

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

**Universidade de Caxias do Sul
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Humanas e da Educação
Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade
Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter**

ANAI DO II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LÍNGUA, LITERATURA E PROCESSOS CULTURAIS - SILLPRO ESPAÇO, TERRITÓRIO E REGIÃO

Organização dos Anais

Dr. João Claudio Arendt – UCS
Dr. Márcio Miranda Alves – UCS
Daniele Marcon – UCS
Karen Gomes da Rocha – UCS
Larissa Rizzon da Silva – UCS

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Universidade de Caxias do Sul UCS - BICE - Processamento Técnico

S471a Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais (2. :
2014 maio 19-22 : Caxias do Sul, RS)
Anais do II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais – SILLPRO:
espaço, território e região, 19 a 22 de maio de 2014 / org. João Claudio Arendt... [et al.]. - Caxias
do Sul, RS : UCS, 2014.
1214 f. : il. ; xx cm

Apresenta bibliografia.

ISSN 2237.4361

1. Língua - Literatura. 2. Cultura. I. Arendt, João Claudio. II. Título.

CDU 2.ed.:**81'1**

Índice para o catálogo sistemático:

1. Língua – Literatura	81'1
2. Cultura	008

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

Coordenação do II SILLPRO

Dr. Milton Hernán Bentancor - UCS

Comissão Científica do II SILLPRO

Dra. Alexandra Feldekircher Müller - Unisinos

Dra. Alicia L. Sisca - USAL

Dra. Ana Benda - USAL

Dra. Beatriz Curia - USAL

Dra. Beatriz Viégas-Faria - UFPel

Dra. Cristina Loff Knapp - UCS

Dr. Elias Torres Feijó - Universidad de Santiago de Compostela

Dr. Fernando Aranda Fraga - UAP

Dra. Giselle Olívia Mantovani Dal Corno - UCS

Dra. João Cláudio Arendt - UCS

Dra. Karina de Castilhos Lucena - UFRGS

Dra. Lisana Teresinha Bertussi - UCS

Dr. Márcio Miranda Alves - UCS

Dra. Marcela Crespo - USAL

Dra. Olga Fernández Latour de Botas - USAL

Dr. Rafael José dos Santos - UCS

Dra. Rejane Pivetta de Oliveira - UniRitter

Dra. Vera Wannmacher Pereira - PUC/RS

Dr. Víctor Armenteros - UAP

Comissão de Apoio do II SILLPRO

Ms. Aline Brustulin Cecchin - UCS

Ms. Aline Gambin - UCS

Ms. Ana Júlia Poletto - UCS/UniRitter

Ms. Bruno Misturini - UCS

Daniele Marcon - UCS

Fernanda Alliatti Masutti - UCS

Fernanda Bondam Soppelsa - UCS

Karen Gomes da Rocha - UCS

Ms. Kleber Eckert - UCS/UniRitter

Larissa Rizzon da Silva - UCS (Secretária do Evento)

Ms. Lovani Volmer - UCS/UniRitter

Ms. Mariana Duarte - UCS/UniRitter

Ms. Odair José Silva dos Santos - UCS

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

Realizadores do II SILLPRO

Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade – UCS
Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS/UniRitter

Apoiadores do II SILLPRO

Curso de Graduação em Letras - UCS
Escuela de Letras de la Facultad de Filosofía, Historia y Letras - USAL
Instituto de Letras do Departamento de Línguas Modernas - Setor Espanhol – UFRGS
Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales - UAP

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

SUMÁRIO

A (DES)CONSTITUIÇÃO DO FEMININO EM O REMORSO DE BALTAZAR SERAPIÃO, DE VALTER HUGO MÃE.....	11
CHARQUE E CACAU: UM ESTUDO SÓCIO-REGIONAL DO CORONELISMO NO SUL E NORDESTE DO BRASIL	21
A PEREGRINAÇÃO DE EGÉRIA NO CONTEXTO CULTURAL DAS PEREGRINAÇÕES AOS LUGARES SANTOS NO SÉCULO IV	30
A TRILOGIA MENINO DE ENGENHO, FOGO MORTO E USINA, DE JOSÉ LINS DO REGO, COMO LEITURA SOCIAL.....	45
LEITURAS DA ESCRAVIDÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA FICÇÃO DE ALUÍSIO AZEVEDO PARA AS QUESTÕES ÉTNICAS DO FINAL DO SÉCULO XIX	54
POESIA NA REDE: ESPAÇO DE TENSÃO E CRIAÇÃO NA HIPERMODERNIDADE.....	66
A FICCIONALIZAÇÃO DO ESCRITOR MARGINAL E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE EM PERGUNTE AO PÓ	74
O MITO DA CABEÇA VOADORA: DIÁLOGOS ENTRE BETTY MINDLIN E MILTON HATOUM	83
“MATA SÓ PRA VER A CARETA DO FREGUEIS!”: A IMAGEM DO BANDIDO DIOGUINHO SOB A ÓTICA DE UM DELEGADO DE POLÍCIA	93
AS MARCAS HISTÓRICAS E MULTICULTURAIS NOS POEMAS CANÇÕES, DE VINÍCIUS DE MORAES	103
PARA ALÉM DO CORDEL: MARCAS DA CANTORIA EM INSPIRAÇÃO NORDESTINA, DE PATATIVA DO ASSARÉ	112
O SERTÃO E SEUS SUJEITOS CONSTITUINTES EM VIDAS SECAS – O DISCURSO DO SEMIÁRIDO EM BUSCA DE UMA ECOLOGIA HUMANA	120
LINGUAGEM E IDENTIDADE: A SUBJETIVIDADE DO OLHAR.....	132
A IDENTIDADE NA FRONTEIRA: CARACTERIZAÇÃO IDENTITÁRIA DA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E ARGENTINA	139
“BRASILIDADE”: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE NACIONAL DO BRASILEIRO	147
SUBJETIVIDADES EM RUÍNAS: A PROBLEMÁTICA DA IDENTIDADE RETRATADA EM O FILHO DA MÃE, DE BERNARDO CARVALHO	157
NOVAS TECNOLOGIAS E PÓS-MODERNIDADE NA(S) IDENTIDADE(S) DE FUTUROS PROFESSORES	167

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

O DISCURSO REGIONAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GAÚCHO: ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA	176
A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO CULTURAL	185
ALTERIDADE E LINGUAGEM: A IDENTIDADE DO SUJEITO NA INTERAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL	192
A POÉTICA DE SHIRLEY CAMPBELL BARR: MARCAS IDENTITÁRIAS.....	201
<i>ESO ME SUENA A CHINO</i> : O IDIOMA COMO IDENTIDADE E COMO ALTERIDADE NOS CINEMAS LATINO-AMERICANOS CONTEMPORÂNEOS.....	207
A IDENTIDADE DA MULHER NO AGRONEGÓCIO BRASILEIRO: O GÊNERO NA MÍDIA	216
OS PRESSUPOSTOS DE LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE ENCONTRADOS NA OBRA <i>O ASSOBIADOR</i> DE ONDJAKI	227
HUMOR, CULTURA E HISTÓRIA: CONEXÕES	239
O INFERNO É REPETIÇÃO: O ALENTEJO INFERNAL EM <i>NENHUM OLHAR</i> , DE JOSÉ LUÍS PEIXOTO.....	251
POR QUE O AUTOR DEVE CONTINUAR MORTO: SOBRE DIVÓRCIO E AUTOFICÇÃO	260
DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA À PERFORMANCE NA LITERATURA	270
A REPRESENTAÇÃO DOS ESQUECIDOS: TRABALHADORES, IMIGRANTES E IDOSOS NAS ENGRENAGENS SOCIAIS DE VALTER HUGO MÃE	282
A ANATOMIA DA MELANCOLIA CONTEMPORÂNEA EM <i>MINHA MÃE SE MATOU SEM DIZER ADEUS</i>	292
SOBRE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: <i>ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ</i> , DE LUIZ RUFFATO	302
“TODOS OS HOMENS DIZEM EU TE AMO”: DO CINEMA DE WOODY ALLEN À LITERATURA DE RODRIGO ROSP	311
A PRESENÇA DA METAFICÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DO ROMANCE <i>A FICCIONISTA</i> , DE GODOFREDO DE OLIVEIRA NETO	321
GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADE E VIOLÊNCIA EM <i>COMBATEREMOS A SOMBRA</i> , DE LÍDIA JORGE.....	333
TRAUMA, MEMÓRIA E ALTERIDADE NA OBRA DE MICHEL LAUB.....	342
AS CIDADES DE <i>COURO ILEGÍTIMO</i> : PERSPECTIVAS.....	351
TESSITURAS IDENTITÁRIAS: UMA VISÃO CALEIDOSCÓPICA DE ANGOLA.....	361
PRIMEIRO COMO TRAGÉDIA DEPOIS COMO FARSA: O REINO DE GONÇALO TAVARES E A GUERRA COMO DISPOSITIVO	372

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

MEMÓRIA, REPRESSÃO E GÊNEROS NARRATIVOS EM <i>HISTÓRIA NATURAL DA DITADURA</i> , DE TEIXEIRA COELHO	381
À PROCURA DO BERÇO ESPLÊNDIDO: A TRAJETÓRIA DE UMA GERAÇÃO EM <i>O FILHO ETERNO</i>	390
ESTADO DA ARTE: LEITURA LITERÁRIA DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	401
O PAPEL DO CONTO NO ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	415
ESTADO DA ARTE ACERCA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO PNBE	425
DIMENSÃO VISUAL EM OBRAS SELECIONADAS PELO PNBE	439
NARRATIVAS DO PNBE 2010: CONTORNOS DO ESPAÇO URBANO	451
<i>MALÉVOLA</i> : O BEM E O MAL QUE NUNCA DORMEM	465
A RELAÇÃO ENTRE O VERBAL E O VISUAL EM <i>COBRA-GRANDE: HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA</i>	472
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PNAIC: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA ATRAVÉS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DE ACERVOS DO PNAIC	484
LEITURAS DE EDUCADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA: O CONTEXTO LEITOR DE DOIS MUNICÍPIOS DO OESTE PAULISTA	493
LEITURA: A BUSCA PELO PRAZER ROUBADO	505
MARCAS PÓS-MODERNISTAS EM <i>RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL</i> , DE RICARDO PIGLIA	518
VOZES NEGRAS NO ROMANCE HISPANO-AMERICANO	527
DON SEJANES, PERSONAGEM SÍMBOLO DAS NARRATIVAS DE ALDYR GARCIA SCHLEE	538
O ESPAÇO DO MASCULINO: CRISE DO MACHO EM <i>SARGENTO GETULIO</i>	545
CAIO FERNANDO ABREU, CHICO BUARQUE E MILTON HATOUM: A DITADURA CIVIL-MILITAR E A LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA, UM BREVE PANORAMA	554
A LEITURA DO TEXTO ESCRITO E DA IMAGEM COMO TEXTO NOS ESPAÇOS DA CIDADE	565
RODRIGO TERRA CAMBARÁ E O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DE SANTA FÉ	579
PÓS-JORGE AMADO: A NOVA LITERATURA (URBANA) DA BAHIA	589
O VAQUEANO E O RETIRANTE: OS ITINERÁRIOS GEOGRÁFICOS DE BLAU NUNES E SEVERINO	599
A DIVINA PASTORA: UM TEXTO CERCADO DE ENIGMAS	612
A REGIÃO VIVIDA OU IMAGINADA? SIMÕES LOPES NETO E JORGE LUIS BORGES	626

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

MEMÓRIAS REGIONAIS: DIÁLOGOS ENTRE O GAÚCHO E O JAGUNÇO	634
A ALIENAÇÃO FEMININA E O CONTRADISCURSO DO RISO EM MACABÉA	645
QUEENIE E MUITAS OUTRAS: AS MULHERES DE ALICE MUNRO	656
REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO FEMININO NA FICÇÃO DE MARCELA SERRANO	663
MATERNAÇÃO E INDIVIDUAÇÃO EM <i>PAISAGEM COM DROMEDÁRIO</i> , DE CAROLA SAAVEDRA.....	671
REPRESENTAÇÃO E GÊNERO: UMA ANÁLISE DAS PERSONAGENS FEMININAS NO ROMANCE <i>A MÃE DA MÃE DA SUA MÃE E SUAS FILHAS</i>	679
REPRESENTAÇÃO DO FEMININO EM SCHOPENHAUER	691
PERSONAGENS FEMININAS: DESCONSTRUÇÃO E SUBVERSÃO	697
O OLHAR MASCULINO NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA MACHADIANA	704
MULHERES A BEIRA DE UM ATAQUE DE DRAMA: A RECEPÇÃO DAS PERSONAGENS FEMININAS EM IBSEN E STRINDBERG.....	710
A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA EM <i>INOCÊNCIA</i> , DE TAUNAY	719
EU E O OUTRO EM “O CÍRCULO”, DE RUTH LAUS: O DUPLO E A ALTERIDADE	728
<i>PENÉLOPE MANDA LEMBRANÇAS</i> : A RETOMADA DOS MITOS DAS FIANDEIRAS DA CULTURA GRECO-LATINA E AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS EM CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E DE MARINA COLASANTI	738
COSTURANDO LAÇOS: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NOS CONTOS “AMOR”, DE CLARICE LISPECTOR, E “AMOR, CORTE E COSTURA”, DE CÍNTIA MOSCOVICH	747
GÊNERO E A POLÍTICA DO OLHAR EM <i>WUTHERING HEIGHTS</i> , DE EMILY BRONTË	758
O NAZISMO SOB OLHARES FEMININOS: PERSONAGENS DE ANNA SEGHERS NA LITERATURA DE EXÍLIO	767
<i>ANOTAÇÕES DURANTE O INCÊNDIO</i> : O PERIGO DOS EQUILÍBRIOS DELICADOS	777
DA AUTORIA ÀS PERSONAGENS: A MARCA DO FEMININO NA ADAPTAÇÃO DA OBRA <i>A MURALHA</i> , DE DINAH SILVEIRA DE QUEIRÓZ	786
A HORA DA ESTRELA: IMPOSSIBILIDADES ENTRE MACABÉA E MARILYN MONROE	795
A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM <i>NOTURNOS DO AMOR E DA MORTE</i> , DE LOURENÇO CAZARRÉ.....	803
MARIA LÚCIA MEDEIROS E A FESTA SURREALISTA.....	814
A LITERATURA JAPONESA EM TRADUÇÃO NO BRASIL.....	824

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais**ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO****De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS**

TRADUÇÃO COMO CONTATO DE LÍNGUAS E MEDIAÇÃO DE FRONTEIRAS	833
A REDAÇÃO EM FOCO NO ENSINO MÉDIO: A COESÃO COMO FATOR ESSENCIAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL	841
ENUNCIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE: O QUE REVELA O ATO DE RESUMIR	851
LINGUAGEM DIGITAL NA PERSPECTIVA DO SINCRETISMO: PARA UMA LEITURA DA RELAÇÃO DO VERBAL E NÃO VERBAL NA TELA	867
O PROCESSO DE REVISÃO NOS MODELOS COGNITIVOS DE ESCRITURA.....	879
PRODUÇÃO DE TEXTO NO PNAIC – UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PELO USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	890
A COMPREENSÃO COMO BASE PARA A RETEXTUALIZAÇÃO EM RESUMOS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA.....	901
O PORTFÓLIO COMO RECURSO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO.....	914
ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE RESUMOS INFORMATIVOS DE ARTIGOS ACADÊMICOS	922
O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO PARA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCOLARES DE E/LE	934
O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS NO TEXTO ESCRITO DO ALUNO DE ESPANHOL-LE	944
O CONTEXTO DAS RELAÇÕES AFETIVAS E SUA INFLUÊNCIA NA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	953
APÓLOGO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	960
A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO SOB UM ENFOQUE SOCIAL.....	973
AULAS DE ORATÓRIA: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES	986
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROUCA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NA ESCOLA PÚBLICA: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR	997
PROFESSORES DE LÍNGUAS, NARRATIVAS E IDENTIDADES.....	1009
CIBERCULTURA, INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA	1018
OS PROCESSOS DE SÂNDI EXTERNO NA AQUISIÇÃO DO ESPANHOL POR BRASILEIROS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	1026

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

A AFRICAÇÃO NA INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-INGLÊS NA REGIÃO DE COLONIZAÇÃO ITALIANA DO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL	1035
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: O PAPEL DO <i>BACKGROUND</i> SOCIOCULTURAL.....	1046
CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PROPRIEDADES CATEGORIAIS DOS PREFIXOS DE NEGAÇÃO DES- E IN- NO PB	1057
O ANISOMORFISMO LINGÜÍSTICO COMO UM DESAFIO PARA A LEXICOGRAFIA BILÍNGUE: O CASO DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL	1067
O VALOR SEMÂNTICO DE UNIDADES LEXICAIS PREFIXADAS EM CONTEXTO CONVERSACIONAL	1079
OS TOPÔNIMOS COMO MARCA DE IDENTIDADE REGIONAL DO VALE DO TAQUARI/RS.....	1092
A HIERARQUIA DAS FUNÇÕES SEMÂNTICAS DE DIK (1981): ANÁLISE DE DADOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO.....	1104
O LÉXICO COMO MARCA DE IDENTIDADE E DIFERENÇA NA CULTURA <i>CAJUN</i>	1115
OS DICIONÁRIOS E A LÍNGUA PORTUGUESA DE BRASIL E PORTUGAL: LÉXICO, CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇAS	1124
RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, LINGUAGEM E CULTURA: O LÉXICO DA CULINÁRIA EM A CASA DAS SETE MULHERES	1134
LÉXICO REGIONAL E IMAGINÁRIO SOCIAL: ALGUMAS INTERFACES	1144
A REPRESENTAÇÃO DO TROPEIRO ATRAVÉS DAS ESCOLHAS LEXICAIS NA MÚSICA GAÚCHA	1153
GEOLINGÜÍSTICA, LÉXICO E IDENTIDADE: UM OLHAR PARA A ILHA DA TOROTAMA	1163
AUTORIA E SENTIDO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	1172
O DISCURSO DO PROFESSOR COMO INTEGRANTE DO PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL POSTURAL DE ALUNOS DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	1182
TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E ANÁLISE DE CARTAS DO LEITOR	1190
O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RUMO A UM NOVO PARADIGMA	1203

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

*ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura***A (DES)CONSTITUIÇÃO DO FEMININO EM O REMORSO DE BALTAZAR
SERAPIÃO, DE VALTER HUGO MÃE**

Ana Lúcia Montano Boessio

UNIPAMPA

Introdução

Como é pontuado pelos Estudos Culturais, a linguagem é o lugar onde a identidade é produzida, ou seja, dentro de um discurso; e sendo a identidade relacional, a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades que acontecem na fronteira com a diferença. Desse modo, as práticas e relações sociais não apenas ganham sentido, mas também definem quais os participantes incluídos e quais os excluídos do contexto social. A interação face a face torna-se então o *locus* no qual o indivíduo negocia as identidades, evidenciando o lugar/identidade que sustenta, sendo que, quando as diferenças interacionais permanecem despercebidas, isso pode ter sérias consequências na constituição dos sujeitos, especialmente quando se pensa a questão do gênero, uma vez que a identidade é resultado dos processos de identificação com determinadas comunidades de fala. Vale lembrar também que, de acordo com Bourdieu (1977), toda relação social é marcada pelo poder, e o valor do discurso depende das relações de força entre um produtor e um consumidor desse discurso, o que significa que esse poder é permeado pela linguagem. Portanto, levar em conta o modo como as pessoas negociam identidades sociais, ou como a situação multilíngue se configura na comunidade, adquire grande relevância por tornar-se um elemento desvelador de uma cultura que se afirma e consolida tanto pelo não dito, pela ausência de voz de alguns membros da comunidade, quanto pelo que se apresenta de forma explícita. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar o papel do ambiente cultural na (des)constituição do feminino, através da relação entre “baltazar”, personagem principal na obra de valter hugo mãe, *o remorso de baltazar serapião*, e sua esposa “ermesinda”. Ressalta-se que o uso de letras minúsculas para nomes próprios e nos inícios de frase, a começar pelo seu próprio nome e pelo título da obra, é uma escolha do autor; segundo declarações suas ao

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

jornal *O Globo*, em 2011, uma estratégia de aproximação do texto escrito ao fluxo da linguagem oral. Talvez, também por compreender a relatividade desses construtos linguístico-culturais, uma vez que sofrem alterações à medida que as posições de poder se alteram na arena social.

A genealogia social do universo de mãe: a Cultura como “contrapeso”

Entendendo cultura como uma construção antropológica e, segundo Roy Wagner (2012), uma “invenção”, percebe-se o quanto um espaço marcado pelo isolamento e, consequentemente, por práticas culturais rígidas e inquestionáveis, pode influenciar no comportamento de um grupo, definindo suas dinâmicas na arena social. Na narrativa de mãe, o processo interrelacional de constituição do sujeito, como proposto por Mikhail Bakhtin (1997), o qual requer a presença do “outro” para que o sujeito constitua a si mesmo, é completamente distorcido: o “outro” humano é transformado num objeto irreconhecível, ao mesmo tempo em que o animal recebe status de ser humano. Neste caso, a maior consequência é a desconstituição do sujeito feminino, que não apenas é privado de direitos sociais, mas também de voz, mobilidade, e até integridade física. Essa desconstituição, na obra de mãe, reflete o que Wagner chama de um aspecto coletivo de simbolização, dialeticamente identificado com um modo de cultura ético, ou moral. Como acontece ao antropologista, no mundo ficcional de mãe, Cultura é apresentada como um tipo de ilusão para ajudar o narrador/leitor a organizar suas experiências e entendimentos sobre o feminino como uma construção cultural e, portanto, limitada pelo tempo e pelo espaço.

“a voz das mulheres estava sob a terra, vinha de caldeiras fundas onde só diabo e gente a arder tinham destino” (MÃE, 2010, p. 11): assim inicia o romance de valter hugo mãe, situando o *locus* de enunciação das mulheres como uma voz infernal, “perigosa e burra”, que estava “abaixo de mugido e atitude” da sarga, a vaca da família; uma narrativa que desde a primeira linha (des)constitui a condição do feminino numa sociedade sem tempo e sem lugar, mas marcada por aspectos culturais essencialmente feudais. Num jogo dialético entre ser e não-ser, a obra de mãe caracteriza-se por um universo de vozes masculinas, assombradas, atormentadas por uma condição social desprovida do direito de carregar um nome de gente – eles são os sargas e, na fala do próprio baltazar, “reunidos em família como pecadores de uma mesma praga” e fadados a se destituírem “lentamente de toda a pouca normalidade” (MÃE, 2010, p. 11). Uma relação distorcida com o outro, que não os reconhece na sua condição humana, nem mesmo de nascimento humano: diante da pequena comunidade a que supostamente pertence, a família de baltazar é percebida como “bichos desumanos”,

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

aparentados da sua vaca. E como se não bastasse, seu pai “pagava ainda a ousadia de se chamar afonso” (MÃE, 2010, p. 13), um nome de rei e em semelhança ao senhor da casa a que serviam. Como ouviam frequentemente,

uma ousadia disparatada, um sarga chamado afonso, um verdadeiro familiar da vaca como se viesse de um rei. quem não tinha do que se honrar, que diabo honraria aludindo a tal nome, perguntavam as pessoas ocupadas com nossa vida (MÃE, 2010, p. 13).

E assim seguiam os “sargas”, carregando o contrapeso dos estigmas sociais, da tradição constituída, “andando de quatro e batendo seus cascos”, tentando existir naquele pequeno mundo, fazendo de conta que não ouviam, que não entendiam; fazendo de conta que pertenciam.

Como afirma Bourdieu (2014, p. 2), o universo social é um sistema de trocas simbólicas; e a ação social, um ato de comunicação, sendo que um dos deslocamentos a que a crítica sociológica submete os conceitos linguísticos é o de relações de comunicação (ou de interação simbólica), que se configuram como relações de força simbólica, as quais vão alçar o discurso não apenas a uma questão de sentido, mas também à questão do valor e do poder do discurso, o que inevitavelmente desvela a posição do locutor na estrutura social. Vale, então, perguntar: que posição é essa de um sujeito impedido até mesmo de ser reconhecido pelo próprio nome – nome de gente? Como se configura o sistema de trocas simbólicas nesse universo onde os atos de comunicação se dão a partir de *loci* de enunciação tão discrepantes? Poder-se-á dizer que um animal, seja cachorro, gato ou vaca, ocupa espaço enquanto sujeito social, uma vez que se entende que o que configura um sujeito é justamente possuir e produzir linguagem? O que esperar de um indivíduo totalmente desprovido de valor e poder em relação aos seus iguais, já que não tem *a priori* sua condição humana reconhecida pelo grupo?

Ao que parece, pode-se esperar não apenas um discurso, mas uma prática tão destituída de reconhecimento da condição humana quanto esse suposto sujeito social o é – um sujeito deslocado, que buscará numa outra arena (a família) um interlocutor tão frágil e desprovido de força quanto ele próprio se sente diante da comunidade na qual está supostamente inserido; no caso, o sujeito feminino. E para resgatar a sua condição de interlocutor cujo discurso seja dotado de valor e poder, esse indivíduo precisará recorrer inevitavelmente às vozes que o constituíram, ou seja, ao contrapeso da sua tradição, às práticas e discursos daqueles que o antecederam. É esse deslocamento de uma condição humana para animal que se identifica na obra de mãe, na voz de baltazar, e que desde as primeiras páginas torna evidente a posição do locutor (masculino) no contexto, assim como a genealogia social do feminino enquanto sujeito desapoderado naquele universo.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Seguindo esse viés, Roy Wagner, em *A invenção da cultura* (2012, Introdução), analisando a cultura, faz uma comparação entre certas ciências cujos paradigmas mantêm uma imobilidade congelada, e a antropologia que, segundo o autor, é pura dialética, “um jogo de exposições (e refutações) por vozes disparatadas ou uma eclética soma de tudo e mais um pouco dentro dos manuais”. Ou seja, a antropologia é uma disciplina na qual “um autor é obrigado a destilar a sua própria tradição e seu próprio consenso” (WAGNER, 2012, p. 18), elegendo observar fenômenos humanos a partir de um “exterior” – entendendo que uma perspectiva exterior é tão profundamente criada quanto as nossas mais confiáveis perspectivas “interiores”. Desse modo, a própria cultura é apresentada como uma espécie de ilusão, um contrapeso (e uma espécie de falso objetivo) para ajudar o antropólogo a ordenar suas experiências. E é neste ponto que se pode estabelecer uma relação direta entre o fazer do antropólogo e o fazer do escritor literário ou, no caso, do narrador da obra de mãe, baltazar, que constantemente recorre aos referenciais culturais herdados da figura paterna para orientar-se e justificar suas atitudes na relação com o outro, em especial o outro feminino, sobretudo sua mulher, ermesinda, cuja presença silente ocupa completamente o mundo psíquico de baltazar. Nessa interrelação, fica evidente o que Wagner chama de “dinâmica cultural” (2012, p. 26), a qual é baseada na mediação de domínios de responsabilidade (e não responsabilidade) humana. baltazar configura-se como um sujeito atormentado, justamente por entender-se como responsável por honrar o contrapeso da tradição de domínio masculino sobre a educação/controle do feminino, inclusive no que se refere ao papel da mãe em relação aos filhos, que deveriam ser protegidos ao máximo da sua influência, conforme narra a personagem:

a minha mãe deixava de falar comigo e com o aldeguendes, porque lhe saíam coisas de mulher boca fora, e barafustar, como fazia, era encher os ouvidos dos homens com ignorâncias perigosas. uma mulher é ser de pouca fala, como se quer, parideira e calada, explicava o meu pai, ajeitada nos atributos, procriadora, cuidadosa com as crianças e calada para não estragar os filhos com os seus erros. ... liberta das intenções de nos educar coisas inúteis ou falsas, que fizessem de nós rapazes menos homens ou simplesmente iludidos com um mundo que só as mulheres imaginavam (MÃE, 2010, p. 17).

Como representação do feminino, ermesinda, que se apresentava aos olhos de baltazar como “o anjo mais belo” que já vira, por sorte tão incrível, sua esposa, amor seu (MÃE, 2010, p. 65), apesar de desprovida de voz enquanto sujeito no “interior” daquele modelo social, constitui-se para o narrador num elemento perturbador, uma voz constante em sua mente, numa espécie de efeito contrastante, dialético. Esse contraste gera em baltazar uma crescente inquietação por ver-se induzido a reproduzir as práticas socioculturais do pai, desconstitutivas de um feminino com o qual estava “casado de igreja” e, portanto, autorizado para tê-la só sua

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

e educá-la à maneira das suas fantasias, “como devia ser, como devia ser um pai de família, servido de esposa, a precaver tudo, a ter as vezes de responsável” (MÃE, 2010, p.22). À medida que o processo de desconfiguração física de ermesinda avança, começa a aflorar um princípio intuitivo, um desejo, se assim podemos chamar, de que talvez tudo pudesse ter sido diferente, o que culminará na verbalização do seu remorso nas duas últimas páginas do romance:

eu sentiria até ali o remorso dos bons homens, como havia pensado, remorso duro de tão dignamente administrar a educação da minha ermesinda. mas até ali, pensei, até ali, porque naquele momento, mais do que a condenação de restarmos os quatro encurralados para todos os avios, ocorreu-me a falha grave do meu espírito. e tão amargamente me foi claro que, por piedade ou compreensão com os meus companheiros, e talvez por ausência da voz da minha mulher, passara para lá do limite. o remorso dos bons homens já não me assistia, senão só a burrice e ignorância de quem abdicara da sua mulher (MÃE, 2010, p. 193).

Segundo Wagner (2012, p. 24), no aspecto coletivo da simbolização, os símbolos diferenciadores assimilam ou englobam as coisas que simbolizam. Este efeito, que “sempre opera para negar a distinção entre os modos”, é o que o autor chama de “obviação”. Focalizando a atenção nesse “controle”, o simbolizador percebe o modo oposto como algo bastante diferente, uma “compulsão” ou “motivação” interna. É o que parece acontecer com Baltazar, assim como com todos os outros homens de sua família que o antecederam, representados pela figura paterna, os quais demonstraram ter a mesma compulsão por controle e desconstituição do “diferente”; neste caso, o feminino, aproximado na narrativa, como dito anteriormente, a uma figura endemoniada e, portanto, perigosa, sobretudo para o futuro do sujeito masculino. Como o narrador costumava dizer, “o mundo que as mulheres imaginavam era torpe e falacioso, viam coisas e convenciam-se de estupidez por opção...” (MÃE, 2010, p. 17).

A perigosa presença do feminino

Pensar o feminino pressupõe indubitavelmente tangenciar de alguma forma os estudos psicanalíticos e especialmente os trabalhos de Freud sobre a sexualidade e, mais especificamente, sobre a mulher. Entretanto, pensar o feminino implica voltar muitos séculos na história do ocidente; na verdade, milênios, se pensarmos na primeira referência à mulher enquanto representação de perigo para os homens: a imagem bíblica de Eva, responsável pela perda do paraíso sofrida por Adão. Desde então, as referências são muitas, tanto históricas quanto literárias. Podemos citar a perseguição às “bruxas”, que teve início na Idade Média europeia e durou quase quatro séculos, resultando na morte de milhares de mulheres. Essa perseguição se acirrou depois da enorme devastação decorrente da peste negra, a qual vitimou 1/3 da população europeia entre 1347 e 1350, aumentando os rumores de uma conspiração

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

maligna que estaria tentando destruir os reinos cristãos. As bruxas, ou melhor, as mulheres, obviamente foram consideradas as propagadoras da praga. Inicia-se então, uma caça desenfreada a mulheres consideradas hereges, praticantes de ritos pagãos e que, conseqüentemente, colocavam a instituição Igreja Católica em risco, sendo que o mais famoso manual de Caça às Bruxas surge em 1484, o famoso *Martelo das Feiticeiras* (*Malleus Maleficarum*).

O fato é que os séculos passaram, a Igreja enfrentou cisões, mudanças diversas; novas vozes políticas, religiosas, filosóficas surgiram e ganharam força no mundo ocidental, as trocas simbólicas de que fala Wagner tornaram-se mais complexas, mas a ideia da mulher como figura infernal, “bruxa” perigosa (e, portanto, poderosa) parece continuar permeando e aprisionando a condição do feminino na sociedade. E apesar de muitas das práticas punitivas terem mudado, os tribunais da Inquisição, as fogueiras e enforcamentos terem sido banidos, ainda hoje presenciamos processos semelhantes de anulação física e moral, senão de esquarteramento: mulheres sendo privadas de voz na política, nas relações profissionais, na família, na sociedade como um todo. Ao que parece, ainda forçadas a carregar o contrapeso de séculos de história desconstitutiva do seu valor, do seu *locus* de poder. E como o instrumento da literatura é a linguagem, essa invenção cultural do feminino encontra ali um espaço especial de desvelamento, um campo fértil para provocar, perturbar um sujeito social acostumado, como baltazar, a simplesmente reproduzir automaticamente a sua tradição, fazendo com que no jogo linguístico entre signo, significado e significante, este último se distancie tanto do significado que quase se torna esquecido; um jogo que, levado às últimas consequências, como é o caso da escrita de valter hugo mãe, acaba gerando um estranhamento entre os muitos níveis de interlocução com e na obra, que potencializa sua força. Porém, como afirma Lacan (1955-56), a palavra é um “signo terrível”, “quanto mais o significante nada significa, mais indestrutível ele é”. É no trabalho sobre a linguagem que a obra de valter hugo mãe excede em força, em contraste, desvelando os deslocamentos nos processos de troca social e nos atos de comunicação; é na escolha dos signos linguísticos, que retumbam ausência de voz, de poder na relação com o outro; que se delineia a sexualidade feminina; que a violência contra o feminino torna-se escândalo aos olhos do leitor.

Como é sabido, para Freud (1932), a feminilidade é uma conquista a ser alcançada pela menina; ou seja, ela não nasce mulher, torna-se mulher, sendo que, à medida que avança nas suas pesquisas, passando pelo complexo de Édipo e pelo complexo de castração, em *A organização genital infantil*, o autor vai chegar à conclusão de que a questão não é a primazia

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

dos órgãos genitais (no caso, o pênis), mas sim “uma primazia do falo” (FREUD, 1923/1976, p. 180), o que resulta em um “sentimento de inferioridade” da menina em relação ao masculino. Segundo Soler (2006, p. 26), para Freud “a feminilidade da mulher deriva da sua condição de ‘ser castrada’”: mulher é aquela cuja falta fálica a incita a se voltar para o amor de um homem, esperando o falo daquele que o tem.

Essa questão do falo, da incompletude e inferioridade da mulher está presente em todas as personagens femininas de *o remorso de baltazar serapião*. Não apenas ermesinda, mas também a mãe e a irmã de baltazar, brunilde, a qual passou muito tempo sendo ensinada pela mãe sobre “as coisas que competiam às mulheres, [...], coisas da vida delas, daquele corpo belo mas condenado que carregavam, [...] aflitas com ciclos de maleitas que lhes eram naturais, [...], para se castigarem de inferioridade” (MÃE, 2011, p. 19). E, no que tange explicitamente a sexualidade feminina, temos a figura de teresa diaba – mulher de necessidades incontroláveis e jamais satisfeitas, e que passava os dias na praça do vilarejo à espera de alguém, qualquer um e/ou muitos ao mesmo tempo, que acalmasse o seu fogo:

parecia uma cadela no cio, farejando, aninhada pelos cantos das árvores e dos muros, à espera de ser surpreendida por macho que a tivesse. era toda carne viva, como ferida onde se tocasse e fizesse gemer. abria-se como lençóis estendidos e recebia um homem com valentia sem queixa nem esmorecimento. era como gostava, total de fúria e vontade, sem parar, a ganhar de prazer. não queria mais nada senão esses ocasionais momentos, estropiada da cabeça, torta dos braços, feia, ela só servia de mamas, pernas e buracos, calada e convicta, era como um animal que fizesse lembrar uma mulher, [...]. eu sabia que mais de dez se punham nela. só ali éramos cinco, que o meu pai devia tê-la muito durante o dia,... (MÃE, 2011, p. 27).

Na obra de mãe, se a mulher tem voz ou movimento é assim, descontrolado, endiabrado, animalizado; elas não são chamadas pelo nome da vaca porque sequer ocupam o lugar de poder daquele animal, sequer são reconhecidas como parideiras daqueles sujeitos que detem voz numa estrutura social igualmente deslocada no tempo e no espaço. As mulheres de mãe destilam uma cultura inventada pelo homem, carregam o contrapeso de uma tradição que, se e quando questionada, nunca o é o suficiente para mudar a dinâmica de poder e voz na arena social. No universo fantástico de mãe, a tradição reevocada nas interrelações entre masculino e feminino não choca, não surpreende, não espanta nem mesmo o próprio feminino, enquanto personagem. Caberá ao leitor, quietamente, digerir cada palavra, cada nome minúsculo, cada vírgula na solidão e impotência da sua condição de “outro” na obra.

Considerações finais

Num misto de realidade e ficção, num jogo perfeito entre ética e estética, entre forma e conteúdo, a obra de mãe induz o leitor ao que Eagleton (2006, p. 6) chama de “consciência dramática da linguagem”, a qual tem o poder de renovar nossas reações habituais e nos fazer

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

perceber “objetos” que nunca ou há muito tempo não eram percebidos. Porque o texto literário tem que “lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa”. E “intenso” por certo é um adjetivo que se aplica perfeitamente ao texto de mãe, que não poupa adjetivações e neologismos para provocar um leitor que constantemente (e talvez possamos dizer, inutilmente) busca no seu próprio contrapeso cultural discursos que contradigam aquelas práticas sociais, que as mantenham distantes de uma condição real, de qualquer dimensão do contemporâneo e, principalmente, de uma condição de atualidade, de modo a se acalmar, a fazer paz com o mundo ao qual pertence. E aqui o leitor/narrador aproxima-se do antropólogo, na tentativa de construir uma ilusão; como diria Wagner, de inventar, uma visão de mundo que dê conta de qualquer “irregularidade” como acidente. Mas o mundo de baltazar aproxima-se mais do que Sperber chama de “buraco negro”, uma nuvem de poeira obscurante que

equivale ao lugar onde a referência cessa; obtém “conhecimento” ao se formar uma metáfora, mas trata-se de um conhecimento forjado em um âmbito pessoal por imitação de um conhecimento “enciclopédico” (isto é, convencional) mais amplamente sustentado (SPERBER apud WAGNER, 2012, p. 28).

O problema é que, na obra de mãe, as metáforas, e sobretudo o jogo entre elas, são difíceis, indigestas porque saturadas de questões éticas das quais o leitor desavisado tenta escapar pelo fantástico da obra, mas a sua contraface, o real, calmamente o espera a cada início de sentença, em minúscula, com seus nomes em minúscula, o que por si só já se configura como uma provocação, um desafio e um aviso de que não será fácil fugir daquela trama de conceitos, imagens, sons e ritmos a exigirem desse leitor, também atormentado, o compromisso de sair de um estado de passividade e ver, ouvir e reconhecer: sim, o mundo de baltazar é um mundo não coincidente, “inatual”, como diria Agamben (2009) e, portanto, podemos dizer, verdadeiramente contemporâneo. E, se contemporâneo, atual na sua inatualidade, conseqüentemente, é uma dimensão do real com o qual somos forçados a lidar porque impedidos de continuar negando.

A discronia presente em *o remorso de baltazar serapião*, na voz do protagonista, torna evidente a sua consciência de que não pode fugir de si mesmo, o seu tempo, ou (des)tempo pertence a ele irrevogavelmente e isso é o seu conforto e a sua sina: eles são os “sargos” e assim permanecerão naquele mundo e naquele tempo. Mas aqui o leitor não encontra mais resguardo na figura do narrador, ele é deixado a esmo, entregue a si mesmo, ciente de que Cultura, e por consequência tradição, é matéria efêmera, intangível. Como o narrador, o leitor

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

fica entregue a sua condição de contemporâneo e, como tal, na visão de Agamben, deverá manter o olhar fixo no seu tempo, não para perceber as suas luzes, mas o seu escuro:

... esse escuro não é uma forma de inércia ou passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provem da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes.

Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra, a sua íntima obscuridade (AGAMBEN, 2009, p. 63).

Eis aí o poder do texto literário; eis aí a grande provocação da obra de mãe: que não neguemos as sombras do nosso tempo, as trevas multisseculares que uma cultura de culpa e segregação tem gerado, e que recorrentemente tem tido sua atenção e sua força voltadas para a (des)constituição de um feminino que, como ermesinda, insiste, persiste em existir, a despeito de toda violência sofrida. Resta saber se essa mulher conseguirá reconstituir e manter seu lugar de poder e voz num tempo e espaço suficientemente longos, a ponto de enterrar em definitivo uma tradição/invenção que insiste em se manter contemporânea e atual.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: ARGOS, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: [file:///C:/Users/Aboessio/Downloads/BAKHTIN,%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.%20S%C3%A3o%20Paulo.%20Martins%20Fontes,%202003.%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Aboessio/Downloads/BAKHTIN,%20Mikhail.%20Est%C3%A9tica%20da%20Cria%C3%A7%C3%A3o%20Verbal.%20S%C3%A3o%20Paulo.%20Martins%20Fontes,%202003.%20(1).pdf)

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, maio 1977. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/12933/11099/AEconomiadasTrocasLingsitc asPierreBourdieu.pdf> Visitado em: 08/05/2014.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: Uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREUD, Sigmund. (1932/1976). A Feminilidade. In: *Obras Completas*. Vol. XXII. Rio de Janeiro: Imago.

_____. (1923/1976). Organização genital infantil: uma interpolação na teoria da sexualidade. In: *Obras Completas*. Vol. XIX. Rio de Janeiro: Imago.

LACAN, J. O Seminário livro 3, *As psicoses*. Rio de Janeiro, 1955-56.

MÃE, Valter Hugo. *O remorso de baltazar serapião*. São Paulo: Ed. 34, 2011.

MATTELARD, Armand; NEVEU, Érik. *Introdução aos estudos culturais*. São Paulo: Parábola, 2004.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

MURRAY, Margaret. *O Culto das Bruxas na Europa Ocidental*. São Paulo: Madras, 2003.
O martelo das feiticeiras. In: http://pt.wikipedia.org/wiki/Caldeas_brujas .
site visitado em: 14/05/2014.

RIBEIRO, Rosângela Maria. *Relacionamento amoroso: sofrimento feminino na contemporaneidade*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Goiás, 2007.
Disponível em: http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=324 Site visitado em: 28/04/2014.

SOLLER, C. (1997). O sujeito e o Outro I- Em: R. Feldstein, B. Fink, M. Jaanus (Orgs.); D. D. Estrada (Trads). *Para ler o Seminário 11 de Lacan: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

CHARQUE E CACAU: UM ESTUDO SÓCIO-REGIONAL DO CORONELISMO NO SUL E NORDESTE DO BRASIL

Fernanda Alliatti Masutti
UCS

O trabalho visa analisar a construção ficcional do coronel em espaços geográficos distintos e a influência do coronelismo na formação da estrutura social e de poder no sul e nordeste do Brasil, através das obras *Xarqueada* (1937), de Pedro Wayne e *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado, como representativas de dois processos econômicos. O estudo da construção do coronel torna-se relevante, pois ele não é somente uma figura de poder, mas através do sistema patriarcal, o coronel é também uma representação cultural brasileira.

As obras literárias são instrumentos que permitem desvendar processos históricos. Através delas é possível traçar panoramas de época e, muitas vezes, construir uma “nova história”, uma nova visão, um novo ponto de vista sobre os acontecimentos. Sabe-se que ao contrário da História, à Literatura é permitido criar e manifestar emoções, sem ser necessário o estatuto de verdade, ou seja, estar vinculado a personagens ou fatos reais. Essa liberdade artística não impede que o texto literário apresente um contexto histórico, pois mesmo que o autor não escreva sobre sua época, ele pode resgatá-la através da pesquisa historiográfica.

Outro fator que diferencia o texto literário do historiográfico é sua forma de apresentação. A narrativa historiográfica apresenta-se como um texto repleto de citações e notas de rodapé validando as pesquisas do historiador através do diálogo com seus pares. Há também, a exclusão da personalidade do historiador, já que ele evita tomar partido e manifestar emoções. Além disso, a História preocupa-se em descrever fatos reais, efetuando o recorte do seu objeto de análise ao estipular um determinado tempo e um determinado território a ser estudado. Para o historiador, narrar é explicar e ser o conhecedor prévio do desenrolar e do desfecho do enredo.

Pedro Wayne, na obra *Xarqueada* (1937), trata da vida em uma charqueada no interior do Rio Grande do Sul, possibilitando a observação dos conflitos dessa sociedade e seu

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

processo transitório rumo à industrialização. O título do livro, grafado com X, foi sugestão de Jorge Amado e Oswald de Andrade e Wayne dedica a obra a Érico Veríssimo e Jorge Amado.

Tratando igualmente de um processo transitório, que contrapõem as estruturas do coronelismo e a modernidade, *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado, expõem uma sociedade diante de mudanças inevitáveis para seu progresso, que se vê em um processo de adaptação ou refutação das novidades, ou seja, da modernização de costumes até então enraizados, controlados e difundidos pelo sistema desigual e autoritário do coronelismo. *Gabriela*, obra lançada com vinte mil exemplares - que se esgotam em quinze dias, recebe cinco prêmios literários, somente no ano de 1959.

Em 1925, o Brasil vendeu no mercado externo mais de 64 mil toneladas de cacau. Nessa época, o coronelismo ainda se fazia presente nas plantações de cacau, e certamente vigorava em outras regiões brasileiras, como no Rio Grande do Sul, nas charqueadas. “Coronel” seria o título concedido pela Guarda Nacional, às pessoas da elite capazes de arregimentar homens para apoiar o governo em caso de revoltas ou guerras, mas com o tempo a palavra passou a designar o chefe político local, homem de posses, geralmente proprietário de terras ou comerciante. Esses “coronéis” ditavam regras, leis e acabavam por influenciar os costumes, as crenças e o modo de agir do povo.

O estudo apresentado por este projeto visa contribuir para as pesquisas na área da história e da literatura, traçando um panorama de época de acordo com as obras de Pedro Wayne e Jorge Amado. Segundo Baccega (1995, p.89) “É só na história que o homem existe e a literatura nada mais é que o discurso da existência humana, das suas várias possibilidades”. Apresentar os discursos do coronelismo e construir ficcionalmente a figura do coronel torna-se inovador ao contrapor espaços geográficos distintos, o sul e o nordeste do Brasil.

Baccega (1995, p. 66), ao tratar do discurso historiográfico, afirma também que:

O que buscamos quando estudamos história, quando procuramos conhecer o passado, é saber como os homens, em culturas diferentes, portanto com outros meios, lutaram por seus valores; buscamos compreender o passado como construtor do nosso presente, o qual já traz em si o futuro; buscamos avaliar, interpretar como ocorreram as transformações do homem no seu relacionamento com o mundo, no processo de construção das sociedades.

A História e a Literatura, cada uma com suas peculiaridades, mantêm uma estreita relação. Essa relação permite traçar um quadro mais rico do contexto social/texto ficcional, como é o caso do nosso foco da pesquisa, o coronelismo em dois espaços sócio geográficos distintos. Nos últimos anos, tem-se entendido a importância da interdisciplinaridade entre as

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

áreas, afinal, apesar de a literatura supor uma consciência estética, é uma disciplina que trata, antes de tudo, da realidade de quem escreve, trata do que poderia ter acontecido.

Ao contrário, a narrativa histórica é composta de seu aparato crítico e pelas notas de rodapé. Conforme afirma Prost (2008, p. 235):

As notas na margem inferior da página são essenciais para a história: elas constituem o sinal tangível da argumentação. A prova só é aceitável se for verificável. A verdade no âmbito da história, conforme já afirmamos, é aquilo que é comprovado; no entanto, só é comprovado aquilo que possa ser verificado. O texto histórico serve-se, em profusão, de notas porque ele não recorre ao argumento de autoridade. O historiador não solicita, de modo algum, que lhe seja depositada uma confiança incondicional: contenta-se que alguém aceite acompanhá-lo no enredo constituído por ele.

Ao tratar da riqueza do discurso literário para o discurso histórico, Baccega afirma que a literatura é indispensável para a compreensão da realidade, que caracteriza como uma dinâmica complexa e por vezes contraditória:

As questões colocadas no discurso literário são questões do cotidiano, manifestadas nos discursos do cotidiano, e a ele compete, exatamente, elevar essas questões a um patamar superior, fazendo ver ao leitor que o que se apresenta como simples nada mais é que a simplificação às vezes ingênua, às vezes inconsciente, às vezes manipulada complexidade da totalidade. Por isso, ele se caracteriza como o discurso das possibilidades históricas; só ele é capaz de revelar a dinâmica complexa da realidade, através de uma grande variedade de formas que, muitas vezes, se configuram como contraditórias (BACCEGA, 1995, p. 76).

No caso da obra *Gabriela, cravo e canela*, publicada em 1958, Jorge Amado representa a sociedade de Ilhéus na época transitória de 1925, um povo que compreendia o movimento progressista que invadia cada vez mais seus hábitos e ideologias, mas sentia costumes e pensamentos enraizados do até então em vigor, o coronelismo. O discurso literário do autor permite a visualização de um coronel já não mais desbravador ou de poder incontestável, mas uma figura que se depara com novas tradições, costumes e novas forças políticas, que acabam por superá-lo. Para Gualberto (1995, p. 94):

Foi assim que, no curso dos anos 1920, o coronelismo daria sinais claros de esgotamento político. Ligado a uma sociedade pouco complexa, cujo funcionamento era relativamente simples, ele era pouco viável numa sociedade urbana que se modernizava. Os coronéis geriram a sociedade brasileira sem que houvesse normas, através do arbítrio, da violência e dos favores. Foram estas as formas de mediação dos conflitos sociais e de satisfação das demandas pessoais. No momento em que essa degradação tornava-se mais flagrante, novos personagens ganhavam destaque na cena política.

Com o Brasil vivenciando a Revolução de 30, *Gabriela*, ao expor o desejo de mudança e liberdade da população de Ilhéus, não deixa de representar um país sedento por inovação. Jorge Amado, autor participativo na política, constrói cuidadosamente os contextos de suas obras, muitas vezes através do olhar da população menos favorecida, tornando-as um excelente material de pesquisa também para a História.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Na obra *Xarqueada*, publicada em 1937, Pedro Wayne representa as condições de vida nas charqueadas do Rio Grande do Sul. O autor se envolve na Revolução de 30, e justamente no ano da publicação da obra, Getúlio Vargas anuncia a implantação do Estado Novo. *Xarqueada* torna-se o meio de Wayne participar do movimento de sua época e ir contra a ideologia regionalista em voga no momento, que enaltecia o gaúcho bravo. Todo esse contexto de época permite que a figura do coronel seja superada por novas forças políticas, como cita Filho (1978, p. 90) apresentando as causas da mudança de poder, a transição: a Revolução de 1930 que provoca a superação do coronel e a transferência das lideranças política e administrativa para os profissionais liberais; a crise econômica mundial de 1930 que, escreve Otto E. Seligsohn, ‘com seu séquito de desajustamentos econômicos’, fez ruir o café e arrastou o cacau; o cansaço e esgotamento do solo, após mais de um século, de 1820 a 1930, começaram a se fazer sentir em determinadas áreas provocando, como observa José Haroldo Castro Vieira, ‘a estagnação e o declínio da produção de cacau no Brasil tiveram início na década de 1930’; a falta de assistência técnica geral e particularmente na linha de preservação da terra, adubação e fertilização; a ausência de assistência financeira, sobretudo crédito bancário, que permitisse aperfeiçoamento nos métodos de trabalho e na renovação da lavoura; o sistema bancário deficiente e ultrapassado pela expansão mesma da lavoura cacaueira; inflação e flutuação de preços.

Os coronéis do sul da Bahia foram, primeiramente, os desbravadores de terras. Homens que resolveram adentrar o Brasil, deixando a segurança do litoral, para conquistar novos lugares. Esses desbravadores se depararam com matas inexploradas, índios que não aceitavam sua presença e as mais diversas privações.

O desbravador, antes que se tornasse de fato o coronel, penetrou e explorou a terra com os próprios braços. Fazia, não mandava fazer ou, quando mandava fazer, também fazia. E poderemos dizer com exatidão que, com o suor do rosto, tomando à Natureza a terra virgem, substitui a selva por uma outra mais amena, precisamente as florestas de cacaueiros (FILHO, 1978, p. 43).

Essa etapa de conquistas e lutas fez surgir homens com grande poder sobre a terra e, conseqüentemente, com grande poder econômico. Através das plantações de cacau, os desbravadores fundaram cidades e vilarejos, acabando por reger também normas morais e de conduta.

Na conquista inicial do espaço, o desbravador era uma espécie de pioneiro que vivia em equilíbrio com esse espaço ainda tomado por vastas áreas de matas inexploradas. Mas já era um portador da dinâmica histórica, que foi assumida de vez pelo coronel. Esse coronel superava a condição de simples conquistador de terras e assumia a condição de proprietário de terras, definindo como seu o espaço conquistado preestabelecendo o tipo de relações econômicas e sociais que ali iria acontecer. Nesse espaço, o trabalhador se colocava no desconfortável espaço do perigo, pura luta pela vida, pela sobrevivência sob um mando absoluto (SOUSA, 2001, p. 87).

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

“Coronel” seria o título concedido pela Guarda Nacional, às pessoas da elite capazes de arregimentar homens para apoiar o governo em caso de revoltas ou guerras, mas com o tempo a palavra passou a designar o chefe político local, homem de posses, geralmente proprietário de terras ou comerciante. Esses “coronéis” ditavam regras, leis e acabavam por influenciar os costumes, as crenças e o modo de agir do povo.

Os coronéis da Guarda Nacional – a esta altura um título honorífico, já que as forças armadas regulares desempenhavam todas as funções militares – passaram a controlar todo o processo político. Aqueles que já dominavam o poder local ganharam o primeiro plano na cena política. O poder dos chefes locais – fundadores da nossa vida política, instituição central da sociedade – associaram-se ao Estado de forma definitiva, através de processos eleitorais fraudulentos (GUALBERTO, 1995, p. 55).

Na República Velha, o sistema eleitoral era facilmente manipulado, especialmente através do voto de cabresto, que consistia na compra de votos, em troca de bens materiais ou favores. O voto de cabresto, além de ser uma das principais marcas do coronelismo, contava também, com o uso de capangas, utilizados para intimidar os eleitores.

Os coronéis costumavam alterar votos, sumir com urnas e até falsificar documentos para que pessoas pudessem votar várias vezes, chegando até mesmo a utilizar nomes de falecidos nas votações. Essas fraudes permitiam que os coronéis detivessem o poder por anos e estendessem o mando e a hegemonia política para seus familiares ou outras pessoas de seu interesse.

Parece indiscutível, pois, que o coronel, desde que chegou às cidades e assumiu o comando do poder municipal, implantou uma estrutura regional tão singular que acabou por conformar a civilização do cacau. Os componentes da estrutura, aliás, não permitem dúvidas quanto à civilização. E, se foram inúmeros os componentes ainda acionados pelo coronel, como certos costumes, o tipo de habitação e o exercício público da administração, não se pode esquecer a sua mobilidade entre a fazenda de cacau e a cidade. E de tal maneira essa mobilidade se processou que, se o coronel por um lado ruralizou a cidade, pelo outro urbanizou a fazenda (FILHO, 1978, p. 63).

A obra *Xarqueada*, de Pedro Wayne, publicada em 1937 e dedicada a Erico Verissimo e Jorge Amado, representa a vida saladeiril na província gaúcha. O título do livro, grafado com X, foi sugestão de Jorge Amado e Oswald de Andrade, conforme carta de ambos, escrita no Rio, no carnaval de 1935.

Pedro Wayne foi um precursor na literatura rio-grandense, trazendo o elemento social para sua obra, focalizando uma situação humana que existia no meio rural e que até então não era abordada pelos escritores regionais, que permaneciam no tema do “Monarca das Coxilhas”. *Xarqueada* é classificada como romance regional moderno do Rio Grande do Sul, abordando todos os protagonistas do universo saladeril: o estancieiro, o capataz, os empregados com as diversas funções da charqueada. A obra expõe até mesmo a figura

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

feminina nesse ambiente, através da personagem Vera, esposa do estancieiro, e das personagens Daniela e Guriazinha.

Da mesma forma que a personagem Luís, Pedro Wayne trabalhou também como guarda-livros na charqueada de seu sogro, retratando assim, com extrema veracidade, as cores e cheiros da charqueada. Luís representa a possibilidade de mudanças e a esperança dos trabalhadores saladeiris.

Se o tema central do romance gira em torno da experiência do guarda-livros que se torna líder dos trabalhadores saladeiris, o romance envolve um contingente de personagens e situações típicas de seus fazeres, permitindo uma observação dos processos dinâmicos do mundo rural rio-grandense, tomando como ponto privilegiado de observação o espaço da charqueada, base da economia gaúcha (MOREIRA, 2007, p. 167).

O autor condena as condições de vida e de trabalho nas charqueadas do Rio Grande do Sul, indo contra a imagem idealizada de gaúcho. A obra mostra um trabalhador sendo explorado pelo patrão, em condições subumanas, trabalhando até a exaustão por salários miseráveis. Esses trabalhadores “livres”, apesar da titulação, sentem-se presos ao sistema da charqueada, que além de remunerar mal, acaba por deixá-los endividados nos estabelecimentos do próprio patrão. Esse sistema os priva de ter outras opções na vida e os obriga a aceitar a situação insalubre e miserável do trabalho com o charque.

Xarqueada permite tratar do coronelismo no Rio Grande do Sul, que, por muitas vezes, não é retratado e nem intitulado como tal. O coronel rio-grandense é conhecido como estancieiro, termo mais positivo do que o coronel utilizado no nordeste, que é reconhecido pela violência e a falta de escrúpulos em suas atitudes. O autor, ao apresentar a realidade das charqueadas, desmascara o estancieiro, expondo seu lado rude, capitalista e desumano.

O trabalho na charqueada era estafante. Produzindo, pressionado pelo fim do estio, para um mercado muitas vezes em expansão, com instalações relativamente caras, quanto mais trabalhasse o escravo, maior seria o lucro do seu senhor. Pode-se dizer que o limite de sua jornada de trabalho era a sua resistência física. Nem a sua morte era uma perda para seu amo, desde que o seu trabalho pagasse com excesso o seu ‘valor’ (CESAR, 1993, p.41).

Ao criticar a instituição do qual se sustentou a economia gaúcha, Wayne mostra a importância que dá à função de crítica social da literatura, expondo uma charqueada ainda muito ligada aos mecanismos tradicionais da vida rural em contraposição com a indústria moderna.

Luís nunca tinha entrado numa xarqueada. Sabia apenas que era um lugar onde os passageiros dos trens baixavam apressadamente as janelas por causa do fétido insuportável. Parecia que havia no ar, dissolvidas em amoníaco, todas as catíngas que existem, tão penetrantes e nauseabundas emanações exalavam. Vira também pela vidraça do comboio uns compridos prédios de material, cobertos de zinco, tendo um pouco adiante das construções, longas filas feitas de paus em forma de golos baixos, onde às vezes grupos de homens descalços, ensebados, estendiam grandes pedaços de xarque, que traziam em carrinhos de mão. Depois soube que

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

eram ali os ‘varais’. E que o mau cheiro vinha de ossos podres à espera de serem vendidos para as fábricas de adubos (WAYNE, 1982, p. 19).

As descrições minuciosas do narrador garantem a presença de cheiros, cores, sensações que caracterizam até certa sinestesia e que aumentam a veracidade dos acontecimentos.

A obra *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, publicada em 1958, apesar de seu caráter ficcional, representa a sociedade de Ilhéus na época transitória de 1925. O povo do interior da Bahia compreendia o movimento progressista que invadia cada vez mais seus hábitos e ideologias, mas sentia costumes e pensamentos enraizados do até então em vigor, o coronelismo. Os próprios habitantes tinham consciência dessa mudança, por vezes contraditória, como apresentado logo no início do romance:

Modificava-se a fisionomia da cidade, abriam-se ruas, importavam-se automóveis, construía-se palacetes, rasgavam-se estradas, publicavam-se jornais, fundavam-se clubes, transformava-se Ilhéus. Mais lentamente porém evoluíam os costumes, os hábitos dos homens. Assim acontece sempre, em todas as sociedades (AMADO, 1983, p. 10).

A sociedade de Ilhéus, diante das mudanças necessárias para o progresso, participa consciente ou inconscientemente de um processo seletivo, como afirma Pozenato: “É um processo seletivo, em que o grupo cultural seleciona os elementos que quer absorver e rejeita os que não quer absorver e mantém assim a sua identidade” (2003, p.31). Para estudar a reconfiguração do povo de Ilhéus, no momento transitório da década de 1920, é necessário estar ciente de que:

Um sistema nunca é um sistema eterno, permanente, ele se transforma continuamente. Há a necessidade de se compreender a presença da história, criando uma dinâmica dentro do processo cultural. E aí a questão da integridade cultural, da identidade própria, da genuinidade cultural continuam existindo, mas seguramente numa outra dimensão, numa dimensão em que não existe fixação no passado, mas em que a identidade é entendida também dentro de um processo histórico em transformação (POZENATO, 2003, p. 28).

Gabriela, cravo e canela, obra por vezes tratada como o “Crepúsculo dos coronéis”, é um dos romances de Jorge Amado mais famoso e difundido pelo mundo através de novelas, seriados, histórias em quadrinhos, músicas, etc., contando com vinte e uma traduções para as mais diversas línguas, nos mais diversos países. É, também, um dos romances mais reconhecidos, com cinco premiações somente no ano de 1959, um ano após seu lançamento. Uma das últimas adaptações da obra foi realizada pela Tv Globo, com um seriado em 2012. Esse fascínio por *Gabriela* não é difícil de entender, já que o sucesso imediato da obra fez com que os primeiros 20.000 exemplares se esgotassem em 15 dias.

Classificado como um romance de costumes, *Gabriela* mostra a cidade invadida pelo progresso, quando o mando dos coronéis é ameaçado e substituído por políticos mais versáteis. A narrativa gira em torno de dois conflitos: o primeiro, a luta política entre o

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

coronel Ramiro Bastos e o exportador de cacau Mundinho Falcão; o segundo, o caso amoroso de Nacib com Gabriela.

Jorge Amado, que se considera um “romancista de vagabundos, putas e trabalhadores”, vivenciou a realidade das fazendas de cacau e sentiu de perto a violência das lutas por conquista de terras, o sofrimento dos trabalhadores e o poder dos coronéis que praticamente fundaram a região de Ilhéus. Certamente por essa vivência marcante e seu forte engajamento político, o autor opta por representar em suas obras o povo miserável, explorado e oprimido.

Em *Gabriela*, Jorge Amado apresenta um coronel opressor que se vê diante de novas forças políticas - que contestam seu método, seu poder absoluto, sua forma de resolver as mais diversas situações com violência, etc. Forças tão marcantes, que juntamente com o progresso e a modernidade inevitáveis, acabam por superar a figura de um coronel até então soberano e inquestionável.

O narrador do romance deixa evidente, logo no início da obra, que a população tem consciência do progresso que invade a cidade e vai modificando não só a fisionomia de Ilhéus, mas os costumes e tradições do povo.

A cidade ia perdendo, a cada dia, aquele ar de acampamento guerreiro que a caracterizara no tempo da conquista da terra: fazendeiros montados a cavalo, de revólver à cinta, amedrontadores jagunços de repetição em punho atravessando ruas sem calçamento, ora de lama permanente, ora de permanente poeira, tiros enchendo de susto as noites intranquilas, mascates exibindo suas malas nas calçadas. Tudo isso acabava, a cidade esplendia em vitrines coloridas e variadas, multiplicavam-se as lojas e os armazéns, os mascates só apareciam nas feiras, andavam pelo interior (AMADO, 2012, p. 20).

Ao afirmar que a obra literária permite desvendar processos históricos, em *Gabriela*, a discussão do coronelismo expõe desde a origem da nomenclatura desses coronéis até a sua importância para a formação das cidades e seu poder absoluto e incontestável. A população de Ilhéus, apesar da consciência do progresso e da necessidade de mudanças, também considera sua origem e desenvolvimento aos desbravadores – os atuais coronéis. Especialmente as personagens que vivenciaram de alguma forma esse desbravamento e luta pela posse de terras, acabam defendendo a administração e decisões do coronel Ramiro Bastos, demorando mais para aceitar as inovações trazidas pela figura de Mundinho Falcão. O romance de Jorge Amado expõe um coronel acostumado ao mando absoluto, a dar ordens e a não encontrar obstáculos nas suas decisões, na sua forma de administrar a cidade de Ilhéus e região.

O coronelismo foi importante para o desenvolvimento da cidade de Ilhéus, já que o coronel, antes o desbravador daquelas terras, possibilita a formação de municípios,

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

movimentando a economia e auxiliando a população, tornando terras, antes inabitáveis, em vilas com certo grau de organização.

Apesar desse caráter fundador, o coronelismo baseou-se no mando absoluto, contribuindo, muitas vezes, para o atraso das cidades e a dificuldade de aceitar o novo. Os coronéis, ao defenderem a permanência de certos costumes e tradições, garantiam também a sua permanência no poder.

Com a proclamação do Estado Novo e a industrialização, novas forças políticas surgem para confrontar a figura do coronel. Pode-se então, falar da superação dos coronéis, que apesar de não terem desaparecido, obrigaram-se a adaptar-se ao progresso e às mudanças impostas pela modernização.

Referências

AMADO, Jorge. *Gabriela, cravo e canela*: crônica de uma cidade do interior. 65. ed. São Paulo: Record, 1983.

AMADO, Jorge. *Gabriela, cravo e canela*: crônica de uma cidade do interior. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso*. São Paulo: Ática, 1995.

CESAR, Guilhermino. *RS: Economia e política*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

FILHO, Adonias. *Sul da Bahia*: chão de cacau. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUALBERTO, João. *A invenção do coronel*: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro. Vitória, ES: UFES – Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

MOREIRA, Maria Eunice. “Charqueadas e Xarqueada: a vida saladeril na província gaúcha”. In: *Letras de Hoje*: Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 161-172, junho, 2007.

POZENATO, José Clemente. *Processos culturais*: reflexões sobre a dinâmica cultural. Caxias do Sul: Educs, 2003.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SOUSA, Antônio Pereira. *Tensões de tempo*: a saga do cacau na ficção de Jorge Amado. Ilhéus: Editus, 2001.

WAYNE, Pedro. *Xarqueada*. Porto Alegre: IEL/Movimento, 1982.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura**A PEREGRINAÇÃO DE EGÉRIA NO CONTEXTO CULTURAL DAS
PEREGRINAÇÕES AOS LUGARES SANTOS NO SÉCULO IV**Maria Cristina da Silva Martins
UFRGS**Introdução**

A liberdade de culto para o cristianismo, advinda do Édito de Galério, de 311, e confirmada em Milão, em 313, por Constantino e Licínio, é uma das razões que explicam o surgimento e o desenvolvimento rápido das peregrinações aos lugares santos. O Édito de Tolerância de Galério, também conhecido como Édito de Tolerância de Nicomédia, foi um decreto de indulgência pelo qual as perseguições aos cristãos deveriam ser cessadas. Esse édito pôs termo oficialmente à perseguição de Diocleciano aos cristãos, dando-lhes legalidade a seu culto e liberdade para se reunirem e construírem templos. Galério, que tinha sido uma das figuras de destaque nas perseguições, admitiu que a política de tentar erradicar o cristianismo falhara. Curiosamente, esse imperador faleceu cinco dias depois de assinar o édito.

A expressão "Lugares Santos" foi usada pela primeira vez por Eusébio de Cesareia, no século IV, para designar os lugares em que se relatam os acontecimentos do Novo e do Antigo Testamento, e nos quais se conservam os restos mortais de mártires cristãos. Nesses locais foram edificadas santuários para receber relíquias de mártires, os quais, em seguida, passaram também a servir de habitação para monges e, posteriormente, também abrigaram seus túmulos. Pouco a pouco, os cristãos começaram a fazer um inventário dos lugares santos e construíram igrejas e oratórios, para que pudessem venerar assiduamente os mártires.

Assim, no início do século IV, os cristãos começaram a fazer peregrinações aos lugares que consideravam santos. Eusébio, bispo de Cesareia da Palestina, em seus escritos que datam de 314-320, faz referência a fiéis que, vindo de todas as partes, se reuniam no monte das Oliveiras ou no jardim de Getsêmani para orar. Eusébio diz ainda que os cristãos costumavam visitar a gruta da Natividade em Belém e que se faziam batizar no rio Jordão, no local onde se supõe que Cristo tenha sido batizado (apud MARAVAL, 2002, p. 7). O

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

inventário dos lugares santos se tornou mais produtivo e de reconhecimento mais rápido na parte oriental do Império Romano, mais exatamente no que atualmente se chama Oriente Médio. A Palestina contava com muitos sítios bíblicos que a fizeram ser o maior centro de atração de peregrinações. No entanto, todas as regiões do Oriente – Egito, Síria, Palestina, Ásia Menor –, onde a perseguição de Diocleciano (244-313; tornado imperador em 284) se deu de maneira bastante violenta, apresentavam numerosos túmulos de mártires.

A motivação de um peregrino para empreender uma viagem de peregrinação é ver e venerar uma relíquia em um dado lugar, uma vez que não há lugar de peregrinação onde não haja um elemento concreto ou abstrato que possa ser objeto de veneração, de culto e de vislumbre. O termo "relíquia", relacionado ao verbo *relinquere* do latim, relacionado ao grego *λείψανα*, significa 'o que foi deixado para trás'. As relíquias representam os restos do passado, de um acontecimento ou de um personagem que carregam em si um testemunho e permitem evocar a sua lembrança. Isso é válido para todos os sítios bíblicos, sendo a Palestina como um todo considerada um lugar santo, pois foi lá que viveu Cristo. Efetivamente, é em torno das relíquias que se dão os lugares de peregrinação, e os elementos materiais que constituem uma relíquia são os ossos de um mártir ou qualquer outro objeto relacionado a ele.

No entanto, quando não há uma prova material que constitua uma relíquia, há sempre um lugar relacionado a um fato importante que atrai peregrinos e que acaba por ser considerado como um lugar santo. É importante destacar que, através de investigações históricas, paleológicas e arqueológicas, torna-se possível a descoberta de uma relíquia ou a constatação da autenticidade de um lugar considerado santo apenas pelo testemunho cultural. Em suma, alguns lugares são considerados santos porque deixam traços reais ou supostos dos personagens que fazem a história do Antigo e do Novo Testamento. Posteriormente, os lugares santos passam a abranger também os sítios onde viveram, primeiramente, os mártires cristãos e, em seguida, os monges mais ilustres.

O estudo das peregrinações durante os primeiros séculos do cristianismo carrega consigo um problema de terminologia: a palavra "peregrino", derivada por via fonética da palavra latina *peregrinus*, em latim, não possui o significado clássico, que estava ligado à área jurídica. *Peregrinus* era o estrangeiro, aquele que vinha de fora, em oposição ao cidadão, que tinha direito civil – *civis*. Esse sentido de *peregrinus* é exatamente o mesmo do grego *ξένος*. Na Bíblia, cf. Sl 39,13: "Escuta, Senhor, minha oração e presta ouvido ao meu clamor! Não

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

fiques insensível ao meu pranto! Porque diante de ti sou apenas um forasteiro, um peregrino¹ como todos os meus pais" (*Exaudi orationem meam, Domine, et clamorem meum auribus percipe. Ad lacrimas meas ne obsurdescas, quoniam advena ego sum apud te, peregrinus sicut omnes patres mei*); 1Pd 2,11: "Caríssimos, peço-vos que, como **forasteiros** e **peregrinos**, vos abstenhais dos desejos da carne que combatem contra a alma" (*Carissimi obsecro tamquam aduenas et peregrinos abstinere uos a carnalibus desideriis quae militant aduersus animam*). Invoca-se também a semelhança com o Cristo, que não tem uma pedra onde repousar a sua cabeça (Mt 8,20). Em um sentido derivado e mais amplo, o termo "peregrino" se aplica ao viajante, sem que seja dada à sua viagem uma conotação particular (*peregrinatio*). Foi numa época bem tardia que "peregrino" apareceu com motivação religiosa.

A peregrinação, tendo por base uma razão religiosa, pode orientar-se em duas direções: uma que mantém algo do sentido primitivo, em que se destaca a viagem por si só, e outra em que o destino final ou o objetivo da viagem é o mais importante para o peregrino. No primeiro caso, o peregrino se coloca como um ser errante, que busca a espiritualidade através de um deslocamento perpétuo, defendendo dessa forma um modo de vida ascética, ainda que muitos tomem como destino um lugar santo. Há um segundo tipo de peregrino, que tem como objetivo venerar um lugar ou alguns lugares específicos de peregrinação, ou seja, os "lugares santos". Convém ressaltar que é possível distinguir esses lugares santos que são objeto de peregrinação dos lugares de culto habituais das comunidades cristãs, em particular os lugares de culto eucarístico. Este é o caso, em particular, dos vários lugares santos de Jerusalém, onde também se desenvolve a liturgia da comunidade, que "peregrina" de um local a outro conforme o que está sendo celebrado. Além disso, desenvolver-se-á o costume de se introduzirem relíquias nas igrejas destinadas ao culto ordinário, o que as levará, muitas vezes, a se tornarem autênticos lugares de peregrinação. Como se disse anteriormente, há, portanto, dois tipos de lugares santos, cujas funções são distintas: um deles é o lugar que atrai peregrinos pelo seu valor próprio e particular, que faz dele um lugar santo, independentemente do culto que aí se celebra. Isso se manifesta em particular pelo fato de que as peregrinações se situam fora do contexto habitual e costumeiro da prática religiosa. Esse caráter excepcional, extraordinário, evidencia-se no caso dos peregrinos que empreendem longas viagens, que partem de longe à procura de lugares santos cuja fama chegou até eles. No entanto, existem aqueles fiéis que partem a um lugar de peregrinação bem próximo de si.

¹ Em algumas traduções da Bíblia para o português, como a da Editora Vozes, nesta passagem *peregrinus* foi traduzido como "hóspede".

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Seja qual for a natureza da peregrinação ou do peregrino, isto é, se este partiu de longe ou de perto, se viaja só ou em grupo, se busca atingir um lugar em particular ou se o que importa é a viagem como um todo, a viagem é um acontecimento especial e possui traços que são comuns a qualquer peregrinação: 1) o caráter sagrado do sítio aonde se vai especialmente; 2) a importância do deslocamento – individual ou coletivo – a um dado lugar; 3) a obtenção de um determinado bem material ou espiritual.

Como se disse, existem peregrinos que se deslocam em grandes viagens e aqueles que visitam lugares santos que estão próximos a seu domicílio. Os primeiros são os mais conhecidos, mesmo que não sejam forçosamente os mais numerosos. De fato, é verdade que o empreendimento por eles realizado, que os distancia de sua terra natal muitas vezes por longa data, os tornam *peregrini* no sentido primeiro, de estrangeiros, de viajantes. Não se deve negligenciar, contudo, os visitantes de um dia apenas ou de poucos dias e os que vêm de cidades vizinhas, porque também através deles se conhecem algumas narrativas de viagem que produzem a "sorte", no sentido filológico do termo, de um texto se perpetuar e, assim, permitir que um lugar santo seja conhecido ou tenha atestada sua existência em determinada época.

Pierre Maraval, em seu livro *Lieux saints et pèlerinages d'Orient*, trata de modo minucioso a constituição do que se pode denominar de "geografia sagrada". Obviamente, havia uma política da Igreja de se aproximar dos fiéis e, ao mesmo tempo, de lutar contra o paganismo. O que queremos dizer é que, no âmbito deste trabalho, não será possível tratar nem de modo amplo nem com a profundidade que merece o assunto das peregrinações aos lugares santos. Conforme nos referimos mais acima, a prática das peregrinações surgiu no século IV e conseguiu se estender de maneira homogênea até antes da conquista árabe, no século VII.

Notícia sobre as peregrinações do século IV

A mais antiga narrativa de peregrinação do século IV² é o *Itinerarium Burdigalense*³ – *O Peregrino de Bordéus* (fr. *Bordeaux*). Trata-se de uma obra de especial importância, pois foi considerada o guia para as viagens de Bordéus a Jerusalém. O autor menciona a data exata de sua partida e de seu retorno: ele parte a Jerusalém em 30 de maio de 333, sob o consulado

² A obra *Onomastikón* de Eusébio de Cesaréia, escrita em 295, é considerada a primeira que trata dos lugares santos, embora não seja propriamente um Itinerário, mas uma compilação de nomes dos lugares santos da Palestina, relativos ao Antigo Testamento. Em 390, São Jerônimo traduziu-a para o latim sob o título *De situ et nominibus locorum Hebraicorum*.

³ GEYER, P.; CUNTZ, O. *Itinerarium Burdigalense*. In: *ITINERARIA ET ALIA GEOGRAPHICA*. Turnhout, v. 175, 1965. (Corpus Christianorum, Series Latina). In: MARAVAL, P. *Récits des premiers pèlerins chrétiens au Proche-Orient (IV^e-VII^e siècle)*. Paris: Les Éditions du Cerf, 2002, p. 11-41.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

de Dalmácio e Zenófilo, e retorna em 25 ou 26 de outubro do mesmo ano. O texto nos chegou anonimamente e também nada sabemos da condição social do seu autor. Devido às informações históricas e arqueológicas que são dadas no texto, além do cuidado com que o autor menciona os lugares de parada (*mansiones*) e de troca de cavalos (*mutationes*), existe a suposição de que ele tenha sido um funcionário imperial a serviço do correio da época, o *cursus publicus*. Esta função permitia, desde o tempo do imperador Augusto, que os funcionários civis e militares circulassem em melhores condições ao longo da rede viária. Parece bastante provável a hipótese de que o autor tenha sido um funcionário público dessa natureza pelo fato de terminar a sua viagem em Milão, cidade que, a partir do século III, tornou-se sede da residência imperial. Supôs-se, ainda, que o texto teria sido uma ficção literária, a partir da compilação de três fontes: 1) um itinerário civil – *Itinerário de Antonino* (ca. 280-290) –, famoso texto sobre as estradas do Império Romano; 2) um texto reagrupando algumas tradições judias; 3) um texto breve de origem cristã. De qualquer forma, mesmo se fosse comprovada a veracidade dessa compilação, nada impediria que o texto fosse de um autêntico viajante, de um verdadeiro peregrino, que se desloca para ver e venerar os lugares que considera santos. A opinião dos estudiosos é a de que os peregrinos cristãos se orientavam pelo *Itinerarium Burdigalense*. A autora do texto que iremos apresentar – *Peregrinação de Egéria* – teria se guiado pelo itinerário do peregrino de Bordéus, pois a indicação de uma parada em Mansocrenas (cap. 23,7) só é encontrada no peregrino de Bordéus e em Egéria.

O segundo texto de peregrinação do século IV é uma carta escrita em siríaco por Atanásio⁴, bispo de Alexandria (328-373), datada de cerca de 350. Uma grande parte da carta é dedicada a dar conselhos a virgens, tema muito frequente nos escritos desse bispo, e uma outra parte cita os lugares santos mais importantes de Jerusalém (Anástase, Gólgota, *Martyrium*, monte das Oliveiras) e Belém. Além disso, o texto atesta que virgens realizavam a peregrinação a Jerusalém, umas vivendo isoladamente, outras em comunidade, inclusive dividindo a habitação com um homem, e que estes também deviam fazer a profissão de virgindade. Em outra parte do texto, elogiando aqueles que faziam a peregrinação a Jerusalém, tira daí lições espirituais e destaca que o mais importante é reter as lições dos lugares santos. Deve-se enfatizar a riqueza do texto em citações e alusões à Bíblia.

Por ordem cronológica, outros importantes textos que tematizam peregrinações no século IV são os de Gregório de Nissa (381), o da Peregrinação de Egéria (381-384) e uma carta de São Jerônimo, na qual ele relata a peregrinação de Paula, acompanhada de sua filha Eustóquio e dele mesmo (385-386).

⁴ LEBON, J. "Athanasiana Syriaca. II. Une lettre attribuée à saint Athanase d'Alexandrie", *Le Muséon*, 41, 1928, p. 170- 188. In: MARAVAL, P. *Récits des premiers pèlerins chrétiens au Proche-Orient* (IV^e-VII^e siècle). Paris: Les Éditions du Cerf, 2002, p. 43-47.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Gregório de Nissa (330-395) foi um Padre da Igreja. Em 381, foi enviado à província da Arábia, a leste do Jordão, para tentar resolver problemas que dividiam uma igreja local. Na volta, aproveitou para visitar Jerusalém e aí escreveu uma carta, onde disse que a sua estadia na Cidade Santa não foi pacífica. Um tempo mais tarde, quando alguns monges e monjas lhe perguntaram como seria fazer uma peregrinação a Jerusalém, Gregório não lhes poupou algumas críticas a tal empreitada. Gregório expõe a sua concepção sobre as peregrinações em várias cartas. De um modo geral, a sua percepção sobre as peregrinações era espiritualizada e um pouco semelhante àquela de Atanásio. A título de exemplo, com base na "Carta sobre aqueles que vão a Jerusalém"⁵, ele afirma que uma mudança de lugar, no caso das peregrinações a Jerusalém, não garante nenhuma aproximação com Deus, pois onde quer que a pessoa esteja, Deus virá até ela, se o domicílio de sua alma permitir que Deus a habite e aí circule. Ao contrário, se a pessoa tem um interior cheio de maus pensamentos, mesmo se ela estiver no Gólgota, no monte das Oliveiras ou na Anástase, estará longe de receber Cristo.

Deixaremos para tratar da *Peregrinação de Egéria* em separado, pois a obra é o objeto deste trabalho. No entanto, cronologicamente, a peregrinação de Egéria, ocorrida entre 381 e 384, é anterior à carta de São Jerônimo, em que ele relata a peregrinação de Paula, entre 385 e 386, porém escrita em 404, um pouco depois da sua morte.

São Jerônimo era o diretor espiritual de damas da aristocracia romana, entre elas Paula e sua filha Eustochium, descendentes dos Cipiões e dos Gracos. Com a morte do Papa Dâmaso, amigo de Jerônimo e de Paula, um grande número de clérigos romanos criaram dificuldades para Jerônimo, inclusive suspeitando e invejando a amizade que mantinha com a alta dama. Jerônimo é forçado, em agosto de 385, a deixar a cidade de Roma, e então volta a Antioquia, onde estava vinculado ao bispo Paulino. Paula vai ao seu encontro alguns dias mais tarde e, no final de 385, de lá partem a Jerusalém e empreendem a visita a todos os lugares santos da Palestina e do Egito. Na volta, se estabelecem em Belém, onde passariam o resto de suas vidas, no comando de mosteiros que tinham fundado com o dinheiro de Paula. As personagens da peregrinação são Paula, Eustochium, uma dama de companhia das duas mulheres e Jerônimo, que as acompanha como diretor espiritual. São Jerônimo havia se tornado, pouco a pouco, um perito ou erudito em assuntos bíblicos e, nesse particular, influenciou Paula e suas companheiras: a narrativa da peregrinação terá um lado um tanto erudito, com a menção de lugares pouco conhecidos ou com a evocação, por parte deles, de uma exegese erudita, inspirada em Orígenes. A carta apresenta aspectos concretos, pelos quais podemos retratar o itinerário que eles executam, descendo de Antioquia a Jerusalém, passando por Cesareia, Lida e Emaús. Visitam Jerusalém, depois Belém e os lugares ao sul

⁵ In: GRÉGOIRE DE NYSSE, *Lettres*, Introduction, texte critique, traductions et notes de Pierre Maraval, Paris, 1990, p. 106-123.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

desta cidade, chegando até Hebron. Daí voltam a Jerusalém, de onde o grupo parte em direção a Jericó e os lugares próximos do rio Jordão, subindo novamente a Samaria e à Galileia. Eles vão, enfim, ao Egito e voltam a Belém. Tudo acontece em poucos meses, e o retorno à Palestina é apressado por causa do grande calor do verão de 386. O texto mostra a pressa do peregrino, que é um traço característico do "tempo do peregrino"⁶.

A Peregrinação de Egéria

A obra que apresentamos – *Peregrinação de Egéria* (ou *Etéria*) ou *Itinerarium de Egéria* (ou *Etéria*) – insere-se nesse contexto de viagens de peregrinação. Há variações a respeito do título da obra porque ela chegou até nós incompleta: faltam-lhe o começo, o fim e ainda duas folhas internas. O texto, além de não apresentar um título para a obra, é também anônimo e não indica o local de origem do autor. Por último, não há um consenso entre os estudiosos sobre qual seria a condição social de quem realizou a viagem. Trata-se indubitavelmente de uma mulher, porque esta informação é revelada no texto, no capítulo 16,3: *Tunc ego, ut sum satis curiosa, (...)* "Então eu, que sou bastante curiosa, (...)". As opiniões divergem entre considerar a peregrina uma freira, já que em algumas passagens ela se dirige às suas *sorores* (cap. 3,8; 20,5; 46,1; 46,4), ou uma dama da alta sociedade, a exemplo de Paula e Marcela, pertencentes ao círculo religioso e cultural conduzido por São Jerônimo. Mesmo que atualmente ainda persistam algumas dúvidas quanto ao verdadeiro nome da peregrina, bem como o seu lugar de origem e a sua condição social, segundo Pierre Maraval (2002, p. 28), desde as pesquisas de Paul Devos, a obra pode ser datada com precisão: a peregrina chegou a Jerusalém para as festas de Páscoa de 381 e partiu no dia seguinte à Páscoa de 384, mais precisamente, no dia 25 de março. O elemento decisivo que permite essa datação é dado pelo encontro de Egéria com três bispos "confessores" (cap. 19,1-5; 20,2). Esse título é dado desde o final do século IV àqueles que sofreram por sua fé e é aplicado, na obra, a três bispos conhecidos, perseguidos pelo imperador Valente por sua fidelidade ao Concílio de Niceia: Eulógio de Edessa, Abraão de Batânis e Protógenes de Carra. Um certo número de outros dados do texto confirmam essas datas e permitem precisá-las. Portanto, o texto que possuímos, endereçado de Constantinopla às suas correspondentes ocidentais (cf. 19,19; 20,13; 23,10; 24,1), através da forma de tratamento *Affectio Vestra* 'Vossa Afeição', data da segunda metade de 384. Sendo o texto anônimo, tomou-se conhecimento do nome da autora através da carta do abade Valério de Bierzo, que viveu na Cantábria, no século VII. Na sua *Epistola de Laude Egeriae Virginis*, Valério menciona uma

⁶ Cf. P. MARAVAL, "Le temps du pèlerin". *Le temps chrétien de la fin de l'Antiquité au Moyen Âge*. Paris, C.N.R.S., 1984, p. 480-482.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

beatissima sanctimonialis Egeria, que "apesar de sua fragilidade de mulher partiu do extremo litoral do oceano ocidental e se fez conhecida no Oriente"⁷. Há seis manuscritos desta carta, que se repartem em duas famílias, e neles apresentam-se cinco formas diferentes para o nome da autora: *Egeria*, *Eitheria*, *Echeria*, *Heteria* e *Etheria*. Atualmente, os estudiosos preferem *Egeria*, argumentando que é o único nome que aparece nas duas famílias de manuscritos e no *Codex Toledanus*, que é tido como o melhor testemunho da primeira família.

Encontrada na Biblioteca da Sociedade Fraternità dei Laici, em 1884, por Gamurrini, seu primeiro editor e comentador, a obra faz parte de um códice do século XI, hoje chamado *Aretinus 405*, copiado no mosteiro de Monte Cassino, na Itália, lugar onde, por volta de 529, São Bento de Núrsia criou a Ordem dos Beneditinos. Todas as edições da *Peregrinatio* ou *Itinerarium* provêm desse códice manuscrito (que é *apógrafo*, copiado por um copista, e não *autógrafo*, escrito pelo autor), em pergaminho, de 37 folhas, escrito em caracteres longobardo-cassinenses, e que contém duas obras: a primeira (folhas 1-15) é o *Sancti Hilarii Tractatus de Mysterii et Hymni*, e a segunda (folhas 16-37) é o texto da *Peregrinatio Aetheriae*, *Peregrinatio ad loca sancta*, *Itinerarium Aetheriae* ou *Itinerarium Egeriae*. O nome *Itinerarium* deve-se ao fato de terem sido escritos vários *Itineraria* aos lugares santos, na Idade Média, entre os séculos IV e VII, quase como roteiros ou guias de viagem, tais como o *Itinerarium Burdigalense*, o primeiro do gênero, a que nos referimos na Introdução. Nós, porém, preferimos denominar a obra como *Peregrinatio*, uma vez que a obra é mais do que um catálogo de lugares visitados ou um guia de lugares e pousadas, característicos de um *Itinerarium*. Trata-se efetivamente de uma peregrinação, narrada quase como um diário de viagem, cuja motivação religiosa é bastante clara.

A *Peregrinação de Egéria* divide-se em duas partes: a primeira, do capítulo 1 ao 23, é um diário de viagem aos lugares santos da História Sagrada. Na primeira parte, são descritas quatro viagens de Egéria: 1) a peregrinação ao Sinai e o retorno a Jerusalém pela terra de Gessen (cap. 1-9). Como o texto se apresenta fragmentado, não sabemos de onde ela partiu, mas parece ter iniciado a viagem do Egito em direção ao Sinai (cf. cap. 9); 2) a peregrinação ao monte Nebo (cap. 10-12), onde Egéria quer contemplar, tal como Moisés, o panorama da Terra Prometida; 3) a peregrinação à Idumeia, país de Jó (cap. 13-15): essa viagem permitiu aos peregrinos que visitassem os lugares onde se conservam lembranças de outras personagens bíblicas como Melquisedec, João Batista, Elias, Jefté, como atesta o culto que

⁷ Tivemos acesso à carta, publicada integralmente – apenas em francês –, como um apêndice à edição de Hélène Pétré: *Ethérie: journal de voyage*, e, igualmente, como um apêndice, em edição bilingue (latim-francês), junto à edição de Pierre Maraval: *Égérie: journal de voyage* (Itinéraire). Ver Bibliografia.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

lhés ofereceram nesses lugares; 4) a peregrinação à Mesopotâmia e a volta à Constantinopla, passando por Tarso, Selêucia e Calcedônia (cap. 15-23). Na segunda parte, dos capítulos 24 ao 49, é feita uma descrição da Liturgia de Jerusalém: do capítulo 24 ao 25, os ofícios feriais da semana e o ofício dominical; do cap. 25 ao 44, as festas litúrgicas, a Epifania (Natal), a apresentação de Jesus ao Templo, a Quaresma; a Semana Santa, a Vigília Pascal, a Semana da Páscoa, o Tempo Pascal (chamado Quinquagésimas), a Ascensão e o Pentecostes. Descreve, nos capítulos 45 a 48, os principais ritos da iniciação cristã, dando ênfase especial à catequese. A obra termina de modo incompleto, com a descrição da festa da consagração das igrejas, até a descrição do quarto dia de festa (cap. 48-49).

Alguns capítulos, com o texto latino e a sua tradução

Assumindo o texto como um diário de peregrinação, selecionamos alguns capítulos da primeira e da segunda parte da obra, que mostram dois tipos de peregrinação. Na primeira parte, a peregrina empreende uma longa viagem para venerar os lugares santos e conhecer os sítios em que se desenrolaram alguns fatos do Antigo e do Novo Testamento. Ao mesmo tempo em que há o objetivo final de conhecer e contemplar os lugares santos, a fim de obter uma graça interior e uma comunhão com um plano espiritual superior, o trajeto em si já é uma peregrinação espiritual e produz os frutos de elevação e bem-aventurança. Na segunda parte, a peregrinação é local; passa-se em Jerusalém e é encarada como parte de um ritual a ser conhecido, divulgado e preservado. Tivemos a intenção, igualmente, ao selecionarmos os capítulos e parágrafos, de mostrar o início tanto da primeira quanto da segunda parte da obra.

Cap. 1, 1-2; cap. 2, 1-7; cap. 13, 1-4; cap. 17, 1-2.

<Multa desunt> 1. 1. (...) ostendebantur iuxta Scripturas. Interea ambulantes peruenimus ad quendam locum, ubi sex tamen montes illi, inter quos ibamus, aperiebant et faciebant uallem infinitam, ingens, planissima et ualde pulchram, et trans uallem apparebat mons sanctus Dei Syna. Hic autem locus, ubi se montes aperiebant, iunctus est cum eo loco, qui sunt memoriae concupiscentiae.	<Faltam muitas coisas> 1. 1. (...) mostravam-se conforme as Escrituras. Neste momento, chegamos andando a um certo lugar, onde enfim os montes, por entre os quais caminhávamos, abriam-se e formavam um vale infinito, enorme, planíssimo e muito belo, e para além do vale aparecia o Sinai – monte santo de Deus. Este lugar, onde se abriam os montes, está ligado àquele lugar no qual estão as Memórias da Concupiscência (Nm 11,34).
1. 2. In eo ergo loco cum uenitur, ut tamen commonuerunt deductores sancti illi, qui nobiscum erant, dicentes: "consuetudo est, ut fiat hic oratio ab his, qui ueniunt, quando de eo loco primitus uidetur mons Dei": sicut et nos fecimus. Habebat autem de eo loco ad montem Dei forsitan quattuor milia totum per ualle illa, quam dixi ingens.	1. 2. Quando se chega a este lugar, como entretanto aqueles santos guias que estavam conosco avisaram-nos dizendo: "é costume que aqui uma oração seja feita por aqueles que chegam, quando deste lugar tão logo se avista o monte de Deus", assim como também nós fizemos. Havia, deste lugar até o monte de Deus, talvez quatro milhas, através do vale que chamei de

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

	enorme.
2. 1. Vallis autem ipsa ingens est ualde, iacens subter latus montis Dei, quae habet forsitan, quantum potuimus uidentes estimare aut ipsi dicebant, in longo milia passos forsitan sedecim, in lato autem quattuor milia esse appellabant. Ipsam ergo uallem nos trauersare habebamus, ut possimus montem ingredi.	2. 1. É, além disso, muito imenso esse vale, estendendo-se sob o lado da montanha de Deus, que talvez tenha, pelo que podemos avaliar vendo ou pelo que eles diziam, dezesseis mil passos de comprimento e, de largura, quatro mil. E nós tínhamos que atravessar esse mesmo vale para que pudéssemos entrar na montanha.
2. 2. Haec est autem uallis ingens et planissima, in qua filii Israhel commorati sunt his diebus, quod sanctus Moyses ascendit in montem Domini et fuit ibi quadraginta diebus et quadraginta noctibus. Haec est autem uallis, in qua factus est uitululus, qui locus usque in hodie ostenditur; nam lapis grandis ibi fixus stat in ipso loco. Haec ergo uallis ipsa est, in cuius capite ille locus est, ubi sanctus Moyses, cum pasceret pecora soceri sui, iterum locutus est ei Deus de rubo in igne.	2. 2. Este é o vale imenso e planíssimo onde os filhos de Israel se detiveram naqueles dias (Ex 19,2) quando o santo Moisés subiu ao monte do Senhor e lá permaneceu durante quarenta dias e quarenta noites (Ex 24,18). Este é, por outro lado, o vale em que foi feito o bezerro (Ex 32,4), lugar que ainda se mostra até hoje, de fato no próprio lugar uma grande pedra aí está fixada. Este é, pois, o mesmo vale em cuja extremidade é o lugar onde, quando o santo Moisés apascentava os rebanhos de seu sogro (Ex 3,1), Deus falou pela segunda vez (Ex 3,15; 4,6) a ele de uma sarça em chamas (Ex 3,4).
2. 3. Et quoniam nobis ita erat iter, ut prius montem Dei ascenderemus, qui hinc paret, unde ueniebamus, melior ascensus erat, et illuc denuo ad illud caput uallis descenderemus, id est ubi rubus erat, quia melior descensus montis Dei erat inde: itaque ergo hoc placuit, ut uisis omnibus, quae desiderabamus, descendentes a monte Dei, ubi est rubus, ueniremus, et inde totum per mediam uallem ipsam, qua iacet in longo, rediremus ad iter cum hominibus Dei, qui nobis singula loca, quae scripta sunt, per ipsam uallem ostendebant, sicut et factum est.	2. 3. E visto que nosso caminho era tal que primeiro subiríamos ao monte de Deus, que daqui aparece, porque de onde vínhamos era melhor a subida, e dali novamente desceríamos até a extremidade do vale, isto é, onde estava a sarça, porque a descida do monte de Deus era melhor de lá, então nos aprouve que, tendo visto tudo que desejávamos, descendo do monte de Deus, chegássemos onde está a sarça e, de lá, pelo meio de todo aquele vale, que se estende em comprimento, voltássemos ao caminho com os homens de Deus, que mostravam a nós, através desse vale, cada um dos lugares que estão escritos, e assim foi feito.
2. 4. Nobis ergo euntibus ab eo loco, ubi uenientes a Faran feceramus orationem, iter sic fuit, ut per medium transuersaremus caput ipsius uallis et sic plecuremus nos ad montem Dei.	2. 4. Para nós, portanto, que íamos daquele ponto onde fizéramos a oração ao chegar de Faran, assim foi o caminho: que atravessássemos pelo meio a entrada do vale e assim chegássemos à montanha de Deus.
2. 5. Mons autem ipse per giro quidem unus esse uidetur; intus autem quod ingrederis, plures sunt, sed totum mons Dei appellatur, specialis autem ille, in cuius summitate est hic locus, ubi descendit maiestas Dei, sicut scriptum est, in medio illorum omnium est.	2. 5. Esse mesmo monte parece ser único, <quando se está> ao seu redor, porém, depois de entrarmos nele, são vários, mas o todo é chamado montanha de Deus, no meio de todos eles está aquele específico, em cujo cimo fica o lugar onde desceu a majestade de Deus (Ex 24,16), como está escrito.
2. 6. Et cum hi omnes, qui per girum sunt,	2. 6. E ainda que todos estes, ao redor, sejam tão

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

tam excelsi sunt quam nunquam me puto uidisse, tamen ipse ille medianus, in quo descendit maiestas Dei, tanto altior est omnibus illis, ut, cum subissemus in illo, prorsus toti illi montes, quos excelsos uideramus, ita infra nos essent, ac si colliculi permodici essent.	altos como eu penso jamais ter visto, ainda assim, o do meio, no qual desceu a majestade de Deus (Ex 19,18), é tão mais alto que todos os outros que, quando subimos nele, bem à nossa frente todos os montes que havíamos achado elevados, ficavam tão abaixo de nós como se fossem morrinhos muito pequenos.
2. 7. Illud sane satis admirabile est et sine Dei gratia puto illud non esse, ut, cum omnibus altior sit ille medianus, qui specialis Syna dicitur, id est in quo descendit maiestas Domini, tamen uideri non possit, nisi ad propriam radicem illius ueneris, ante tamen quam eum subeas; nam posteaquam completo desiderio descenderis inde, et de contra illum uides, quod, antequam subeas, facere non potest. Hoc autem, antequam perueniremus ad montem Dei, iam referentibus fratribus cognoueram, et postquam ibi perueni, ita esse manifeste cognoui.	2. 7. É realmente admirável, e eu creio que não acontece sem a graça de Deus, que aquele que fica no meio, que é chamado propriamente Sinai, isto é, aquele em que desceu a majestade do Senhor, embora seja mais alto que todos, ainda assim não possa ser visto, a menos que chegues até a sua própria base, antes contudo que tu o escales; de fato, depois que desces dali, tendo realizado esse desejo, ele se torna visível também de frente, coisa que antes que subas não é possível fazer. Isso eu já sabia antes de chegarmos à montanha de Deus, pelos relatos dos nossos irmãos, e depois que lá cheguei, vi claramente assim ser.
13. 1. Item post aliquantum tempus uolui ad regionem Ausitidem accedere propter uisendam memoriam sancti Iob gratia orationis. Multos enim sanctos monachos uidebam inde uenientes in Ierusalimam ad uisenda loca sancta gratia orationis, qui singula referentes de eisdem locis fecerunt magis desiderium imponendi michi laboris, ut etiam usque ad illa loca accederem, si tamen labor dici potest, ubi homo desiderium suum compleri uidet.	13. 1. Novamente, depois de um bom tempo, quis também chegar à região de Ausítis (Jó 1,1) para visitar o túmulo do santo Jó por motivo de oração. De fato, via muitos santos monges vindo de lá a Jerusalém para ver os lugares santos em razão de oração, que, contando coisas uma a uma daqueles mesmos lugares, provocaram mais o desejo de me impor o trabalho de ir também àqueles lugares, se, contudo, se pode chamar de trabalho quando o homem vê o seu desejo ser satisfeito.
13. 2. Itaque ergo profecta sum de Ierusalima cum sanctis, qui tamen dignati sunt itineri meo comitatum praestare, et ipsi tamen gratia orationis. Habens ergo iter ab Ierusalima usque ad Carneas eundo per mansiones octo – Carneas autem dicitur nunc ciuitas Iob, quae ante dicta est Dennaba in terra Ausitidi, in finibus Idumeae et Arabiae –: in quo itinere hiens uidi super ripam fluminis Iordanis uallem pulchram satis et amenam, habundantem uineis et arboribus, quoniam aquae multe ibi erant et optimae satis.	13. 2. Assim, pois, parti de Jerusalém com os santos que se dignaram a oferecer acompanhamento à minha viagem, e esses, contudo, por causa da oração. Tomando, pois, o caminho desde Jerusalém até Cárneas, passando por oito pousadas – aliás, agora a cidade de Jó se chama Cárneas, que antes foi chamada Denaba (Gn 36,32), na terra de Ausítis, nas fronteiras da Idumeia e da Arábia –: indo neste caminho, vi sobre a margem do rio Jordão um vale bastante bonito e ameno, abundante em vinhas e árvores, pois os cursos d'água eram ali numerosos e excelentes.
13. 3. Nam in ea ualle uicus erat grandis, qui appellatur nunc Sedima. In eo ergo uico, qui est in media planitie positus, in medio loco est monticulus non satis grandis, sed factus sicut solent esse tumbae, sed grandis: ibi	13. 3. Pois bem, naquele vale havia um povoado grande, que agora se chama Sedima. Nesse povoado, pois, que está situado num lugar central da campina, bem no meio há um montículo não muito grande, mas da medida que costumam ter as

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

ergo in summo ecclesia est et deorsum per girum ipsius colliculi parent fundamenta grandia antiqua, nunc autem in ipso uico turbae aliquantae commanent.	tumbas, pelos menos as grandes: ali, pois, há uma igreja no topo e, embaixo, em volta desse outeirinho, aparecem grandes alicerces antigos; agora, aliás, neste mesmo povoado, juntam-se grandes multidões.
13. 4. Ego autem cum uiderem locum tam gratum, requisivi, quisnam locus esset ille tam amenus. Tunc dictum est michi: "haec est ciuitas regis Melchis et haec, quae dicta est ante Salem, unde nunc corrupto sermone Sedima appellatur ipse uicus. Nam in isto colliculo, qui est medio uico positus, in summitatem ipsius fabricam quam uides ecclesia est, quae ecclesia nunc appellatur greco sermone opu Melchis et haec. Nam hic est locus, ubi optulit Melchisedech hostias Deo puras, id est panes et uinum, sicut scriptum est eum fecisse".	13. 4. Eu, entretanto, como visse um lugar tão agradável, perguntei o que era aquele lugar tão ameno. Daí me foi dito: "esta é a cidade do rei Melquisedec, que antes foi chamada Salém, de onde agora, por uma alteração da palavra, esse povoado se chama Sedima. De fato, neste outeirinho que está situado no meio do povoado, a construção que vê no cimo dele é uma igreja, essa igreja agora se chama na língua grega <lacuna> opu Melchisedech. Com efeito, este é o lugar onde Melquisedec ofereceu a Deus hóstias puras, isto é, pães e vinho, assim como está escrito que o fez" (Gn 14,18).
17. 1. Item in nomine Dei, transacto aliquanto tempore, cum iam tres anni pleni essent, a quo in Ierusalimam uenisse, uisis etiam omnibus locis sanctis, ad quos orationis gratiam me tenderam, et ideo iam reuertendi ad patriam animus esset: uolui iubente Deo, ut et ad Mesopotamiam Syriae accedere ad uisendos sanctos monachos, qui ibi plurimi et tam eximiae uitae esse dicebantur, ut uix referri possit; nec non etiam et gratia orationis ad martyrium sancti Thomae apostoli, ubi corpus illius integrum positum est, id est apud Edessam, quem se illuc missurum, posteaquam in caelis ascendisset, Deus noster Iesus testatus est per epistolam, quam ad Aggarum regem per Ananiam cursorem misit, quoque epistolam cum grandi reuerentia apud Edessam ciuitatem, ubi est ipsud martyrium, custoditur.	17. 1. Novamente, em nome de Deus, decorrido bastante tempo, quando já fazia três anos inteiros desde que chegara a Jerusalém, vistos também todos os lugares santos a que me dirigira para orar, e sendo já minha intenção voltar à pátria, eu quis ainda, por ordem de Deus, ir também à Mesopotâmia da Síria para visitar os santos monges que aí eram ditos ser numerosos e de vida tão exímia, que mal se pode contar, mas ainda também para orar perto do <i>martyrium</i> do santo apóstolo Tomé, onde o corpo dele foi sepultado inteiro, isto é, perto de Edessa, que Jesus Cristo, nosso Deus, atestou por carta que enviou ao rei Abgar, através do mensageiro Ananias que o mandaria para lá após subir aos céus. Carta essa que é guardada com grande respeito perto da cidade de Edessa, onde está o próprio <i>martyrium</i> .
17. 2. Nam mihi credat uolo affectio uestra, quoniam nullus Christianorum est, qui non se tendat illuc gratia orationis, quicumque tamen usque ad loca sancta, id est in Ierusalimis, accesserit; et hic locus de Ierusalima uicesima et quinta mansione est.	17. 2. Efetivamente, quero que me creia, Vossa Afeição, que não há nenhum dentre os cristãos que não almeje ir para lá por motivo de oração, pelo menos todo aquele que tenha se dirigido aos lugares santos, isto é, a Jerusalém: e este lugar fica na vigésima quinta pousada desde Jerusalém.

Cap. 24, 1 (início da 2ª parte da obra) e cap. 35, 2.

24. 1. Vt autem sciret affectio uestra, quae operatio singulis diebus cotidie in locis sanctis habeatur, certas uos facere debui, sciens, quia	24. 1. Para que de fato Vossa Afeição soubesse que ofícios são realizados nos lugares santos em cada dia, julguei dever vos informar, sabendo que teríeis prazer

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

libenter haberetis haec cognoscere. Nam singulis diebus ante pullorum cantum aperiuntur omnia hostia Anastasis et descendunt omnes monazones et parthene, ut hic dicunt, et non solum hii, sed et laici praeter, uiri aut mulieres, qui tamen uolunt maturius uigilare. Et ex ea hora usque in luce dicuntur ymni et psalmi responduntur, similiter et antiphonae: et cata singulos ymnos fit oratio. Nam presbyteri bini uel terni, similiter et diacones, singulis diebus uices habent simul cum monazones, qui cata singulos ymnos uel antiphonas orationes dicunt.	em conhecê-los. De fato, em cada um dos dias, antes do canto dos galos abrem-se todas as entradas da Anástase e descem todos os monazones e parthenas, como aqui dizem, não só esses, mas também, além deles, homens e mulheres, que contudo querem fazer vigília mais cedo. E desde essa hora até o amanhecer, dizem-se hinos e respondem-se salmos, semelhantemente também antífonas, e a cada um dos hinos se faz uma oração. De fato, os presbíteros, de dois em dois, ou de três em três, e igualmente os diáconos, têm alternância com os monazones, que a cada hino ou antífona dizem orações.
35. 2. Facta ergo missa Martyrii uenit post Crucem, dicitur ibi unus ymnus tantum, fit oratio et offeret episcopus ibi oblationem et communicant omnes. Excepta enim ipsa die una per totum annum nunquam offeritur post Crucem nisi ipsa die tantum. Facta ergo et ibi missa itur ad Anastase, fit oratio, benedicuntur iuxta consuetudinem cathecumini et sic fideles et fit missa. Et sic unusquisque festinat reuerti in domum suam, ut manducet, quia statim ut manducauerint, omnes uadent in Eleona in ecclesia ea, in qua est spelunca, in qua ipsa die Dominus cum apostolis fuit.	35. 2. Feita, pois, a despedida do <i>Martyrium</i>, vai-se para detrás da Cruz, se entoa aí apenas um hino, se faz uma oração, e o bispo oferece aí a oblação, e todos comungam. De fato, com exceção desse único dia, durante todo ano nunca se oferece <a oblação> atrás da Cruz, a não ser somente nesse próprio dia. Feita, pois, também aí a despedida, vai-se até a Anástase, se faz uma oração, benzem-se os catecúmenos, conforme o costume, e assim os fiéis, e é feita a despedida. E, assim, cada um se apressa para voltar à sua casa para comer, porque, logo que tiverem comido, todos vão ao Eleona, àquela igreja na qual fica a gruta em que, nesse mesmo dia, o Senhor esteve com os apóstolos.

Comentários sobre os capítulos selecionados

No início da obra, pelo menos a partir do que dela nos restou, temos imediatamente a revelação de um dado importante, qual seja, a autora está no local dos sítios bíblicos e estes "mostravam-se conforme as Escrituras" (1,1). Ao mesmo tempo, ela indica que era conhecedora da Bíblia. Em seguida, no cap. 2, há a descrição da subida ao monte Sinai, muitas vezes narrada com emoção, como se vê no parágrafo 7: "é realmente admirável, e eu creio que não acontece sem a graça de Deus, que aquele que fica no meio, que é chamado propriamente Sinai, isto é, aquele em que desceu a majestade do Senhor, embora seja mais alto que todos, ainda assim não possa ser visto, a menos que chegues até a sua própria base, antes contudo que tu o escales".

Nos capítulos 1 e 2, a autora nos faz conhecer, ainda, que estava acompanhada de guias (1,2) e de homens de Deus (2,3) e, mais adiante, saberemos que os seus guias são clérigos e monges, os quais às vezes ela denomina "santos" (13,2). Além disso, sabemos

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

através dela que era costume que uma oração fosse feita quando eles chegassem a um determinado lugar santo.

De fato, muitas informações que são reveladas na obra de Egéria não fazem parte das outras peregrinações relatadas no mesmo século. Por exemplo, a peregrina atesta pela primeira vez que a palavra *frater* 'irmão' era usada para se referir aos monges (2,7). Em capítulos que não citamos aqui, ela dá o primeiro testemunho de um santo mártir chamado Helpídio, a quem muitos veneravam na época (20,5).

Procuramos dar uma ideia, através dos capítulos apresentados, dos assuntos que são recorrentes e que constituem o objeto da narrativa: a referência aos acontecimentos bíblicos quando da visita aos sítios associados a eles, como, por exemplo, a menção do lugar em que se encontram as Memórias da Concupiscência (1,2), do lugar onde Moisés ouviu Deus, que lhe falou de uma sarça em chamas (2,2), da quantidade de pessoas que visitavam os Lugares Santos (13,3), de tudo o que ela via e sentia (13,1-4; 17,1-2; 24,1; 35,2), da hospitalidade dos monges (13,2), da satisfação de viver uma experiência em que o cansaço não era empecilho, uma vez que ela via um desejo ser realizado (13,1).

Na segunda parte da obra, dos capítulos 24 a 49, temos a descrição das cerimônias litúrgicas dos primeiros tempos. Ainda que sem detalhes, ficamos conhecendo, por intermédio de Egéria, que os ofícios eram realizados de igreja em igreja (35,2), em cada um dos lugares onde se desenrolaram os acontecimentos envolvendo a vida, a morte e a ressurreição de Cristo. Trata-se, de fato, de um outro tipo de peregrinação, a que é típica de Jerusalém e que envolve os rituais da missa, que posteriormente serão chamados de "Liturgia", do grego λειτουργία, uma função de serviço público, designando o serviço do templo, o serviço de Deus, a devoção a seu serviço.

Considerações finais

Esperamos ter atingido o objetivo a que nos propusemos neste artigo, ou seja, o de dar a conhecer a obra *Peregrinação de Egéria* e de contextualizá-la brevemente dentro das peregrinações do século IV.

Acreditamos que tenha sido possível para o leitor, através dos trechos selecionados, a percepção do quão detalhista é a escritora, e da quantidade de informações que nos são fornecidas em cada capítulo. Além disso, os pormenores evidenciados pela descrição dos lugares e dos fatos associados a eles, tanto os do próprio momento em que se desenvolve a ação, quanto os que são relatados com base em acontecimentos bíblicos e que, portanto, fazem parte do passado, permitem ao leitor que ele se imagine no local onde ela estava e que, até mesmo, sinta a mesma emoção que ela sentia ao vivenciar as situações, as quais ela se esforçava para transmitir através das suas palavras.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Referências

Codex Aretinus 405.

GAMURRINI, G. F. *Sancti Hilarii, tractatus de mysteriis et hymni, et Sanctae Silviae Aquitanae, peregrinatio ad loca sancta quae inedita ex codice arretino deprompsit.* Romae: P. Puggiani, 1887.

_____. *Sanctae Silviae aquitanae peregrinatio ad loca sancta.* Editio altera, novis curis emendata. Romae: T. Vaticanis, 1888.

MARAVALL, P. *Le temps chrétien de la fin de l'Antiquité au Moyen Âge.* Paris, C.N.R.S., 1984.

_____. *Récits des premiers pèlerins chrétiens au Proche-Orient (IV^e-VII^e siècle).* Paris: Les Éditions du Cerf, 2002.

_____. *Égérie, journal de voyage.* Paris: Les Éditions du Cerf, 2002. (Sources Chrétiennes, 296)

_____. *Lieux saints et pèlerinages d'Orient: histoire et géographie des origines à la conquête arabe.* Paris: Les Éditions du Cerf, 2004.

PÉTRÉ, H. *Éthérie, Journal de Voyage.* Paris, 1948.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura**A TRILOGIA MENINO DE ENGENHO, FOGO MORTO E USINA, DE JOSÉ LINS DO REGO, COMO LEITURA SOCIAL**Mariana Duarte
UCS/UNIRITTER

A presente comunicação tem como objetivo principal abarcar considerações de minha dissertação de mestrado defendida em agosto de 2012 no programa de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul, na linha de Processos Culturais. O estudo propôs demonstrar a contribuição do diálogo interdisciplinar entre duas áreas das ciências humanas: a História e a Literatura. Nesta pesquisa, a análise das características históricas da colonização, da organização, do povoamento, da exploração e da formação cultural e social do território do nordeste brasileiro ocorreu por meio do diálogo interdisciplinar. Nessa perspectiva, são analisadas três obras do romancista nordestino José Lins do Rêgo: *Menino de Engenho* (1932), *Usina* (1936) e *Fogo Morto* (1943).

Acreditamos que o modo de colonização e de ocupação do Brasil, neste caso especificamente o do Nordeste, determinou aspectos culturais e sociais de sua população, os quais influenciaram ficcionistas na construção de narrativas e personagens, além de despertar pesquisas científicas acerca da cultura e da identidade dos cidadãos brasileiros, pois os pesquisadores que pensaram historicamente e socialmente sobre o Brasil se preocuparam também com essas reflexões de cunho sociocultural.

No Brasil, a ideia da construção de uma nação e de uma identidade cultural torna-se problemática, uma vez que o país era constituído em sua maioria por escravos, considerados meros instrumentos de trabalho. O restante do país era constituído pelos brancos pertencentes à camada mais pobre da população, que viviam sob o poder dos grandes proprietários de terras e por serem agregados a estes europeus e seus descendentes diretos, os brancos haviam de defender os interesses políticos de quem detinha o poder.

O sociólogo e antropólogo Renato Ortiz (2003) analisa as questões da ingenuidade das primeiras teorias raciais do século XIX, alegando que estas são implausíveis. Para Ortiz, a

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

questão racial, tal como foi colocada pelos precursores das ciências sociais no Brasil, ao passo que adquire um contorno claramente racista, aponta um elemento significativo e constante na História cultural brasileira: a problemática da identidade nacional. (p. 13). Evidentemente, a formação social brasileira, do modo como fora compreendida inicialmente, transformou-se de forma radical com a abolição, em 1888. Esse advento marca o início de uma nova ordem, em que o negro deixa de ser mão de obra escrava e passa a ser trabalhador livre. Mas, mesmo trabalhador livre, o negro recebe o *status* de cidadão de segunda categoria.¹ Ainda para Ortiz, “o negro aparece assim como fator dinâmico da vida social e econômica brasileira, o que faz com que, ideologicamente, sua posição seja reavaliada pelos intelectuais e produtores de cultura” (2002, p. 19).

Ainda em análise sobre o tema das mudanças sociais e da formação cultural brasileira em decorrência da abolição, observa-se que abordar a problemática da mestiçagem é, na realidade, retomar a metáfora do cadinho² e o Brasil enquanto espaço de miscigenação, que, posteriormente, será analisado em termos culturais por Gilberto Freyre. Naquele momento, tornou-se corrente que o Brasil se constituía por meio da fusão de três raças fundamentais: o branco, o negro e o índio. Para Ortiz, a temática da mestiçagem é real e, ao mesmo tempo, simbólica: “se refere às condições sociais e históricas do amálgama étnico que transcorre no Brasil, conota simbolicamente as aspirações nacionalistas que se ligam à construção de uma identidade brasileira” (2002, p. 21). Com isso, em 1891, uma nova constituição procurou determinar a ideia de povo e de nação. Naquele período, os grandes proprietários de terras, principalmente os cafeicultores, são os responsáveis pela construção da República Brasileira.

No período seguinte que segue a abolição da escravatura, entre os anos de 1894 e 1930, o país é marcado por uma série de revoltas e conflitos em diversos Estados. É também durante o período denominado República Café com Leite que o governo foi oficialmente reconhecido como uma democracia constitucional e, a partir de 1894, a presidência alternou entre os estados de São Paulo e Minas Gerais. Esta série de conflitos antecede a década de 1930, na qual duas das obras de José Lins do Rego serão publicadas: *Menino de Engenho*, em 1932, e *Fogo Morto*, em 1936.

É em 1930 que Getúlio Vargas chega ao poder com o objetivo de modernizar o país, passando, inevitavelmente, pelo processo de industrialização. O que acarretou problemas sociais muito delicados que implicariam um processo de nacionalização e a reformulação da

¹ A expressão “cidadão de segunda categoria” é uma categorização elaborada por Jacob Gorender em *A escravidão reabilitada* (1990).

² Cadinho refere-se ao local onde as raças, pessoas ou coisas se fundem ou se misturam.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

classe operária, necessária para atender aos objetivos de Vargas. Esta classe seria constituída, então, por descendentes de negros libertos e também por imigrantes. Para Velozo e Madeira (1999), neste período de 1930, seria preciso então encontrar uma identidade autêntica de cultura e identidade brasileira, não apenas realizar uma nostálgica volta ao passado, pois era preciso apresentar um possível futuro para esta população dotada de diferenças étnicas, mas a fim de um mesmo propósito. (p. 144)

A classe operária pretendida por Getúlio Vargas era um grupo composto por diferentes etnias em busca de um único objetivo, até então imposto a estes trabalhadores pelo projeto de industrialização, o que tornou ainda mais difícil reconhecer-se como um povo homogêneo. E a Literatura, em 1930, exerceu papel importante na construção do significado do povo brasileiro, assim como o trabalho do antropólogo Gilberto Freyre que, ao introduzir o conceito de cultura, trouxe certo alívio sobre as questões de etnia, principalmente no que diz respeito aos afrodescendentes.

Para Sodré (1987), as mudanças ocorridas no Brasil nos anos 30 são acentuadas em toda a estrutura nacional, inclusive na cultura e, como consequência, no campo das Letras, sendo que este período configura-se como uma fase de intensa agitação política e de ideias. (p. 29).

É nesse contexto da História do Brasil que José Lins do Rego redige e publica as obras que foram trazidas para a discussão. O recorte espacial e econômico também foi de grande importância nesse estudo: abordamos aqui sobre o Nordeste do Brasil que, no período, era controlado pelos donos de engenhos movidos pela produção da cana de açúcar. Na época da abolição, a região nordeste já estava ocupada em sua quase totalidade. Os escravos libertos, antes trabalhadores dos engenhos, encontraram dificuldades para sobreviver, e as regiões urbanas passam a sustentar um excedente de população. A pressão demográfica em uma região semiárida afeta consideravelmente a economia. As condições de vida dos antigos escravos se modificam, gerando inúmeras mudanças nas redistribuições de rendas.

A partir dos breves resumos dos romances é possível situar-se, verificando como era regida a economia do período, assim como conhecer um pouco dos personagens que foram o panorama sociocultural proposto:

Menino de Engenho (1932): Carlos Melo, mais conhecido como Carlinhos, é o personagem principal e também narrador, contando a sua infância vivida no Engenho Santa Rosa. Este menino vivencia a morte da mãe, assassinada pelo próprio pai, que é enviado a um hospício. Assim, Carlinhos passa a viver no engenho Santa Rosa, propriedade do Coronel

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

José Paulino, seu avô materno. Passa a infância na companhia de uma tia, que irá fazer o papel da mãe ausente, e também junto a seus primos. Morando no engenho, Carlinhos presencia as desigualdades sociais entre os senhores de engenho e os seus empregados. Naquele local, o menino também conhece o seu primeiro amor, a prima Lili, que morre ainda criança. Depois, encanta-se com outra prima, Maria Clara, que morava no Recife e foi passar alguns dias no engenho. Maria Clara era um pouco mais velha que Carlinhos e contava-lhe as diversões e novidades da cidade. Por conta de suas atitudes demasiado travessas, ao mesmo tempo em que sua adolescência inicia, a saída encontrada pela família para endireitá-lo é enviá-lo a um colégio interno na cidade aos 12 anos.

Usina (1936): Neste romance, José Lins do Rêgo descreve a vida nos engenhos de cana de açúcar e nos canaviais do nordeste. Na segunda parte do livro, há o desenvolvimento do enredo na usina, quando os acontecimentos envolvem o Engenho Santa Rosa, antiga propriedade do Coronel José Paulino, após a fuga de Carlos Melo em decorrência da incapacidade de administrá-lo, deixando, assim, seu patrimônio para parentes. O Engenho Santa Rosa se transforma na Usina Bom Jesus.

Fogo Morto (1943): O título da obra faz referência à expressão dada quando o engenho não mói mais. Considerada a última obra do “ciclo da cana de açúcar”, de José Lins do Rêgo, mostra a decadência dos engenhos no nordeste brasileiro: os personagens centrais estão envolvidos em um cenário de miséria, no qual a política defende as minorias fortes. As ações narradas acontecem no Engenho do Santa Fé.

Após verificar o *corpus*, se fez necessário uma análise dos dados em contrapartida com os livros de História e Ciências Sociais. Entre as obras mais importantes para se compreender a estruturação tanto espacial quanto social do engenho estão, em primeiro lugar, o livro *Arquitetura do açúcar* (1990), de Esterzilda Berenstein de Azevedo. Em sua pesquisa, Azevedo (1990) reconstitui a evolução dos complexos agroindustriais do açúcar no Nordeste, principal polo produtivo no Brasil. A autora analisa o desenvolvimento dos engenhos, das relações de produção, da chegada das novas técnicas para o fabrico, além de se deter nas mudanças econômicas sofridas pelo mercado. Para esta pesquisa, Azevedo baseou-se em documentação escrita e iconográfica, que apresenta para análise os aspectos do período colonial até as grandes crises desta economia.

Em seguida, está a obra *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial 1550-1835* (1988), do historiador norte-americano Stuart B. Schwartz. Neste livro, Schwartz escreve sobre a indústria açucareira no Nordeste brasileiro, em especial seu desenvolvimento

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

no Estado da Bahia, pois o açúcar foi o produto de maior exportação da região no período colonial. O autor também descreve a vida social da mão de obra dos engenhos, apontando dados interessantes sobre os principais grupos ligados à atividade.

A indústria açucareira, mesmo antes da abolição, passou por modificações tecnológicas que, somadas às dificuldades de exportação geradas pelo início da produção de açúcar em outros países vão reduzindo gradativamente, a mão de obra nos engenhos, proliferando a miséria e as desigualdades sociais. Reflexos desse período caracterizam o contexto sociocultural do nordeste brasileiro na atualidade: famílias de grandes proprietários de terra ainda estão muito próximas ou inseridas no poder político e a faixa da população em situação de vulnerabilidade social é grande.

Para Furtado (1997), a economia do nordeste brasileiro declinava à medida que a população crescia. Sua expansão refletia apenas no setor de subsistência e a dispersão da população em um sistema de pecuária extensiva, mercado que surgiu por conta das necessidades da produção açucareira, fazendo a população aumentar cada vez mais. (p. 64) Houve, então, uma involução das formas de divisão do trabalho e ausência de especialização. O aumento da população nordestina e as formas precárias de economia de subsistência estão ligados à decadência da produção açucareira que, em sua melhor época, foi o negócio agrícola mais rentável de todos os tempos para a região.

Para a presente análise, são necessárias algumas considerações sobre a eliminação do trabalho escravo e a transição para o trabalho assalariado. Para Furtado (1997), a indústria açucareira havia passado por importantes transformações técnicas, beneficiando-se de intervenções de capital estrangeiro ainda antes da abolição. (p. 139) As inovações tecnológicas e as dificuldades de importação diminuíram a procura pela mão de obra, o que, para este pesquisador, não chega a causar mudanças significativas sobre a utilização dos recursos e a distribuição de renda. Analisando o tema da abolição de uma forma mais ampla:

Comprova-se que a mesma constitui uma medida de caráter mais político que econômico. A escravidão tinha mais importância como base de um sistema regional de poder que como uma forma de organização da produção. Abolido o trabalho escravo, praticamente em nenhuma parte houve modificações de real significado na forma de organização da produção e mesmo na distribuição de renda. Sem embargo, havia-se eliminado uma das vigas básicas do sistema de poder formado na época colonial e que, ao perpetuar-se no século XIX, constituía um fator de entorpecimento do desenvolvimento econômico do país (FURTADO, 1997, p. 141).

A partir destas considerações, podemos verificar como ocorreu a relação entre os tipos regionais, em especial os negros, na ficção, e o lugar social no qual estão inseridos na região nordeste do Brasil, o que pode ser observado nos três trechos a seguir, presentes nas obras de Lins do Rêgo que compõem o *corpus* da pesquisa. Primeiramente, em *Menino de Engenho*:

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

“Restava ainda a senzala dos tempos de cativo. Uns vinte quartos com o mesmo alpendre na frente. As negras do meu avô, mesmo depois da abolição, ficaram todas no engenho”. (REGO, 1981, p. 54). Em segundo, em *Usina*: “O negro velho Feliciano não podia mais com o cabo da enxada”. (REGO, 1936, p. 162). E, por fim, em *Fogo Morto*:

José Passarinho, quando a viu com o peso na cabeça correu para ela.
– Dona Sinhá, eu Levo.
– Não precisa, não, seu José.
– Eu levo, não senhora, eu levo.
E o negro tomou a trouxa e saiu na frente, com os pés cambados, o corpo banzeiro.
[...] Até que passarinho falou:
– Sabe, dona Sinhá, o negro Salvador está de mãos estouradas (REGO, 1997, p. 62).

Acreditamos ser relevante chamar a atenção para a narrativa de *Fogo Morto*. Além de demonstra passagens por todos os períodos da História do engenho, ela demonstra ser uma condensação das demais obras do ciclo da cana de açúcar, bem como se mostra como um importante registro da História da escravidão do ponto de vista da pesquisa histórica para a composição do texto ficcional.

Este trabalho foi alocado segundo a perspectiva dos estudos culturais e para responder aos problemas de pesquisa, o *corpus* e a teoria foram trabalhados a partir do enfoque interdisciplinar (História e Literatura). Como principais referências bibliográficas sobre as possibilidades do diálogo entre a História e a Literatura, foram adotadas diferentes referências. Entre estas obras está a autora Baccega (2007), cuja obra consiste no estudo do papel da palavra e do discurso na vida da sociedade, assim como do papel que a mesma exerce na Literatura e na História:

O discurso da História, com a contribuição de Lucien Fèbre e outros, alargou seu campo das preocupações, inserindo nele não apenas campos escritos, mas também as representações que a sociedade faz de si própria, captadas através das várias linguagens – dos cerimoniais, da iconografia, da arquitetura, etc. O cotidiano foi abarcado por ela. Apesar disso, ao estudar determinados períodos, a “leitura” de tais manifestações muitas vezes, acaba por ser feita, predominantemente, a partir de sistemas constituídos. [...] Já a Literatura trabalha com o cotidiano em gestações, com a palavra banhando-se no contraditório das mudanças que ela encarna. Vai estruturar em universo próprio este cambiante das situações cotidianas, fazendo-o circular no universo da arte (p. 84).

A revisão do contexto cultural das décadas em que as obras ficcionais foram escritas e publicadas contribuiu para a análise das questões sociais apresentadas em forma ficção. Para isso, apropriamo-nos dos pressupostos apresentados por Velozo e Madeira (1999), nos quais as autoras discorrem acerca da vontade de pertencimento e identificação com a nação que surge com a Independência do Brasil. Para as autoras (1999, p. 138), os intelectuais da época se incumbiram da missão de organizar a sociedade, lançando-se, para isso, em trabalhos concretos e criando um grande conjunto de instituições culturais.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Por meio dos recursos artísticos, neste caso, a literatura de José Lins do Rego é assumida como uma ficção de cunho histórico, mas que não cria possibilidade de ser substituída pela História. Nesse sentido, Maestri (2002) elucida: “A narrativa ficcional possui abrangência de público e sobrevida temporal dificilmente alcançada pela historiografia” (p. 133). Esse fato contribui para a formação das representações de uma comunidade sobre o passado e esse conceito não pode ser descartado. Para Baccega (2007),

É só na história que o homem *existe* e a literatura nada mais é do que o discurso da existência humana, das suas próprias possibilidades. A história é o desdobramento no tempo dessas várias possibilidades.

O homem é personagem, que é homem. E o escritor é o criador de personagens que se incorporarão em homens (p. 89).

Os mesmos homens que fazem a História são os homens que a relatam, assim como são os escritores. O personagem de um romance histórico é um representante de uma luta e uma classe social e está inserido dentro de um espaço cultural, e a ficção é responsável por concentrar sua vida em um recorte temporal, de modo abreviado, a fim de conquistar o leitor. A História e a Literatura, em suas diversas linguagens, agem de modo a remodelar a essência do real, e não o reflexo de uma imagem em um espelho.

Ainda a respeito da relação entre a História e a Literatura, Sandra Pesavento (2000) assevera:

[Mas se] o historiador, na sua busca de construção de um conhecimento sobre o mundo, quer resgatar as sensibilidades de uma outra época, a maneira como os homens representavam a si próprios e à realidade, como não recorrer ao texto literário, que lhe poderá dar indícios dos sentimentos, das emoções, das maneiras de falar, dos códigos de conduta partilhados, da gestualidade e das ações sociais de um outro tempo?

E, no caso da literatura, como pode deixar de se voltar, também, para o resgate da narrativa histórica que, reconstruindo o jeito intelectual, revelando com isso a historicização das formas de uma escritura que busca dar ordem ao mundo?

Parece que as duas narrativas se empenham nesse esforço de capturar a vida, re-apresentar o real e, mesmo que as suas estratégias de argumentação possam diferir, um diálogo ou um cruzamento de olhares entre os domínios das duas musas pode ser, além de gratificante, esclarecedor (p. 7-8).

Foi possível perceber, através do estudo bibliográfico aqui realizado, que os dois tipos de narrativa resgataram eventos da vida cultural, social e econômica da região analisada. Nas obras literárias de José Lins do Rego, foram captados sentimentos dos personagens, posturas e emoções daquele período, o que não está no referencial de teorias, que narrou as mesmas questões sociais e econômicas embasado em documentos e pesquisas científicas.

Podemos definir como uma das funções da História o ato de escrever, em forma de teoria, o comportamento tendencial, geralmente, das classes dominantes. A Literatura realiza o mesmo processo, mas por meio da transfiguração da realidade, utilizando personagens para recriar as ações e as tendências de uma classe de indivíduos.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Acreditamos que a possibilidade de o historiador se voltar para as produções literárias ocorreu porque ambas as representações são importantes registros da história de um determinado período cronológico. Sendo formas narrativas, é preciso ser criterioso no momento da análise, já que uma não substitui a outra. Em análise sobre Chartier, Pesavento (2002) cita que “cabe ao historiador encontrar as representações passadas na sua irreduzível especificidade” (p. 13).

O romancista escolhido para o trabalho apropriou-se de questões cotidianas da vida e da sociedade do nordeste do Brasil, reconduzindo fatos importantes da história cultural e da história econômica do país por meio da criação de personagens ficcionais. Ele escreveu influenciado por seu meio, suas lembranças, pelo período de publicação das obras e também foi entusiasmado pelos seus ideais e pelo seu engajamento no movimento regionalista. Seus romances correspondem e reconduzem à ideia dos homens e dos fatos do tempo o qual propôs escrever e que pôde ser comparado por meio do referencial teórico escolhido. Para Pesavento (2002), citando Ricouer: “na Literatura, os fatos narrados ‘são reais acontecidos’ [...] O historiador busca recriar o que teria passado um dia, e o escritor de Literatura cria um enredo que poderia ter acontecido” (p. 13).

As produções literárias escolhidas para a análise nesta pesquisa tiveram como objetivo principal demonstrar como o romancista reconduziu parte da história da economia do nordeste do país que influenciou diretamente a formação sociocultural daquela região. Foi possível refletir sobre a forma com a qual José Lins do Rego reconduziu aspectos do modo como as transformações econômicas influenciaram sociedade, etnia e cultura do período estudado. Também é importante ressaltar que a escolha das produções literárias condiz com a proposta de trilogia indicada neste trabalho, diferente da já conhecida e descrita por outros pesquisadores.

O trabalho de pesquisa não deve encerrar nesta conclusão. As ideias aqui expostas surgiram a partir das questões propostas para a pesquisa, fazendo com que, no decorrer da reflexão, demais perspectivas de análise se fizessem presentes. A investigação de *Menino de engenho*, *Usina e Fogo Morto* permitiu visualizar um panorama sobre a economia açucareira da região Nordeste, a fundação e os anos de ouro dos engenhos, a decadência e a chegada do projeto de industrialização no país junto às suas consequências.

Os três livros analisados para esta comunicação dão conta de um estudo sobre parte importante da história cultural, social e econômica do país evidenciando essa proposta de

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

trilogia como uma nova perspectiva de análise tomando a Literatura como fonte de pesquisa para a leitura social da década de 30.

Referências

AZEVEDO, Esterzilda Berenstein de. *Arquitetura do açúcar*. São Paulo: Nobel, 1990.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e discurso: história e literatura*. 2. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

BRUM, Argemiro J. *O desenvolvimento econômico brasileiro*. 23. Ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2003.

FENELON, Dea Ribeiro. *50 textos de história do Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1974.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 30. Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MAESTRI, Mario. *Deus é grande, o mato é maior! Trabalho e resistência escrava no Rio Grande do Sul*. Passo Fundo: EdUPF, 2002.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jathay (org.). *Leituras cruzadas: diálogos da história com a literatura*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

_____. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano*. 2. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

REGO, José Lins do. *Fogo Morto. Edição especial para o jornal O Estado de São Paulo*. São Paulo: Klick, 1997.

_____. *Menino de Engenho*. 30. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

_____. *Usina*. 12. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Literatura e história do Brasil contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

VELOSO, Mariza; MADEIRA, Angélica. *Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura**LEITURAS DA ESCRAVIDÃO: A CONTRIBUIÇÃO DA FICÇÃO DE ALUÍSIO AZEVEDO PARA AS QUESTÕES ÉTNICAS DO FINAL DO SÉCULO XIX**Marília Conforto
UCS

A comunicação abordará resultados parciais da pesquisa *Deus não joga dados. Um estudo do tempo, espaço e sociedade na literatura e história do Brasil no século XIX*.¹ Enfocaremos a escravidão e as questões étnicas do Brasil do final do século XIX transformadas em matéria ficcional nos romances *O cortiço*, *O mulato* e *Casa de pensão* de Aluísio Azevedo. A ficção tem sido nosso objeto de investigação abordando as questões sociais em diferentes momentos cronológicos da sociedade brasileira. Procuramos demonstrar ao longo do percurso da pesquisa como as diferenciações entre história e ficção determinam uma diversa expressão do personagem cativo nas obras ficcionais e historiográficas. O historiador registra; o romancista cria e no processo de criação, o romancista, reconduz como tema ficcional de suas narrativas as tensões e os discursos sociais em circulação no período analisado. Partindo dessa premissa analisamos *O cortiço*, *O mulato* e *Casa de pensão* como narrativas produzidas em um contexto social ocupando o mesmo tempo-espaço que respondem de formas diferentes às questões étnicas, o problema da mão de obra escravista, a camada média urbana, os trabalhadores urbanos pobres moradores do cortiço e a situação do Império frente à dependência econômica inglesa e sua pressão pela abolição do modo de produção escravista.

As leituras das obras mencionadas demonstram com riqueza de detalhes o cotidiano da população em dois espaços geográficos distintos – Rio de Janeiro e Maranhão. Apesar da diferença espacial as questões propostas para a análise são objetos de crítica no espaço discursivo da ficção demonstrando a literatura como uma “leitura” sócio crítica das narrativas.

As condições de vida dos trabalhadores moradores dos cortiços no Rio de Janeiro em um momento onde há uma reorganização do espaço urbano visando à modernização da

¹ O projeto está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul – UCS.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

cidade. Os jovens estudantes, os trabalhadores livres e os trabalhadores autônomos que em meio ao modo de produção escravista buscam espaço para o seu trabalho. São eles que com um pouco mais de dinheiro e estudo irão habitar as casas de cômodos e as pensões. Para eles o término da escravidão e o advento da República são importantes pois conduzirão o país à modernidade.

A crítica que pode ser percebida através das vozes dos personagens nas narrativas O cortiço e Casa de Pensão sobre a persistência do modo de produção escravista que cria um obstáculo ao trabalho livre. Os personagens ao criticarem as condições de acesso ao trabalho e o próprio preconceito em relação ao trabalho que envolvesse esforço físico, visto nesse momento como ‘coisa de negros’, criticam o Império. Uma série de modificações acontece a partir de 1870 no Brasil Imperial. Estas transformações ocorrem no âmbito da intelectualidade e na economia urbana. A chamada geração de 1870 incorpora o cientificismo do século XIX onde a etnia africana é percebida como um sério obstáculo ao desenvolvimento econômico, social e modernizador do país. Segundo Aquino a década de 1880 foi muito promissora para a indústria, os dados demonstram que em 1885 havia 13 fábricas têxteis empregando 1.670 operários e três fábricas de chapéus com 315 operários. Havia também, sete metalúrgicas que empregavam 500 operários. (AQUINO, 2005, p. 15-16)

O crescimento econômico urbano não foi acompanhado por melhores condições de vida dos moradores dos cortiços e dos espaços de ocupação. A citação retirada de Aquino é esclarecedora sobre as condições de vida na cidade do Rio de Janeiro:

O Rio de Janeiro teve, na segunda metade do século XIX, um aumento de sua população sem que com isso fosse acompanhado, de forma planejada, a construção de habitações, o que ocasionou a superlotação em casas de cômodos, onde a circulação de ar tornava deficitária. Essa situação, agravada pelas péssimas condições de alimentação, fragilizava ainda mais a saúde da classe trabalhadora, que se tornava vítima fácil de doenças, em sua maioria fatal (AQUINO, 2005,p.16).

Encontramos no romance o cortiço uma passagem que dialoga com a citação acima, João Romão observa feliz que seu cortiço aristocratizava-se e o motivo era a alta do aluguel de suas casinhas.

Os preços dos cômodos subiram e muito dos antigos hóspedes italianos principalmente, iam por economia, desertando para o “cabeça de gato”, e sendo substituídos por uma gente mais limpa. Decrescia também o número de lavadeiras, e a maior parte das casinhas eram agora ocupadas por pequenas famílias de operários, artistas e praticantes de secretaria. O cortiço aristocratizava-se (AZEVEDO, 1991, p.153).

A ocupação espaço urbano do centro da cidade vai se modificando. O espaço central antes ocupado pela elite vai cedendo lugar aos cortiços. Os antigos casarões são divididos em cômodos e alugados aos jovens estudantes e aos profissionais liberais com poucos recursos financeiros. Essa nova configuração do espaço tornou-se uma forma lucrativa para a parcela

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

mais abastada da população que passara a investir seus recursos na exploração dos trabalhadores através do aluguel das casinhas. Inferimos que também é uma nova adaptação econômica em tempos de crise e fim do modo de produção escravista, que como um negócio lucrativo, enriqueceu gerações de portugueses mesmo antes da chegada de Cabral ao Brasil. É assim que nasceu o cortiço “Cabeça de Gato” concorrente do cortiço de João Romão:

Agora, na mesma rua, germinava outro cortiço ali perto o ‘cabeça de gato’. Figurava como seu dono um português que também tinha venda, mas o legítimo proprietário era um abastado conselheiro, homem de gravata lavada, a quem não convinha por decoro social aparecer em semelhante gênero de especulações. E João Romão, estalando de Raiva, viu que aquela nova república da miséria prometia ir adiante e ameaçava fazer-lhe à sua, perigosa concorrência (AZEVEDO, 1991, p.102)

O momento de publicação das obras *O cortiço*, *O mulato* e *Casa de pensão* foram marcados por um questionamento ao modo de produção escravista e ao Império. Abolir a escravidão e o Império significava colocar o Brasil nos trilhos da modernidade. Além dessas questões somamos o aumento da camada média urbana, os imigrantes que na tentativa de fugir ao tratamento nas fazendas de café juntam-se aos escravos libertos e os pobres livres nos espaços urbanos. A vinda da mão de obra imigrante trouxe além dos braços para o trabalho na lavoura, novos fazeres e saberes profissionais. Nota-se uma diferenciação nas atividades profissionais no espaço urbano.

A instituição escravista, as manifestações de cunho racial e o discurso sobre o africano escravizado e livre foram formas de expressão surgidas do confronto entre colonizador e colonizado. Decorrem deste confronto também as relações sociais, o espaço de habitação e seus usos no cotidiano; assim é claro como a questão do tempo que é diferente tanto para a elite branca como para os escravos e livres pobres.

O tempo-espaço abre a narrativa de Azevedo. Segundo Dimas, Emile Zola (1840-1902) e Aluísio Azevedo (1857-1913) são exemplos modelares no estudo do espaço. Para Dimas, os romances “produtos rigorosos de uma estética em curso, deram precedência à ambientação, a ponto de converter muitos de seus personagens em puros objetos submetidos à tirania do meio (DIMAS, 1994, p. 19)”.

Em *Casa de Pensão* encontramos outra realidade, a dos trabalhadores e estudantes que não tendo dinheiro para compra ou aluguel de uma casa escolhem a pensão como lar. Na introdução para o romance Berta Waldman escreveu:

Oferecendo alimento, dormida, atendimento quando o cliente adoece, serões noturnos para espantar a solidão ‘carinho’ feminino e ‘fraternidade’ masculina, a casa de pensão guarda em si relações familiares, só desencadeadas mediante pagamento(WALDMAN,in:AZEVEDO,1977, p.6)¹

¹ Utilizamos a primeira edição de *Casa de pensão* publicada pela editora Ática do ano de 1977.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

A pensão ficcional de Azevedo era dirigida por Madame Brizard e João Coqueiro seu esposo. A ficção reconduz uma situação comum não só na Corte como em outras províncias. Madame Brizard havia sido esposa de e um diplomata russo. Casara-se aos quinze anos e enviuvou aos vinte anos sem filhos. Conhece Luis Filipe e embarcam para o Brasil. Com Luis teve três filhos e novamente ficara viúva. Com o casamento com João Coqueiro ambos resolveram seus problemas afetivos mas principalmente o financeiro. Na voz do narrador assim se deu a abertura da casa de pensão:

- Uma vez casados, ressuscitariam a antiga casa de pensão. Ela dispunha de algum dinheiro; o outro dispunha de um prédio: - era restaurá-lo e dar começo à vida! Coqueiro abandonaria o emprego e voltaria de novo aos estudos; ela encarregava-se da gerência da casa e, nesse ponto, deitando de parte a modéstia, supunha-se mais habilitada que ninguém.(AZEVEDO, 1977,p.52)

A escravidão aparece de forma mais tímida no romance Casa de Pensão. A narrativa pontua as questões do trabalho livre em uma ordem escravocrata e as relações que passam a ser construídas a partir da chegada dos moradores na pensão. Encontramos no romance o moleque Sabino de propriedade de Amâncio que viera para corte estudar. Segundo Amâncio,

Desde que vim daí, o Sabino só me tem dado maçadas; a bordo vivia a brigar com os outros criados; aqui nunca me aparece; sai pela manhã e já se faz muito quando volta à noite. Pilhou-se sem castigo e abusa desse modo. Ainda não lhe consegui arranjar a matrícula no Tesouro e nem sei como isso se obtém; o Campos há de ver(AZEVEDO,1977,P.30-31).

A matrícula do escravo era necessária pois Amâncio vinha de outra província, além disso, era uma medida importante instituída pelo Império para conter a entrada de escravos pelo Tráfico Ilegal. A narrativa se passa no ano de 1883 quando a crítica ao sistema escravista ganha cada vez mais simpatizantes e as discussões giram em torno da abolição da escravidão. Só para lembrar em 1884 a província do Ceará aboliu a escravidão e no mesmo ano Porto Alegre, capital da província do Rio Grande do Sul, também aboliu a escravidão urbana. O ato de Sabino evadir-se à noite era um ato de insubordinação muito grave. Pois escravos à noite eram confinados nos espaços da senzala ou nas casas senhoriais sob vigilância de seus senhores.

O trabalho da escrava Bertoleza, assim como os demais trabalhadores era regulado pelo tempo. O tempo e o espaço configurando-se como um segundo narrador construindo um *lôcus social* dos personagens. Vejamos as seguintes passagens:

Eram cinco horas da manhã e o cortiço acordava, abrindo não os olhos, mas a sua infinidade de portas e janelas alinhadas. Um acordar alegre e farto de quem dormiu de uma assentada, sete horas de chumbo....

A roupa lavada, que ficara de véspera nos coradouros, umedecia o ar e punha-lhe um farto acre de sabão ordinário. As pedras do chão, esbranquiçadas no lugar da

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

lavagem e em alguns pontos azuladas pelo anil, mostravam uma palidez grisalha e triste, feita de acumulações de espumas secas (AZEVEDO, 1991, p.28).

Acordava [escrava Bertoleza] às quatro da madrugada, aviava o café para os fregueses de depois preparava o almoço para os trabalhadores de uma pedreira. Varria a casa, cozinhava, vendia ao balcão na taverna, quando o amigo [João Romão] andava ocupado lá fora; fazia a sua quitanda durante o dia no intervalo de outros serviços à noite passava-se para a porta da venda, e, defronte de um fogareiro de barro, fritava fígado e frigia sardinhas, que Romão ia pela manhã, em mangas de camisa de tamancos e sem meias, comprar à praia do Peixe. E o demônio da mulher ainda encontrava tempo para lavar e consertar a roupa de seu homem (AZEVEDO, 1991, p 14-15).

Crioula trintona, escrava de um velho cego residente em Juiz de Fora e amigada com um português que tinha uma carroça de mão e fazia fretes na cidade. Bertoleza também trabalhava forte; a sua quitanda era a mais bem afreguesada do bairro. De manhã vendia angu, e a noite peixe frito e iscas de fígado; pagava de jornal a seu dono vinte mil-réis por mês, e apesar disso, tinha de parte quase que o necessário para a alforria (AZEVEDO, 1991, p. 13).

As descrições demonstram a relação tempo-espaço como construtor identitário dos personagens ficcionais. As descrições físicas e as vozes do narrador e personagens complementam-se no projeto literário social de Azevedo construindo as diferenças sociais entre o cortiço de João Romão seus habitantes e o sobrado da família Miranda. Apesar serem vizinhos os dois espaços arquitetônicos é separado por um verdadeiro abismo social. O tempo-espaço reconduz para a narrativa ficcional de *O cortiço* não só as modificações do espaço urbano, mas também o ritmo do trabalho escravo, o preconceito contra o braço imigrante e o questionamento sobre o modo de produção escravista e a modernização brasileira.

As questões étnicas, “pedra de toque” para o Império brasileiro continuam sendo objeto tanto das narrativas ficcionais como também nos discursos jornalísticos, na Fala do Trono e no cotidiano das cidades das províncias brasileiras. É importante ressaltar que Joaquim Manuel de Macedo já escrevera em 1869 o conjunto de três histórias que em livro recebeu o título de *Vítimas-Algozes*. Quadros da escravidão. O referido romance representa uma importante ruptura com o processo de ocultamento ou de personagens escravos sem importância na trama. Sob o aspecto temporal o romance permite vislumbrar um período onde o cativo era visto, na pena de Macedo como um cancro social. A sombra de uma revolução conduzida pelos escravos, como a que acontecera no Haiti, pairava sob as famílias senhoriais brasileiras. O romance *O mulato* representa um outro momento importante, pois não se trata do escravo, mas sim o cidadão, mulato, que teve acesso a educação possui algum dinheiro e ao lado dos trabalhadores livres, dos profissionais liberais busca espaço na sociedade brasileira do fim do Império.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Podemos inferir sobre a questão do tempo já no título da narrativa de Azevedo. O tempo discursivo é o de questionamento sobre o mulato livre e com estudo, caso do personagem título, o mulato Raimundo, filho de José da Silva que enriquecera com o contrabando de negros. Raimundo é um advogado estivera estudando na Alemanha, Suíça e nos Estados Unidos. O discurso que é reconduzido como matéria ficcional é a denúncia do preconceito contra dos mulatos e escravos livres. Isso nos permite refletir sobre as mudanças em relação ao modo de produção escravista e o discurso crítico que aos poucos vai ganhando “força” no meio social. Procura-se cercear a participação social dos negros e mulatos na sociedade brasileira confinando-os ao tempo e o espaço do trabalho braçal como tem sido desde a montagem do escravismo colonial.

Ao mencionarmos as mudanças econômicas e urbanas no Rio de Janeiro para introduzirmos a obra *O cortiço* é importante resgatar a geração de 1870. A intelectualidade nesse momento estava preocupada com o número de escravos, negros libertos e mulatos que comporiam os cidadãos brasileiros após o término inevitável do modo de produção escravista. Dentro das ideias científicas importadas da Europa esse contingente de miseráveis trabalhadores feitorizados seria responsável, não mais pela balança comercial Imperial, mas sim pelo atraso brasileiro.

Renato Ortiz aponta essa preocupação em Sílvia Romero quando este para analisar o declínio do romantismo de Gonçalves Dias e José de Alencar escreve sobre uma lista de fatores determinantes para o referido declínio onde três pontos tiveram um impacto real junto a *intelligentsia* brasileira:

E de certa forma delinearão os limites no interior dos quais toda a produção teórica da época se constitui: o positivismo de Comte, o darwinismo social, o evolucionismo de Spencer. Elaboradas na Europa em meados do século XIX, essas teorias, distintas entre si, podem ser consideradas sob um aspecto único: o da evolução histórica dos povos. Na verdade, o evolucionismo se propunha a encontrar um nexo entre as diferentes sociedades humanas ao longo da história; aceitando como postulado que o ‘simples’ (povos primitivos) evolui naturalmente para o mais ‘complexo’ (sociedades ocidentais), procurava-se estabelecer as leis que presidiriam o progresso das civilizações. Do ponto de vista político, tem-se que o evolucionismo vai possibilitar à elite europeia uma tomada de consciência de seu poderio que se consolida com a expansão mundial do capitalismo (ORTIZ, 1985, p.14).

O darwinismo social e o evolucionismo de Spencer não poderiam ser adotados no Brasil na sua concepção original sob pena de falência dos planos de modernidade e desenvolvimento para um país às portas da República. Essas ideias receberam no Brasil Escravista Imperial o que Ortiz define como uma “cor local” e aponta que o problema dos intelectuais brasileiros era compreender a defasagem entre a teoria e a realidade brasileira. Sendo assim Ortiz lembra que:

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

A interpretação do Brasil passa necessariamente por esse caminho [construção de uma identidade nacional], daí a ênfase no estudo do ‘caráter nacional’, o que em última instância se reportava à formação de um Estado nacional. O evolucionismo fornece à *intelligentsia* brasileira os conceitos para compreensão desta problemática; porém na medida em que a realidade nacional se diferencia da europeia, tem-se que ela adquire no Brasil novos contornos e peculiaridades. A especificidade nacional, isto é, o hiato entre teoria e sociedade, só pode ser compreendido quando combinado a outros conceitos que permitem considerar o porquê do ‘atraso’ do país. Se o evolucionismo torna possível a compreensão mais geral das sociedades humanas é necessário, porém completá-lo com outros argumentos que possibilitem o entendimento da especificidade social. O pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: **o meio e a raça** (ORTIZ, 1985, p.15) (grifo nosso).

Ressaltamos que Sílvia Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, autores estudados por Ortiz, estão escrevendo a partir de uma “leitura social” das questões de seu tempo, em momentos cronológicos diferentes. A questão a ser resolvida por esses autores e que pode ser percebida nas entrelinhas de suas obras são as relações de poder. Sendo assim o discurso que pode ser enunciado desloca as questões nacionais da possível e perigosa crítica aos cafeicultores, senhores do poder, para o binômio: meio/raça.

A narrativa *O mulato* de Azevedo em nossa análise se antecipa ao demonstrar que o binômio meio/raça marcará profundamente a identidade étnica do negro no Brasil através do preconceito e o meio através de um meio/espaco tropical impróprio para o desenvolvimento econômico nos padrões de uma industrialização capitalista. Guilhermino César no texto introdutório do romance denominado “Atualidade de Aluísio Azevedo”² aponta a da questão da raça e das condições sociais que produziram uma sociedade com uma “cor tropical local”:

Mas o claro-escuro naturalista que Aluísio, ultrapassando a tentativa de Inglês de Souza, inaugurou em nossas letras, também, se acha aí presente, numa série de vinhetas, ou antes, de painéis amplos, através dos quais se deixa ver a sociedade maranhense e, com ela, a de todo o Norte, na fase de transição mais ou menos acelerada que viveu o país na década de 1870. Ao terminar a guerra da Tríplice Aliança, com a irrupção de um novo espírito liberal de grande poder ofensivo, com a propaganda republicana e a ativação do movimento abolicionista, instalou-se no império uma fase inovadora que a literatura também se beneficiou. E é nessa atmosfera de crise, quando começava a ruir o alicerce da monarquia e do trabalho servil, que se movem as personagens de *O Mulato* (CÉSAR, 1982, p. 5-6)

[...] Além do que esse romance engloba na mesma análise tanto os tipos exemplares da fauna social, quanto os pobres escravos, os caixeiros portugueses das lojas maranhenses, as festas populares de bairro, os mexericos de aldeia, as ambições lícitas e ilícitas e, acima de tudo, os prejuízos dominantes numa estrutura social arcaica (CÉSAR, 1982,p.6).

[...] Enquanto isso, o braço escravo, sua principal fonte de energia, ia deixando atrás de si uma população marginalizada, composta de mestiços cuja assimilação tanto era dificultada pelos preconceitos de cor como pelo baixo estágio econômico que vivia, sob a indiferença dos maiores beneficiários do trabalho escravo – a burguesia urbana e os grandes proprietários rurais. Os mulatos, nessa altura de nosso processo de

² Utilizamos a quarta edição de *O mulato* publicada pela editora Ática do ano de 1982.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

miscigenação, estavam mais próximos da senzala; muitos deles haviam nascido no cativeiro (é o caso de Raimundo), de modo que sua ascensão social encontrava ainda inúmeros pontos de resistência nas convenções estratificadas (CÉSAR, 1982 p.6).

A narrativa inicia com uma alusão ao tempo e espaço como elementos constituintes do pensamento brasileiro deste período – o meio:

“Era um dia abafado e aborrecido. A pobre cidade de São Luis do Maranhão parecia entorpecida pelo calor. Quase não se podia sair à rua: as pedras escaldavam; as vidraças e lampiões faiscavam ao sol como enormes diamantes (AZEVEDO, 1982, p. 15).

Na continuação da descrição da tarde quente e da praça vazia o narrador chama atenção que apenas os escravos estavam no ganho. Novamente o espaço aparece como elemento importante na construção do lugar social do cativo:

Em certos pontos não se encontrava viva alma na rua; tudo estava concentrado, adormecido; só os pretos faziam as compras para o jantar ou andavam no ganho. [...] do outro lado da praça uma preta velha, vergada por imenso tabuleiro de madeira, sujo, seboso, cheio de sangue e coberto por uma nuvem de moscas, apregoava em tom muito arrastado e melancólico: ‘fígado, rins e coração!’. [...] Da praia de Santo Antônio enchiam toda a cidade os sons invariáveis e monótonos de uma buzina, anunciando que pescadores chegavam do mar; para lá. Convergiam apressadas e cheias de interesse as peixeiras, quase todas negras, muito gordas, o tabuleiro na cabeça, rebolando os grossos quadris trêmulos e tetas opulentas (AZEVEDO, 1982, p.15).

Denunciando o preconceito que é construindo a partir do pensamento científico o narrador constrói ficcionalmente a personagem Maria Bárbara como:

O verdadeiro tipo das velhas maranhenses criadas na fazenda. Tratava muito dos avôs, quase todos portugueses; muito orgulhosa muito cheia de escrúpulos de sangue. Quando falava nos pretos, dizia ‘os sujos’ e, quando se referia a um mulato dizia ‘o cabra’. Sempre fora assim e como devota não havia outra: Em Alcântara tivera uma capela de Santa Bárbara e obrigava a sua escravaria a rezar aí todas as noites em coro, de braços aberto, às vezes algemados (AZEVEDO, 1982, p.17-18).

Estando presente em vários momentos na trama de Azevedo, inferimos que o preconceito articula as cenas da vida social maranhense onde o tempo e os espaços figuram como cenários. A tese defendida por Azevedo através da voz do narrador e dos personagens é que não importa a ascensão social, a educação ou a propaganda republicana os futuros cidadãos negros e mulatos serão sempre tratados como “instrumentos de trabalho” não tendo um lugar na sociedade. A seguir selecionamos algumas passagens ilustrativas:

Maria Bárbara tinha grande admiração pelos portugueses, dedicava-lhes um entusiasmo sem limites, preferia-os em tudo aos brasileiros. Quando a filha foi pedida por Manoel Pedroso, então principiante no comércio da capital, ela dissera: Bem! Ao menos tenho certeza de que é branco! (AZEVEDO, 1982, p.18).

Também dizia [Dona Amância] mal da iluminação a gás: Dantes, os escravos tinham que fazer! Mal serviam a janta iam aprontar e acender os candeiros, deitar-lhes novo azeite e colocá-los no seu lugar... e hoje? É só chegar o palitinho de fogo a bruxaria do bico de gás e...caia-se na pândega! Já não há tarefa! Já não há cativeiro! E por isso que eles andam tão descarados! Chicote! Chicote! Chicote até dizer basta! Que é o que eles precisam. Tivesse eu muitos, que lhe juro,

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

pela benção de minha madrinha, que lhes havia de tirar o sangue do lombo!
(AZEVEDO, 1982, p. 50).

Pode ser observado na construção ficcional do personagem Raimundo o binômio meio/raça como elementos importantes a serem entendidos e na medida do possível resolvidos para a formação da identidade nacional brasileira. Nas páginas 130 e 131 depois de uma ida com Manoel ao cemitério onde visitara a sepultura do pai ele toma conhecimento de sua origem, pouco nobre, e que nem o dinheiro e a formação em advocacia poderiam apagar. Afinal ele era um “mulato”, um crime para a preconceituosa sociedade maranhense. Vejamos algumas passagens:

Manoel sacudiu os ombros e resmungou depois, em ar de confidência
- Recusei-lhe a mão de minha filha, porque o senhor é...é filho de uma escrava...
Eu?!

- O senhor é um homem de cor!... infelizmente esta é a verdade...

Raimundo tornou-se lívido. Manoel prosseguiu, no fim de um silêncio (AZEVEDO, 1982, p.130).

Raimundo baixou a cabeça. Continuaram a viagem. E ali no campo, à sombra daquelas árvores colossais, por onde a espaços a lua se filtrava tristemente, ia Manoel narrando a vida do irmão com a preta Domingas. (AZEVEDO, 1982, p. 130).

Calaram-se ambos. Raimundo, pela primeira vez, sentiu-se infeliz; uma nascente má vontade contra os outros homens formava-se na sua alma até aí limpa e clara; na pureza de seu caráter o desgosto punha a primeira nódoa. E, querendo reagir, uma revolução operava-se dentro dele [...] (AZEVEDO, 1982, p. 131).

[...] Uma só palavra boiava à superfície dos seus pensamentos: “Mulato”. E crescia, crescia, transformando-se em tenebrosa nuvem, que escondia todo o seu passado. Ideia parasita que estrangulava todas as outras ideias.

- Mulato! Esta só palavra explica-lhe agora todos os mesquinhos escrúpulos que a sociedade do maranhão usara para com ele. Explicava tudo: a frieza de certas famílias a quem visitara; a conversa cortada no momento em que Raimundo se aproximava; as reticências dos que lhe falavam sobre seus antepassados; a reserva e a cautela dos que em sua presença, discutiam questões de raça e de sangue; a razão pela qual D. Amância lhe oferecera um espelho e lhe dissera: ‘Ora mire-se’! a razão pela qual, diante dele, chamavam de meninos aos moleques da rua. Aquela simples palavra dava-lhe tudo o que ele aí desejara e negava-lhe tudo ao mesmo tempo, aquela palavra maldita dissolia as suas dúvidas, justificava o seu passado: mas retirava-lhe a esperança de ser feliz, arrancava-lhe a pátria e a futura família; aquela palavra dizia-lhe brutalmente: ‘Aqui desgraçado, nesta miserável terra em que nasceste, só poderás amar uma negra da tua laia! Tua mãe, lembra-te bem, foi escrava! E tu também o foste!’ (AZEVEDO, 1982, p.131).

Ao mesmo tempo em que o personagem Raimundo sofre vitimizado pelo preconceito em seu pensamento surge à crítica e a revolta contra o sistema escravista. A passagem é importante, pois no espaço da ficção é a partir da voz de um personagem mulato e de origem escrava que a crítica ao sistema escravista e seus criadores é enunciada. No pensamento de Raimundo:

Mas, replica-lhe uma voz interior, que ele mal ouvia na tempestade do seu desespero; a natureza não criou cativos! Tu não tens a menor culpa do que fizeram

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

os outros, e no entanto és castigado e amaldiçoado pelos irmãos daqueles justamente que inventaram a escravidão no Brasil (AZEVEDO, 1982, p.131).

Apontamos também a significativa mudança quando nos referimos ao discurso enunciado por Raimundo. O tempo é outro, como afirmamos, a crítica é colocada na voz de um personagem mulato até então encontramos outros exemplos na literatura onde a mesma crítica é enunciada por personagens brancos pertencentes à elite. A análise do tempo pode ser percebida, também, através das temáticas, das vozes dos personagens e seus discursos do que é possível criticar de acordo com as mudanças que ocorrem no espaço socioeconômico escravista brasileiro em momentos cronológicos diversos. A partir das leituras teóricas e historiográficas aplicadas ao *corpus* da pesquisa apresentamos o seguinte esquema de análise: Três Romances, três Espaços, Três Tempos:

1. O CORTIÇO;
2. O MULATO;
3. CASA DE PENSÃO;

TEMPOS:

1. TEMPO SOCIAL/ECONÔMICO: A escravidão X economia agroexportadora e industrial
2. TEMPO CRONOLÓGICO: Crise da mão de obra escrava, crise do Império; propaganda republicana
3. TEMPO DISCURSSIVO SÓCIO-FICCIONAL: O que é possível enunciar

Espaço-tempo:

- ESPAÇO PROVINCIAL: Regionalidades socioculturais, tradições, forças políticas – Republicanas / Imperiais; interesses econômicos
- ESPAÇO DA CASA DE PENSÃO: camada média urbana/ crescimento numérico – questionamento sobre o modo de produção escravista
- ESPAÇO DO CORTIÇO: pobres, negros e mulatos, imigrantes;
- ESPAÇO DO SOBRADO: comerciantes, poder, dinheiro

A reflexão a partir dos conceitos de tempo-espço revelou um campo fértil com múltiplas possibilidades de análises. Segundo o esquema proposto para a análise o espaço pode ser tomado como um conjunto indissociável de sistemas de ações onde podemos reconhecer suas categorias analíticas. Entre elas, estão à paisagem, a configuração territorial,

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas de conteúdo (SANTOS, 1999). O estudo dessas categorias enunciadas acima supõe o reconhecimento de alguns processos básicos e históricos originariamente externos ao conceito de espaço: a técnica, a ação, os objetos, a norma dos eventos, a universalidade e a particularidade, a totalidade e totalização, a temporalização e a temporalidade, a idealização e a objetivação, os símbolos e a ideologia.

O espaço apresenta-se assim, como um dado importante a ser considerado na análise junto com as vozes dos narradores e personagens da trama ficcional. Através das descrições do espaço podemos “ler” as questões étnicas e sociais do período estudado. Quanto ao tempo observamos a mesma importância quanto ao espaço.

É sempre uma sucessão de passado, presente e futuro; ou uma instalação no presente, no qual sempre nós estamos, e que admite necessariamente um passado sem o qual o presente não existiria. A lógica do tempo é sempre cronológica. Falar do tempo será sempre necessariamente falar do presente – e, nesse caso, pode-se ser sociólogo – ou do passado – e, nesse caso, há de estar, quem sabe, o historiador – ou, do futuro – e possivelmente, neste caso seremos poetas. Mas não se escapa disso (DOCTORS, 2003).

Os estudos sobre a historiografia do século XIX apontam que o fazer historiográfico e a história eram uma ciência verdadeira do passado, e que o passado era verdadeiro. Os estudos das relações entre a história e a literatura apontam que o autor busca nos acontecimentos sociais do século XIX inspiração para a composição das narrativas. Esse é o caso de *Casa de Pensão* que foi inspirado na morte de um estudante que ganhou espaço nas manchetes de jornais do Rio de Janeiro no ano de 1883. O passado, como um arquivo, fica à disposição, como um estoque de sentidos, de atos que podem ser convertidos em fatos para legitimar sistemas e disposições contemporâneas.

Referências

AQUINO, Rubin, Santos Leão de. (org.) *Sociedade brasileira; uma história através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo*. 4ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 23.ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série: Bom Livro)

_____. *O Mulato*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1982. (Série: Bom Livro)

_____. *Casa de pensão*. São Paulo: Ática, 1977. (Série: Bom Livro)

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 5ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIMAS, Antônio. *Espaço e romance*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1994.

DOCTORS, Márcio. (org.) *Tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 2003.

GORENDER, Jacob. *Brasil em preto & branco: O passado escravista que não passou*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS: Milton. *A natureza do espaço*. 3ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura**POESIA NA REDE: ESPAÇO DE TENSÃO E CRIAÇÃO NA
HIPERMODERNIDADE**Suzana Pagot
UCS**Introdução**

Por ser inquieta, a poesia não se satisfaz com o topos que lhe é designado. Nos últimos quinhentos anos, a literatura impressa tem se sujeitado as mais diversas experiências estéticas no espaço da página em branco. O salto que a poesia digital dá é libertar as investigações estéticas das ferramentas da tradição literária, alavancando-as para um ambiente no qual a espacialização e a temporalidade são fluidas e as opções de criação se estendem até as capacidades de linguagem de cada programa, constantemente atualizados. Consequentemente, a página eletrônica é um espaço de transgressão que arrasta o leitor para um leque de experiências estéticas que só se tornam possíveis mediante o meio digital.

A vivência da palavra poética digital fala de um lugar tecnológico engendrado pela produção de máquinas cada vez sofisticadas, organizadoras dos fazeres cotidianos da sociedade hipermoderna. Por conseguinte, a imagem, o movimento, a interatividade, a linguagem de programação passam a ser regra para balizar o que é poema digital e o que não é poema digital.

O resultado da organização do poema digital generativo, que se constitui como um *continuum* produtor de novos componentes, aponta para duas proposições: se por um lado a poesia digital caracteriza-se pela transgressão por desafiar a hegemonia da palavra, assumindo tudo que advém desse embate; por outro ela se mostra como um espaço limitado pelas próprias condições de sua criação.

Para Hayles (2009, p.69), “a mídia computacional intrínseca à textualidade eletrônica exigiu novos tipos de prática crítica, um deslocamento originário do letramento a que Gregory L. Ulmer chama de ‘eletramento’”. A poesia digital é um desafio para a crítica literária que precisa conhecer as especificidades das tecnologias, para perceber que a literatura eletrônica contemporânea “é tanto reflexão quanto representação de um novo tipo de subjetividade

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

caracterizada pela cognição distribuída, uma ação em rede que inclui atores humanos e não humanos e limites flexíveis dispersos por espaços reais e virtuais” (p.48).

Por isso, este artigo pretende explicitar as relações que se estabelecem entre os confrontos e os contornos da poesia digital com a sociedade hipermoderna. Visto que um fato incontestável é que determinados comportamentos sociais, culturais, econômicos, políticos passam a existir a partir do surgimento de determinadas tecnologias. As inovações nas comunicações são um exemplo de que a sociedade se modificou em função dos recursos colocados a sua disposição. A facilidade e rapidez da circulação das informações tornou o mundo mais ágil e potencializou as intermediações. A web, os celulares, as tecnologias digitais tornam tudo presente. O passado não é algo distante num tempo histórico, o passado é quase simultâneo à nova informação que surge.

Tensão e criação em *Poemas no meio do caminho*

*Poemas no meio do caminho*¹, obra de Rui Torres, em colaboração com Nuno F. Ferreira, Nuno M. Cardoso, Luís Aly e Luís Carlos Petry, publicada em 2008, é composta por oito poemas (textos-matriz) com estrofes mistas de cinco, seis e sete versos que podem ser lidos tanto no eixo vertical como no horizontal. Na vertical, é possível visualizar a lista das palavras da base de dados do poema que servirão para o leitor gerar combinações aleatórias. O símbolo @ no canto esquerdo indica ao leitor que o poema gerado a partir de sua interferência pode ser enviado para o weblog *Poemário*², no qual estão armazenados poemas de inúmeros leitores. Quanto maior o número de substituições de um significante por outro, mais se virtualiza a semiose³ e se potencializa o sentido do poema, que vai variando sua temática e possibilidades de criações metafóricas.

Ao programar a estrutura sintática com algoritmos combinatórios, o autor coloca sua pena nas mãos do leitor, ensinando-lhe pela práxis o caminho da transtextualidade. Por meio do texto-matriz: “Um motivo/uma transcrição opaca do referente/um adágio obscuro e subtil/no meio do caminho:/para abraçar”, é programada a combinação para um banco de dados que gerará, ao clique do leitor, uma quase infinita gama de possibilidades combinatórias.

O programa criado para esse poema é baseado no Sintext, de Pedro Barbosa, que é um sintetizador textual automático que faz a junção do eixo sintagmático com o eixo paradigmático. Assim, a estrofe citada se traduz pela seguinte programação: “Um [nome

¹ Disponível em: <http://telepoesis.net>. Acesso em: 30 abr. 2012.

² Disponível em: <http://telepoesis.net/poemario/>. Acesso 22 jul. 2012.

³ O conceito de semiose é aqui entendido a partir dos estudos de Peirce (1995).

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

masc.]/uma [nome feminino] [adjetivo fem.] do [nome masc.]/um [nome masc.] [adjetivo masc.] e [adjetivo masc.] /no [nome masc.] do [nome masc.]:/para [verbo infinitivo]”.

O poema combinatório generativo estrutura um poema em rede que continuamente será o outro do outro, aproximando hipotexto⁴ e hipertexto dentro de um intrincado processo de intertextualidade. Na verdade é uma intertextualidade em duas instâncias. A primeira refere-se aos intertextos gerados (hipertextos); a segunda aos textos da tradição literária (hipotextos) que se cruzam dentro dos *Poemas no meio do caminho*.

Rui Torres convida Dante Alighieri com seu “Nel mezzo del cammin di nostra vita”, do Canto I, Inferno, da Divina Comédia; Carlos Drummond de Andrade com “No meio do caminho tinha uma pedra” (1928) e Clarice Lispector com o conto “Amor” (1998) para fazer a travessia com ele pelos caminhos de seu poema.

Andar pelo meio do caminho dos poemas de Rui Torres é um estar entre a tradição literária de um mundo fisicalista e a inovação poemática tecnológica do ciberespaço. No meio do caminho é também um “entre” que está no centro de um antes e um depois. O antes, resgatado pela intertextualidade, é o caminho que se inicia nos idos de 1300 e percorre caminhos nas mãos de centenas de poetas; o depois é um enigma obscurecido pelos mistérios das possibilidades das criações poéticas.

Consequentemente, a poesia digital é um espaço de transgressão que arrasta o leitor para um leque de experiências estéticas que só se tornam possíveis mediante o meio digital. A vivência da palavra poética nesse espaço fala de um lugar tecnológico engendrado pela produção de máquinas cada vez sofisticadas, organizadoras dos fazeres cotidianos da sociedade hipermoderna.

Cada elemento é constitutivo da obra digital, portanto, tem seu significado atrelado ao todo composicional. Não é um poema em espaço tridimensional, porque o espaço tridimensional também é parte do poema; não é um poema com sonoridade, pois a sonoridade é parte do poema; não é um poema oralizado, visto que a voz declama poemas que nem sempre são os escritos e esses outros poemas, juntamente com a entonação, o timbre, o volume da voz fazem parte da estrutura do poema. Destarte, a tridimensionalidade é poema; a oralização é poema; o vídeo é poema e assim sucessivamente com todos os elementos que o compõem (imagens, formas, símbolos). O poema é o objeto estético imaterial resultante da semiose entre os diferentes signos, que habita o ciberespaço.

⁴ A fundamentação teórica para os conceitos de hipotexto e hipertexto é baseada em Genette (2006).

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

No meio do caminho, não há uma pedra, mas poemas. Poemas que tornam o caminho uma experiência endógena e exógena simultaneamente, pois os *inputs* e *outputs* que o leitor faz para realizar a leitura projetam efeitos emocionais e pragmáticos num contínuo angustiante que é dado pelo caráter de quase infinitude de um poema digital generativo. Tais características levam a refletir sobre a percepção do mundo vivido que é apreendida diante de tal poema e os efeitos dessa obra na teoria sobre poesia, nos processos criativos, na sociedade e no leitor.

Os versos vão percorrendo um caminho contínuo, retilíneo, sempre na mesma direção e, apesar de estarem em um espaço tridimensional, eles não alteram sua rota, mesmo girando o cenário em 360° graus. Essa inalterabilidade em relação à tridimensionalidade expressa uma solidez e força tais como se o verso fosse a máquina, certa e segura de seu destino, alimentado-se das combinações aleatórias internas das palavras. A infinitude do caminho somada à infinitude do jogo de palavras provoca a angústia de – chegar, descobrir, findar, parar, olhar, saber – o que existe mais além e qual o limite. A angústia é marcada por uma sensação de falta, de indefinição e tem uma inegável relação com a expectativa: que o poema provoca. Talvez esse seja um modo de descrever o sujeito hipermoderno: um ser tomado por uma sensação sufocante da premência da multiplicidade de escolhas

Assim, equacionando melhor a questão, sob o ponto de vista do aspecto expressivo da obra literária, os elementos composicionais assinalam um sujeito e um contexto hipermodernos tragados por um mar de acessibilidades e interatividades tão fluidos que nublam sua consciência de corporeidade e o tornam um sujeito cada vez mais diluído e mais vazio. O poema não é mais físico e a experiência tridimensional delineia, além da angústia que constitui o ser, a falta da corporeidade para servir de raiz, de referência, de lugar. Ainda quanto à composição e efeitos da obra, a exploração de contornos pouco nítidos, o som distante de uma locomotiva, a sensação de um espaço sem gravidade tornam-se mais impressões do que certezas, revelando um horizonte onírico, confuso e incompleto, alterado pela relação gravitacional efetivada, completamente estranha a um texto poético.

Essa alteração da estrutura composicional do fazer poético resulta tanto em efeitos de sentido, quanto teóricos. Num primeiro momento, saltam aos olhos dois fatores nessa obra que convergem concomitantemente para a produção dos referidos efeitos de sentido: 1) os programas que permitem a criação da obra; 2) o tempo trabalhado de forma a provocar continuidade e velocidade.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Entre os recursos de composição, o tempo, marcado pela ininterrupta passagem dos versos e sucessivas e incontáveis combinações das palavras nos versos em segundo plano, produz no espírito uma grande sensação de impossibilidade de encerrar uma etapa para poder iniciar outra.

Dessa forma, no que concerne às escolhas realizadas por Rui Torres e pelos programadores, percebe-se que elas desempenham um duplo papel. Se de um lado concorrem para a criação de um poema digital, por outro assumem uma posição crítica em relação à poesia literária, pois toda escolha é paralela a uma não escolha. Imediatamente, nessa perspectiva surge uma lista de binômios de presença/ausência tais como: movimento/estaticidade, tridimensionalidade/bi- dimensionalidade, perspectiva/planificação, que constituem a obra e ao mesmo tempo a criticam.

A obra remete para a reflexão sobre a tradição da poesia e os poemas que no meio do caminho dessa história foram questionando o fazer poético. Por muito tempo a literatura guiou-se pelas orientações aristotélicas para diferenciar o literário do não literário. Entretanto, o desejo de evolução, o conhecimento e o autoconhecimento inerente aos processos criativos impulsionaram as constantes rupturas provocadas por novas formas literárias surgidas, como o romance, no século XIX, ou obras como *Rayuela*, de Júlio Cortázar, entre outras, atestando o movimento da literatura em busca de novos meios de expressão. Essas quebras de regras e de expectativas quanto ao que deve ser uma obra literária tornam o conceito de literário gradualmente mais fluido, possibilitando o alargamento de suas fronteiras.

No caso desse poema, as escolhas tornam-se procedimentos que potencializam as metáforas. Em *Poemas no meio do caminho*, a potencialização de forças é uma via de mão dupla: por uma lado a tecnologia desliza para o ambiente estético; por outro, a arte caminha por entre os labirintos dos softwares, saindo ambas fortalecidas por esse processo, ampliando (potencializando) os limites do literário.

O aparente paradoxo desse encontro – poesia e máquina - é resolvido pelo recurso da metalinguagem, na qual o próprio recurso tecnológico é utilizado para criticar aquilo que ele faz de melhor: acelerar os processos e imprimir-lhes maior potência. Esses procedimentos são estetizados e tornam-se uma linguagem tecnológica literária que fala sobre si mesma e que diz da angústia de viver em um mundo tão veloz, tão múltiplo, tão instantâneo e tão simultâneo. A aceleração dada pela rapidez com que as palavras mudam, com que os vídeos reproduzem as imagens, potencializa o efeito estético da obra digital.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Essa qualidade tecnológica do poema digital descortina à consciência a capacidade humana de criticar o mundo que ela mesma cria, não se rendendo ao influxo da massificação, da reprodução em série, da desumanização. Desse modo, não é mais a literatura incorporando outro recurso e/ou linguagem, mas é o dispositivo eletrônico sendo suporte e recurso da expressão criadora de uma arte.

Esses aspectos reforçam a ideia de que uma poesia que lida com o incerto, o duvidoso, o acaso, a probabilidade traduz a pluralidade de escolhas do mundo hipermoderno, a insegurança em relação às escolhas feitas, a relação agônica entre o finito/infinito que se senta, todos os dias, confortavelmente, no sofá da sala.

Considerações finais

A palavra, na poesia, reveste-se de multissignificados. Insinuante, ela ao mesmo tempo que esconde, revela e coloca-se tão essencial ao poema que por muito tempo foi impensável um poema literário em que a palavra não fosse a única forma de expressão do poético. Assim, toda essa hegemonia da palavra na poesia impressa poderia significar uma impossibilidade de produzir poesia literária que não fosse centrada nela. É importante ressaltar esse aspecto porque a poesia digital, por meio dos recursos da linguagem computacional, consegue somar linguagens, atualizar a oralidade na poesia (estabelecendo comunicação com o passado poético da palavra), arquitetar uma obra que não tenha um pilar apenas como sustentação, mas vários, sendo portadora da linguagem de seu tempo: uma linguagem que se caracteriza pela heterogeneidade, pelo multiculturalismo, pela pluralidade – não apenas de sentido – mas de códigos.

Como observado nos poemas de Rui Torres, a poesia digital desencadeia um processo de equipolência de forças entre as linguagens que participam da produção do texto. Assim, uma característica da poeticidade dessa obra é a capacidade de compensar pesos e medidas, dividindo a cadência, a musicalidade, as imagens, sonoridades, metáforas, significações, ritmos, entre os processos e recursos de criação, tornando-se, essa poeticidade, mais fluida e expandida, ampliando o horizonte de expectativas do leitor⁵. Isso significa que a palavra está para o poema impresso, como ela e os outros signos estão para a poesia eletrônica. Entre eles, o som, a música, o ritmo, a voz – que já nasceram junto da poesia – a cor, a imagem, a fotografia, o movimento, o desenho, a pintura, o vídeo, os mais diversos símbolos – míticos, matemáticos, geométricos – os jogos, as letras, as formas e a palavra. Eles ratificam, mais ainda, que na poesia digital, o poema transborda suas próprias fronteiras.

⁵ Cf. Jauss, 1994.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Outro aspecto a considerar são as janelas abertas pela poesia digital para fazer a leitura das angústias e dos conflitos do sujeito hipermoderno, buscando compreender suas dimensões de pensamento. Olhar o mundo pela perspectiva de um poema digital revela a dinâmica da dialética entre realidade e virtualidade instaurada na sociedade. É claro que é difícil desvencilhar a poesia das malhas da subjetividade de quem a recebe. E mais ainda quando não há o benefício do distanciamento no tempo, que ajuda a avaliar com mais elementos e amadurecimento os códigos cifrados da poesia eletrônica. Porém vale a pena correr o risco e entrar nas dimensões fluidas da arte poética digital, porque, apesar da proposta inovadora dessa arte, e de ser necessária uma configuração de seu conceito, ela não se afasta daquilo que Cassirer (1965) considera a linguagem poética. Ou seja,

(...) Cada verso de Shakespeare, cada stanza de Dante o de Ariosto, cada poema lírico de Goethe, tiene su sonido peculiar. Y, lo que es más asombroso, un gran poeta nunca se repite. Shakespeare hablaba una lengua que nunca había sido oída antes y cada carácter shakespeariano habla la propia incomparable e inconfundible. En Lear y en Macbeth, en Bruto o en Hamlet, en Rosalinda o en Beatriz, escuchamos este lenguaje personal que es el espejo de un alma individual. Sólo así puede expresar la poesía todos esos innumerables matices, todos esos visos delicados del sentimiento, imposible de manifestar con otros modos de expresión. Si el lenguaje tiene necesidad de una renovación constante en su desarrollo no encuentra fuente mejor ni más honda que la poesía. La gran poesía practica siempre una incisión aguda, una cisura definitiva en la historia del lenguaje. (CASSIRER, 1965, p. 332).

Os conceitos relacionados à literatura na Antiguidade, definidos pelos gregos, especialmente em Platão e Aristóteles no século IV a.C., estavam relacionados a obras como a *Ilíada*, a *Odisséia*. Mesmo a partir de diferentes perspectivas sobre poesia, o ponto de partida para suas reflexões eram as produções da época, que acabaram se transformando em modelos. Hoje seria ingênuo pensar em padronizar as formas de poetizar. No entanto, o ponto de partida continua sendo o mesmo: a obra.

Diante disso, no estágio atual em que se encontram as produções poéticas digitais, é possível observar que o sujeito tecnológico pode ter sua percepção alterada pela sua relação com elas, por serem resultado de um mundo tecnológico. Como afirma Cupani (2011), as tecnologias implicam relações hermenêuticas, como o uso da escrita, por exemplo, que é uma tecnologia e é o caso típico desse tipo de relação. Ou seja, escrevemos o mundo, lemos o mundo, interpretamos o mundo. E vamos além, escrevemos, lemos e interpretamos o mundo pelo modo como nos relacionamos com as tecnologias, as quais “alteram nossa corporeidade” (CUPANI, 2011, p.129) e nossa percepção de espacialidade e temporalidade.

ST 01: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Referências

CASSIRER, Ernest. *Antropología filosófica*. México: Fondo de Cultura, 1965.

CUPANI, Alberto. *Filosofia da tecnologia: um convite*. Florianópolis: UFSC, 2011.

GENETTE, Gerard. *L'oeuvre de l'art: immanence et transcendance*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

_____. *Palimpsesto: a literature de segunda mão*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/89685781/GENETTE-Gerard-Palimpsestos>>. Acesso em: 17 jun. 2012.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global, UPF Ed., 2009.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Trad. Paulo Neves. São Paulo. Ed. 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Ed. 34, 1999.

LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.

PEIRCE, C.S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

TORRES, Rui. *Herberto Helder leitor de Raul Brandão: uma leitura de Húmus, poema-montagem*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2010.

_____. *Poemas no meio do caminho: poesia combinatória animada por computador*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa, 2008. CD-ROM.

_____. *Poemas no meio do caminho: poesia combinatória animada por computador*. Disponível em: <http://telepoesis.net..> Acesso em: 22.out. 2009.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações**A FICCIONALIZAÇÃO DO ESCRITOR MARGINAL E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE EM PERGUNTE AO PÓ**Bruna Arozi Abelin
UFSM

O século XX foi marcado por uma série de eventos sócio-histórico-culturais que moldaram e modificaram os paradigmas e valores de uma velha ordem corroborando, desta forma, para a formação de uma nova sociedade. No lugar da universalidade atingida através do sujeito cartesiano, proposta pelos filósofos e pensadores do século XIX, como Hegel, Rousseau e Descartes, surge o pensamento do homem solitário que desconstrói esse sujeito e em seu lugar Nietzsche apresenta o super-homem capaz de atingir suas potências além do bem e do mal, desvinculado de uma moral cristã e estatutária. O super-homem de Nietzsche busca experimentar a vida e a arte em sua potencialidade máxima através da transvaloração e da potencialidade do indivíduo.

É por esse viés de ruptura com a velha ordem moral burguesa, que uma nova literatura e novas representações literárias surgem para questionar e promover a reflexão acerca desse novo sujeito que se molda a partir do século XX. A identidade é posta em questão e também é através da Literatura que podemos perceber o tecer de inovações na forma e conteúdo de modo a ressaltar o sujeito e as suas elaborações psicológicas. O romance do século XX parece aproximar-se mais do subjetivismo e se distancia esteticamente do romance realista, abrindo mais espaço dentro no narrar para o fluxo de consciência e o monólogo interior a fim de que forma e conteúdo corroborem para a reflexibilidade dos sujeitos e o mergulho no *self*. Da mesma forma, o romance moderno também parece explorar as relações de alienação, indo ao encontro dos novos paradigmas. No romance do século XX, por exemplo, inovações estilísticas como o mergulho ao interior da alma humana, os mistérios que permeiam as relações humanas são alguns exemplos do que ainda resta de um mundo transparente que passou a ser dominado pelo pragmático e pela razão instrumental.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Nesse sentido, Marshall Berman em *Tudo que é sólido se desmancha no ar*, menciona como expoentes do pensamento moderno Nietzsche e Marx, afirmando que ambos pensadores depositam sua fé em uma nova espécie de homem – “o homem do amanhã e do dia depois do amanhã” (1982, p. 22). Ainda, afirma que nosso século que fomentou uma espetacular arte moderna; porém, parece que esquecemos como apreender a vida moderna de que essa arte brota. O pensamento moderno desde Marx e Nietzsche, cresceu e se desenvolveu de vários modos; não obstante, nosso pensamento acerca da modernidade parece ter estagnado e regredido (Berman, 1982, p. 23)

A obra a ser discutida neste trabalho é da autoria do escritor norte-americano John Fante que ficcionaliza o sujeito que cria a própria obra literárias, o escritor. Arturo Bandini, personagem principal de *Pergunte ao Pó*, aspira a ser um escritor de sucesso em meados dos anos 30 em Los Angeles. A formalização ficcional de aspectos da vida do escritor como ofício narrada por Arturo Bandini, retrata não apenas as dificuldades e disputas pelo campo literário, mas também os processos criativos e conflitos da vida cotidiana encontradas por esse sujeito que picarescamente aventura-se pelos subúrbios de Los Angeles atrás de inspiração e experiência.

A década de 30, que compreende a Grande Depressão nos Estados Unidos, assume o plano de fundo de grande parte da produção literária de John Fante. Dissociado de qualquer manifestação literária desse período *Pergunte ao pó*, publicado pela primeira vez em 1939, é narrado pelo protagonista Arturo Bandini, escritor *outsider*, morador de Los Angeles e que relata suas andanças e o sofrimento provocado pelo contexto econômico e social do país da nova ordem econômica assim como também a relação que se estabelece entre o descendente e imigrante italiano que, seduzido por uma nova vida na terra das oportunidades, encontra um cenário desolador. Tendo isso em vista, é objetivo desse trabalho investigar alguns elementos estéticos e conteudísticos da narrativa para tentar compreender a construção do sujeito marginalizado que anseia pela carreira de escritor em um espaço conturbado de crise, capital e disputas.

Sem trabalho, sem religião e sem pátria, são estas as condições sob as quais o personagem de Arturo Bandini tenta sobreviver. Na realidade, Bandini sobrevive de sua ambição em tornar-se escritor. Essa sua convicção, faz dele um candidato de *flâneur* às avessas, pois não é burguês nem tampouco *naïve*. Arturo é ardiloso demais para fracassar em sua empreitada e insiste em ganhar a vida como escritor usando aquilo que possui: a experiência de um mundo tomado pelo vazio existencial, vontade e uma máquina de escrever.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Bandini é o personagem que representa o escritor na corda bamba da virada do século, disputando espaço já com as escritas e narrativas cinematográficas produzidas pelos meios massivos de comunicação. Nesse espaço socialmente disputado, o trabalho do escritor como artista, do “fazer” literário, já em *Pergunte ao pó*, podemos observar algumas das disputas dentro do campo literário estadunidense. Desta forma, podemos compreender o romance de Fante, como também construtor da identidade do escritor de Literatura marginal, não legitimado, começando a dividir espaço com os meios massivos de comunicação, assim como também às questões relacionadas com o mercado editorial e disputa do campo, nos termos de Pierre Bourdieu. No trecho abaixo, Arturo recebe o retorno positivo do famoso editor com quem ele se correspondia frequentemente enviando seus textos e anseios sobre a vida de escritor:

Caro Sr. Bandini:

Com seu consentimento, vou tirar a saudação e o final de sua longa carta e publicá-la como um conto em minha revista. Parece-me que o senhor fez um belo trabalho aqui. Acho que As colinas distantes perdidas daria um excelente título. Meu cheque está em anexo.

Sinceramente,
J.C. Hackmuth

A carta escorregou-me dos dedos e ziguezagueou até o chão. Fiquei de pé e olhei o espelho. Minha boca estava bem aberta. Caminhei até o retrato de Hackmuth na parede oposta e coloquei os dedos no rosto firme que olhava para mim. Peguei a carta e a li de novo. Abri a janela, saltei para fora e deitei-me na luzidia grama da encosta. Meus dedos agarraram a grama. Rolei sobre o estômago, enfiei a boca na terra e puxei as raízes de grama com os dentes. Comecei a chorar. (FANTE, 2009, p. 70)

Bandini, neste trecho e em alguns outros poucos fragmentos de cartas semelhantes, onde tem um de seus contos selecionados para a publicação em revistas e jornais literários estadunidenses, transparece através de seus gestos o privilégio em poder mostrar aos leitores um pouco de seu trabalho.

Arturo vai ao encontro dos típicos indivíduos contornados pela nova sociedade que é paulatinamente desenvolvida no século XX. O personagem, além de apresentar sua busca por espaço, no caso, o mercado editorial e suas dificuldades para encontrar esse espaço em meio a tanta competitividade, também reflete sobre a complexa arte do processo criativo, seus dilemas e frustrações, em tom irônico e de deboche através do discurso indireto livre e do monólogo interior através de inúmeros questionamentos. Nesse percurso, Bandini encontra a solidão, desenvolve a autoconsciência de ser um *outsider* fracassado e recebe trabalhos como roteirista para fomentar a produção cinematográfica, trabalhos que, apesar de bem pagos, não o satisfazem como escritor, desta forma, Fante aproxima o leitor da condição do personagem como escritor periférico, caracterizado pela desilusão e isolamento, com poucas

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

oportunidades. Tendo isso em vista, o pensamento de Stuart Hall em *Identidade pós-moderna* sobre a formação da identidade do sujeito moderno sociológico tece comentários característicos desse sujeito de modo que como exemplo usa o texto de Baudelaire, sobre o homem da multidão nas ruas parisienses:

Encontramos, aqui, a figura do indivíduo isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou da metrópole anônima e impessoal. Exemplo disso inclui a famosa descrição do poeta Baudelaire em “O pintor da vida moderna”, que ergue sua casa “no coração único da multidão em meio ao ir e vir dos movimentos, em meio ao fugidio e ao infinito” e que “se torna um único corpo com a multidão”, entra na multidão “como se fosse um imenso reservatório de energia elétrica”, o flaneur (ou o vagabundo), que vagueia entre as novas arcadas das lojas, observando o passageiro espetáculo da metrópole, que Walter Benjamin celebrou no seu ensaio sobre a Paris de Baudelaire e cuja contrapartida na modernidade tardia é, provavelmente, o turista. (HALL, 2007, p. 32-33)

Esse sujeito que observa e contempla o mundo em sua volta, o ir e vir da multidão, a velocidade e a obsolescência das coisas, é, de fato, o que também observa Bandini, seja de sua janela do quarto de pensão no alto de Bunker Hill ou também em meio a multidão e a frenesi da complexa e heterogênea Los Angeles da década de 30.

A personagem do escritor Arturo Bandini transita entre dois mundos divididos. Primeiramente entre seu mundo interior e o mundo exterior, por este último compreendendo a cidade em sua volta, a pensão onde vive por aquele interior, os mergulhos reflexivos que faz para si mesmo quase o tempo todo. Outro mundo que no romance se divide em dois espaços é, primeiramente o dos subúrbios e boêmios bairros de Los Angeles e por fim, os requintados estúdios e escritórios das empresas cinematográficas Hollywoodianas, onde consegue trabalho como roteirista de filmes.

Frustrado por não conseguir ser devoto totalmente à profissão de escritor em tempo integral e, tendo que submeter-se a escrever roteiros simplórios e comerciais para a indústria cinematográfica, Bandini passa a maior parte do tempo frustrado com a sensação de vazio. Seus dias parecem não passarem enquanto está sentado à frente da máquina de escrever buscando inspiração na grande cidade de Los Angeles, “Los Angeles, dê-me um pouco de você! Los Angeles, venha a mim do jeito que eu vim a você, meus pés sobre suas ruas, bela cidade que adorei tanto, triste flor na areia, bela cidade” (FANTE, 2009, p.13).

Nesse sentido, a cidade de Los Angeles ao longo do romance serve como inspiração e é dela que o jogo entre subúrbio e centro, cidade e deserto, alto e baixo, espaços que geograficamente ou socialmente são opostos e as cores usadas pelo narrador para pintar a urbe são cores fortes, quase todas primárias e que, além de remeterem a luminosidade da cidade devido às festas de final de ano. A pintura da urbe feita pelo narrador também coincide com as matizes fortes utilizadas por pintores expressionistas, cores simbólicas e perturbadoras:

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Saí pela janela e escalei a encosta até o alto de Bunker Hill. Uma noite para o meu nariz, uma festa para o meu nariz, cheirando as estrelas, cheirando as flores, cheirando o deserto e o pó adormecido, no alto de Bunker Hill. A cidade espalhava-se como uma árvore de Natal, vermelha, verde e azul. Olá, velhas casas, belos hambúrgueres cantando nos cafés baratos, Bing Grosby cantando também. (FANTE, 2009, p. 20)

As imagens produzidas pelo escritor personagem do espaço e da sociedade norte americana, neste caso a de Los Angeles, parecem ser tecidas com ironia e deboche em certos momentos, usando de símbolos da cultura americana para construir um cenário que parece convidativo, como “a cidade espalhava-se como uma árvore de Natal”, “belos hambúrgueres cantando nos cafés”, além do uso de sinestesias, o que parece gerar um efeito delirante ou talvez eufórico como em “cheirando as estrelas”.

No decorrer da narrativa percebemos o personagem de Arturo Bandini enfrentando as condições miseráveis da urbe opressora para sobreviver. A cada mês o desespero para pagar o aluguel do quarto que, apesar de barato e mal localizado, é difícil para Bandini arcar com o custo das despesas básicas para viver sendo um escritor sem emprego. Ele mostra orgulho de ter ao menos a si mesmo e poder enfrentar o mundo a sua volta usando apenas sua máquina que é o próprio corpo. Sem dinheiro, sem inspiração, mas em busca dela, percorre as noites procurando ação e aventura, falando consigo mesmo em fluxo de consciência simples, pontuado, sem medo de nada, como afirma o próprio personagem, apenas do desconhecido, ou seja, do futuro, do agora. A personagem parece mergulhar num fluxo de vida, sem preocupar-se com planos ou estratégias, apenas permite-se viver o presente, mergulhando num devir. Porém, o herói pícaro do escritor hesita sempre entre mergulhar na experiência do desconhecido ou voltar ao seu ponto de origem, como podemos perceber no trecho abaixo:

Bandini, caminhando sozinho, não alto, mas sólido, orgulhoso de seus músculos, apertando o punho para gratificar-se no duro deleite dos seus bíceps, o absurdamente destemido Bandini, sem medo de nada a não ser do desconhecido num mundo de misteriosa maravilha. Os mortos ressuscitaram? Os livros dizem não, a noite grita sim. Tenho vinte anos, cheguei à idade da razão, vou caminhar pelas ruas lá embaixo, procurando uma mulher. Minha alma já está maculada, deveria voltar atrás, tenho um anjo a me proteger, as preces de minha mãe aplacam meus medos, as preces de minha mãe me aborrecem? (FANTE, 2009, p.21)

Segundo Cardinal, parece que o indivíduo da primeira metade do século visualiza as emoções como uma força que se autojustifica, capaz de se transformar em expressão sem planejamento ou reflexão (CARDINAL, 1984, p. 16), confiando, desse modo, na fluência da espontaneidade, o que justificaria, talvez o fluxo de consciência utilizado, através do qual podemos acompanhar o processo de elaboração do pensamento da personagem, suas hesitações, emoções, frustrações, arrependimentos, devaneios, por exemplo.

Além disso, outra passagem que representa bem o sentimento do homem desse tempo e a filosofia que o representa e que, mais uma vez contribui para demonstrar que o sentimento

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

do homem dessa nova sociedade está presente, é quando Arturo Bandini menciona *O anticristo* de Nietzsche como uma grande obra e tece alguns comentários sobre religião ao passar pela Igreja de Nossa Senhora:

Aqui estava a Igreja de Nossa Senhora, muito antiga, a argila escurecida pela idade. Por motivos sentimentais, vou entrar. Por motivos sentimentais apenas. Não li Lenin, mas o ouvi citado: a religião é o ópio do povo. Falando comigo mesmo nos degraus da igreja: sim, o ópio do povo. Quanto a mim, sou ateu: li *O anticristo* e o considero uma obra capital. Acredito na transposição de valores, cavalheiro. A Igreja precisa acabar, é o refúgio da burguesia, de bobos e brutos e de todos os baratos charlatões. (FANTE, 2009, p. 24)

De acordo com Behr, também é característica das expressões artísticas da primeira metade do século XX buscar liberar-se dos antigos poderes e ordens estabelecidas, como, por exemplo, a religião institucionalizada. Arturo Bandini é um homem de seu tempo, senão à frente de seu tempo, pois consegue sintetizar o pensamento do homem desesperado que busca pela transubstanciação do pensamento através da liberdade individual, mostrando certa rejeição pela universalidade, quando afirma que a religião é o ópio do povo. O personagem rompe desse modo, com a velha ordem romântica do pensamento idealista do século XIX, reinventando-se enquanto indivíduo livre, que busca a própria sorte à mercê do destino ou acaso.

Até o momento, o personagem do escritor periférico de Arturo foi abordado solitariamente, mas há a personagem de Camilla, uma descendente de índios mexicanos que trabalha em um bar do subúrbio que Arturo frequenta. A partir no momento que a pessoa de Camilla é percebida pelo escritor entramos com a alteridade, ou seja, como esse sujeito que narra se contrapõe ao outro e também como também se reconhece como “o outro”.

A relação com a personagem de Camilla não é pacífica tampouco harmoniosa. Apesar das semelhanças, como por exemplo, o fato de serem descendentes de outros povos, Camilla de mexicanos e Bandini de italianos, e de não serem legitimados pela sociedade norte-americana enquanto “americanos”, são dois sujeitos errantes do submundo de Los Angeles que encontrarem subterfúgios para suportar viver no mundo. Camilla e Bandini reconhecem suas diferenças e usam essas diferenças como motivos de chacota e provocação, porém num tom irônico e sarcástico porque, afinal suas diferenças, seus sentimentos e frustrações são as mesmas.

Ambos frequentam o subúrbio, Camilla sorve da periferia seu sustento e sua moradia, Arturo vai até aos escuros e longos bares buscando inspiração para sua escrita: a noite, os bares, bebidas, mulheres, especialmente Camilla Lopez que, a apesar dos conflitos e

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

diferença, é a pessoa que ajuda Bandini a também afirmar sua posição enquanto sujeito dentro de determinado espaço e tempo:

- Você se esforça tanto para ser uma americana – falei – Por que faz isso? Olhe para si mesma.
- Foi ao espelho e estudou-se gravemente.
- Estou cansada – disse. Tivemos uma noite agitada.
- São esses sapatos – falei. – Devia calçar o que seus pés foram feitos para calçar: *haruaches*. E toda essa pintura no seu rosto. Está péssima: uma imitação barata de uma americana. Está desganhada. Se eu fosse um mexicano arrancava sua cabeça. É uma desgraça para sua gente.
- Quem é você para falar assim? – disse. – Sou tão americana quanto você. Ora, você não é americano coisa nenhuma. Veja sua pele, é moreno como os carcamanos. E seus olhos são negros. (FANTE, 2009, p.152)

Hall examina algumas características da modernidade em que afirma ser formação da identidade um processo de identificação ao qual o sujeito se reconhece no outro também pelas diferenças. Por este viés, a construção da identidade das minorias étnicas que formaram a força braçal motriz dos Estados Unidos é representada no romance através da chacota, ironia e provocação, sugerindo representar o choque cultural entre as próprias culturas marginalizadas dentro do país:

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele (Laclau), são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. (...) A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2007, p. 38-39)

O personagem do escritor, portanto, não está isolado do mundo, é um narrador que sofre também as consequências da urbanização e industrialização em larga escala e, além do mais, vive durante a Grande Depressão dos Estados Unidos e compartilha das desilusões do *American dream*, assim como também sofre Camilla, Sammy, entre outros personagens da trama. Nesse sentido, Barthes aproxima senão funde a entidade do autor e da obra em um único momento enunciativo, afirmando que ambos coexistem como em uma via de mão dupla, e que a instância do autor-deus já não cabe mais para tentar explicar a obra e seu processo:

[...] o scriptor moderno, tendo enterrado o Autor, já não pode portanto acreditar, segundo a visão patética dos seus predecessores, que a sua mão é demasiado lenta para o seu pensamento ou a sua paixão, e que em consequência [sic], fazendo uma lei da necessidade, deve acentuar esse atraso e. «trabalhar» indefinidamente a sua forma; para ele, ao contrário, a sua mão, desligada de toda a voz, levada por um puro gesto de inscrição (e não de expressão), traça um campo sem origem - ou que, pelo menos, não tem outra origem para lá da própria linguagem, isto é, exatamente aquilo que repõe incessantemente em causa toda a origem. Sabemos agora que um texto não é feito de uma linha de palavras, libertando um sentido único, de certo modo teológico (que seria a «mensagem» do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escritas variadas, nenhuma das quais é original: o texto é um tecido de citações, saldas dos mil focos da cultura. (BARTHES, 2004, p. 4)

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

O homem moderno, esse sujeito que carrega consigo as dores e angústias do mundo, está representado na obra pelo escritor, que já não encontra mais espaço para escrever e publicar sua obra, representar suas experiências, pois há um esvaziamento de sentido na arte em uma sociedade que produz em massa. Bandini mal paga o quarto de hotel com o que consegue publicar e para comer depende, muitas vezes da sorte e do acaso. O próprio personagem afirma que acredita na transvaloração proposta por Nietzsche, e com isso somado às suas confissões e desejos, demonstra que há em si e na obra a construção da identidade desse sujeito que vive à margem e tira seu sustento trabalhando como roteirista, elaborando roteiros de enredos circulares, com personagens redondos e previsíveis, tudo isso voltado para o consumo da massa e para a indústria do entretenimento.

Pergunte ao pó poderia, por esse viés, talvez seja o prelúdio de uma literatura do futuro, que aborda de maneira mais crua as mazelas dos Estados Unidos pós-Segunda Guerra Mundial, como, por exemplo, a Geração Beatnik. O lixo tecnológico promovido pela industrialização e a sociedade de consumo, a propaganda, os meios massivos de comunicação em geral corroboram de forma intensa na forma do homem ver, compreender, experienciar e refletir o mundo em que está imerso. Dessa forma, arte e vida encontram-se em meio ao caos que a sociedade cria e a arte recria através de uma nova literatura. Autor e obra não parecem mais estar tão distantes e as formalidades que outrora foram exigidas passam a obsolescência frente ao mundo desvendado pela ciência que desconhece a alma humana, esta ainda representada através da arte que cada vez mais parece aproxima-se da vida.

Referências

- BARTHES, Roland. A morte do autor. In: *O rumor das línguas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. pp. 57-64
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: A aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés; Ana Maria L. Ioriatti. Companhia das Letras: São Paulo, 1982.
- BEHR, Sulamith. *Expressionismo*. Trad. Rodrigo Lacerda. São Paulo: Cosac & Naify Edições. 2ª Ed. 2001.
- CARDINAL, Roger. *O Expressionismo*. Trad. Cristina Barczinski. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1984
- FANTE, John. *Pergunte ao pó*. Trad. Roberto Muggiati. 8ª Edição. Ed. José Olympio: Rio de Janeiro, 2009.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

FANTE, John. *Ask the dust*. New York: Harpener Perennial Modern Classics, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª edição. DP&A Editora. 2007. Disponível em: <http://comunicacaoesporte.files.wordpress.com/2010/10/hall-stuart-a-identidade-cultural-na-pos-modernidade.pdf> Acessado em 10 de janeiro de 2014.

NIETZSCHE, Friedrich. *Além do Bem e do Mal ou Prelúdio de uma filosofia do futuro*. Trad. Márcio Pugliesi. São Paulo: Ed. Hemus. 1981.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações**O MITO DA CABEÇA VOADORA: DIÁLOGOS ENTRE BETTY MINDLIN E
MILTON HATOUM**Danieli dos Santos Pimentel
PUCRS**A cabeça cortada e suas variantes**

Encontrado entre os povos da região amazônica o mito da cabeça voadora se configura como uma das variantes da bruxa amazônica, popularmente conhecida pelos narradores locais como Matinta perera. O antigo mito reapareceu na voz de narradores durante pesquisa realizada pela antropóloga Betty Mindlin, posteriormente o texto oral foi publicado em grande parte de suas obras publicadas: *Moqueca de maridos* (1997), *Terra grávida* (1999) e *Vozes da origem* (2007).

Segundo Mindlin (1996) Claude Lévi-Strauss (1985) foi um dos primeiros antropólogos fazer alusão a variante do mito da cabeça cortada em *a Oleira ciumenta* e *A origem das maneiras de mesa*. Outra imagem da cabeça degolada aparece inúmeras vezes em Mário de Andrade (2004). *Macunaíma* está repleta de cabeças cortadas, o herói aparece muitas vezes decepando cabeças de saúvas, outras vezes a cabeça de boiuna Capei aparece rolando e pedindo bacuparis. A cabeça voadora e falante: “Vem cá, siriri, vem cá! que a cabeça gritava” (ANDRADE, 2004, p. 34).

Capei é a boiuna que surge das águas, vem rolando faminta e feroz no encalço de Macunaíma, aliás, é o herói quem decepa-lhe a cabeça:

Ele só fez um afastadinho com o corpo, agarrou num rochedo e juque!decepo a cabeça da bicha. O corpo dela se estorceu na corrente enquanto a cabeça com aqueles olhões docinhos vinha beijar vencida os pés do vingador [...] eles chispavam mais. Correram légua e meia e olharam pra trás. A cabeça de Capei vinha rolando sempre em busca deles. Correram mais e quando não podiam de fadiga treparam num bacuparizeiro ribeirinho pra ver se a cabeça continuava pra adiante. Mas a cabeça parou por debaixo do pau e pediu bacuparis (ANDRADE, 2004, p. 34).

A pesquisa de Mindlin tornou-se constantemente evocada pela obra hatouniana, tal fator, aproximou ainda mais as narrativas indígenas coletadas pela pesquisadora das narrativas adaptadas ao contexto da novela *Órfãos do Eldorado*. Uma das primeiras narrativas presentes

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

na voz de seus narradores é o “homem da piroca comprida”. Vejamos as possíveis relações entre os textos:

Chamava-se Tampot o homem que tinha um pau, um pinguelo, compridíssimo, podia chegar a uns duzentos metros. De longe mesmo ele enfiava nas mulheres distraídas, que pensando estarem sozinhas, abriam as pernas na beira do rio, tomando banho, ou se agachavam na roça para colher mandioca [...] onde quer que a moça bonita estivesse, lá ia o pau comprido de Tampot atrás, tentando se introduzir nela (MINDLIN, 1997, p. 141).

Florita traduzia as histórias que eu ouvia quando brincava com os indiozinhos da Aldeia, lá no fim da cidade. Lendas estranhas. Olha só: a história do homem da piroca comprida, tão comprida que atravessava o rio Amazonas, varava a ilha do Espírito Santo e fígava uma moça lá no Espelho da Lua. Depois a piroca se enroscava no pescoço do homem, e, enquanto ele se contorcia, estrangulado, a moça perguntava, rindo: Cadê a piroca esticada? (HATOUM, 2008, p. 12).

A matriz indígena, do “homem da piroca comprida” relembra o mito de Príapo, divindade grega que também apresentava enorme órgão genital¹. Segundo o mito, Príapo era filho de Dionísio e Afrodite; algumas ilustrações o exibem como um ser dotado de enorme órgão genital. René Ménard em *Mitologia Greco-romana* (1991) assim o descreve: “Príapo é uma divindade grega, embora tenha também sido objeto de culto por parte dos romanos. Aliás, é bastante secundário na Lenda, e o seu papel consiste em guardar os legumes nos pomares e em fazê-los crescer”.

O mito da cabeça cortada ou cabeça voadora, tema do estudo em questão, aparece em uma das variantes coletadas por Mindlin da seguinte forma:

Um homem gostava muito de sua mulher, que desde criança namorara. Caçava para ela, fazia uma roça grande, viviam bem, dormindo sempre abraçadinhos na mesma rede. Eram felizes, apesar de um hábito estranho da mulher. Todas as noites, sua cabeça se separava do corpo e ia procurar carne de caça nos moquéns de outras malocas ou aldeias. Por mais que o marido caçasse ou arrumasse comida abundante, ela queria sempre ir comer mais em outros lugares. Parece que ela tinha tantos piolhos, não deixava catar, que eles é que queriam carne, cortavam o pescoço dela [...] seria gulosa demais? A caça, que o marido com tanto amor providenciava, não bastava? Também não dá para entender como a cabeça comia, como o que engolia não saía pelo pescoço (MINDLIN, 1997, p. 63).

Já em Hatoum (2002) o mito sofre algumas alterações no que diz respeito ao processo de tradução para a voz. Observamos que na obra o mito é narrado por Florita, em sua performance de contadora, assim o atualiza na época da infância de Arminto:

Uma história estranha me assustou: a da cabeça cortada. A mulher dividida. O corpo dela sempre vai atrás de comida em outras aldeias, e a cabeça sai voando e se gruda no corpo do marido. O homem e a cabeça ficam juntos o dia todo. Aí, de noitinha,

¹ No imaginário grego há a ocorrência do mito do deus da fertilidade Príamo (em grego: Πρίαπος, transl. *Príapos*). Essa variante ou matriz arquetípica de “o homem da piroca comprida” reforça a ideia de que as narrativas podem se “aclimatar” em outras regiões, porém se adaptando às características e peculiaridades que cada cultura mantém como representação identitária. A culminância dessa discussão será aprofundada no Tear IV – Matrizes moventes e nômades, em que irei cruzar matrizes e variantes orais /impressas/orais.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

quando um pássaro canta e surge a primeira estrela no céu, o corpo da mulher volta e se gruda na cabeça. Mas, uma noite, outro homem rouba metade do corpo. O marido não quer viver apenas com a cabeça da mulher, ele a deseja inteira. Passa a vida procurando o corpo, dormindo e acordando com a cabeça da mulher grudada no ombro. Cabeça silenciosa, mas viva: podia sentir o mundo com os olhos, e os olhos não secavam, percebiam tudo. Cabeça com coração (HATOUM, 2008, p. 13).

A cabeça voadora está sempre faminta por isso, se consome à noite em busca de comida nas aldeias longínquas. A viagem, a fuga, o fado e fome desperta a solidão do marido largado em profundo sono. Assim, a ausência é menos sentida, pois este quase não nota a fuga da cabeça de sua amada, no fim da caçada, a cabeça retorna ensanguentada, suja e fétida se cola, novamente, ao corpo deixado a rede. Temos em Carlo Ginzburg (1998) o tema das viagens noturnas empreendidas por mulheres, tal qual se aproxima da descrição dos voos noturnos da bruxa amazônica. Tamanhas aproximações existem entre a cabeça metamorfoseada com poderes noturnos, assim como a mulher transformada em pássaro se aventura em outras paragens. Essa relação do particular da lenda amazônica é que garante o feito do mito universalizante. Seria então a cabeça voadora a mesma imagem descrita pela errância da velha matinta pelos ares e arredores amazônicos. Temos em *Os andarilhos do bem* imagem semelhante descrita:

Esse tema das viagens misteriosas de algumas mulheres nas noites dos Tempos é, portanto, antigo e não se restringe ao Friul. Além disso, ele está estreitamente relacionado com o mito das viagens noturnas dos bandos de mulheres guiadas por Abundia-Diana-Satia-Perchta e, portanto, com o da “caça selvagem” ou do “exército furioso” (GINZBURG, 1998, p. 67).

Com o objetivo de compreender a questão do mitologismo presente na obra de Hatoum, recorro à teoria de Eleazar Meletínski, estudioso da cultura universal e uma das figuras basilares da Semiótica russa fundada por Yuri Lotman também criador da *Escola de Tártu-Moscou* (ETM) nos anos de 1960. Lotman defendia a tese de que os mecanismos semióticos se manifestam em diferentes sistemas da cultura. Nesse processo de combinação e troca de signos da cultura se estabelece um conceito fundamental que Meletínski chama de “remitologização”, conceito que aparece em seu livro *A poética do mito*, tradução brasileira de 1987. Na referida obra, o teórico russo estuda a presença do mitologismo nos romances de James Joyce e Tomas Mann, em que ele reitera a constante relação entre mito e literatura. Segundo Meletínski (1987, p. 329),

A literatura está geneticamente relacionada com a mitologia através do folclore, e particularmente a literatura narrativa – a que dedicamos em primeiro lugar –, se liga a mitologia via conto maravilhoso e epos heroico, que surgiram nas profundezas do folclore (naturalmente, muitos monumentos do gênero épico e do conto maravilhoso continuaram a desenvolver-se ou foram até recriados em livros).

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Essa relação entre mito e literatura tem revelado, segundo o estudioso, o meio pelo qual recorrem diversos escritores em seus romances como forma de adensar o universo simbólico e mítico de suas narrativas em diferentes momentos da história da literatura.

que a literatura antiga se alimenta da mitologia e da cosmologia mitológica, mas os mitos antigos continuam a ser lembrados até na Idade Média, embora tenham sido parcialmente deslocados para a periferia pela demonologia cristã ou sejam assimilados em parte por via evemérica ou alegórica (MELETÍNSKI, 1987, p. 329).

Com o passar dos tempos, o processo de “desmitologização” é apontado pelo autor como sinônimo de superação por conta dos mitos “pagãos” dos povos celtas e germânicos, além de outras culturas que vieram a se transformar em fontes “de ficção poética, literária”, o que significa ainda dizer que alcançaram os dias atuais. A respeito dos romances “mitológicos” do século XX Meletínski (1987, p. 329) afirma que:

O “mitologismo” é um fenômeno característico da literatura do século XX quer como procedimento artístico, quer como visão de mundo que dá respaldo a esse procedimento (evidentemente, não se trata apenas de emprego de alguns motivos mitológicos).

Meletínski afirma que nos romances do século XX o mitologismo, por exemplo, é um fenômeno que não pode ser dissociada da literatura, assim, ele afirma que “a mitologização como ocorrência da poética no romance contemporâneo é um fenômeno é um fenômeno cuja unidade não pode ser inteiramente negada” (MELETÍNSKI, 1987, p. 354).

A partir dessa vertente teórica, compreende-se que o mitologismo é também um fenômeno que ocorre em *Órfãos do Eldorado*, pois o autor busca um diálogo “intertextual” não só com as narrativas indígenas, mas, sobretudo, com os mitos indo-europeus e os incorpora a sua obra por meio do processo de remitologização. Para que esse fenômeno na obra fique mais evidente, realizou-se também incursões em *Órfãos do Eldorado*, no sentido de entender como esse fator se engendra no texto de Hatoum. A primeira retomada do mito grego surge a partir da retomada do mito de Édipo. Na mitologia grega o mito de Édipo é conhecido como o assassino do próprio pai, e em seguida é incumbido de desposar a mãe como se lê na passagem abaixo:

Entretanto, quando Édipo chegou à idade adulta, uma conversação ouvida num festim lhe suscitou dúvidas sobre o seu nascimento, e desejando conhecer o autor dos seus dias, foi a Delfos consultar o oráculo de Apolo. Mas o deus, sem lhe esclarecer as dúvidas, declara-lhe que o seu destino é matar o pai e desposar a mãe. Horrorizado com tal oráculo resolveu Édipo não voltar para perto dos pais, que o haviam criado, e enveredando por uma estrada oposta, encaminhou-se para o lado de Tebas. Pelo caminho encontrou um carro, cujo cocheiro lhe gritou com imperiosidade: “Estrangeiro, afasta-se, dá passagem ao rei”. Ao mesmo tempo o carro passa brutalmente e lhe faz sangrar os pés. Trava-se luta, e Édipo mata o homem que viajava no carro. Esse homem era Laio, que, ansioso por saber se o menino que mandara expor estava realmente morto e se não havia mais razão de temer a antiga profecia, fora a Delfos consultar o deus. Assim, Édipo, sem o saber, tornou-se assassino do próprio pai (MÉNARD, 1991, p. 31).

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

No tocante ao processo de remitologização em *Órfãos do Eldorado*, a relação com o mito edipiano não se dá de forma semelhante ao que narra a mitologia grega. Há nesse processo uma inversão de temática, mas se mantém a relação conflituosa entre pai e filho, a partir do que Sigmund Freud (1997, p. 103) conceitua como “Complexo de Édipo”: “o impulso sexual da criança em direção aos pais, quase sempre já diferenciado através da atração pelo sexo oposto: a do filho pela mãe e a da filha pelo pai”. Há ainda a retomada do mito edipiano no sentido da dúvida que se estabelece entre a possibilidade de Dinaura, ser irmã de Arminto ou mesmo sua madrasta, o que evidenciaria ainda mais a ligação com o mito de Édipo, já que Arminto se apaixona pela amada de seu próprio pai. Isso fica mais claro quando o personagem ao tentar decifrar a verdadeira identidade de sua possível mãe.

Triste, ela era mais bonita, o rosto parado, os lábios no lugar. A mais velha do orfanato, e a única com permissão para namorar. No começo foi assim: nós dois sentados no banco da praça, de mãos dadas, como dois amantes daquela época, desta cidade. Nunca revelou quando havia entrado no orfanato. E me acostumei com o silêncio, com a voz que eu só ouvia nos sonhos (HATOUM, 2008, p. 40).

Faz muito tempo, tu ainda moravas na pensão Saturno e estudavas para entrar na faculdade de direito. Teu pai quis conversar comigo na chácara do bairro dos Ingleses. Ele estava nervoso, angustiado. Quase não reconheci o homem. Disse que sustentava uma moça órfã. Por pura caridade. Depois disse que não era só caridade. E me pediu que não contasse para ninguém. Não me disse se era filha ou amante... Tinha idade para ser as duas coisas. No começo pensei que fosse filha dele, depois mudei de ideia. E sempre fiquei na dúvida. Foi a única vez que teu pai me confundiu e me magoou. Ele trouxe a moça para cá, disse para madre Caminal que era uma afilhada dele e que devia morar com as carmelitas. Pediu que a diretora guardasse esse segredo. Sei que Dinaura morava sozinha numa casa de madeira que Amando construiu atrás da igreja. Viviam com regalias, comida boa, e eu mandava livros, porque ela gostava de ler. Foi um erro de Amando. Um erro moral. Mas ele queria morar aqui e ficar perto dela. Dinaura... Minha irmã? eu disse, engasgado. Meio-irmã, corrigiu Estiliano. Ou madrasta. Essa é a minha dúvida. Por isso não queria te contar. Prometi ao teu pai que ia cuidar dela, caso ele morresse antes de mim. Até hoje não sei quem ela é (HATOUM, 2008, p. 97-8).

A relação com o mito de Édipo se reforça pelo fato de Amando rejeitar o filho, Arminto. Em algumas passagens da obra a relação de conflito entre ambos se evidencia:

É um homem orgulhoso demais para estender a mão para o filho [...] lembrei que Amando detestava ver o filho com as crianças da Aldeia. Flechávamos peixinhos, subíamos nas árvores, tomávamos banho no rio e corríamos na praia. Quando ele aparecia no alto da Escada dos Pescadores, eu voltava para o palácio branco. Lembrei também do desprezo e do silêncio. Isso doía mais que as histórias que ele me contava na fazenda Boa Vida. Naquela época as lembranças apareciam devagar, que nem gotas de suor. Eu me esforçava para esquecer, mas não conseguia. E, mesmo sem saber, desejava me aproximar do meu pai (HATOUM, 2008, p. 20-1).

Eu era mais tão jovem, mas me faltava lucidez ou malícia de pai para caçar filho. [...] Estás envelhecendo, e tu és o único filho. Deves desembarcar em Vila Bela antes do Natal (HATOUM, 2008, p. 22-3).

Entre nós dois havia a sombra de minha mãe: o sofrimento que ele suportava desde a morte dela. Para Amando eu era algoz de uma história de amor [...] Tive medo do confronto, e hesitei. Ele andou com passos rápidos, as mãos fechadas como se os

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

dedos tivessem sido amputados, o olhar em algum ponto na sua frente [...] No fim da praça, parou, e as mãos cruzadas agarraram o ombro, como se ele abraçasse o próprio corpo. Dobrou as pernas lentamente e ficou de joelhos. A cabeça brilhava no canto da praça. O homem ia cair de boca, mas ele se contorceu, arriou de costas. Gritei o nome dele e corri. Deitado, ele me olhava, o rosto engelhado de dor. Fiquei atropalhado massageando seu peito. Depois, o único abraço, no pai morto. O homem que eu mais temia estava nos meus braços (HATOUM, 2008, p. 26-7).

Outra relação mitológica acontece com a narrativa que envolve a figura da mãe da personagem. Nesse aspecto o mito egípcio e grego da Esfinge surge no contexto de remitologização da obra:

Talita cuidava do quintal e limpava a cabeça de pedra no centro da fonte. A cabeça de minha mãe, que Amando mandara esculpir quando ela morreu. Desde pequeno, eu costumava olhar o rosto jovem, os olhos de pedra, cinzentos, que pareciam me interrogar (HATOUM, 2008, p. 26).

entrei pelos fundos só para ver rever no meio da fonte a cabeça esculpida de minha mãe. Beije os olhos de pedra, beije o rosto amornado pelo sol, e pedi ao juiz que me autorizasse a trazer a cabeça para o meu quarto. Ele negou. Jurei: não ia mais pisar no palácio branco. Olhei pela última vez o rosto de pedra e pedi a minha finada mãe que me ajudasse a encontrar Dinaura (HATOUM, 2008, p. 88).

Nesta segunda citação fica ainda mais claro o processo de remitologização instaurado pela narrativa hatouniana. Primeiramente, a “cabeça de pedra” de sua mãe aparece como forma de se apropriar do mito grego, posteriormente, aparece a clara relação enigmática que retoma mais uma vez o enigma da Esfinge grega. O enigma a que se refere o narrador corresponde ao fato de não encontrar as respostas que o leve a decifrar os segredos que envolvem o desaparecimento de Dinaura, daí a expressão em destaque: “Olhei pela última vez o rosto de pedra e pedi a minha finada mãe que me ajudasse a encontrar Dinaura” (HATOUM, 2008, p. 88).

No imaginário grego o mito de Esfinge está inteiramente ligado ao mito de Édipo, pois esta criatura é descrita como um ser demoníaco ligado ao sentimento de destruição e má sorte. Na obra de Sófocles, *Édipo rei* (427 a. C), ela é detentora de um grande enigma. A ligação do mito de Édipo com o mito de Esfinge se inscreve como episódio posterior ao assassinato de Laio. De acordo com a mitologia grega, a Esfinge é um ser que possui um enigma que somente Édipo era capaz de decifrar. Depois de desvendar o enigma, Édipo chega ao seu destino, a cidade de Tebas.² Em outro momento de *Órfãos do Eldorado*, o mito das sereias se configura como sinônimo desse processo de retomada do mito presente na *Odisseia* de Homero texto basilar da literatura e cultura Grega. Num dos trechos do capítulo XII da obra tem-se a seguinte descrição:

² Sobre a esfinge Ménard (1991) acredita que seja “talvez, mitologicamente, uma recordação da esfinge egípcia, mas a arte lhe dá forma assaz diferente. As moedas a mostram com cabeça e peito de mulher, unidos ao corpo de leoa”.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Chegarás, primeiro, à região das sereias, cuja voz encanta todos os homens que delas se aproximam. Se alguém, sem dar por isso, delas se avizinha e as escuta, nunca mais sua mulher nem seus filhos pequeninos se reunirão em torno dele, pois que ficará cativo do canto harmonioso das serias. Residem elas num prado, em redor do qual se amontoam as ossadas de corpos em putrefação, cujas peles se vão ressequindo. Prossegue adiante, sem parar; com cera doce como mel amolecida tapa as orelhas de teus companheiros, para que nenhum deles possa ouvi-las. Tu, se quiseres, ouve-as mas, que em tua nau ligeira te atem pés e mãos, estando tu direito, ao mastro, por meio de cordas para que te seja dado experimentar o prazer de ouvir a voz das sereias (HOMERO, 1994, p. 113).

Em Hatoum, a retomada do mito acontece por meio da figuração da personagem Dinaura que na obra, é descrita como personificação da mulher encantada pelas águas fator que inicialmente retoma o mito amazônico da mãe d'água, Iara ou Uiara. A sua relação com o mundo das cidades submersas se ratifica por conta de seu desaparecimento, fato que é entendido pelos narradores como sinal de encantamento. A personagem tem um aparente destino, o mundo das águas que a espera para a sua morada perfeita longe do mundo dos humanos. Isso na obra é algo que foge à tônica de qualquer explicação racional para o destino de Dinaura. Por outro lado, há uma intrínseca retomada do mito das sereias, pois se observa claramente o poder de sedução do canto como é descrito na *Odisseia*, e novamente se repete na descrição do poder da voz que a personagem feminina hatouniana exerce sobre Arminto.

No porto de Vila Bela, alguém espalhou que a órfã era uma cobra sucuri que ia me devorar e depois me arrastar para uma cidade no fundo do rio. E que eu devia quebrar o encanto antes de ser transformado numa criatura diabólica (HATOUM, 2008, p. 34).

A verdade é que Dinaura enchia meu pensamento. Eu vestia um paletó branco de linho, ia até a Ribanceira e olhava as janelas do orfanato. É, esse mesmo edifício. Uns idiotas riam de mim. Um leso, diziam. A órfã queimou a cabeça dele. Mas, quando Dinaura andava na cidade, os homens iam atrás. Nenhum falava com a mulher. Por quê? Medo. Alguma coisa no seu olhar inibia mais que uma voz ou um gesto. Com medo, eram machos vencidos (HATOUM, 2008, p. 37).

Às vezes, eu escutava a voz de Dinaura nos sonhos. Uma voz mansa e um pouco cantada, que falava de um mundo melhor no fundo do rio. De repente ela ficava muda, assombrada com alguma coisa que o sonho não revelava (HATOUM, 2008, p. 41).

Outra importante personagem que retoma a questão da remitologia presente em Hatoum é a figura de Iro que na obra é descrito como o “mendigo recadeiro”. Duas passagens da obra o evidenciam:

O mendigo recadeiro segurava um guarda-chuva preto. Estropiado. Iro soltou uns gemidos, ele esperava restos de comida do refeitório do colégio. Tirei do bolso uma nota molhada e joguei na barriga do homem. Deus é Pai. Sujeito esquisito. Levantou, atravessou a praça, parou na rua do Matadouro e deu uma risada. Riso sem razão (HATOUM, 2008, p. 52).

Iro, o mendigo da noite chuvosa, estava sentado num banco da praça, o guarda-chuva inútil preso no sovaco. Estendeu a mão ossuda; continuei a andar, ele jogou o guarda-chuva perto de mim e gritou: Vais morrer afogado [...] Chutei o guarda-chuva, e na Ribanceira parei sob a cuiarana e remoí o destino de Dinaura. Evitava olhar o banco da praça, não queria recordar as palavras de Iro. Mas alguma coisa me

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

tentava. Procurei o sujeito, o banco estava vazio. O medo se intrometeu na saudade que eu sentia de Dinaura. Medo de não encontrá-la, medo das palavras do mendigo (HATOUM, 2008, p. 60).

Iro personagem descrito como o “mendigo recadeiro” surge na obra como aquele que antevê o futuro próximo de Arminto, ou seja, um futuro decadente e mísero, o que é confirmado pela passagem do texto em que Iro entrega devolve a carta ainda lacrada de Arminto endereçada Dinaura: “Iro deixou aqui, disse Florita. Carta de amor não lida é mau presságio. Então contei o que ouvi do mendigo. Morrer afogado? Vamos penar na miséria, isso sim” (HATOUM, 2008, p. 60).

Investigando a referência mitológica da personagem do mendigo se verificou que se trata novamente de uma referência nos textos da mitologia grega. Alusão a esse personagem se presentifica no dicionário de mitologia grega e romana, mais precisamente, tal personagem quase passa despercebida a não ser por conta de um dos episódios da obra *Odisseia* de Homero na ocasião em que Ulisses luta para derrotar os pretendentes de Penélope. Na *Odisseia*, Iro é um personagem beerrão e mensageiro de Ítaca, como bem se observa na descrição do dicionário grego-romano: “um mendigo glutão e beerrão, com quem Ulisses lutou para divertir os pretendentes à mão de Penélope. Iro devia seu nome ao fato de transmitir recados dos habitantes de Ítaca” (CURY, 2008, p. 219).

A despeito da apropriação mitológica ao enredo da obra em estudo, outra importante referência aos mitos gregos se evidencia na descrição do barqueiro Denísio Cão. Este pode ser lido como uma releitura do personagem mítico, o barqueiro Caronte que aparece em diversos episódios da mitologia grega entre eles, na conhecida história de Orfeu e Eurídice. Na mitologia tem a função de transportador os homens ao mundo dos mortos: “impele com o remo o fúnebre barco no qual transporta os corpos. O homem já velho, mas a sua velhice verde e vigorosa é a de um deus. A essas margens é que se precipita a multidão das sombras” (MÉNARD, 1991, p. 140).

Imagem muito semelhante à de Caronte reaparece na obra de Hatoum.

Durante o enterro, Ulisses Tupi e Joaquim Roso, práticos de confiança de Amando, me deram os pêsames. E também um barqueiro esquisito, o Denísio Cão, da ilha das Onças. Nem Amando ia com os cornos dele. Denísio se ajoelhou e fez o sinal-da-cruz, o rosto acavalado e triste. As órfãs do Sagrado Coração de Jesus também estavam no cemitério, todas juntas, com o mesmo traje: saia marrom e blusa branca (HATOUM, 2008, p. 28).

Não há dúvida de que textos orais e outros provindos de outras culturas integram o projeto narrativo de *Órfãos do Eldorado*. Nesse âmbito, estudar a obra hatouniana exige não só uma imersão em teorias capazes de responder ao processo construção narrativa da novela,

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

mas observar como o fenômeno de transcrição se dá no momento em que o autor transpõe os textos míticos para o corpo do texto.

Muitos estudos acerca da produção hatouniana sinalizam para um autor preocupado com as muitas vozes que ecoam de suas obras. Também o tema da memória tornou-se uma constante em Hatoum, pois, há um fio condutor que liga um passado marcado, quase sempre, pela ausência, ruína e pelo esquecimento onde vivem suas personagens. Perdidas num espaço-tempo em busca de uma identidade que está em constante transmutação, personagens deslocados e exilados de suas terras. Há uma solidão e um sentimento de abandono que assola suas personagens, como no caso de Arminto que se entrega ao devaneio, ao sonho e a memória de um passado sempre a espreitá-lo.

Arminto não tem explicações para a sua conturbada relação com o pai, assim como também não sabe o verdadeiro motivo do desaparecimento de sua amada, Dinaura. Essa mulher-vampiro que vive nas águas o atrai pelo simples canto: “voz mansa e um pouco cantada” o que a aproxima da imagem das sereias homéricas.

A essa altura, Hatoum não só se apropria dos textos orais como os ressignifica muito bem no contexto de sua obra. Além do mais, retoma os textos fundadores da história social da Amazônia, intertextualiza procedimentos narrativos, e, assim se confronta com diversos pesquisadores, estudiosos e literatos. Tomar para si emprestado textos que outrora também já se serviram outros autores é o que faz. A busca aqui não é pela origem das narrativas orais, mas pelo diálogo entretecido com cada um deles (mitólogos e pesquisadores) nesse caso, o mito da Cabeça voadora é só um dos exemplos como a referida narrativa ganhou corpo e densidade na novela hatouniana.

Referências

ANDRADE, Mário. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2004.

CURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FREUD, Sigmund. *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Trad. Paulo Dias Corrêa. Rio de Janeiro: IMAGO, 1997.

GINZBURG, Carlo. *Os andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII*. Trad. Jônatas Batista Neto. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

HATOUM, Milton. *Órfãos do Eldorado*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

HOMERO. *Odisseia*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

MELETÍNSKI, Eleazar Mosséievitch. *A poética do mito*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forence – Universitária, 1987.

_____. *Os arquétipos literários*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini; Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Granja Viana Cotia, 2002.

MÉNARD, René. *Mitologia Greco-romana*. Vol. I. Trad. Aldo Della Nina. São Paulo: Opus, 1991.

_____. *Mitologia Greco-romana*. Vol. II. Trad. Aldo Della Nina. São Paulo: Opus, 1991.

_____. *Mitologia Greco-Roman*. Vol III. Trad. Aldo Della Nina. São Paulo: Opus, 1991.

MINDLIN, Betty. *Moqueca de maridos: mitos eróticos*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Trad. Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forence, 1984.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

“MATA SÓ PRA VER A CARETA DO FREGUEIS!”: A IMAGEM DO BANDIDO DIOGUINHO SOB A ÓTICA DE UM DELEGADO DE POLÍCIA

Nilce Camila de Carvalho
UEL

Muitos bandidos perambularam pelo sertão paulista no período que compreende o auge da economia cafeeira. Eram homens violentos e destemidos que, em muitos casos, prestavam serviços de cunho pessoal ou político para os poderosos coronéis. Os crimes e as façanhas desses bandoleiros aterrorizavam a população que contava e recontava suas “aventuras”. Diogo da Rocha Figueira, o Dioguinho (1863-1897), foi representado em diversas obras literárias, poemas, canções e filmes, recebendo em cada uma delas novas significações. Em 1949, o delegado João Amoroso Netto publicou um série de narrativas policiais no jornal *Diário da Noite*, da cidade de São Paulo, sobre a vida e os crimes do bandido paulista. Mais tarde, Amoroso Netto reuniu todas as narrativas em um único livro intitulado *História completa e verídica do famoso bandido paulista Diogo da Rocha Figueira mais conhecido pelo cognome de Dioguinho*.

A partir da leitura dessa obra, o objetivo do trabalho é analisar a representação encetada pelo delegado atentando para a o período histórico social e cultural do qual ele escreve e os recursos estéticos e literários empregados que acabaram por tornar tais narrativas populares.

Inicialmente, o autor publicou um único artigo intitulado “O Dioguinho” como contribuição para a revista *Investigações* (1949). Depois, foi convidado por um membro da redação do jornal *Diário da Noite* para publicar capítulos diários sobre o bandido “numa linguagem acessível ao grande público” (AMOROSO NETTO, 1949, p. 8). Escritos sob encomenda, os episódios autônomos tinham o intuito de aumentar a vendagem do jornal.

O livro de Amoroso Netto possui quarenta e seis capítulos, incluindo a publicação de uma carta escrita pelo próprio Dioguinho a um fazendeiro que o protegia, alguns documentos

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

como certidão e processos instaurados contra ele e uma lista de agradecimentos as pessoas que colaboraram por meio de entrevistas.

No preâmbulo, o autor menciona que

a história de Dioguinho, baseada toda ela, nos fatos essenciais, em documentos, processos, noticiário da imprensa da época, depoimentos de testemunhas idôneas, etc., não teve em vista outro fim senão o de descrever a vida do maior bandido paulista de todos os tempos, situando-o na época em que viveu, no ambiente em que agiu, sem sensacionalismo nem escândalo (AMOROSO NETTO, 1949, p. 9).

A venda avulsa do jornal aumentou mais de dez mil exemplares entre capital e interior, tal sucesso animou o delegado a publicá-los em um único exemplar, o qual, inclusive, já vinha sendo procurado pelos leitores.

O autor, além de ser delegado, tinha certa atração pela literatura. Como afirma no prefácio, ele escrevia esporadicamente para revistas e publicava alguns artigos em jornais, mas nunca tinha tido o compromisso de escrever regularmente. Segundo ele, o livro nasceu “sem premeditação, escrito espontaneamente e em linguagem simples, e, sobretudo, sem qualquer pretensão a entrar para a história da nossa literatura, nem de constituir bagagem literária para o seu autor”. (AMOROSO NETTO, 1949, p. 8)

Em *História completa e verídica do famoso bandido paulista* são narrados os principais atos criminosos praticados pelo bandoleiro, seguindo, por vezes, os processos crimes e, em outras, os depoimentos de parentes e de pessoas que haviam conhecido o matador. Apesar de afirmar que o que narra é a “verdadeira e completa história de Dioguinho”, na nota do “Diários Associados”, o editor comenta que “todos os episódios que serão relatos aqui tem como base um fato real, ou pelo menos assim geralmente considerado”.

Amoroso Netto inicia pelo primeiro crime de Dioguinho que, segundo informações colhidas de um parente do bandoleiro, foi o homicídio contra o gerente de um circo que havia batido em seu irmão mais novo, o Joãozinho, que tinha ido, a mando de seu pai, devolver uns ingressos entregues pelo circo aos moradores de Tatuí. No circo, o gerente disse que ele deveria pagar pelas entradas. Mais tarde, Dioguinho sabendo da confusão foi ao circo e acabou por matar o gerente em legítima defesa. De acordo com o autor, o segundo crime foi em defesa da honra de sua sobrinha.

Esses crimes que marcaram a entrada de Dioguinho na vida criminosa demonstram a preocupação do bandoleiro com a sua família. Foram crimes considerados “de honra” pela

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

sociedade, tanto que Dioguinho foi absolvido pela justiça nos dois casos¹. Entretanto, tais delitos deram azo para o início de sua carreira criminosa².

Considerando o contexto social do interior paulista nesse período, percebe-se nesses crimes o “funcionamento” do “código do sertão”, termo desenvolvido por Maria Sylvia de Carvalho Franco para explicar a costumeira violência nas relações sociais em pequenas comunidades do interior paulista, a qual “atravessa toda a organização social, surgindo nos setores menos regulamentados da vida, como nas relações lúdicas, e projetando-se até a codificação dos valores fundamentais da cultura” (FRANCO, 1997, p. 27). Assim, a violência aparece estandarizada, como padrão de comportamento moral, “gerada pela ordem social e como força negadora dessa mesma ordem” (FRANCO, 1997, p. 84).

No caso específico de Dioguinho, o uso da violência iniciou-se em por questões que infligiram membros de sua família e, em seguida, as práticas criminosas foram incorporadas num processo de autoafirmação, na qual ele adquire a fama de valentão, e, assim, sob o pretexto de proteção pessoal, torna-se um profissional do crime a serviço dos coroneis.

Cada episódio narra um crime, sendo o instinto violento do personagem demonstrado a partir do terceiro, o qual pode ser interpretado como o rito de passagem de Dioguinho que, de “crimes de honra”, passa às ações criminosas por meras banalidades como matar um sujeito, em uma festa, apenas porque este havia quebrado sua “palheta” (chapéu da moda na época). Por esse crime também foi absolvido, muito provavelmente porque já havia interesse, por parte dos coroneis, nos “serviços sujos” que ele poderia prestar-lhes.

No decorrer da narrativa, Amoroso Netto revela um Dioguinho muito mais sanguinário do que aquele mostrado nos dois primeiros capítulos. Há um episódio em que ele manda capturar um negro que havia, sem querer, delatado a um de seus capangas que uma tocaia estava sendo-lhe preparada. Para conseguir que o homem dissesse o nome dos responsáveis, Diogo o torturou, amarrou-o em uma árvore e

puxando da faca, Dioguinho, sem mais aquela, começou a arrancar o couro cabeludo do negro. Foi arrancando, devagarinho, sem se impressionar com os uivos de dor do desgraçado.

O preto, tomado de pavor, debatia-se em tremenda luta íntima: se não contasse, morreria; se contasse, seria denunciar seu primo e mais dois companheiros, que haviam empreitado uma tocaia contra o facínora.

Dioguinho, dizendo os mais pesados improperios, continuava, com um sorriso sádico, a arrancar o couro da cabeça do infeliz.

¹ Esse pretexto será, oportunamente, explorado pelo filme *Dioguinho* (1957), dirigido por Carlos Coimbra e estrelado por Hélio Souto, para dar ao personagem contornos típicos dos bandidos heróis.

² Embora não possa ser considerado um “bandido social” segundo o conceito de Eric Hobsbawm (2010), os motivos que o levou à vida de crimes são, por excelência, os mesmos responsáveis pela inserção de muitos desses típicos bandoleiros no mundo do crime.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

- Eu te arranco o couro do corpo inteirinho, negro poltrão! Você conta. Joaquim! – gritou para o seu cabra – traga a garrafa de cachaça.
O preto mal se sustinha em pé. O couro cabeludo, caído sobre os olhos, com o sangue a escorrer, dava-lhe um aspecto horripilante. Dioguinho destampou a garrafa de pinga e despejou o líquido sobre a ferida sangrenta. O preto deu um berro louco:
- Eu conto, eu conto, não me mate!
E confessou então a Dioguinho, que seu primo e mais dois companheiros haviam organizado uma tocaia para eliminá-lo.
Dioguinho desamarrou o preto, deu-lhe uma bofetada na cara e ordenou-lhe:
- Agora suma daqui, seu negro à-toa. Corra!
O preto saiu cambaleando e, não havia ainda dado dez passos, quando recebeu uma bala nas costas. Foi caindo, caindo. Ajoelhou-se, com a cabeça mergulhada no riacho, e assim ficou, morto.
Dioguinho extraiu o cartucho vazio e soprou dentro do cano da arma (AMOROSO NETTO, 1949, p. 35).

Apesar de violento, Dioguinho agia com tranquilidade, como se tais atos fossem corriqueiros. A linguagem da narrativa evidencia um caráter sádico, abusando de descrições sensacionalistas com intuito de atrair leitores ao oferecer-lhes passagens estarrecedoras da vida do personagem. Diante de crimes tão brutais, praticados friamente, Amoroso Netto se envereda por uma literatura apelativa, uma “crônica policial” que explora as atrocidades do personagem de modo a evidenciar a sociedade “incivilizada” da qual ele fazia parte. No caso, o autor possuía autoridade para contar as atrocidades cometidas por Dioguinho numa “terra sem lei”, como era tido os sertões paulistas na capital do Estado.

Entre as lendas contadas pela população do interior paulista na época em que Dioguinho atuava, as que mais tiveram destaque referiam-se a um colar feito com as orelhas de suas vítimas que ele usava para rezar as “Horas Marianas” (caderno de orações em louvor a essa santa), orações que mantinham seu “corpo fechado” (GARCIA, 2002). Sua invulnerabilidade era dada, popularmente, como certa: “não há faca que vare e nem ponta de espinho/ fica tal qual o corpo de Dioguinho” (DEL PICCHIA, [1917] 19--, p. 64). Assim, a narrativa parte de uma memória aguçada por contornos mágicos e acaba por contribuir na configuração de todo um imaginário acerca do “bandoleiro mais temido do oeste paulista” que “mata só pra ver a careta do fregueis!” (AMOROSO NETTO, 1949, p. 32). Tais representações coadunam com a imagem que o autor e delegado tenta revelar de Dioguinho: um facínora que na maioria das vezes matava por prazer ou em obediência às ordens de coroneis envolvidos em querelas políticas.

O último crime praticado por Dioguinho ficou conhecido como “O crime do Cerrado”. Foi um “servicinho” encomendado por um vendeiro português contra sua amante que estava o traindo com outro. Balbina, a amante, é espancada pelos capangas de Dioguinho, e Marciliano Fogueteiro, seu amante, é morto em uma emboscada. A vítima vai, pessoalmente, a São Paulo denunciá-lo à polícia.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

A queixa registrada por Balbina, juntamente com as provas de outros crimes, fizeram com que a polícia organizasse, por volta de março de 1897, uma força-tarefa para a prisão do bandoleiro³. Após narrar o crime do Cerrado, o delegado publicou uma carta, de 1896, escrita de próprio punho por Diogo endereçada ao seu amigo Luciano, onde Dioguinho dizia que vivia retirado da sociedade em razão dos crimes que havia cometido e da ação policial que comprometia suas práticas criminosas. Em seguida, ele cita Prometeu, Hércules e a filosofia de Sólon para discutir sobre o suicídio e as formulações dos códigos penal e criminal, demonstrando uma visão de si:

eu podia deixar matar-me, eu o único que sabia de tudo e por tudo (So este pedacinho leva uma noite para te contar) eu se deixasse matar-me, tendo certeza que hia ser assassinado seria um covarde, podia não ser se eu perzistisse no suicidio, eu seria um suicida na minha consciência, que pensava naquillo, mais eu não quis ser nem suicida e nem quis aproveitar a Filozophia de Solon, que não tendo achado crime digo pena para o ingrato, deo o desprezo, eu fiz-me um Condor: Agora esplico-te o que quer dizer Condor, e o que é Condor. Condor uma espécie de Abutre do Perú, habita os Andes, Condor. Ave sedenta de vingança de sangue (AMOROSO NETTO, 1949, p. 148).

Dioguinho não era um caipira ingênuo e ignorante. Ele escrevia bem, conhecia um pouco de filosofia, tinha seus argumentos por ter se tornado um assassino e se preocupava em conhecer e interpretar bem as palavras, tanto que pede ao amigo dois dicionários de português e um dicionário de sinônimos, alegando: “prefiro viver maltrapilho e detesto mesmo certas grandezas mais não quero ignorar certos termos” (AMOROSO NETTO, 1949, p. 149).

Em resposta ao amigo, que em carta anterior o havia dado o cognome de Lince, ele escreve: “quanto a dar-me o nome de Lince, é um bonito nome não há dúvida, mais desconheço o que é Lince, e sua historia; e o nome que uso diz mais com minha vida, pois eu nunca fui mau e nem perverso, fiz-me vingativo por ser homem de brio, e vergonha”. Essa perspectiva exposta pelo bandido vai de encontro ao que comenta Carvalho Franco em relação ao uso legítimo e moral da violência naquela sociedade.

Em outro âmbito, na ligação existente entre Dioguinho, Luciano e outros donos de terras, a quem aliou-se para se proteger daqueles que o perseguiram, percebe-se como se dava a estrutura de poder calcadas nas relações sociais onde predominavam os laços de dependência e o favor.

Os argumentos do personagem para o crime resulta do fato de ter-se aliado a homens poderosos para se proteger. Em um dos episódios, Dioguinho defende-se da opinião negativa que um rapaz tinha a seu respeito afirmando: “eu não sou, como pensam, um vulgar matador

³ Soma-se a esses motivos a decisão do governo de Campos Salles, marcado pela ideia de civilizar através de policiamento, em extinguir a desordem que reinava nas pequenas cidades do interior paulista.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

de gente. Se levo esta vida é porque me obrigaram a isso” (AMOROSO NETTO, 1949, p. 75).

Na obra, ao justificar seu modo de vida, Diogo não relata os crimes que, tradicionalmente, são considerados como sendo seus primeiros crimes, mas outro, cometido contra um homem que, por causa de uma perdiz, havia ofendido sua mãe. Ao cabo, completa que “Depois disso, só me restava fugir. E foi o que eu fiz, deixando tudo lá na fazenda: minhas coisas, o ordenado, até minha mula preta... Acossado pela polícia, enveredei pro caminho do crime, matando os que me têm perseguido” (AMOROSO NETTO, 1949, p. 77).

Diogo não se via como um matador cruel e sanguinário, mas um injustiçado que não teve outra escolha a não ser se enveredar pelo mundo do crime. Nesse sentido, a carta é bastante significativa ao desnudar a concepção do bandoleiro sobre si, entretanto, dentro do conjunto narrativo, ela dá a impressão de tratar-se de um lunático, uma vez que o matador toma seus atos como simples medidas de proteção, quando a maioria dos crimes relatados foram cometidos sob a encomenda dos coroneis.

A perspectiva de “vingador” apenas poderia ser considerada, se admitida a ideia de que, após os crimes “de honra”, ele passou a ser perseguido pela justiça e, então, para sobreviver, teve que aceitar a profissão de “matador de aluguel” para obter sustento e proteção.

O autor tenta problematizar a questão da imagem preconceituosa predominante em relação ao interior paulista, mas acaba reafirmando as diferenças entre sertão/cidade e barbárie/civilização por meio de “imagens pitorescas” e “exóticas” que demonstram o estereótipo de “caipira” e “interior” tão comum na década de 1940-1950 (e ainda persistente décadas após). Amoroso Netto não foge do estigma de homem “culto” e “civilizado” que se propõe a descrever o sertão paulista e sua “barbárie”, assim como fez Antônio de Godoy Moreira e Costa em *Dioguinho - narrativa de um cúmplice em dialecto* (1903).

Ademais, pode-se pensar na pretensão de uma narrativa nesses moldes. No final do século XIX, a polícia de carreira ainda não estava constituída (o que ocorreu somente em 1906), e como órgão público, ela é devidamente instituída como *Polícia Militar* com a *Constituição Federal de 1946*. Assim, existe a hipótese de que João Amoroso Netto utilizou-se de uma linguagem exagerada e sensacionalista ao descrever os atos perversos e o instinto violento do bandoleiro para engrandecer a ação policial que o perseguiu.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

A narrativa sensacionalista veiculada por jornais possui um caráter oficial, contudo, ela mascara a verdade visando apenas o consumo⁴. A atração gerada pelas crônicas policiais, principalmente com ocorrência de mortes, aliciam pelo choque e pela repulsa causados no leitor. No caso, o formato da publicação, que se assemelha aos dos folhetins, aguça a curiosidade em relação aos próximos episódios, garantindo o sucesso de leitura e a consequente venda do jornal.

As narrativas de Amoroso Netto são facilmente comunicadas oralmente por priorizar a história do bandoleiro envolta num tom misterioso propício para ser recontado, acompanhada pelo pitoresco das paisagens interioranas, das “gentes” e dos costumes do sertão paulista, características que também asseguravam certo sucesso entre os leitores da capital interessados numa leitura empolgante e frenética.

Em relação ao acabamento formal da obra, o livro de João Amoroso Netto traz na capa a figura de um homem sobre um cavalo, espingarda na mão, chapéu cobrindo os olhos, camisa vermelha e lenço verde no pescoço: um estereótipo comum do *cowboy* americano ou mesmo do gaúcho dos pampas, visto que esse traje não é tradicionalmente associado ao interior paulista. Entretanto, o maior destaque da ilustração da está no fato de Dioguinho ser representado com a cor da pele negra, até seu cavalo é negro (o que contrasta com as descrições sobre seu cavalo “Liviano”, um alazão, em outras obras).

Alguns capítulos possuem ilustrações representando atos violentos pelos quais o bandido ficou popularmente conhecido, oferecendo, dessa forma, uma visão particular sobre o bandido e sobre a cultura caipira a partir da exploração de histórias banhadas em sangue. *História completa e verídica do famoso bandido paulista* elege Dioguinho como sendo o mais famoso e temido bandido paulista da época. Tal concessão o conduz à popularidade e é responsável pela recorrência do tema posteriormente. Nas décadas seguintes, o bandoleiro chega a ser comparado, em fama e feitos, à Lampião.

Historicamente, essa aproximação se dá em razão das conjunturas sociais que envolveram a capital paulista nas décadas de 1940-1950. O país, especialmente São Paulo, vivia um momento de acelerado processo de industrialização e transformação urbana. Devido a seca no Nordeste, houve também um forte processo migratório para o Sudeste. Os

⁴ Não obstante as descrições facinorosas do bandoleiro, o livro foi a base inspiradora do filme realizado em 1957, o qual faz uma leitura que se contrapõe à imagem do bandoleiro representada nessa obra. Também, na década de 1950, foi transmitida pela extinta rádio Tupi a novela intitulada “Dioguinho, homem terror”, que se perdeu em um incêndio em 1970. Tais produções exploraram uma faceta que o aproxima, em certa medida, do arquétipo Robin Hood, delineando-o com fortes contornos épicos a partir do aspecto lendário de sua figura.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

nordestinos em São Paulo modificaram o cotidiano da cidade com suas práticas culturais como o repente e a produção de folhetos de cordel, dentre outros.

Além dessa efervescência cultural nordestina, principalmente na cidade de São Paulo, houve uma tentativa por parte de alguns intelectuais, sobretudo de esquerda, em constituir a imagem de um cangaço mítico como representante da nacionalidade brasileira (QUEIRÓS, 1997). Embora caracterizasse apenas uma determinada região social e cultural do país, o tema do bandoleirismo, do abandono, da opressão, da concentração fundiária, da ignorância e da violência tornou-se presente e era visto por esses intelectuais como a “verdadeira realidade” brasileira, o Brasil profundo visto em suas entranhas. A intenção desses intelectuais era provocar reflexões sobre essa realidade de modo a construir (por meio de revoluções ou intensas reformas) “novos brasileiros” que não seriam nem os marginalizados e exluídos sertanejos, nem os alienados das classes média urbanas seduzidos pelo capitalismo, pela modernidade, pelo consumismo e pelos valores culturais norte americanos.

O êxodo rural do interior paulista também aumentou com o desenvolvimento das indústrias na capital e a escassez de trabalho no campo, de modo que a sociedade e a cultura caipira tinham suas bases já desfeitas e sucumbidas com o avanço do capitalismo no campo, como menciona Antônio Candido em *Os parceiros do Rio Bonito* (1964) (CANDIDO, 1975, cap. 2).

Assim, essas mudanças sociais propulsionaram não só a produção de cordéis, principalmente sobre Lampião, como também abriu espaço para outros produtos culturais, como é o caso da música sertaneja que cantava o universo do caipira paulista, personagem emblemático desse momento histórico, através do qual exaltava-se a vida rural, os saberes e costumes tradicionais, os causos, tudo permeado pelo saudosismo da simplicidade da vida no campo.

Nesse âmbito, o aparecimento das histórias do bandido Dioguinho ao lado de histórias de Lampião acaba por colocá-los como representantes de certos imaginários sertanejos distintos, o do interior paulista e o do sertão nordestino. Dioguinho não possui a mesma força cultural que Lampião, a qual está muito relacionada à tradição oral e à própria grandiosidade histórica e social da atuação dos cangaceiros no Nordeste brasileiro. Contudo, algumas vezes os dois personagens foram colocados lado a lado como no cordel *O encontro de Dioguinho com Lampião* (1960), de autoria de Antônio Teodoro dos Santos, e na própria alcunha de “Lampião Paulista” que, popularmente, recebeu após o filme de 1957 de Carlos Coimbra, cujo tema aproveitou-se do sucesso alcançado pelo *O Cangaceiro* (1953) de Lima Barreto.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

A centralidade dada ao Cangaço e a Lampião, em razão de uma (re)invenção cultural que pretendia distinguir o que era nacional do que era estrangeiro, promoveu também a busca por outros personagens históricos guardados por memórias regionais e também imersos em um imaginário social. No âmbito do Estado de São Paulo, esse lugar foi ocupado por Dioguinho.

Da mesma forma que, naquele momento histórico, os cangaceiros foram compreendidos pelos intelectuais de esquerda como produto do meio social em que viviam, moldados pelas agruras da seca do sertão nordestino e pelas condições sociais, as narrativas reunidas no livro *História completa e verídica do famoso bandido paulista* além de serem sensacionalistas e produzidas para a venda, contêm uma visão unilateral de um autor que deixou expresso em sua escrita a preconceituosa cisão, repetida a exaustão, entre campo/cidade, barbárie/civilização, atraso/progresso, compreendendo o personagem também enquanto uma resposta do meio social que viveu (AMOROSO NETTO, 1949, p. 13). Contudo, ao contrário desses intelectuais, Amoroso Netto sustentava um projeto de modernização e civilização conservador, tendo como modelo a realidade da capital paulistana com seu “eficiente” aparato policial e judicial, sem entrar no mérito, por exemplo, de questões relacionadas à desigualdade, à marginalidade, à pobreza, apostando na necessidade de uma modernização liberal pautada em uma sociedade de direitos que varresse as arcaicas estruturas de poder prevalentes no Brasil rural desde os tempos coloniais.

Dentro do conjunto de obras produzidas acerca de Dioguinho, as narrativas de Amoroso Netto ocupam um lugar de destaque, pois a partir delas iniciam-se outras produções que, na década de 1950 e 1960, são responsáveis pela popularização da vida e das lendas relacionadas ao personagem. Desse modo, essas narrativas demarcam um momento de novas leituras que contribuíram para a persistência da imagem desse bandoleiro enquanto um símbolo ambíguo da cultura cafeeira, o qual as vezes é retomado para demonstrar o poderio dos coronéis, o saudosismo de um momento áureo dessas localidades ou mesmo um elemento da cultura popular regional.

Referências

AMOROSO NETTO, João. *História completa e verídica do famoso bandido paulista Diogo da Rocha Figueira mais conhecido pelo cognome de Dioguinho*. São Paulo: Gráfica da rua do Hipódromo, 1949.

CANDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e as transformações dos seus meios de vida*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

DEL PICCHIA, Menotti. *Juca Mulato*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, [19--].

FERREIRA, Antônio Celso. *A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

GARCIA, João. *Dioguinho. O matador de punhos de renda*. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2002.

HOBBSAWM, Eric. *Bandidos*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MARTINS, Marcelo T. Quintanilha. *A “civilização do delegado”*: Modernidade, polícia e sociedade em São Paulo nas primeiras décadas da República, 1889-1930. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo (FFLCH), 2012.

MATTAS, João das. *Dioguinho: narrativa de um cúmplice em dialecto*. Ribeirão Preto: Livraria Central, 1903.

QUEIROZ, Maria I. P. *História do cangaço*. São Paulo: Global, 1997.

SANTOS, Antônio Teodoro dos. *O encontro de Lampião com Dioguinho*. São Paulo: Editora Luzero, 1960.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

AS MARCAS HISTÓRICAS E MULTICULTURAIS NOS POEMAS CANÇÕES, DE VINÍCIUS DE MORAES

Manuela Chagas Manhães
Mônica Castello Branco de Oliveira
UNESA

Introdução

Segundo Maingueneau (2001), o campo textual tenta articular as formações discursivas, que se dão através de compartilhamento desses universos simbólicos entre os escritores (criadores) e os grupos a que eles pertencem ou frequentam. A articulação, por sua vez, das diversas formações de discursos é realizada a partir do funcionamento desses grupos que as fazem reviver (ou sobreviver) e vivem delas. Nesse aspecto, utilizando a análise de discurso é possível atravessar o cerco das palavras e encontrar, em outros sistemas de análises, a química que forma os diversos sentidos das representações sociais no organismo social tão multifacetário.

[...] o homem-criador tira partido de tudo que encontra em suas “moradas”, bom ou mau. E se cria personagens os humaniza inoculando-lhes esse material psíquico. É o único meio de evitar a falsidade psicológica, pois ninguém pode expressar com a força de verdade uma paixão humana sem havê-la sentido alguma vez (Bonet, 1970: 78-79).

Essa articulação feita no campo textual recai nos modos de vida, nos ritos, e há confronto entre escritor e a sociedade, o escritor e sua obra, e entre a obra e a sociedade. Percebe-se que temos importantes variáveis para a sociocrítica, e, conseqüentemente, para a análise de discurso e as perspectivas pragmáticas, sendo elas o contexto social-cultural-histórico, o indivíduo e o ator social, a sociedade, os meios, os universos simbólicos (a obra) e a comunicação literária.

O discurso, então é uma força constitutiva e como ação, representa a vida sócio-cultural e realiza atos sociais. É agir no mundo, à luz dos interlocutores e dos personagens das histórias ao mesmo tempo em que o escritor constrói e constitui os seus interlocutores, são as interações entre os sujeitos que promovem o discurso, e assim, diferentes significações

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

para ele, de acordo com uma série de valores e sentidos. O discurso promove a comunicação entre os atores sociais.

O ser escritor, poeta, letrista-poeta é capaz de traduzir essa realidade em que ele vive que está imbuído de ideias, paradigmas, valores e padrões sócio-culturais, sentimentalidades e emoções, história e contemplações, depara-se com as características sociais, econômicas, políticas, as quais são estruturantes em seu contexto no organismo social, pode transcender o tempo, por meio de sua liturgia quando são utilizadas para a produção de linguagem artística. Por conseguinte, é fato que a obra de arte depende estreitamente do seu criador – do artista, do poeta – e das condições sociais que determinam a sua posição. Todavia para entendemos melhor esta afirmação, temos que considerar diversas variáveis. Entre estas variáveis, temos a relação do artista e os aspectos estruturais sócio-culturais, entre o artista e o ambiente histórico e geográfico, ou seja, a relação entre a obra e o influxo exercido de valores sociais, ideologias e sistemas de comunicação, que nela transmutam em conteúdo e forma, criados como uma unidade inseparável. No entanto, há divisão: os valores sociais e ideologias contribuem particularmente para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influem mais na forma. Ou seja, tanto quanto os valores, as técnicas de comunicação, de que a sociedade dispõe, influem na obra, sobretudo na forma, e através dela, nas suas possibilidades de atuação no meio social.

Essas variáveis tornam-se de fundamental importância para entender e identificar a essência poética. Maingueneau (2001) afirma que através da análise do discurso é possível perceber a estrutura do enunciado, o arranjo do conteúdo, co-relacionado à linguagem, ao contexto, ao autor e a repercussão da obra, ou seja: traz o entendimento das marcas sociais e ideológicas presentes no discurso, que circunscreve valores, regras, hábitos etc, nas interações sociais. Assim, a análise do discurso possibilita o esclarecimento da relação da linguagem com os lugares, com o contexto social, com a obra em si, ou seja, o ambiente sócio-cultural em que vive e produz o autor, ou seja, os seus ciclos sociais, no caso Vinícius de Moraes e a sua comunicação literária.

Os diferentes contextos sócio-culturais e os ciclos sociais na formação do poeta poetinha: o Camaleão na vida e na arte

O gosto pelas letras veio por efeito osmose. Em todos os cantos havia poesia, fatos e pessoas que iriam formá-lo. Seus bisavós, avós, seu pai e sua mãe sempre tinham as palavras e melodias como companhia. O contexto cultural de sua casa traria, então, para o pequeno Vinícius, o fascínio pelo mundo da linguagem artística. Segundo Castello (1999) desde cedo,

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

ele teria um olhar distante – que a família, mais tarde, diagnosticara, como um outro sintoma da poesia. O nosso poeta se cria numa família de seresteiros e boêmios. Entre eles dois tios chamarão atenção do poeta, poetinha: Tio Henriquinho, delegado, poeta, boêmio e seresteiro, e, Tio Niboca também seresteiro e compositor. Este, por sua vez, quase da mesma idade que Vinícius o carregará para aventuras. Ele legará ao Vinícius o gosto pelo imprevisível e pelo risco, que serão grandes atributos para o poeta enfrentar suas paixões. Seu pai poeta parnasiano e sua mãe musicista, excelente pianista, resplandeceriam em Vinícius a atração feroz entre poesia e música.

Assim, ele iria acumular ao longo de sua trajetória amigos, ciclos sociais repletos de especificidades e identidades diferenciadas, universos simbólicos, lembranças e saudades, a sua memória seria o grande tesouro de suas palavras e motivo de seus risos, silêncio e lágrimas. Por onde passara iria absorver a atmosfera poética, a imagem desenharia nomes e momentos que se transformariam metáforas, desvelando suas relações sócio-culturais, dando significado às suas representações afetivas e sociais. Tornar-se-ia o poeta-chefe da Bossa Nova e de movimentos que trariam uma nova roupagem para música popular brasileira, sendo seguido como o guru intelectual da música poetada.

A poesia de Vinícius de Moraes tornar-se múltipla. Oscila em seus temas, em suas imperfeições, em suas vivências e tempestades sentimentais. Ganha representação no dia-a-dia, em diferentes contextos. Reques sutilezas e ia preenchendo-a de musicalidades e percepções intuitivas. Deixava –se ir, simplesmente segui pelas estradas que a vida contornava:

“[...] fui muito mistificado por minha formação, por uma série de idéias errôneas e preconceitos impingidos artificialmente, tanto pela família quanto na faculdade. Como não tinha outros mestres, tive de pesquisar as coisas por mim mesmo. Foi uma experiência dolorosa: libertar-me dessa mistificação. Há uma dualidade terrível no artista: ele se projeta para fora, com suas antenas ligadas com o mundo, mas se não tiver um grande respeito pela solidão, não há uma possibilidade de comunicação. É um dualismo misterioso” (Moraes in Pecci, 1994:319).

Longe de podermos enquadrar a poesia viniciano dentro de uma fôrma cristalizada como única e constante qualquer, como afirmou Tavares (1972:195), é importante percebermos que a formação de sua linguagem é, antes de mais nada, um entrechoque de contradições, que produziram no plano tangencial da problemática humana, indivíduo versus sociedade, oscilando muitas vezes entre a procura da criação estética (pautada na transmissão

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

de valores e vivências pessoais) e a racionalização que busca organizar o seu sofrimento, a sua angústia e demônios. Ele conseguiu através de uma consciência artesanal e de uma vasta informação cultural e diversa, aliadas a uma sensibilidade aguçada, formar uma linguagem viva. É a conexão entre poesia, vida e identidade, laço sem o qual toda sua vida e obra desmoronariam. Ambas estavam unidas nas suas ações e imperfeições, refletidas num indivíduo numeroso que colecionou amigos, amores, funções, máscaras sociais e saudades. Um homem de muitas faces e fases, sendo considerado um camaleão na vida e na arte.

Analisando as marcas históricas e multiculturais nos musicas-poetadas de Vinícius de Moraes

A chave para compreender Vinícius está no que é essencial de humano – na conexão entre poesia e vida, laço sem o qual a vida e obra vinicianiana fica sem sentido, como já dissemos. Quando deixou a poesia de gabinetes, resultado de profundas meditações, de longas noites solitárias para se tornar showman da MPB, para viver nove casamentos, para atravessar a vida viajando, descreveu em metáforas tudo que foi compartilhado e apreendido, mudou, sem, por várias vezes de perspectivas: um camaleão na vida e na poesia.

Nesse sentido, podemos exemplificar a sua atitude comportamental de poeta, e, conseqüentemente, de viver a vida para poder viver a poesia, com o desabafo que ele fez a um de seus amigos paulistas mais íntimos, Zequinha Marques da Costa, sobre Drummond e sua forma de viver a poesia: “cansei de falar para Drummond que ele tem que se aproximar mais da vida. Eu sei que ele inveja esse meu lado mais promíscuo com a realidade. Mas não saí do casulo” (Castello, op.cit.: 296).

Desse modo, ao analisarmos os poemas canções de Vinícius de Moraes, deparamo-nos com o fato de seu discurso estar profunda fusão com a linguagem erudita poética e com a arte popular urbana, tendo como companhia os sambistas e outros poetas. Portanto, ele foi precursor na formação de uma linguagem artística com características próprias vinicianas, tornando-se um marco, não só como poeta, mas também como grande poeta da música popular brasileira com seu lirismo, sua sentimentalidade e existencialismo, com a verbalização das emoções e de seus paradigmas. Ele é de extrema singularidade, quando se trata da linguagem poética-musical da pós-modernidade. Sua atitude de trazer a linguagem poética urbana, expondo seus paradigmas em metáforas ou na simplicidade de descrever o cotidiano, torna-o o pai da linguagem da criação poética da MPB.

Vinícius de Moraes, segundo Portela (apud Moraes, 1986:17-18) foi um poeta profundamente dramático, apostando tudo na adesão das emoções, na observação da vida

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

corriqueira, mas completamente humana e dotada de sentido, conflitos e representações sociais, e por isso, plural, diversa em sua liturgia e em seu nomandismo seja pelas inúmeras parcerias seja por ser seus diferentes vinícios.

Nesse aspecto, ao analisarmos a sua poesia melodiosa O que é que tem sentido nesta vida, feita em parceria com Edu Lobo, nos deparamos com um Vinícius que dá crédito a simplicidade da vida, na arte de amar, excomungando questões de seus antigos cargos para longe de quem ele quis ser. Em suas palavras podemos perceber que a sua vida tem uma necessidade bem maior que as coisas que estão relacionadas ao mundo da diplomacia, e em particular, ao status. Os ciclos sociais se diferenciam e se cruzam quase em todos instantes, criando diversos contextos sócio-culturais e favorecendo para seus conflitos, máscaras sociais e questionamentos, os quais são traduzidos, por exemplo, nesta canção poetada. Ele nessa música deixa explicitado que vence a sua simplicidade no ato de viver, e, demonstra a importância que tem a poesia na sua cotidianidade, mais ainda, mostra o Vinícius que Drummond invejou:

4. O que é que tem sentido nesta vida (...)/ 2. Para muitos é o dinheiro/ 3. Ir de janeiro a janeiro/ 4. De pé no acelerador/ 5. Eu, sinceramente, preferia/ 6. Uma vida de poesia/ 7. Na vigília de um amor/ 8. Há quem creia em ter status/ 9. Sair em fotos & fatos/ 10. Ter ações ao portador/ 11. Eu só acredito em liberdade/ 12. E estar sempre com saudade/ 13. De viver um grande amor.
Vinícius de Moraes e Edu Lobo

Era o seu paradigma, a sua ideologia de vida! Discurso que iria direcionar a sua conduta, como homem, que tem na veia a poesia e a vontade eterna de viver em função das emoções humanas, quebrando as amarras do sentido da ordem social, dentro de uma classe específica em que impera conotações e simbologias do que se é e deve ser, como o de seu status da diplomacia, que durante muito tempo ele vivenciou. Isso é descrito nos versos, 8, 9 e 10, onde ironicamente fala de sua própria experiência. Ele confirma nos versos 2, 3, 4, 5, 6 e 7 a prevalência de uma querer fazer do sujeito que não se interessa por determinados valores que estereotipam os atores sociais na pirâmide social em sua vertical, de forma que esta o prendia a amarras neste mundo, o tolhido da liberdade e a mercê da saudade da vida poetada sem pressa e sem dias sempre iguais como podemos verificar nos outros versos de seu poema canção. Assim, o enunciador acaba por instaurar uma mobilização subjetiva no percurso de sua vida para firmar, uma condição de ruptura, ao ser questionador sobre: o que é que tem sentido nesta vida.

É o sujeito Vinícius de Moraes em harmonia com uma das suas identidades, que ganha sentido, direção para os seus passos. Um guerreiro em seu tempo. Pagou um alto preço por ser autêntico tanto na conduta social quanto em sua poesia. A poesia estava com ele tanto no

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Itamaraty, quanto no sítio em Itatiaia, ou em Montevideu, Los Angeles, Buenos Aires, Salvador, Paris e, claro, Rio de Janeiro no asfalto e nos morros. Assim, com seu leal parceiro Tom Jobim faz o *morro não tem vez*.

Ele desabafa ao ver o processo de exclusão social que acontece em nosso país, legitimando todas as melodias, poesias e grupos sociais como artistas da própria vida, da própria sobrevivência. Este Os negros tratados como objetos, sem caminho e direção, buscam os centros urbanos, tendo que esquecer muitas vezes todo o passado para seguir adiante, mas este como fantasma os persegue, e em seus lamentos, com toda pulsação que tem em suas melodias ficam delimitadas ao morro, o lugar dos mestiços, negros, pobres, que não tem vez, assim como a sua linguagem artística musical, sua poesia marginalizada e estereotipada como “coisa de preto”, na sociedade mais plural que existe. A sociedade brasileira. Então: *fazer samba não é contar piada, o samba é uma forma de oração*, traduzida em batuques, vozes caladas que encontram em Vinícius de Moraes não mais o capitão do mato que tortura, mas o *capitão do mato [...] o branco mais preto do Brasil* que vai atrás de seus mestres para aprender a fazer samba e falar de sua beleza contagiante, compartilhando seus símbolos, seus ritos, ou seja, seus universos simbólicos, traduzidos em suas músicas como o Samba da Benção, e de certa forma, ele, em algum período anterior com Tom Jobim já desbravava os pré-conceitos ao afirmar que:

- O morro não tem vez/ 2.E o que ele fez já foi demais/ 3. Mas olhem bem vocês/ 4.Quando deram vez ao morro/ 5. Toda a cidade vai cantar /6. Morro pede passagem/ 7.Morro quer se mostrar/ 8.Abram alas pro morro/ 9.Tamborim vai falar/ 10.É um, é dois, é três/ 11.É cem, é mil a batucar/ 12.O morro não tem vez/ 13.Mas se derem vez ao morro/14.Toda a cidade vai cantar.

Vinícius de Moraes e Tom Jobim

Este era o Vinícius, que carregava em si as características de um Brasil composto pela diversidade, que descobria em seus diferentes ciclos sociais a comunhão que arte é capaz de oferecer, tornando a vida mais interessante quando abarcamos nela, sem nos prendermos aos preconceitos e formações de estereótipos que definem as pessoas não como sujeitos sociais, mas como isto ou aquilo que traz em si a marca de um lugar, de uma classe, de um não direito instituído pela ordem social estratificada e consolidada num espécie de complexo de invisibilidade para aqueles que vivem a margem do sistema dominante. Fomentando o ímpeto dos jovens a serem observadores da realidade que os cerca, traz o morro para o asfalto em sua liturgia, dá sentido ao que é corriqueiro de nossa gente humilde.

Um poeta que descreve e enfeita a música com seus arranjos poéticos simples e que trazem o encantamento em pequenos detalhes e descrições. Isso significa dizer que Vinícius não estava interessado numa representação intelectual do mundo, mas numa participação nos

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

acontecimentos com seu olhar ao que é invisível àqueles que já se acostumaram com o que os cerca. O que é interessante nele é esta busca sedenta a coisas pequenas e não menores. Sendo intuitivo e tendo a sensibilidade à flor da pele, sempre perceptivo às glórias e às misérias humanas. É neste aspecto que ele extrapolava atento a sua pequena iluminação a coisinha amiúde, as coisas que se repetem e que caracterizam a nossa *Gente Humilde* composta por ele, Chico Buarque e Garoto. Assim o poeta inveja com certo tom de melancolia e comoção as *casas simples, com cadeiras na calçada, na fachada escrita em cima que é um lar, Pela varanda, flores tristes e baldias, Como a alegria que não tem onde encostar*, implicitamente a força que vem da persistência, de pessoas, sujeitos sociais: *quem vai em frente sem nem ter com que contar*; lamenta: *e sinto assim todo o meu peito se apertar, porque parece que acontece de repente, como um desejo de eu viver sem me notar*; conta em detalhes e ricos por serem pequenos no cotidiano do sentido de ser *Gente Humilde*, que luta dia-após-dia em seus retalhos costurados de esperança, felicidade e simplicidade.

4. Tem certos dias em que eu penso em minha gente/ 2. E sinto assim todo o meu peito se apertar/3.Porque parece que acontece de repente/ 4. Como um desejo de eu viver sem me notar/ 5. Igual a como quando eu passo no subúrbio/ 6. Eu muito bem vindo de trem de algum lugar/ 7.E aí me dá uma inveja dessa gente/ 8. Que vai em frente sem nem ter com que contar/ 9. São casas simples, com cadeiras na calçada / 10. E na fachada escrita em cima que é um lar/ 11.Pela varanda, flores tristes e baldias/ 12.Como a alegria que não tem onde encostar/ 13. E aí me dá uma tristeza no meu peito/ 14.Feito um despeito de eu não ter como lutar/ 15.E eu que não creio peço a Deus por minha gente/ 16.É gente humilde, que vontade de chorar.

Vinícius de Moraes, Chico Buarque de Holanda e Garoto

Assim, percebemos um Vinícius diferentemente daquele que fala de um hedonismo exacerbado, ou que se integra ao meio a solidão aos dogmas, ou as questões sociais. Seja qual for nós só podemos dar um sentido ao que se viveu ao que se desejou, aos medos quando entendemos que na métrica vinicianiana a expressão se faz nas entrelinhas a partir de seus diferentes Vinícius de Moraes...

Conclusão

O que dizer, a não ser que Vinícius de Moraes vive em nosso imaginário, um camaleão na vida e obra. Que mudou de credo, mulheres, parceiros e profissões, mas que embora tantas mudanças, tantas rupturas, um homem repleto de personagens e valores em sua poesia sempre permanecia.

Na maioria das vezes, quando falamos em Vinícius pensamos num amor desregrado, na saudade que dói, ou na garrafa de whisky. Mas ele como tradutor da realidade observável e vivenciada se tornara um homem numeroso, que diante de tantas máscaras sociais se perdia dentro delas. Não mais havia como tirá-las. Elas estavam enraizadas a pele, traduziam seus

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

valores, suas percepções, suas angústias em diferentes momentos e, em sentimentos, mas que seja qual for, transbordavam de dentro para fora a alma do poeta, poetinha...

Assim, Vinícius de Moraes define o ser poeta em sua poesia sendo ela cantada ou poetada, a qual fazia a mais profunda fusão da autenticidade, com o que pensava, acreditava, sentia, vivia. O ato de poetizar não é só um momento de inspiração, mas também um processo reflexivo sobre o que lhe acontecia, e sobre o que o cercava. E por que não torna esta forma de linguagem artística mais acessível, por que não tirá-las dos livros e de uma redoma elitizando e coloca-las nas ruas, para que todos, ao menos pudessem ouvi-las? Iniciou um processo sem volta: a re-união da música com a poesia, a poetização de uma melodia, ou ainda a musicalização de uma poesia. O poeta que criticou que se misturou, se envolveu, se enlameou onde existia lama para poder tirar de lá força para suas palavras, efetivando-se como poeta em seu sentido amplo, efetivando-se como humano.

Referências

ADORNO, T. W. *Filosofia da nova música*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989. Coleção estudos: estética.

BAHIANA, Ana Maria. *Nada será como antes – MPB nos anos 70*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BEGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*. 22ª. Edição. Tradução: Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

BONET, Camelo. *As fontes da criação literária*. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970. Coleção Estudos Literários.

CALADO, Carlos. *Tropicália – A história de uma revolução musical*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

CALDAS, Waldenyr. *A cultura politico-musical brasileira*. São Paulo: Musa Editora, 2005.

_____. *Iniciação à música popular brasileira*. 2ª. Edição. São Paulo: Ática, 2001.

CAMPOS, Augusto de. *Balanço da bossa e outras bossas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: Estudos de Teoria e História Literária*. 8ª. Edição. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

CASTRO, Ruy. *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova*. 3ª. Edição atualizada. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTELLO, Vinícius de Moraes: *Livro de letras*. São Paulo: Companhia das letras, 2001.

CASTELLO, Vinícius de Moraes: *o poeta da paixão: uma bibliografia*. 2ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

DAGHLIAN, Carlos (org). *Poesia e música*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1985. Coleção Debates: Literatura.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 7ª Edição – Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____. *A questão da identidade cultural*. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2002.

MANGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária: enunciação, escritor e sociedade*. 2ª. edição. Coleção Leitura e Crítica. Tradução: Marina Appenzeller: revisão de tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

MORAES, Vinícius de. In: _____. Pedro Lyra (Org.). Rio de Janeiro: Editora Agir, 1983. Coleção nossos clássicos; vol. 109. Edição única.

MURIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX*. Volume II: Necrose. Tradução: Agenor Soares Santos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular*. Tradução: Gisela Domshke. São Paulo: Ed. 34, 1998.

TINHORÃO, J.R. *A bossa-nova e a canção de protesto*. In: Pequena História da Música Popular Brasileira (da modinha a canção de protesto). Petrópolis: Vozes Ltda., 1974.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações**PARA ALÉM DO CORDEL: MARCAS DA CANTORIA EM *INSPIRAÇÃO*
NORDESTINA, DE PATATIVA DO ASSARÉ**Rafael Hofmeister de Aguiar
FEEVALE/UFRGS**Introdução**

O presente artigo procura analisar as marcas da cantoria em *Inspiração nordestina*, de Patativa do Assaré, bem como a relação que ele manteve com o cordel. Para a inteligibilidade da reflexão, dividiu-se a exposição em três partes. A primeira explora a posição de Patativa acerca do cordel. A segunda fala sobre a voz patativa a partir da teoria de Zumthor (2010). Por fim, a terceira explora alguns poemas da primeira obra do bardo cearense que trazem marcas explícitas da cantoria.

A relação de Patativa do Assaré com o cordel

Como demonstra Carvalho (2009a), a concepção patativana sobre o cordel é de desprezo. O poeta considera o cordel como um conjunto de fórmulas prontas, concretizadas em versos, em que as possibilidades de criação se fazem diminutas. Apesar de assumir que produziu cordéis – uma produção reduzida no conjunto da obra¹, o bardo demonstra aversão a tal manifestação, inclusive, afirmando que suas publicações em livretos diferem dos tradicionais por se constituírem como *criações* pessoais; há, segundo Patativa declara a Carvalho (2009), um tom particular na sua obra em cordel, o que o distinguiria dos poetas de bancada². Ademais, Geraldo Alencar, sobrinho e *discípulo* do bardo assareense, em uma reflexão que foi gentilmente cedida por ele, destaca a diferença entre cordel e poesia. Tributário da poética e dos preceitos de Patativa, Geraldo Alencar define o cordel como técnica e a poesia como criação no seu texto reflexivo sobre as diferenças entre cordel e

¹ Carvalho (2009a) refere-se a 13 cordéis compostos por Patativa do Assaré.

² Termo utilizado para se referir a cordelista.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

poesia. Mostra, a partir de Patativa do Assaré, que o cordel nem sempre é possuído de qualidades poéticas, calcando-se na técnica de versificação.

Em 1993, foi lançada uma caixa reunindo os cordéis de Patativa do Assaré. Esses cordéis, somando o número de dezesseis (16), foram editados em livros em 1999 pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Patativa, apesar de manter temas recorrentes a essa modalidade de suporte poético, inova e renova o cordel.

O certo é que Patativa, armazenando seus versos na memória/silo, se afastava da ideia do poeta de bancada, sentado em busca do verso perfeito, da rima rica, da cadência melódica. Sua criação estava sujeita ao contato com a natureza, enquanto trabalhava a terra e sua lira ecoa, muitas vezes, o fundo de suas histórias, como no cordel. Patativa, no entanto, dosou a tradição com a vivência, a oralidade, de quem tocou viola, com a importância da palavra impressa, donde o fato de seu *Inspiração nordestina*, de 1956, constituir um marco em sua trajetória (CARVALHO, 1999, p. 16).

Como se pode intuir pela colocação de Carvalho (1999), Patativa opera um movimento que vai da tradição à inovação. Todavia, o poeta não realiza uma ruptura drástica com a tradição estabelecida no cordel, o que transparece na tentativa de enquadramento dos seus cordéis na tipologia aqui utilizada e na seguinte exposição do professor cearense.

A relação do Patativa com a edição popular sempre foi frágil. Ele não fazia encomendas de versos a José Bernardo, nem aproveitava as cantorias nos sítios para vender seus folhetos. Seu cordel, nesse sentido de molde e de forma, é esporádico. Não que tenha representado uma ruptura com as raízes ancestrais, mas uma forma diferente de expressar uma dicção inaugural, uma enunciação de poemas que não podem ser resumidos. Poemas que são ditos com voz e com o corpo, que são lidos e ouvidos, nas noites sertanejas, como antes foram transmitidos, ao pé das fogueiras, nas vigílias medievais (CARVALHO, 1999, p. 16).

Carvalho (1999) reafirma a posição de Patativa não procurar vender sua poesia para viver dela, como o próprio poeta reitera diversas vezes, em depoimentos e entrevistas dados. Em outras palavras, o poeta não procurou fazer comércio de sua lira. O pesquisador afirma que há uma nova dicção no cordel. Essa inovação se dá pela abordagem da diáspora da seca, ou seja, do movimento de retirância para o Sul e Sudeste do país como meio de fugir das agruras da seca – tema já evidenciado por Graciliano Ramos na literatura de cunho erudito. Tal narrativa da diáspora nordestina é perceptível em “*A triste partida*, gravada pelo lendário Luiz Gonzaga,” que “dialoga com *ABC do Nordeste flagelado* e se desdobra na *Emigração*” (CARVALHO, 1999, p. 15).

Patativa do Assaré traz também para o cordel a reflexão metapoética e metacultural. Segundo os dizeres de Carvalho (1999, p. 16), o cordel “*O meu livro encontra um Patativa pleno, que fala de si mesmo, de seu contato com a natureza, com a qual dialoga ao fazer cultura*”.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Antes de passar para a abordagem da viagem a Assaré, é preciso dizer que, apesar do registro de 16 cordéis na obra da UFC, existem outros cordéis que compõem a produção patativana. Nas duas estadas em Assaré, foi possível colher mais dois que não se encontram editados em livro, o que justificaria uma pesquisa no acervo da Fundação Memorial Patativa do Assaré (Assaré/CE). O primeiro deles, contando a aquisição cronológica, é o *Diabo a cete* e o segundo, *As proezas de Sabina*, este integrante da caixa 1^a *Mostra de cordel inspiração patativana*, editada pela Fundação Balceiro de Cultura Popular¹, trazendo cordelistas de Assaré.

A voz patativana: algumas considerações a partir dos conceitos de oralidade, vocalidade e performance

Do abrasivo sol sertanejo, emerge a voz de Patativa do Assaré: voz que funciona como canto de luta, meio pelo qual o poeta se transforma em educador do seu povo, e também como hino de devoção ao seu torrão natal. Essa voz que, segundo assevera Carvalho (2009a, p. 117), é ressaltada pela cegueira adquirida progressivamente durante a sua vida.

A oralidade não seria decorrente de sua cegueira, no que ele também retoma uma tradição que passa por Homero, Aderaldo e Borges. A cegueira seria uma marca dos deuses para que ele fosse apenas voz, que aspira a dar conta da totalidade do real.

A voz patativana reveste-se de uma autoridade sobre os seus conterrâneos. A enunciação de Patativa, ocupante pleno de seu espaço e de seu papel como poeta, se faz como essencial para o povo do Sertão, pois ela abriga o papel educativo revelador da verdade.

A figura de Patativa é fundamental na vida da Serra de Santana. Sua voz era ouvida nas festas, ele declamava seus poemas quando havia pessoas reunidas, dispostas a saber o que acumulava o poeta enquanto trabalhava a terra. Versos que muitas vezes eram registrados, à noite, à luz da lamparina, em cadernos, não porque ele desconfiasse de sua memória, mas como um exercício para mantê-los ainda mais fixados (CARVALHO, 2009, p. 144).

O que é hoje *palavra impressa*, “antes foi voz e vai continuar a ecoar sertão adentro” (CARVALHO, 2009b, p. 116). Em outras palavras, a poesia patativana é marcada pela oralidade e se realiza na performance.

É pouco explorado o fato de que, embora tendo abandonado a viola, Patativa continua no terreno da oralidade. A agilidade do improviso, o inesgotável repertório de situações, as respostas instantâneas às sugestões recebidas fazem dele o repentista à capela, sem as cordas do instrumento musical, mas em sintonia com o prazer do ouvido, com a música da fala poética e com o caráter de arauto de verdades ancestrais (CARVALHO, 2009b, p. 117).

Aliás, o poeta nasceu e se criou em um ambiente em que reinava a oralidade. Segundo registra Carvalho (2009b, p. 137),

¹ Fundação situada em Assaré que produz e promove variadas iniciativas culturais com o intuito de preservar e divulgar a cultura popular do Sertão, sobretudo, a de Assaré.

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Patativa-voz pode ser compreendido a partir de um universo marcado pela oralidade em que se criou. Histórias que a mãe contava, inclusive uma Asa Branca anônima, da tradição, sobre a qual deve ter-se apoiado a versão de Gonzaga e Teixeira.

Uma oralidade que se sustentava nas quadrinhas improvisadas pelo pai, como a que insultava um parente sovina que “desentortava prego e vendia cachaça como se fosse vinho do Porto” (CARVALHO, 2009b, p. 137).

Cultor, portanto, dessa oralidade, Patativa é um *performer* quemantém, mesmo sem saber, uma herança trovadoresca. Ademais, sua obra, concretizada na vivacidade da voz, construído de uma vocalidade, habitava por todos os lugares pelos quais circulava, pois ele constituía-se “um arauto que não” cantava “na praça, no mercado, nem no adro da matriz, mas em todos os lugares” (CARVALHO, 2009b, p. 117).

Durante o período em que Patativa foi cantador ao som da viola, a poesia patativana é marcada, notadamente, por uma oralidade primeira. Como salienta Carvalho (2009b, p. 145), a poesia de Patativa do Assaré “foi transmitida oralmente, de 1930 a 1955, com fortes vínculos com seu público-receptor”. Desse período, poucas produções foram preservadas, o que talvez se dê pela interrupção das fases 4 e 5 da existência do poema (conservação e repetição) às quais aludem Zumthor (2010). Carvalho (2009b, p. 143), por sua vez, registra algumas estrofes desse período rememoradas por Miceno Pereira, que, segundo o pesquisador, é “o único que consegue lembrar, de cor, uma estrofe inteira que teria sido dita por Patativa depois de uma cantoria que varia a noite inteira”.

Eu venho duma brincadeira
Lá na casa de seu Pedro
E a farra não foi brinquedo
Tomei cana a noite inteira
Formei a maior touceira
Cachaça foi meu café
Eu saí do Catolé
Todo cheio de aguardente
Agora é que sou ciente
Que sou irmão do Zezé (CARVALHO, 2009b, p. 144).

A história da relação patativana com a cantoria começa bem cedo. É ainda menino que Patativa vende uma ovelha para poder comprar uma viola, iniciando um caminho poético que o levou, aos 20 anos, a caminho do Pará, onde o Antônio Gonçalves da Silva, por obra de José Carvalho de Brito, autor de *O matuto cearense e caboclo do Pará*, se transformará em Patativa.

Tanto é que a veia poética se manifestou no menino que vendeu a ovelha para comprar uma viola por meio de brincadeiras para distrair os serranos, improvisações de testamentos de Judas, peças orais, sem maiores implicações poéticas, rito iniciático que deveria afinar com o imaginário da serra de Santana, onde nasceu e onde era bem acolhido como menino violeiro, ágil no improviso, um deleite, o que justificaria o encantamento do parente Cazuzinha Montoril e a viagem a Belém do Pará, já em função de seu mavioso canto e de sua performance nas noites sertanejas (CARVALHO, 2009b, p. 137).

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

No entanto, não se pode medir com exatidão o que é herança direta do Patativa cantador no que foi registrado em livro. Há de se ressaltar que, mesmo com o registro escrito, o autor continua no campo da oralidade, exibindo uma prática poética performática. Carvalho (2009b, p. 144) observa que, mesmo que Patativa rejeite esse período de sua produção como algo menor, o que o poeta

[...] talvez não leve em conta é que sua poesia traz as marcas dessa oralidade. É uma poesia para ser dita. Foi elaborada para os recitativos, nas noites da serra, nos terreiros das casas dos sitiantes, daí funcionando como palavra-semente, a ponto de se contar com mais de vinte poetas em exercício apenas na localidade.

A performance patativana é permeada por uma quarta modalidade de oralidade: a mediatizada. Esta já se manifesta nas incursões radiofônicas que lhe proporcionaram a sua primeira obra bibliográfica: *Inspiração nordestina*, de 1956. É interessante, aliás, no contexto desta investigação, citar a história que dá origem ao primeiro livro de Patativa.

Na década de 1950, o poeta-agricultor encaminhava-se para a Feira em Crato-CE, modo de vender sua produção no então, às segundas-feiras, “grande centro comercial do Cariri, atraindo pessoas de Pernambuco ao Piauí” (CARVALHO, 2009a, p. 27). Nessas estadas em Crato, Patativa aproveitava para visitar a rádio Araripe e, conseqüentemente, transmitir, pelas ondas radiofônicas, fragmentos de sua obra poética. Corria o ano de 1955 e foi em uma dessas manhãs de feira

[...] que o “cratense”, mas, na verdade, natural do município de Araripe, José Arraes de Alencar, filólogo e funcionário do Banco do Brasil, radicado no Rio de Janeiro, ouviu um poema no programa apresentado por Teresinha Siebra. Gostou muito e quis saber de quem se tratava: “de um poeta de Assaré, chamado Patativa”, foi a resposta.

José Arraes fez questão de conhecê-lo e fez chegar à rádio o recado para que ele passasse em sua casa. A proposta veio incontinenti: a publicação de um livro. Patativa, desconfiado, agradeceu e disse que não tinha meios para bancar os custos. Arraes se comprometeu a negociar com a editora e tratou de montar logo os originais preparados, convencendo Moacir, também funcionário do Banco do Brasil, filho do lendário Leonardo Mota, a datilografar os poemas (CARVALHO, 2009a, p. 27).

Assim, *Inspiração nordestina* nasce da confluência de oralidades, podendo até se pensar em um movimento recursivo dessas. Há a oralidade primária como forma de composição patativana por meio da memorização que se transformará em oralidade mediatizada por meio da transmissão da rádio Araripe, modo como José Arraes de Alencar toma conhecimento do poeta assareense, e, depois disso, uma volta àquela oralidade primeira quando “todos os dias de feira, Patativa se encontrava com Moacir”, ditando-lhe os poemas que trazia na memória, “e o livro começava a ganhar forma” (CARVALHO, 2009a, p. 27).

*ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações***Marcas da cantoria em alguns poemas de *Inspiração nordestina*: a estetização da oralidade primária**

A relação de Patativa do Assaré com a cantoria começa cedo. Segundo José Carvalho de Britto, o poeta torna-se cantador e rumo ao Pará, onde sua verve poética se revela.

José Montoril [...] Tendo ido, em visita, à sua terra – o Assaré – lá encontrou um cantador e tocador de viola, autêntico e dos bons, apesar de apenas 20 anos. É o Antônio Gonçalves da Silva, já crismado por Patativa. [...]

Antônio Patativa é um sertanejo puro, nascido e criado duas léguas de Assaré. Nunca, senão agora, tinha visto o trem de ferro, o mar e o vapor. Sabe ler muito pouco. [...]

Mais tarde, à noite, apareceu-me com a companheira: a viola. Fez improvisos admiráveis. E me reproduziu o desafio que teve em Iguatu, com outro cantador de fama, José Francisco, um cabra natural de Juazeiro, do Padre Cícero (BRITO, José Carvalho de. **O matuto cearense e o caboclo do Pará**. Belém: Oficinas Gráficas Jornal de Belém, 1930. pp. 122-123).

Na sua estreia em livro, Patativa apresenta marcas da cantoria. Nos primeiros versos do poema *Ao leitô*, espécie de prefácio poético de *Inspiração nordestina*, o sujeito lírico revela que os poemas que ali se encontram trazem as marcas da viola, ou seja, da cantoria.

Leitô, caro amigo, te juro, não nego,
Meu livro te entrego bastante acanhado,
Por isso te aviso, me escute o que eu digo,
Leitô, caro amigo, não leia enganado.

É simples, bem simples, modesto e grossêro,
Não leva o tempero das arte e da escola,
É rude poeta, não sabe o que é a lira,
Saluça e suspira no tom da viola (ASSARÉ, 2003, p. 13).

No mesmo poema, há uma negação de temas tradicionais do cordel. Ao dizer que o leitor não deve procurar no livro “moça encantada”, o sujeito lírico nega os temas tradicionais do cordel, que, segundo Diegues Jr. (1975), é composto, entre outros elementos, por romances e novelas, contos maravilhosos, histórias de animais, anti-heróis e tradição religiosa.

Não vá percurá neste livro singelo
O canto mais belo das lira vaidosa,
Nem brio de estrela, nem moça encantada,
Nem ninho de fada, nem chêro de rosa (ASSARÉ, 2003, p. 13).

Negada a filiação cordelista, há a explanação do preceito de buscar mostrar a realidade do sertanejo: as marcas da cantoria também trazem marcas da vida empírica no sertão.

Em vez de perfume e do luxo da praça,
Tem chêro sem graça de amargo suó,
Suó de cabôco que vem do roçado,
Com fome, cansado e queimado de só (ASSARÉ, 2003, p. 13).

As marcas da cantoria seguem explícitas na obra. Em *A festa da Maricota*, a voz do poema é identificada com um cantador fictício.

Eu me chamo João Moirício,

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

Neste mundo o meu serviço
É canta e tocá viola.
Vivo cantando no pinho,
Livre cumo um passarinho
Que nunca entrou na gaiola (ASSARÉ, 2003, p. 78).

A partir daí, Moirício fala de cantadores a quem assistiu ou com quem cantou. Alguns deles, como Vicente Granjeiro, João Alexandre e João Siqueira, possuem existência real atestada na *Antologia ilustrada dos cantadores*, de Francisco Linhares e Otacílio Batista (1982).

No Nordeste brasileiro,
Conheço os cantô mais fino
Cumo o Vicente Grangêro,
Mendonça e Sirva Rufino,
João Alexandre e Dedé,
Cego Bobôco e Cazé
E os mió do Ceará,
Que é João Siquêra e Fonseca,
Que inda tando de enxaqueca
Não se escora pra cantá (ASSARÉ, Patativa. *Inspiração nordestina*. São Paulo: Hera, 2003. p. 78).

Há, no poema, uma estetização da oralidade primeira. Por meio da criação de um suposto cantador, fruto da ficcionalidade, que conta a um jornalista o que se passou na festa da Maricota. O intuito do cantador ao narrar de improviso os fatos ao profissional de imprensa de se *imortalizar*: a voz cumpre a perspectiva de ultrapassar a existência fugidia da oralidade primeira e, ao ser registrada, permanecer.

Agora, seu jornalista,
Já lhe dixeu quem sou eu,
João Moirício, o repentista
Que a rima nunca perdeu.
É bom que cuidado tome,
Escreva logo meu nome
Ante que o senhô se esqueça,
E vamo pra diente agora,
Senão com pôco esta historia
Fica sem pé e sem cabeça (ASSARÉ, 2003, p. 79).

A amplitude do cantar se realiza enquanto a viola – metáfora da habilidade poética do improviso do repentista – permite. Tal aspecto é evidenciado em *Filosofia de um trovador sertanejo*, em que o sujeito lírico é instigado por um interlocutor, que atende pela alcunha de doutor, a falar sobre filosofia.

Seu dotô pede que eu cante
Coisa de fisolofia;
Escute que eu vou agora
Cantá tudo em caretia;
O senhô pode escutá,
Que se as corda não quebrá,
Nem farta minha cachola,
Eu lhe atendo num instante:
Nada existe que eu não cante
Nas corda desta viola (ASSARÉ, 2003, p. 95).

ST 02: Cultura popular e suas vozes poéticas: tradição, movência e ressignificações

As referências à cantoria são inúmeras em *Inspiração nordestina* que seria redundante citá-las neste artigo. O que se procurou salientar é que Patativa do Assaré está mais ligado à cantoria e o repente do que ao cordel.

Referências

AGUIAR, Rafael Hofmeister de. *Patativa do Assaré: voz habitante da identidade sertaneja*. Dissertação de mestrado. Universidade Feevale, 2013.

ASSARÉ, Patativa do. *Inspiração nordestina*. São Paulo: Hedra, 2003.

BRITO, José Carvalho de. *O matuto cearense e o caboclo do Pará*. Belém: Oficinas Gráficas Jornal de Belém, 1930.

CARVALHO, Gilmar de. *Cem Patativa*. Fortaleza: Omni, 2009a.

_____. Cantoria: performance e memória. In: CARVALHO, Gilmar de (org.). *Patativa em sol maior: treze ensaios sobre o poeta pássaro*. Fortaleza: UFC, 2009b.

ZUMTHOR, Paul. *Perfomance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

_____. *Introdução à poesia oral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**O SERTÃO E SEUS SUJEITOS CONSTITUINTES EM VIDAS SECAS – O
DISCURSO DO SEMIÁRIDO EM BUSCA DE UMA ECOLOGIA HUMANA**Wellington Amâncio da Silva
UNEB**Introdução**

Graciliano Ramos (1892-1953), romancista do Modernismo brasileiro, também chamado escrito da Geração de 30. Entre obras publicadas e póstumas, escreveu 18 livros; para alguns críticos, uma obra compacta. Sob sua pequena produção Onofre (2003) diz que “há nessa economia o sigilo essencial do autor: ele não tinha como sublimar seu desacordo básico com sua vida e seu passado”. (*Idem*, p. 26). O universo pessoal do Mestre Graça consistia em uma percepção de mundo condicionada pela pequenez e mesquinha do universo imediato, advindo da sua infância traumática. (*Ibid*, p. 26). Vidas Secas, afirmou Freitas (2003, p 24), é um romance nitidamente de crítica social, que resistiu às facilidades do populismo e do populismo político que nunca deixaram de assombrar a criação artística, na verdade fora exaltada como “um grito do povo do Nordeste brasileiro, contra as condições semifeudais em que tem vivido” (Bueno, 2006, p. 416). Em Vidas Secas, Graciliano “deu voz aos que não sabem ‘analisar os próprios sentimentos’; e mostrou, ao fazer isso, que “ao mesmo tempo se impõe uma limitação e põe à prova a sua técnica” (Candido, 1992, p. 104). A obra, segundo Bastide, “uma coletânea de contos sobre o drama da seca” (*idem*, 2001. p. 136), histórias independentes na maioria, mas que “mantêm sua unidade e sentido completo no fato de os personagens serem comuns e os acontecimentos ordenados numa fluida ideia temporal de sucessão” (Coutinho, 2004, p. 405); Ela, por assim dizer, é uma abordagem sobre a peleja dos retirantes em face da seca implacável e ininteligível para qual não encontra palavras ou sentidos para entendê-la – o que expressa à dificuldade de convívio com o

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

semiárido. Desta condição¹, acentuaria uma extrema pobreza política e socioeconômica enquanto indiferença própria desse mundo seco onde aos desfavorecidos não é permitido, por exemplo, vivenciar a família em toda a sua plenitude. No âmbito do sertão nordestino, especificamente no interior das Alagoas e da Bahia, há de se questionar acerca dos estereótipos de sertão e de sertanejo construídos enquanto sujeito constituído/constituente, através dos discursos, narrativas e reproduções e ressignificações desses sentidos pelos próprios habitantes do lugar, observando como tais estereótipos são adotados na forma de aporte teórico, imagético e representacional para entender, refletir e agir neste lugar de habitar característico. Destarte, segundo Albuquerque Jr. (2012), o sertão surge para o Brasil, mais ou menos em 1910, e assim, num misto de busca de um “nacionalismo” e suspeita das alteridades o sertão nordestino se torna o *outro*, um conceito *em aberto*, exótico, porém lugar radical (de raízes), fonte de uma suposta autenticidade nacional; na fala de Maia (2008), “o sertão seria uma expressão ambígua, oscilando entre lugar de desespero e abandono a ser incorporado e expressão máxima de nossa autenticidade”. (p. 54), no entanto, é preciso refletir essa visão, *grosso modo*, sulista, presente em todas as produções culturais relacionando-a a visão do sertanejo a partir da hipótese de há outro modo de ver próprio e implicado ao sertão, como *terceiro caminho* de interpretação, a partir da coautoria dos seus sujeitos constituintes. Para buscar alguma evidência desse terceiro caminho, perspectiva metodológica empregada nesse relato é a Análise Etnometodológica do Discurso, que visa priorizar e contemplar os discursos do “senso comum” (Garfinkel, 1967, p. 71) enquanto representações que traduzem ações práticas ou tentativas, frustradas ou não, destas realizações.

Material e métodos

O tema em questão pode ser entendido como a continuidade de pesquisas anteriores, no âmbito de pós-graduação *stricto sensu* em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, tendo como “objetos” o sertão e seu sujeito constituente/constituído. A primeira abordagem (historiográfica) fora concluída e apresentada em artigo no I Encontro nacional de História do Sertão - UFAL; este presente trabalho se efetiva por meio da abordagem paradigmática da *língua e da literatura como processos Culturais*, como um percurso para a construção de dissertação de mestrado em Ecologia Humana, objetivando analisar as relações entre Linguagem e Ecologia, em suas representações sujeito/habitat/sociedade, considerando-as do

¹ O Nordeste seco possui uma área total da ordem de 700 mil km², onde vivem 23 milhões de brasileiros – entre os quais, quatro milhões de camponeses sem terra – marcados por uma relação telúrica com a rusticidade física e ecológica dos sertões, sob uma estrutura agrária particularmente perversa. (Ab’Sáber, 1999, p. 7).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

ponto de vista da literatura, como um ecossistema da língua (*ibidem*, 2009, p. 31), visto que “o ficcional literário incorpora, ainda que de maneira velada ou esotérica, parcelas da realidade.” (Lima, 2006, p. 282) em suas movências, memórias e narrativas, em outras palavras, a literatura está implicada e situada no tempo e espaço da realidade em uma inter-relação entre linguagem, personagens, autor, leitor e cultura. Destarte, o material e métodos utilizados são expostos em três categorias que inter-relacionadas. São elas, primeiro Análise do Discurso do texto *Vidas Secas*, visando considerar as relações sociais em face dos discursos e do silenciamento e, em paralelo, examinar os discursos sobre o semiárido, especificamente das representações e estereótipos sobre a seca pela perspectiva da Ecologia Humana (Leff, 2013; Moran, 2010, 2011; Wilson, 2008) como segunda categoria. Por fim, a terceira categoria apresenta-se como resultado de entrevistas e questionário acerca do discurso, das narrativas e representações do sertão e do sertanejo entre os discentes dos cursos de Pedagogia e História, na Universidade Federal do Estado de Alagoas – Campus Sertão; das produções no contexto do Ensino Médio, durante seminário conjunto de Língua Portuguesa e Filosofia; entre os mestrandos em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (UNEB), no contexto das aulas de Seminário de Pesquisa I e II.

Enfim, é preciso observar as especificidades desses discursos. Foucault (2010) reforça a noção de discurso como um “conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2010, p.122), por exemplo, discurso da Pedagogia, da Literatura, da cultura, e mesmo o discurso de *Vidas Secas*. Nesse sentido, o discurso ficcional se caracteriza pela porosidade (Lima, 2006), isto é, tanto está aberto para impregnar-se da realidade, como a impregna de ficção, oferecendo “conteúdos desenvolvidos [...] que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem” (Maingueneau, 2008, p. 71), sem dispensar as tendências afetivas, hábito e comportamentos que o condicionam (Zumthor, 2005, p.182).

O sertão e seus sujeitos constituintes em *Vidas Secas*

Segundo Graciliano (1984), “só conseguimos deitar no papel os nossos sentimentos, a nossa vida. Arte é sangue, é carne. Além disso não há nada. As nossas personagens são pedaços de nós mesmos”. É evidente, assim, a consciência política literária e ontológica do autor de Caetés em face da realidade do seu tempo. Por causa disso, *Vidas Secas* “apresenta um regionalismo nem um pouco reducionista e sim aberto para conter toda a experiência vital” (Coutinho, 2004, p. 405) a complexidade das relações humanas cotidianas e seus diversos matizes, acontecendo em um lugar *aparentemente* monótono, sem grande complexidade.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Desta forma, as narrativas de Vidas Secas “captam formalmente a fragmentação do mundo em que deambulam os personagens e, simultaneamente, representam as relações humanas, não interrompendo a linhagem de indagações em que Graciliano Ramos se debruçava” (*Ibid*, 2004, p. 39). Sobre o universo geográfico humanístico, em suas possibilidades e limites de *lugar de habitar* (Silva, 2014c), o sertão de Graciliano Ramos é representado em Vidas Secas como “um cenário onde os homens projetam seus desejos, as suas aspirações, as suas vontades, o seu poder e as suas ambições. Portanto, o sertão, às vezes lugar transitório e de transição, lugar onde deseja-se como ele uma relação de convivência, nele o sertanejo “cria hábitos e define sentidos existenciais” (Leff, 2013, p. 283). Segundo Albuquerque Jr. (1994), “em Vidas Secas importam menos as consequências externas da seca, mas importam as suas consequências no espírito dos personagens, como manifestação do humano” (p. 303). Mesmo que não seja amplamente compreendido pelos sujeitos, mesmo que não possam articulá-lo em seus “discursos” e/ou pensamentos, o sertão é o lugar existencial onde podem compartilhar os sentidos de suas identidades e alteridades, já aí realizando uma convivência simbólica fruto de convivência factual com o semiárido, em meio à caatinga. No texto de Vidas Secas, essa “*mímesis* é a viga que acolhe e seleciona os valores da sociedade e os converte em vias de orientação que circulam em suas obras [...], opera a partir da vigência social de costumes e valores” (Lima, 2006, p.206). Assim, há uma apreensão também intuitiva do *lugar-sertão* pelos personagens de Vidas Secas, e, deste modo, visam, almejam e/ou realizam a apropriação de seu ambiente (Leff, 2013, p. 283) naquilo que ele dispõe.

Fabiano, a família e as formas de silenciamento

De uma perspectiva tradicional das relações entre personagem, o silenciamento é negativo em Vidas Secas, no entanto, sua capacidade de revelar, no próprio texto, aspectos existenciais e “sua relação *constitutiva* com a significação”, caracteriza-o como não negativo (Ornando, 211, p 42), enquanto “discurso” do implícito e do velado, naquilo que pode comunicar não é ausência de voz, visto que “a linguagem é impensável sem a voz” (Zumthor, 1997, p.13). Também, conceitua-se o silenciamento por meio de fatores que fazem silenciar em face de um diálogo constituído na linguagem verbal ou resultante da incapacidade de verbalizar os pensamentos. O contexto das relações comerciais e salariais de Fabiano era compreendido por ele como ganhar pouco em relação ao modo como se dava no trabalho e parava muito em relação ao valor real das coisas que comprava. Mas ele não sabia reivindicar – era silenciado pela autoridade na farda do soldado amarelo, pela dependência ao fazendeiro, pelo palavreado de Tomás da bolandeira: ele não sabia, mas no mundo desses discursos

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

dominados por poucos, a fala tinha o poder de instituir verdades segundo certas conveniências. A fala tinha o dom de fazer calar o outro quando dela não sabia fazer uso, ou não a possuía. Nesse contexto, com o fim da seca, Fabiano, o *pater famílias* nordestino, “cabra ocupado em guardar coisas dos outros” (Ramos, 2002, p. 18), negociou as dívidas passadas, presentes e futuras como o senhor coronel da fazenda, isso porque, “vivía em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra” (*Ibid*, p. 18). A família de Fabiano e ele mesmo carregam a condição de *ausência de linguagem* (Freitas, 2003, p. 24), pois, ordinariamente falavam pouco [...]. Assim, é possível imaginar esse forte contraste em um Nordeste cuja história oral era, e ainda é, “a existência fundamentalmente social da voz” (Zumthor, 2005, p. 66) em suas movências - uma condição incontornável de significação e sentidos -, para a condição de ausência de voz dos personagens, como prelúdio desse tipo de *morte* que antecede a seca. Assim, Fabiano e família, “raramente soltavam palavras curtas” (Ramos, 2002, p. 11), diante das relações discursivas coercitivas da vida cotidiana e de suas formas de “silenciamento”. Como via o mundo? Fabiano enfrenta um problema: absorver e lidar com a grande complexidade do mundo circundante – mesmo que árido, quarado, seco, mesmo que nas relações familiares², sociais; Não encontrando explicações para a sua condição, “queria responsabilizar alguém por sua desgraça”. A seca aparecia-lhe como um fato necessário” (*Ibid*, 2002, p. 10), talvez por “reproduzir” um certo conformismo religioso, assim, mesmo diante de tudo isso, era piedoso. Em face da brutalidade da seca “teve pena” do seu filho caído no descampado, ao imaginá-lo abandonado aos urubus (*Idem*, 2002, p. 10). Mas ele só tem algumas poucas e incertas “palavras” na mente, e estas, lhe são oscilantes e carecem de sentidos, parecem imprudentes para o contexto que o sufoca – “Fabiano, você é um homem” -, por vezes querem dizer outras coisas, por vezes lhe enganam quando enunciadas por outros sujeitos, ganhando novos sentidos. Seu filho mais velho também “silenciava, por que “tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que morrera no tempo da seca”. (*ibid.*, 2002, p. 18). No entanto, para Fabiano, duas são-lhes alternativas cotidianas, a saber, ou o dizer monossilábico ou o silêncio da fala introspectiva: “Você é um bicho, Fabiano”. (*Ibid.*, 2002, p. 18) e assumir desta forma certo conformismo bastante presente e reproduzida na cultura e nas artes sertaneja até a década de 80; Denota uma resistência³ passiva, sem esperança em reconhecer

² Sua esposa, Sinha Vitória (nome contraditório no contexto da sua vida seca?), respondia muitas vezes por meio de interjeições guturais (Ramos, 2002, p. 10).

³ Gonzaguinha e Luiz Gonzaga. “Erva rasteira/ Nasceu pra ser pisada/[...] É que pode ser pisada/Mas descuido/Ela paga com espinho/O homem que é homem de valor/Se levanta e conquista seu caminho”.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

possibilidades contra-hegemônicas por parte dos sujeitos. Mas o silenciamento em *Vidas Secas*, em face das possibilidades da linguagem em sua relação constitutiva com a significação e sua multiplicidade, apontaria talvez para a introspecção, revolta, resistência, [...] derrota da vontade. (Ornandi, 2011, p. 42).

— Um bicho, Fabiano.

Era. Apossara-se da casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de imbu e sementes de mucunã. Viera a trovoadas. E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara. Fabiano fizera-se desentendido e oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. (Ramos, 2002, p. 18).

E ainda o “silêncio da resistência”. (Ornandi, 2011, p. 42), do monólogo guardado para si como reforça de certas convicções: “Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantado [como fava que cresce]. Olhou os *quipás*, os *mandacarus*, os *xiquexiques*. Era mais forte tudo isso. Eram como as catingueiras e as *baraúnas*”. (Ramos, 2002, p. 19). Encontramos na personagem emblemática de Sinhá Vitória uma das mais contundentes representações da mulher sob o machismo, na literatura brasileira: vemos nela a confluência de diversas gerências intrusivas da masculinidade estereotipada que culminaria num silenciamento passivo, na impossibilidade de entender e externar discursivamente sua condição, restando-lhe “balbucios monossilábicos” talvez em decorrência de tensões emocionais, fadigas. Seu curto pseudoprotagonismo evidencia a obsessão por um único objetivo na vida (possuir uma cama) deixa transparecer a vontade instintiva do descanso que não tinha, nem descanso físico nem psíquico. Um único capítulo seria o resultado insistente de Graciliano Ramos em escavar a “história” dos sem história?⁴ Em *Vidas Secas*, as crianças quase não têm voz, decerto não há infância: dir-se-ia apenas que estariam ali para justificarem certa fertilidade do nordestino? Mas, tal questionamento não procede, visto que em quantidade é apenas de duas crianças (em média, na década de 30 até algum tempo atrás, algumas mães concebiam entre seis a nove filhos, excetuado os “anjos” (filhos) que não conseguiam sobreviver, algumas vezes, não raras, pariam mais de quinze filhos). Sobre a infância, Silva (2014a) afirma que “tradicionalmente no Ocidente, todo aquele que está na infância se encontra impossibilitado de falar, portanto, em relação às várias maneiras discursivas de ser e estar no mundo, à criança quase que inexistente” (*Ibid*, 2014b, p. 54). As expressões latinas *infans*, *infantis*, contribuem para entender a condição de criança, em *vidas Secas*, como aquele que ainda não fala, e ainda, não só porque não cresceu, de modo que pudesse comprovar sua eficiência enquanto mão-de-obra adulta, assim, sendo-lhe, pela utilidade, permitido falar - se o souber fazer. Assim, apenas alguns adultos possuem voz e

⁴ A exploração de gênero estaria relacionada à exploração do meio ambiente: Capra (1996), Gadotti (2000).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

essa condição da fala em Vidas Secas está muito relacionada à condição social desses sujeitos discursivos. Nesse sentido de mão-de-obra, é possível relacionar o trabalho socialmente “inferior” de Fabiano à sua condição de “pouca voz”.

Sertão e sertanejo entre alunos do Ensino Médio e EJA

Os sentidos de sertão nordestino e de seus sertanejos evocam na maioria das vezes as imagens e representações tradicionais do Nordeste presentes na literatura regional da década de 30, no cinema regional, da pintura de Portinari, da poesia de Cabral de Melo Neto, da música de Luiza Gonzaga, das imagens em geral sobre a seca, na verdade, ao evocar a história do sertão nordestino, o que ainda predomina como imagética do Nordeste é a seca. Essas imagens correspondem à realidade em alguns lugares, mas são contraditórias em outros. É possível detectar no Ensino Médio modos mais conscientes e engajados de autocompreensão étnico-regional do sertão e do sertanejo. E sua evolução a partir das formas de esclarecimento que se intensificam na graduação e pós-graduação. Esse diálogo proporciona um aporte de formação contínuo e gradual. Segundo os questionários analisados no contexto acima apresentado, Vidas Secas evidencia “a pobreza e sofrimento dos pobres [...] resultando na exploração sofrida pelos personagens”, que historicamente há a tendência de aproveitar as condições difíceis de vida no semiárido para angariar, votos, favores, sujeições profundas. Desenvolver estratégias e modos de convívio com o semiárido nordestino é também minar pela raiz a cultura do coronelismo e do latifúndio. As representações ambientais em Vidas Secas evidenciam “um lugar repleto de miséria, com a vegetação da caatinga”. Dessa ecologia humana, necessário se faz desvencilhar caatinga de miséria. *Qual a relação sociopolítica dos sujeitos entre si e com seu ecossistema?* “Percebi que Fabiano não sabia falar direito. Pelo que aprendi, acho que ele, ou não sabe falar por que é pobre ou a pobreza não lhe permitiu estudar”⁵; “nessa seca não se permite a ninguém ter uma boa vida”; nunca vivi uma seca, (aqui não há dessas coisas), mas pelo que se noticiou é como se o povo vivesse esperançoso e focado nos períodos raros de chuvas, mas quando vem a estiagem, eles nunca pensam como se resolverem com esse clima indesejado; “Vidas Secas é o retrato de uma realidade: se ninguém se preparar não teria como lidar com a natureza”. “Tem de haver projetos, planejamentos, investimentos, tem de pensar no sertão como ele é”. Ou ainda: “a palavra sustentabilidade parece ter sido inventadas no nordeste com outro nome mais fácil, mas com a mesma proposta; a vida do sertanejo hoje é sustentável: a cisternas, bancos de sementes,

⁵ Após apresentação do Filme Vidas Secas, ao solicitar aos 92 alunos participantes do seminário que escrevessem duas (02) palavras que representasse o modo de vida ali presente, foram levantados os seguintes resultados. Desigualdade social (38%); Corrupção (23%); Pobreza (21%); Seca (10%).

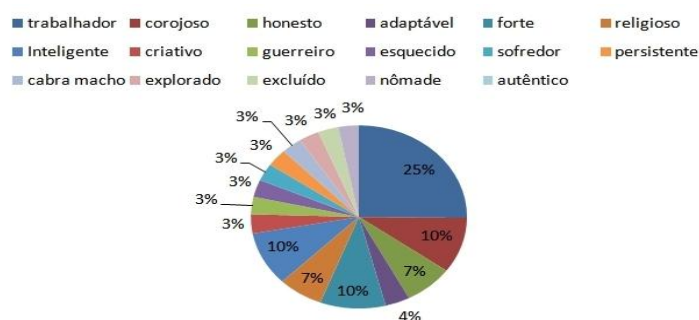
ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

hortas familiares [...] todos esses preparativos têm o objetivo da sobrevivência no sertão e o rio [São Francisco] facilita; mas em Vidas Secas não vi gestos de sustentabilidade”.

Alguns aspectos do sertão entre os discentes do curso de Pedagogia e História.

Aqui, apresenta-se resultado estatístico de breve questionário coletado informalmente pelo autor do presente texto entre os transeuntes, no contexto do *I Encontro Nacional de História do Sertão* - UFAL, Campus Sertão, (31 pessoas entrevistadas), em Delmiro Gouveia-AL e, nos meses finais de 2013, diante da conclusão do Curso de pedagogia, 2009.1, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VIII (20 pessoas entrevistadas). Para a coleta dos dados, solicitou-se dos participantes que expressassem em duas palavras, quais os adjetivos que definem o sertanejo. A partir das informações abaixo, é possível apreender a ideia de sertanejo, nos cotidianos de conversar informais entre discentes.

Palavras-Chave como “definição cotidiana” do sertanejo



Fonte: Wellington Amâncio da Silva & Wilma Amâncio da Silva.

Sertão e sertanejo em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, no contexto das aulas de Seminário de Pesquisa I e II

Ao entrevistar um pequeno grupo de quinze estudantes de pós-graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental, da Universidade Estadual da Bahia – UNEB/Campus VIII, na cidade de Paulo Afonso, solicitou-se responder “*o que é ser um sujeito implicado ao sertão (isto é, um sertanejo)?*”, afirmou-se que aquele que se reconhece como sertanejo “busca a partir disso se integrar conscientemente ao seu meio buscando subsistência sem ser explorado ou explorador”. “Uma individualidade ligada a uma representação cultural de mundo, por muitas vezes distanciado da dimensão planetária que a cultura sertaneja pode possibilitar”. Sobre a ideia de sertão como habitat, como *lugar de habitar*, na perspectiva de convivência com o semiárido, afirmou-se que ser sertanejo é: “sobreviver às dificuldades advindas do sertão, é vivenciar e resgatar as tradições e memórias que fazem parte do seu contexto, da sua história, e trazer dentro de si um espírito de desbravador e sonhador”. Mas,

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

“o sertão é isso mesmo estiagem por seis meses e chuvas intermitentes no restante!”. Por fim, acerca da sua ligação ecossistêmica, por meio do fazer cultural característico, o sertanejo “respeita suas origens e as defende até suas crenças, sem perder sua simplicidade e originalidade.” “Um sujeito comprometido com o seu povo e que luta por seus ideais que não abre mão de suas convicções que tem orgulho de ser sertanejo”.

Ao solicitar escrever *quatro palavras, em ordem crescente de importância, que definam o sujeito sertanejo*, as mais presentes foram: “Sofredor, Trabalhador, explorado, natureza, sociedade, talentoso, sociável, alegre e sincero”. “Homem forte, corajoso confiante sábio”; “Guerreiro, batalhador, honesto e amante. Resistente, sonhador, aventureiro, desafiador. Fé, cultura, Coragem, Destemido, intercultural”. Nos aspectos identitários, pediu-se para *descrever-se enquanto sertanejo*, diz-se: “busco minha dignidade neste lugar dignificante, mas de difícil adequação. [...]”. e ainda, “se for sertanejo admirar as belezas da flora e da fauna sertaneja, é gosta da cultura popular e gastronômica propriamente dita do sertão e continuar acreditando que tudo pode se modificar á partir de princípios como coragem, trabalho, fé e perseverança, bem eu sou sertaneja”. “Sou amante das raízes sertanejas, das tradições ricas do sertão”. Por isso, [...] “carrego comigo essa magia e encanto de ser sertaneja, e fazer parte deste contexto etnoecológico cultural: sou como uma *caatingueira*, verde quando chove e pálido em épocas de secas. Sou idealista, visionaria tenho muito amor pela minha terra e por meu povo”.

O discurso do semiárido em busca de uma ecologia humana

No sertão nordestino, em face das suas produções culturais, muitos aspectos identitários convivem com suas *alteridades* isto é, relações que, por assim dizer, necessitam do *Outro* enquanto condição de “saber-se quem e como”; essa inter-relação identidade/alteridade é “próprio de uma cultura, é não ser idêntica a si mesma”, e apenas possível, sendo a “cultura de si como cultura do outro” (Derrida, 1991, p.16-17). Destarte as representações, narrativas do sertão e do sertanejo são negadas muitas vezes por seus sujeitos constituintes que tem inculcados alguns estereótipos que não correspondem à realidade do seu *lugar de habitar* e de sua gente. Isso quer dizer que o nordeste como invenção (Albuquerque Jr. 2012) carrega muito em seus discursos sentidos que nem são Nordestinos nem foram cultivados dentro do seu contexto complexo e heterogêneo por uma parcela dos seus sujeitos constituintes. Mesmo que “a matéria do cotidiano [seja] coberta por uma mesma forma de discurso, [ela contem] uma variedade infundável”. (Lima, 2006, p. 76) e possibilidades também infundáveis de representação, narrativa e discursos que possibilitem a compreensão da realidade em sua

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

polissemia. “O texto seria tomado como *indicador, documento* do que se passa na sociedade. Por certo, o texto sempre aponta para fora de si, seja no momento de sua produção, seja no de sua recepção [...] (Lima, 2002, p.663).

Considerações finais

Deste breve estudo “transdisciplinar”, acreditamos na estreita relação entre linguagem, sociedade e ecossistema (sistema ecológico, onde nos achamos implicados enquanto habitantes) e que especificamente a ficção extrapola o domínio da literatura ao disponibilizar registros que aguçam a compreensão da realidade. Destarte, as relações entre Linguagem e Ecologia (ecolinguística), no contexto do sertão nordestino em sua complexidade e heterogeneidade podem nos oferecer maior compreensão de onde estamos e do *que e como* somos. No âmbito do sertão nordestino, (alagoano e baiano), há de se questionar acerca dos estereótipos de sertão e de sertanejo construídos enquanto sujeito constituído/constituente, através dos discursos, narrativas e reproduções e ressignificações desses sentidos pelos próprios habitantes do lugar, observando como tais estereótipos são adotados na forma de aporte teórico, imagético e representacional para entender, refletir e agir neste lugar de habitar característico, considerando enquanto espaço de convívio e de sustentabilidade que ainda observe exemplos tradicionais e ecológicos, dentro e fora da academia, das relações formais e não-formais de aprendizagem. Por conseguinte, é necessário pensar o sertão nordestino como *lugar de habitar* em suas condições e especificidades etnoecológicas, *hic et nunc*, sem dispensar as narrativas implicadas, com as de Vidas Secas, no entanto, buscando reconsiderar as possibilidades de suas condições narrativas e representacionais advindas de uma tendência que visava, geralmente, resgatar no sertão nordestino a autenticidade da identidade nacional a partir do Sudeste.

Referências

AB’SÁBER, Aziz Nacib. *Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida* - Dossiê Nordeste seco. In. Estudos Avançados n. 13 (36), 1999 p. 7

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *O engenho anti-moderno: a invenção do Nordeste e outras artes*. Tese (Doutorado em História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, São Paulo, 1994.

_____. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

- BASTIDE, Roger. Graciliano Ramos. In. *Teresa – Revista de Literatura Brasileira*, nº 2, São Paulo: USP/Editora 34, 2001.
- BUENO, Luís. *Uma História do Romance Brasileiro de 30*. São Paulo: Edusp; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.
- CANDIDO, Antonio. *Ficção e confissão*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1992.
- CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- COUTINHO, Afrânio. *A Literatura Brasileira* (Vol. 5), 4. ed., São Paulo: 2004.
- DERRIDA, Jacques. *L'Autr Cap – suivi de la Democratie Ajournee*. Paris: Minuit, 1991.
- FREITAS, Almir de. Literatura e resistência. *BRAVO*, ano 6, Março de 2003, p.24-31.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 4. ed., Petropolis: Vozes, 2000
- GARFINKEL, Harold. *Studies of Etnomethodology Social*. 2. ed.,UK, Policity Press: 1967.
- LIMA, Luiz Costa. *A ficção e a poesia*. São Paulo: Companhia da Letras, 2012
- _____. *História. Ficção. Literatura*. São Paulo: Companhia da Letras, 2006
- _____. (Org.). *Teoria da Literatura em suas fontes*. Vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MAIA, João Marcelo Ehlert. *A terra como Invenção: o espaço no pensamento social brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MAINGUENEAU. Dominique. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ONOFRE, José. Literatura e resistência. *BRAVO*, ano 6, Março de 2003, p.24-31.
- RODRIGUES, Rosulado & MARCELO, Carlos. *O Fole roncou! Uma história do Forró*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- SANTOS, Nelson Pereira dos. *Vidas Secas*. Sino Filmes / Rio filme / Sagres Vídeo. 1 DVD (103 min), widescreen, P&B. 1963
- SILVA, Wellington Amâncio da. Literature children - child as a textual protagonist. In. *International Journal of Elementary Education*. Vol. 3, n.3., New York, 2014a, p. 54.
- _____. *A Ecologia de saberes docente - narrativas sobre o lugar de habitar e territorialidade*. In. *Anais do VIII Congresso Internacional de Educação e Contemporaneidade*. Aracaju: EDUCON, 2014b.
- RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. 85. ed., Rio de Janeiro: Record, 2002.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

_____. *Cartas*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

ZUMTHOR, Paul. *A Poesia Oral*. São Paulo: Hucatec, 1997.

_____. *Escritura e nomadismo*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**LINGUAGEM E IDENTIDADE: A SUBJETIVIDADE DO OLHAR**

Anamaria Cantarutti Marques
Noeli Reck Maggi
UniRitter

Introdução

Este artigo tem a finalidade de promover uma reflexão sobre a linguagem do olhar como constituidora da identidade. A escrita, a dança, o desenho, os movimentos, o sorriso, o olhar, o toque, a música e até o silêncio são manifestações de linguagem e expressam o que sentimos e o que pensamos. A forma como agimos ao longo de nossa história vai constituindo nossa identidade.

Por meio da interação com nossos pais, somos inseridos desde pequenos na linguagem e é graças a isso que somos capazes de nos comunicar, de nos relacionar com o mundo. É através da linguagem que fazemos a ponte com as pessoas.

O simples olhar de uma mãe ao seu filho e até o seu silêncio falam por si só. A comunicação, neste caso, se dá pela linguagem do olhar. Olhar esse que, de certa forma já foi sendo construído ao longo do tempo de acordo com as experiências e emoções que essa mãe acumulou ao longo da vida, pois todo olhar depende de quem olha, das vivências de cada um.

A partir do suporte teórico de Françoise Dolto (1999), Vigotsky (2007) e Hall (1997), destacamos pressupostos teóricos sobre a constituição da identidade a partir da linguagem. Dolto faz referência ao outro como constituidor da imagem do sujeito em desenvolvimento. Vigotsky afirma que o ser humano se constitui, na linguagem, ou seja, na relação com a cultura. Hall fala da identidade cultural, que vai se constituindo ao longo do tempo.

Assim, o presente artigo apresenta a linguagem do olhar como constituidora de nossa identidade, buscando refletir, também, sobre como o sujeito é constituído por ela.

A linguagem do olhar

A escrita, os gestos, o olhar, a música, o desenho, a mímica, a modelagem, a pintura, todas essas atividades fazem do ser humano um ser de linguagem. Essas formas de expressão são maneiras de comunicação com as pessoas e também de expressão dos anseios, das

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

necessidades e dos desejos. Até no silêncio encontramos uma forma de linguagem, pois o que não é dito também é uma forma de expressão.

Françoise Dolto, médica e psicanalista, deixou-nos um grande legado a respeito do que seria a linguagem e da sua importância para a constituição das crianças, pois é sabido que nos constituímos na linguagem e pela linguagem. Para Dolto “O dizer e o fazer: tudo é linguagem.” (Prefácio do livro *Tudo é Linguagem*, 1999).

Nesse sentido, o olhar é uma forma de linguagem muito rica e pouco explorada em nosso meio. Seguidamente, observamos ou olhamos alguma coisa e sem expressar nenhuma palavra estamos dizendo algo sobre ela. É sobre esse olhar enquanto interação que se refere o presente texto.

Não poderíamos falar do olhar sem antes salientarmos sua grande importância, pois a riqueza do mundo é descoberta fundamentalmente por ele.

A visão é importante no processo perceptivo por oferecer o marco de inserção das qualidades captadas pelos outros sentidos e permitir a construção de uma unidade cognitiva análoga à unidade física do objeto. A visão oferece-nos um panorama de conjunto do mundo que nos rodeia em sua singularidade e concretude sensível. (GRIFFA, 2001, p. 90).

É o contato visual que possibilita experiências emocionais, que nos proporciona um vínculo com o mundo, motivando-nos para o desenvolvimento de nossas capacidades. A comunicação entre a mãe e o filho ou entre duas pessoas que convivem por certo tempo não necessita da linguagem falada, pois a maneira de olhar ou de ficar em silêncio já fala por si. A interação face a face evoca a atenção do outro e o modo como cada um se percebe. Françoise Dolto nos diz que, desde pequena, a criança estabelece com a mãe uma relação especular, também conhecida como “fase do espelho”.

Esse olhar que inicia na relação com a mãe segue, posteriormente, com o pai ou com outras pessoas que fazem o papel do outro. Quando a criança vai para escola, esse papel do outro é exercido através do olhar da professora, que toma um lugar muito importante, pois em uma sala de aula, por exemplo, um olhar pode motivar, entusiasmar ou simplesmente silenciar. Posterior a isso, ele ocorre diariamente acompanhando-nos ao longo de toda nossa vida, deixando marcas significativas.

O ser humano é marcado pelos contatos verdadeiros que manteve com o consciente e o inconsciente das pessoas que viviam à sua volta, a mãe em primeiro lugar, o pai, e as primeiras pessoas que faziam o papel do outro de sua mãe. (DOLTO, 1999, p. 30)

Até aqui, falamos de um dinamismo físico e psicológico do olhar, como também das possíveis reações que pode causar nas pessoas, além de sua influência sobre a formação da identidade. As relações interpessoais, a forma como o outro nos vê e como respondemos ao

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

que esse nos evoca constitui-se num dos aspectos mais importantes da civilização e da condição humana.

A linguagem e a relação com o outro

Já vimos anteriormente que a linguagem pode ser expressada de várias formas, mas para existir necessita do outro e é através dele que se torna constituidora do sujeito. Todo ser humano é um ser de linguagem que precisa de um outro, semelhante ou diferente dele para estabelecer uma comunicação. A linguagem é um sistema de símbolos através do qual o homem comunica algo a alguém e, sendo assim, é sempre necessária a presença de um humano que olha e vê.

Dolto diz que a primeira voz que a criança escuta já é constituidora de uma subjetividade e que a linguagem em palavras é germinativo no coração do ser humano que acaba de nascer.

Ele só pode se desenvolver num corpo, homem ou mulher, se estiver relacionado com uma voz de homem ou de mulher, com uma voz associada à de sua mãe. O “outro” nem sempre quer dizer masculino. Refere-se antes a um impacto importante entre ele, sua mãe e uma terceira pessoa. (DOLTO, 1999, p. 20)

É através do outro que nos constituímos como sujeito. Primeiro através de nossos pais ou cuidadores e depois das pessoas com quem convivemos: os amigos, os colegas, as primeiras professoras, seja quem for. O outro é fundamental no processo de socialização da criança, pois como diz Dolto “A criança não sabe que é criança, ela é um reflexo da pessoa de quem é interlocutora.” (1999, p. 16).

Vygotsky também afirma que a linguagem é vista entre os sujeitos como instrumento de relação e de mediação; ela permite lidar com os objetos do mundo exterior mesmo quando estes estão ausentes. Toda forma de expressão, todo gesto, e toda fala necessitam do outro para existir, para ter significado e para acontecer: “[...] é também pela palavra do Outro, ou seus gestos, suas posturas, suas reações tônicas; ou seja, em definitivo, pelos seus dizeres que se faz desse real um lugar significativo” (VIGOTSKY, 2007, p. 103).

Para Vigotsky, por volta dos dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se. Inicialmente, a criança parece usar a linguagem de forma superficial, mas a partir de certo ponto, essa linguagem penetra no subconsciente para se constituir em uma função mental. A linguagem está inter-relacionada ao pensamento; ambos são indissociáveis ao longo da evolução social do homem.

A comunicação não é um ato isolado, é uma questão social, pois sempre precisamos do Outro para nos comunicar. A linguagem é um instrumento de relação, sendo importantíssimo na nossa constituição enquanto sujeitos.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VIGOTSKY, 2007, p. 20)

Podemos concluir que, desde pequenos, quando surge em nós a necessidade de comunicação, precisamos do outro, de quem nos ouve, de quem nos olha e de quem nos compreenda, de quem faça a ponte entre nós e o mundo, que nos permita emitir opiniões sobre as coisas e que nos faça desejar utilizar a linguagem como forma de expressão de nossos anseios, desejos e vontades.

A linguagem formando identidades

A linguagem se desenvolve na medida em que o ser humano vai se constituindo como um ser social. Podemos ter muitas ideias, pensar várias coisas, mas para expressá-las, precisamos da linguagem. A linguagem é dinâmica e, ao mesmo tempo em que é tão necessária, não consegue designar e abstrair ideias sobre tudo. Não consegue dizer tudo e, portanto nunca está acabada, será sempre um novo evento, pois a cada releitura, a cada escrita, a cada nova análise se apresenta de forma diferenciada. A cada novo significado que empregamos a linguagem, passamos nossas experiências e criamos algo novo. Assim a linguagem se recria constantemente.

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41)

É por meio das relações sociais e culturais que surge em nós, seres humanos, a necessidade de fazer uso da linguagem, e dessa forma, vamos constituindo nossa identidade, pois “[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 1997, p. 38).

Assim, a identidade vai se formando na interação entre o eu e a sociedade, o pessoal e o público, em constantes mudanças, não mais sendo unificada e estável, porém móvel e em constante mudança. Dependendo do lugar que ocupamos, assumimos identidades diferentes. Como diz Hall: “Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha” (HALL, 1997, p. 74).

O indivíduo não tem uma identidade fixa, pois à medida que desenvolve e se apropria de novos conhecimentos, e à medida que interage com as pessoas, vai construindo sua

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

identidade. A linguagem é vista como suporte, como a mediação entre os sujeitos. É o meio pelo qual se criam e se instauram valores que dão sentido ao ser humano.

A cada nova aprendizagem, muitas mudanças ocorrem na vida dos sujeitos, novas concepções entram em cena e novas histórias acontecem, e é assim que se formam as identidades, na interação entre o eu e a sociedade, conforme afirma Hall: “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 1997, p. 11).

O contato visual é uma das formas que possibilita experiência e nos proporciona um vínculo com o mundo, motivando-nos para o desenvolvimento de nossas capacidades, para aprendizagem e para constituição de nossa identidade. Assim como ocorre com as outras formas de linguagem, à medida que a forma de ver o mundo se modifica, novas identidades vão surgindo, pois como diz Hall:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. (HALL, 1997, p. 9)

Sendo assim, podemos concluir que toda forma de linguagem, entre elas o olhar, constitui a identidade do sujeito, que não é fixa nem imutável, mas se modifica a cada instante. A identidade é um produto dos contextos sociais, históricos e políticos, é fragmentada e descentrada, sendo constituída socialmente.

À medida que a linguagem evolui, formamos novas e variadas identidades. Podemos até voltar a vivenciar uma mesma situação, mas não será igual, pois nós mudamos, não somos mais os mesmos, temos uma nova visão das coisas, construímos novas identidades, pertencemos a outro contexto, outra realidade.

Reflexões finais

Buscamos refletir sobre a linguagem vista como algo histórico e como algo a ser construído continuamente de acordo com as experiências vindas da relação com o outro. Trabalhar com a linguagem é aprender a expressão de cada olhar, de cada gesto; é interpretar os desenhos, a música, a arte, a dança. É valorizar toda expressão criativa enquanto linguagem, enquanto desenvolvimento da identidade.

Ao olhar para um objeto, colocamos nele vivências e experiências que são somente nossas, que nos causam emoções diferenciadas e assim somos também vistos de maneira diferente, pois cada um vê a partir de suas representações. A maneira como olhamos para

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

alguma coisa ou para alguém é algo único e só acontece num determinado momento. Podemos olhar várias vezes para uma mesma coisa e ela pode causar diferentes sentimentos.

Revisitando algumas entre as várias formas de linguagem, é possível perceber a sua importância como constituidora do sujeito e ao mesmo tempo constituída por ele. Desde pequenos somos inseridos no meio em que a expressão corporal, a fala, a escrita, o olhar, o desenho, a pintura a dança, tudo isso expressa nossa forma de pensar e agir com os nossos semelhantes.

A linguagem constitui a fonte da vida humana, é através dela que nos tornamos seres sociais, que nos comunicamos com os outros. Desde pequenos sentimos a necessidade e o desejo de nos comunicar, primeiro através do choro, depois através do som, da imitação, do olhar, da escrita, dos gestos. Seja da forma que for, estamos sempre nos comunicando pela linguagem e vivendo na linguagem. É a linguagem o grande elo entre as pessoas, através dela somos inseridos na cultura, é através de seu uso que o sujeito aprende a viver em sociedade.

À medida que o ser humano evolui, vai formando novas identidades e dependendo de cada posição que ocupa na sociedade e de acordo com quem está, assume uma identidade diferente. Ao longo da vida, exercemos diferentes papéis e para cada um apresentamos uma identidade, por exemplo, a de filha, mãe, esposa, profissional, mulher, etc.

Ao longo de nossa vida, influenciemos o outro e somos influenciados por ele. É através do outro, de sua expressão, de seu olhar, de como ele nos vê, que nos constituímos enquanto sujeito. Precisamos sempre um do outro para viver, para interagir com o mundo e por esse motivo a linguagem nos constitui como seres históricos e sociais. É graças à necessidade de socialização, de pertencimento a uma sociedade culturalmente e socialmente constituída, que vamos formando novas configurações da identidade e nos constituindo enquanto seres que, através da linguagem evoluímos cotidianamente pelo homem e a serviço do homem.

Referências

DOLTO, Françoise. *Tudo é linguagem*. Tradução Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GRIFFA, Maria Cristina & MORENO, José Eduardo. *Chaves para a psicologia do desenvolvimento- vida pré-natal, etapas da infância*. São Paulo: Paulinas, 2001, v.1.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de Identidade em Linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Ignês (org). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

VYGOTSKI, Lev. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**A IDENTIDADE NA FRONTEIRA: CARACTERIZAÇÃO IDENTITÁRIA DA
FRONTEIRA ENTRE BRASIL E ARGENTINA**Andréia dos Santos Sachete
Valéria Silveira Brisolara
UNIRITTER**Introdução**

Situadas na zona de fronteira entre Brasil e Argentina, as cidades de Uruguaiana e Paso de los Libres compartilham muito mais que uma relação cordial entre seus habitantes. Separadas por uma ponte de 1.419 metros que foi construída em favor de uma maior expansão das relações de amizade e de comércio de dois grandes povos da América do Sul, a zona fronteira entre essas cidades desenvolveu e construiu laços que perpassam seu propósito principal - o comércio.

Esse comércio se desenvolve através da interação entre os povos. Todos os dias, brasileiros e argentinos cruzam a ponte que liga as duas cidades em busca de oportunidades no comércio ou de diversão na cidade vizinha, fazendo com que essa delimitação territorial seja apenas um marco político, não afetando a comunicação e a socialização entre os países.

Em Uruguaiana e Paso de Los Libres, a comunidade já está acostumada e totalmente habituada à troca diária de culturas e experiências fazendo com que os indivíduos desta zona de fronteira não estranhem ou discriminalizem o outro. Essas relações de troca entrelaçam costumes, linguagem e cultura, influenciando os indivíduos de ambos os povos, formando uma identidade única. Podemos dizer que ao mesmo tempo em que suas identidades se opõem, elas se complementam, surgindo uma identidade própria, que não se define por ser brasileira nem por ser argentina, mas sim híbrida - que surge da união dos dois povos, tornando uma identidade singular com características culturais de ambos os países.

Apesar da identidade dos indivíduos dessa fronteira ser distinta, a sua constituição, no entanto, nos faz refletir em como grupos sociais culturalmente diferentes, ao se confrontarem, fazem surgir características que fortalecem tanto suas relações sociais quanto socioculturais, evidenciando que a identidade do indivíduo é totalmente mutável e inacabada, estando em

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

constante transformação, passando, muitas vezes, do nacional para o local, refletindo suas realidades.

Para entendermos um pouco mais a constituição identitária do indivíduo desta zona de fronteira será discutida, com base em estudiosos como Stuart Hall e Kanavillil Rajagopalan, as relações que interferem e se relacionam para que o intercâmbio social e cultural desses indivíduos ocorra, transformando a identidade do indivíduo de fronteira em uma nova, uma identidade híbrida, que faz com que esta localidade fronteiriça se desenvolva de forma harmoniosa, onde o respeito e a cordialidade prevalecem em prol do desenvolvimento econômico. Para tanto, primeiramente, será descrita a fronteira dessa localidade, depois serão apresentados conceitos sobre cultura e identidade, e ao final serão tecidas algumas considerações, almejando atingir o objetivo deste trabalho.

Zonas de fronteira

A noção de fronteira remete à separação, a limites físicos ou imaginários. Fisicamente, a fronteira é constituída de divisões territoriais que limitam administrativamente os países limítrofes. Na maioria das fronteiras do Brasil, estas são pontos de unificação, pois servem como áreas de livre comércio entre os países já que o Brasil mantém boas relações com os países fronteiriços.

Neste contexto, pode-se situar esta pesquisa na fronteira entre o sul do Brasil e a Argentina, mais especificamente entre a cidade brasileira de Uruguiana e a cidade argentina de Paso de Los Libres. Historicamente, este ponto de fronteira é utilizado há bastante tempo, desde a venda de charque do Rio Grande do Sul durante a Revolução Farroupilha na metade do Século XIX. Como as distâncias em viagens a cavalo eram muito grandes, e como a carne é perecível, ela era desidratada com a utilização de sal, sendo então chamada de charque. Essa área de fronteira é identificada como um “porto seco” estratégico do sul do país, devido a sua localização entre os países latinos. Atualmente, é o maior porto seco da América Latina, e o terceiro maior do mundo.

Antigamente, a travessia pelo Rio Uruguai, só podia ser feita por balsas, o que dificultava o comércio e as relações entre as duas nações, pois o rio, em tempos de seca, não permitia com que as embarcações chegassem perto da margem, tornando difícil o transbordo das mercadorias e pessoas, prejudicando economicamente e socialmente os dois países. Com a insistência dos moradores, e contabilizando as grandes perdas econômicas, os governantes da época assinaram dois tratados viabilizando a construção de uma ponte que ligaria os dois países. Como a construção da ponte (início da construção em 1942) era um fomento dos dois

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

países, cada um ficou encarregado pelos gastos e construções que pertenciam a sua jurisdição, fazendo com que estes trabalhassem juntos para que a finalização do projeto ocorresse perfeitamente.

Com a inauguração da Ponte Internacional Uruguaiana-Paso de los Libres (em 12 de outubro de 1945), denominada oficialmente de Ponte Internacional Getúlio Vargas-Agustín Pedro Justo, a travessia entre os países pôde ser feita por rodovia ou ferrovia, facilitando o comércio entre Brasil e Argentina.

A zona de livre comércio é estabelecida, entre brasileiros e argentinos, de maneira que o fluxo de estrangeiros consumidores consiste em uma grande parcela das vendas em ambos os países. Dessa maneira, a fronteira se torna uma área onde os dois povos convivem e mantêm uma relação de troca não só econômica, mas também sociocultural.

As zonas de fronteira são áreas geográficas e culturais onde seus indivíduos geralmente apresentam identidades culturais e linguísticas locais, com especificidades que os identificam como nativos daquela região. Essa construção identitária fronteiriça é bastante forte em algumas comunidades onde existem interesses mútuos, como por exemplo, o comércio.

Apesar de ter jurisdições limítrofes, essa fronteira entre Brasil e Argentina não é marcada pela separação e diferenciação entre as populações dos dois lados, e é sim vista como uma zona binacional, onde as alteridades são vivenciadas e intercambiadas pela comunidade, fazendo com que a interação entre os povos ocorra pacificamente, sem que o limite de cada país prejudique a troca de experiências socioculturais.

Cultura e identidade

Em um espaço de fronteira, identidades e interesses totalmente diferentes podem entrar em conflito, por estarem inseridos em um mesmo contexto histórico, social e ideológico. Essa fronteira é imaginária, fazendo com que o convívio entre os indivíduos, de ambos os países, formem uma comunidade particular, onde suas identidades se confrontam e interagem buscando uma relação de troca e harmonia. Isto mostra que a constituição identitária no mundo globalizado está explícita na relação entre os indivíduos e os grupos sociais que os cercam, transformando e criando uma cultura singular devido as suas inter-relações sociais, comerciais e linguísticas que acontecem diariamente.

Especificamente na área da linguística aplicada, estudos sobre língua e identidade têm sido feitos. Rajagopalan afirma que “o conceito de que a língua é autossuficiente e faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de fala” (2003, p.23), não

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

pode ser aceito num mundo que está vivendo um processo de globalização, onde o contato entre nações se torna cada vez mais comum, seja por meios eletrônicos ou sociais, fazendo com que o multilinguismo repercuta na identidade linguística e cultural do indivíduo. Ainda para Rajagopalan “o traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia” (2003, p. 61). A esse respeito, Calvet (2007) credita a Haugen (1959), em seu texto sobre a situação linguística na Noruega, a comprovação de que “as relações entre língua(s) e vida social são, ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa” (p. 19).

Rajagopalan, em uma de suas obras mais relevantes, destaca que os conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, no período em que o lema romântico “Uma nação, uma língua, uma cultura” de Herder imperava (2003, p.25). Porém, em uma época marcada pela globalização, quando diferentes culturas sociais e linguísticas entram em contato diariamente, seja pela tecnologia ou por relações pessoais, isso nos mostra que a linguagem não pode ser analisada de forma isolada, já que “devemos, com urgência, rever muitos dos conceitos e das categorias com as quais estamos acostumados a trabalhar, no intuito de torná-los mais adequados às mudanças estonteantes, principalmente em nível social, geopolítico, e cultural” (RAJAGOPALAN, 2003, p.25).

Em vista disso, existe uma miscigenação de identidades linguísticas, onde cada indivíduo bilíngue ou monolíngue colabora, mutuamente, para que a comunicação flua de maneira satisfatória e possam interagir. Tanto no comércio quanto nas ruas do Brasil e da Argentina, nesta zona fronteiriça, encontramos uma cultura híbrida, com a qual os indivíduos da região se identificam independentemente da cidade em que estão, fazendo com que a palavra fronteira fique apenas como delimitação geográfica. Com relação a esse hibridismo cultural, para Nestor Canclini, a cultura híbrida ocorre da ausência de uma política reguladora ancorada nos princípios da modernidade e se define como o processo sociocultural em que estruturas ou práticas, que existiam em formas separadas, combinam-se para gerar uma nova situação intercultural

porque abrange diversas mesclas interculturais - não apenas raciais, às quais costuma limitar-se o termo ‘mestiçagem’ - e porque permite incluir as formas modernas de hibridação, melhor do que ‘sincretismo’, fórmula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais. (2006, p. 19).

Da mesma maneira, Stuart Hall destaca que “as sociedades multiculturais não são algo novo. Bem antes da expansão europeia (a partir do século quinze) — e com crescente

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

intensidade desde então — a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente ‘mistas’” (2003, p. 55).

Este cenário possibilita que nossa identidade seja evidenciada em oposição à do outro, mas ao passo que somos expostos a essa nova identidade cultural e linguística, acabamos modificando nossa maneira de pensar e agir, adquirindo uma identidade híbrida, que se configura a partir das relações dialógicas que são construídas e reconstruídas cotidianamente, consequentemente “as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis, estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera” (HALL, 2003, p.44).

Dessa maneira, o pensamento de que a identidade é imutável e não sofre interferência cultural, não condiz com a

realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos.(RAJAGOPALAN, 2003, p. 25).

Hall também compartilha com o pensamento de Rajagopalan, quando destaca que

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (2002, p.13).

As interações sociais influenciam diretamente na cultura e na identidade dos indivíduos de uma comunidade, pois as identidades não são estabilizadas e imutáveis, estando em constante mudança. Sobre as identidades, Hall sustenta que

as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (2002, p. 7).

Podemos dizer que as identidades do indivíduo são formadas e transmitidas devido às influências externas como o meio social, cultural, político etc. Assim, toda identidade é construída através das relações entre os indivíduos e os espaços identitários de transformação que os cercam. Como afirma Alonso,

cultura e identidad pueden ser entendidas como caras de una misma moneda, aun al punto de ser confundidas. (...) Siguiendo las clásicas definiciones de Geertz puede entenderse la cultura como una red de significados y la identidad como una forma de expresión de la cultura, como un aspecto crucial de la reproducción cultural. La identidad así es la cultura internalizada en sujetos, subjetivada, apropiada bajo conciencia de sí en el contexto de un campo ilimitado de significaciones compartidas con otros. (2005, p. 5)

Além disso, conforme Castells (2001), podemos classificar a identidade como uma relação de poder, pois pode ser determinado um conteúdo simbólico que inclui ou exclui os

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

indivíduos que se identificam ou não com esta construção, demonstrando que nossa identidade é multifacetada, mudando de um contexto para outro.

Linguisticamente, a característica mais marcante desta zona de fronteira, é o chamado Portunhol. Essa língua de contato ou língua de confluência se apropria de palavras da língua portuguesa e da língua espanhola, formando um *corpus* que apresenta características locais distintas, sendo considerada um *pidgin*. Isto significa que o Portunhol falado em uma certa zona de fronteira apresenta distinções quando comparado ao Portunhol falado em outra. Isto se deve ao fato de que “as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relação lógica e concreto-semântica, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria” (BAKHTIN, 1997, p. 184).

Devido ao fato de que a origem tanto para o português quanto para o espanhol é o latim, existe uma facilidade natural ao hibridismo entre essas línguas. A necessidade dos povos fronteiriços de línguas nativas diferentes em se comunicar é tamanha que a zona de fronteira apresenta o Portunhol como um substituto mais próximo à sua língua nativa, possibilitando o diálogo, sem os percalços de aprender um novo idioma de forma total. O hibridismo cultural torna-se dessa forma aparente através do Portunhol, pois língua, identidade e cultura são indissociáveis. O portunhol emerge da interação entre os sujeitos e nos remete a Bakhtin, para quem “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (1992, p.403). Portanto, o sujeito só pode ser reconhecido como tal, através de seu dialogismo – do discurso produzido e enunciado por ele e para ele. Como Bakhtin tem sua teoria pautada no dialogismo, no falar, no ser compreendido e obter resposta, o Portunhol cumpre o seu papel, permitindo a convivência de duas culturas intimamente ligadas em uma língua de contato. Além disso, com o passar do tempo, o Portunhol vem se desenvolvendo e reinventando, assumindo novas formas, palavras e sentidos, que evoluem junto com esta sociedade local, e que acentuam as especificidades da língua local. Esta

evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo - no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infra-estrutura econômica. À medida que a base econômica se expande, ela promove uma real expansão no escopo de existência que é acessível, compreensível e vital para o homem... os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos da fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles... uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la [...] a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo (BAKHTIN, 1986, p. 135).

Dessa maneira, podemos afirmar que a sociedade evolui alimentando a cultura com novos aportes, e a cultura alimenta a sociedade com novos costumes e características. Esta retroalimentação faz com que este processo seja contínuo, atualizando a cada ciclo, um conjunto de novos conceitos.

Considerações finais

O portunhol, característica mais marcante dessa zona de fronteira, apropria-se de elementos da língua portuguesa e da língua espanhola, formando uma variedade que apresenta características locais distintas, sendo um híbrido. Esse hibridismo, além de possibilitar uma interação no diálogo de forma mais rápida entre participantes, que não dependem de aprender totalmente o idioma do outro, reforça alguns laços sociais compartilhados pelos indivíduos dos dois lados da fronteira. Para cada participante do diálogo, parece que seu interlocutor esforça-se em falar em um idioma fora de sua zona de conforto, o que demonstra de certa maneira, o interesse em manter esse vínculo desprendido de barreiras ou sentimentos nacionalistas. O Portunhol é formado por esse “abrir mão” da totalidade de seu idioma por parte de cada um dos povos participantes, com o objetivo de unir comunidades anteriormente desunidas.

Dessa maneira, o hibridismo na zona de fronteira, faz com que os indivíduos convivam mais harmoniosamente, mantendo uma relação que perpassa o limite territorial, influenciando diretamente as relações socioculturais dos povos envolvidos. Assim, os indivíduos de zona de fronteira são peculiares, pois assumem condutas, características, comportamentos e ideias culturais também híbridas, fazendo com que essa micro-cultura (derivada de duas macro-culturas) identifique claramente o indivíduo como integrante dessa localidade. Isto pode ser notado quando avaliamos as fronteiras do Brasil, um país-continente, que embora apresente várias fronteiras com países de língua espanhola, em cada localidade existem especificidades que identificam um conjunto de culturas híbridas únicas, dando origem a um portunhol diferenciado.

Destarte, a cultura local se modifica e se atualiza fazendo com que a identidade do indivíduo de fronteira seja reconstruída a cada nova interação dialógica, mas seja sempre marcada pela condição de transitoriedade, hibridismo e interculturalidade que perpassam as relações interpessoais, pois as identidades são construídas através da interação linguística linguagem.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Referências

- ALONSO, B. *El juego de las diferencias*. Lecturas sobre identidad y cultura. In: III JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES, Buenos Aires, Septiembre, 2005.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense, 1997
- CALVET, L. *As políticas lingüísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.
- CASTELLS. M. *O poder da identidade: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- CANCLINI, N. G. *Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

“BRASILIDADE”: UMA REFLEXÃO SOBRE A IDENTIDADE NACIONAL DO BRASILEIRO

Fabiana Kanan de Oliveira
Valéria Brisolara
UNIRITTER

Como cada homem é sempre e essencialmente um ser cultural,
ele detém a tradição que o humanizou.
Darcy Ribeiro

Introdução

O povo brasileiro traz em si uma essência, a *brasilidade*, concepção que surgiu em 1930 e significa tanto o caráter ou qualidade peculiar do que ou quem é brasileiro, ou o sentimento de afinidade ou de amor pelo Brasil¹. Expresso dessa forma, relaciona-se com outro conceito, o de identidade nacional, que definido por Seton-Watson, propõe que “uma nação existe quando pessoas em número significativo de uma comunidade se consideram formando uma nação, ou se comportam como se formassem uma” (1977, p. 5). A brasilidade, ao representar o brasileiro, pode ser vista tanto de maneira positiva – “o brasileiro é um povo feliz e alegre por natureza” – quanto negativa, tendo em mente generalizações como o complexo de inferioridade e a “malandragem”. Mergulhando nas raízes da formação do povo brasileiro, este artigo busca compreender como as influências da colonização portuguesa, da tropicalidade e da miscigenação dos povos ajudaram a compor esse mosaico que constitui a *essência* do brasileiro, na tentativa de ir além da representação comum, fazendo uma reflexão crítica da identidade nacional.

Este artigo surgiu como parte da pesquisa para a minha dissertação de mestrado, que trata das influências culturais, identitárias e sociais sofridas pelos aprendizes brasileiros durante o processo de aprendizado de língua inglesa. Em virtude disso, fez-se necessária a investigação não só do passado cultural, do qual somos todos herdeiros, mas das raízes sócio-históricas que deram origem ao nosso povo. Somos o produto de nossa história, das escolhas

¹ Definição do *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (2009).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

econômicas, políticas e societárias feitas ao longo dos tempos, e convivemos com as consequências de todos esses eventos.

Para ajudar a compor a identidade nacional do brasileiro e abordar os traços, símbolos e representações que estão por trás do conceito de brasilidade, primeiro é fundamental desenvolver alguns conceitos relacionados com o tema. A identidade, por exemplo, é influenciada diretamente pela cultura, pois nasce obrigatoriamente dentro de um contexto cultural, originando então a identidade cultural. Já a ideia de identidade nacional só passa a ganhar força no século XIX, ao surgir a concepção de nação. A identidade cultural, apesar de lidar mais com as características da interação entre os membros da sociedade, está fortemente relacionada com a identidade nacional e com as marcas de brasilidade tratadas nesse artigo.

Desenvolvendo alguns conceitos

De acordo com Benedict Anderson, para falar de nacionalidade ou de nacionalismo, é preciso tratá-los como produtos culturais específicos. Portanto, devemos considerar com cuidado as origens históricas, como seus significados se transformaram ao longo do tempo, e por que dispõem, nos dias de hoje, de uma legitimidade emocional tão profunda. Através de uma perspectiva antropológica, o autor propõe a seguinte definição de nação:

uma comunidade política imaginada – intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Ela é *imaginada* porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. (ANDERSON, 2008, p. 30).

Segundo a perspectiva de Ribeiro, ao nascer dentro de uma cultura a comunidade recebe uma herança social, “representada pelo acervo co-participado de modos padronizados” (1972, p.127). Assim, a cultura tem a função de replicar a realidade, que é transmitida simbolicamente de geração a geração, perpetuando as tradições. A assimilação da tradição é que humaniza os homens: ao aprender sua língua, a fazer coisas de acordo com as técnicas normatizadas, a agir segundo as normas nela consagradas, e finalmente, viver de acordo com seus usos e costumes. Assim, Ribeiro (1978) afirma que a cultura é percebida pelos seus detentores como o modo natural e necessário de serem homens em face dos membros do seu grupo e em face de outros grupos humanos.

Por identidade entende-se “o conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”. Através da identidade, entendemos que um povo possui certas características comuns que o diferencia dos demais. Muitos autores defendem que a identidade não é fixa (Hall, 1997, RAJAGOPALAN, 2003; BAUMAN, 2005). Zygmunt Bauman afirma que “as ‘identidades’ flutuam no ar, podemos decidir abrigar umas ou outras, pois são bastante negociáveis e revogáveis” (1997, p.19).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Quando abordada especificamente no contexto brasileiro, a identidade revelará o quanto as marcas da brasilidade não são constantes, sendo umas mais estáveis e outras passageiras. Como Rajagopalan (2003) destaca, as identidades estão em permanente estado de transformação, sempre adaptando-se às novas circunstâncias que vão surgindo.

A noção de sujeito sociológico de Hall propõe que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade” (1997, p. 11). O núcleo do sujeito ou essência interior, o “eu real”, é formado e modificado num diálogo permanente com os mundos culturais exteriores e as identidades disponibilizadas por esses mundos. Complementando esta perspectiva, Rajagopalan (2003) chama atenção para o fato de que o conceito da identidade sempre levanta muitos outros conceitos: “A própria questão da identidade está ligada à ideia de interesses e investida de ideologia” (2003, p. 42). Assim, a construção de identidades será sempre uma operação ideológica, que necessariamente responderá à ideologia existente e dominante.

Um outro lado da moeda seriam os fatores inerentes adquiridos pelo indivíduo ao nascer e crescer em uma nação específica, encarando a identidade como uma realidade preexistente. Anderson atenta para o fato de que “a condição nacional é assimilada a todas as coisas que não podemos evitar, à cor da pele, ao sexo, ao parentesco e à época do nascimento” (2008, p.201). Não importa as diferenças de seus membros em termos de classe, gênero ou raça; uma cultura nacional tentará criar uma unidade cultural, para que sejam representados todos pela mesma grande família nacional. Hall ainda lembra que uma cultura nacional é sempre uma estrutura de poder: “a maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural” (1997, p.59). Esse é o caso da origem do povo brasileiro, que unificou tantas culturas, principalmente a mistura dos indígenas, negros e europeus, com tantos outros povos que imigraram para o Brasil.

O contexto histórico da formação da identidade do brasileiro

Na etimologia da palavra “brasileiro”, observamos que os adjetivos locativos no português, geralmente possuem terminações como “-ino” (nordestino), “-ense” (paraense), “-ês” (norueguês), ou “-ano” (curitibano). Já a terminação “-eiro” costuma ser usada para designar profissões como “mineiro”. É provável que se tenha escolhido o termo “brasileiro” por designar originalmente quem trabalhava com o pau-brasil, em sua extração ou comercialização. Essa escolha poderia ser explicada através da perspectiva do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro quando descreve a formação da nação brasileira:

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. (...) Os interesses e aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora. (...) Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar. (1995, p. 447)

Assim, podemos inferir que em primeiro lugar o ser nacional foi concebido enquanto trabalhador e força bruta, papel desempenhado principalmente por índios e escravos. Segundo Ribeiro, “a cultura (brasileira) nasceu condicionada pela dominação colonial” (1972, p.101). O povo que surgiu a partir desta condição específica de colonizado para formar uma nova identidade étnico-nacional – a de brasileiros – tem seu início marcado pela resignação. Assim, milhões de pessoas passaram a construir-se, a partir das rejeições que sofriam, originando o sentimento de inferioridade do povo brasileiro, e outras marcas negativas que serão tratadas posteriormente.

Ribeiro detalha o processo de unificação inclusivo que possibilitou o surgimento de uma etnia brasileira, acolhendo a gente diversa que aqui se agrupou, forçando a anulação das identificações étnicas (índios, africanos e europeus), sem considerar as várias formas de mestiçagem (mulatos, caboclos e curibocas).

Só por esse caminho, o povo brasileiro passa a ser uma gente só, que se reconhece como igual em alguma coisa tão substancial que anula suas diferenças e os opõe a todas as outras gentes. Dentro do novo agrupamento, cada membro, como pessoa, permanece inconfundível, mas passa a incluir sua pertença a certa identidade coletiva. (RIBEIRO, 1995, p. 133)

Anderson (1983) foi o primeiro a defender a identidade nacional como uma “comunidade imaginada”. Mais tarde, Hall reforça a ideia de que a identidade de um povo deriva de seu passado histórico e afirma que “o que constitui uma cultura nacional como uma ‘comunidade imaginada’ são as *memórias* do passado, o *desejo* por viver em conjunto e a perpetuação da *herança*” (1997, p.58). Considerando a origem do povo brasileiro, abordaremos a brasilidade – com suas marcas positivas e negativas – fruto das influências históricas, identitárias e culturais herdadas de nossos antepassados.

Afinal, o que é “brasilidade”?

Partindo da noção de que um povo é possuidor de um sentimento que o torna único, agregamos como parte de uma representação as características boas e ruins, que fazem parte da *essência* que constitui a brasilidade, como identidade nacional enquanto expressão cultural e identitária do brasileiro. Portanto, é importante ressaltar que neste artigo, tratamos a brasilidade como o conjunto de características que formam a unidade e identidade do povo brasileiro, abordando apenas superficialmente alguns símbolos e elementos do imaginário nacional como o samba, o futebol e a tropicalidade. Dividiremos essas características,

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

tratando-as como generalizações positivas e negativas, sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades, mas usando as representações mais frequentes.

São muitas as generalizações negativas atribuídas de forma comum ao povo brasileiro: somos malandros, preguiçosos, informais e temos baixa autoestima, para citar algumas. Segundo Moita Lopes, existe um quadro imposto pelo colonizador ao colonizado, o que com certeza desempenhou um importante papel na identidade e sentimento nacional das gerações seguintes ao período colonial: “Tão grande é o poder da ideologia imperialista, que acaba convencendo o colonizado de sua natureza preguiçosa e não-inteligente, ou seja, de sua inferioridade” (1996, p.48). Acreditava-se que além da origem mestiça (apontada por alguns autores como a principal causa da inferioridade cultural brasileira), os brasileiros sofreriam por viver nos trópicos, onde o clima quente e úmido predisporia os habitantes à preguiça. Outra tese cara no passado, o determinismo geográfico, ditava que verdadeiras civilizações só podiam se desenvolver no clima temperado.

Em 1950, Nelson Rodrigues cunhou a expressão que ele próprio explica: “por ‘complexo de vira-latas’ entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol” (1993, p.52). Mais tarde, a expressão atingiria outras áreas. No campo científico, por exemplo, o neurobiólogo Sidarta Ribeiro afirmou em 2008, que seria difícil prever quando um brasileiro ganharia o prêmio Nobel e a importância disso para o país. Mas que se redimisse “nosso” complexo de vira-lata científico, teria um valor incalculável. E temos a campanha “O melhor do Brasil é o brasileiro”, lançada em 2004 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva com o propósito de resgatar a autoestima do brasileiro. A peça publicitária ficou mais conhecida pela frase: “Eu sou brasileiro e não desisto nunca”, personificada pelo herói nacional, Ronaldo “O fenômeno”, no comercial mais memorável da campanha.

O “jeitinho brasileiro”, ou Lei de Gérson, é um dos atributos mais relevantes para definir a brasilidade, sendo um traço complexo por reunir tanto significados favoráveis quanto nocivos. Na cultura popular, fazer o errado parecer certo significa levar vantagem acima de tudo, sem respeitar códigos éticos ou morais; porém, há quem veja o “lado bom” do *jeitinho*. Originada em 1976, a expressão passou a ser utilizada pela população a partir da década de 80 para referir escândalos na política e outras pequenas corrupções do dia a dia, como por exemplo, furar filas. Outras designações como “molejo”, “ginga”, “jogo de cintura”, ou “povo artista” remeteriam ao lado benéfico do *jeitinho*. Os autores que defendem essa posição encaram a prática como uma resposta da sociedade à dominação, uma maneira de adaptar-se

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

às situações adversas da sociedade brasileira. Uma espécie de recurso de adaptação social, que em suas manifestações positivas se aproximaria do favor e, nas negativas, da corrupção. Ainda assim, a opinião prevalente na sociedade é a de que a prática do *jeitinho* – como um instrumento que auxilia a difícil rotina do brasileiro – está cada vez mais próxima da corrupção.

Quanto às generalizações positivas da identidade do brasileiro, Sérgio Buarque de Holanda, aponta como uma das marcas da brasilidade “um fundo emotivo extremamente rico e transbordante” e define o brasileiro como o “homem cordial”, no sentido de agir mais com o coração do que com a racionalidade. Holanda (1995) destaca a aversão à formalidade, ritualismos sociais e às hierarquias, e um desejo de criar intimidade, simpatia e amizade em suas relações. Um exemplo dessa atitude é a preferência pelo uso do nome em vez do sobrenome no Brasil e a tendência ao uso dos diminutivos.

Outros elementos afirmativos atribuídos à identidade do brasileiro são a musicalidade e o futebol, “marca registrada” da cultura nacional. Mesmo quem não gosta de samba ou de futebol, é obrigado a conviver diariamente com eles ou com suas influências, seja em conversas cotidianas ou através da mídia. A criatividade, muito presente na música e no futebol, é outra característica que compõe a essência do nativo do Brasil. Um exemplo dessa relação são os casos em que contestações surgem de forma inesperada, escondidas na música, no futebol e no carnaval. Mesmo que o futebol tenha suas origens na China Antiga e se consagrado como esporte em 1710 na Inglaterra, somos e sempre seremos “o país do futebol”.

Em 2010, o Projeto Brasilidade realizou uma ampla pesquisa sobre a autopercepção do brasileiro em relação à sua identidade nacional e autoestima, para investigar o impacto que mais de 20 anos de democracia e estabilização econômica teve sobre a identidade. A equipe formada por profissionais de diversas áreas ouviu pessoas de todas as regiões do Brasil e classes sociais para descobrir o que significa ser brasileiro no século XXI. Os resultados divulgados pelo projeto indicam uma grande melhora na autoestima do brasileiro. A imagem mais forte é a de povo batalhador, o que incorporaria a capacidade de conviver com a corrupção, vista como inerente à sociedade brasileira. Existe o sentimento de que o país está melhorando, 78% dos entrevistados afirmaram sentir orgulho de ser brasileiro, porém sentem vergonha da política, dos partidos e da saúde pública, fatores desfavoráveis, mas também traços da brasilidade.

Em seu novo livro, *O futuro chegou – Modelos de vida para uma sociedade desorientada*, Domenico De Masi revela-se um verdadeiro entusiasta de nosso país. Em uma

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

entrevista afirma: “Com seu patrimônio histórico e cultural, o Brasil pode dar contribuições insubstituíveis à formação de um novo modelo global” (2014). Segundo o sociólogo italiano, todo mundo está virando mestiço, característica que o Brasil já possui desde sua origem. Apesar dos fatores negativos, como a excessiva aprovação do modelo americano, o analfabetismo e a corrupção, De Masi deposita uma enorme fé na nação brasileira e cita muitos aspectos positivos, que seriam dificilmente encontrados em outro lugar. Exemplos disso seriam a suavidade, a receptividade, a amizade, a antropofagia cultural, a postura positiva em relação à vida, a aversão à guerra, o baixo índice de racismo. De Masi enfatiza que o Brasil é um país aberto ao novo e às mudanças.

Considerações finais

Durante minha experiência como professora de língua inglesa, tive contato com aprendizes de diversas nacionalidades, o que me fez refletir sobre as influências identitárias e culturais no aprendizado de inglês. No caso específico do aprendiz brasileiro, existem marcas culturais e históricas que revelam a herança de um povo colonizado, bombardeado com influências externas. Assim, esses aprendizes acabam tendo concepções equivocadas, como por exemplo, ter como ideal a cópia do falante nativo. Essa reflexão me fez buscar nas raízes do povo brasileiro, os acontecimentos que ajudaram a compor sua identidade nacional, constituindo o capital cultural do qual somos todos herdeiros.

Alguns autores que estudaram o Brasil desde o período colonial (RIBEIRO, 1972, 1978, 1995; BOSI, 1992) identificaram que muitos dos traços negativos da identidade do brasileiro nasceram principalmente da relação colonizador e colonizado. O objetivo de Portugal era ter mão de obra suficiente para explorar os recursos naturais, mas não houve preocupação com o destino da nação que estava sendo criada através da miscigenação entre índios, negros e europeus. Ribeiro demonstra como a imitação da cultura estrangeira e consequente rejeição da cultura original brasileira, pode ter sido a origem do sentimento de inferioridade do nosso povo:

A imitação do estrangeiro não seria um mal em si, mesmo porque as transplantações culturais são inevitáveis e vêm associadas, frequentemente, a fatores do progresso. O mal residia e ainda reside na rejeição de tudo que era nacional e principalmente popular, como sendo ruim, porque impregnado da subalternidade da terra tropical e inferioridade dos povos de cor. (...) Nestas circunstâncias, a alienação passou a ser condição mesma desta classe dominante, inconformada com seu mundo atrasado, que só mediocrementemente conseguia imitar o estrangeiro, e cega para os valores de sua terra e sua gente. (RIBEIRO, 1972 , p. 109)

Moita Lopes concorda com esta perspectiva em seu estudo quando afirma: “é óbvio que esta atitude colonizada não surgiu simplesmente do nada e que os professores de inglês não estão sozinhos: esta posição parece estar latente no Brasil” (1996, p. 38). A ideologia do

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

colonialismo estabelece a superioridade do colonizador e as consequentes inferioridade e dependência do colonizado. Ao contrastar o perfil do povo brasileiro com o perfil dos povos de língua inglesa, o autor verificou que os professores tinham uma imagem bem diferente do próprio povo e do “outro” (na verdade, outros). O brasileiro foi identificado como brincalhão, mal-educado, preguiçoso, informal e indisciplinado; para os nativos de língua inglesa foram atribuídas qualidades como trabalhador, educado, disciplinado, sério e formal. Moita Lopes conclui que existe “uma atitude altamente positiva em relação à cultura de língua estrangeira e totalmente negativa em relação à própria cultura” (1996, p. 54).

E então, como traçar um perfil mais real da identidade nacional brasileira? Em uma sociedade que já ultrapassa os duzentos milhões de habitantes, não faria o menor sentido definir como felizes e cordiais ou malandros e preguiçosos toda a população. A essência do brasileiro se desvenda em um plano virtual e vira realidade ao se vincular com as formas sociais que a sustentam. Em um país tão grande e diverso, as possibilidades são infinitas, mas sempre condicionadas pela herança cultural, que por sua vez, influencia o social coletivo e as experiências individuais de cada brasileiro. Alguns terão acesso à educação formal, outros terão que se virar com pouco ou muito pouco, contando com “mecanismos de defesa”, como o *jeitinho* brasileiro é visto por alguns. Se a nação se constitui a partir do imaginário que criamos ou esquecemos, o sentimento de nacionalidade é totalmente simbólico, conectando-se com os significados e com suas construções a partir das normas culturais vigentes.

A brasilidade, assim como a identidade, não pode ser entendida como uma essência imutável ou sempre idêntica; porque ela é múltipla, conforme o momento histórico. Basta lembrar que no passado, o ideal de brasilidade consistia em aproximar-se ao máximo dos padrões cultos europeus, elevando o Brasil ao mesmo nível de cultura e erudição da Europa. Posteriormente, a necessidade de enaltecer um país recém liberto, ansioso por desenvolver as suas potencialidades e afirmar-se perante as demais nações, teriam originado a brasilidade. Podemos encontrar mostras do desejo de ter uma cultura propriamente brasileira e da mobilidade da identidade nacional, no texto escrito por Lilia M. Schwarcz, na apresentação da edição brasileira do livro *Comunidades imaginadas*, de Anderson (2008):

Vale a pena lembrar, ainda, o “milagre” operado nos anos 1930, quando a mestiçagem de mácula se transforma na nossa mais profunda redenção. A partir de então a capoeira e o candomblé virariam “nacionais”, do mesmo modo que o samba e o próprio futebol, o qual era destituído de sua identidade inglesa e se transformava – como em um passe de mágica – numa marca da brasilidade. (2008, p. 16)

Como as demais identidades, a identidade do brasileiro está sujeita a modificações e ainda sofrerá muitas outras no futuro. Além da redenção da mestiçagem apontada por Schwarcz (2008), outro exemplo que pode ilustrar as mudanças que a identidade do brasileiro

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

vem sofrendo, seria a Semana de Arte Moderna, em 1922, como a primeira tentativa de pensar o Brasil fora dos padrões da tradição europeia. A partir de então, movimentos pontuais como a valorização do samba e de ícones nacionais, como Pelé e Carmen Miranda, colocam nosso país e seus símbolos não apenas na pauta internacional, mas no cenário nacional. No discurso de lançamento da campanha “O melhor do Brasil é o brasileiro”, o próprio presidente Luiz Inácio Lula da Silva reconheceu: “tanta gente de fora acredita tanto no Brasil, e nós, às vezes, não acreditamos” (2004). Ainda hoje existe a crença cristalizada em nossa sociedade de que o de fora é sempre melhor que o daqui, e muitos exemplos de profissionais que precisaram vencer e desenvolver seus trabalhos em outros países para só depois serem reconhecidos no Brasil. E ainda, as conclusões apontadas pelo Projeto Brasilidade: nossa identidade permanece dividida por aspectos positivos e negativos, mas já percebe-se uma significativa melhora da autoestima e otimismo em relação ao futuro. O próprio sentimento de patriotismo é marcado pelo antagonismo: temos orgulho do país e seus símbolos, mas sentimos vergonha da política e do governo. A identidade nacional do brasileiro, a brasilidade, é plural. E mesmo com muitos traços positivos e negativos – herança de nossas origens – a diversidade ainda é hoje a principal característica da nossa cultura e da nossa sociedade.

Referências

- ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BOSI, Alfredo. *A dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
- HOLANDA, S.B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOUAISS, A. e VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro – A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

_____. *Os brasileiros: Livro I - Teoria do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1978.

_____. *Teoria do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Paz S. A., 1972.

RODRIGUES, N. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SETON-WATSON, H. *Nations and States*. Boulder: Westview Press, 1977.

Folha de São Paulo, São Paulo, 2004. Presidente participa de campanha para melhorar a autoestima do brasileiro. Disponível em www1.folha.uol.com.br. Acesso em 27/03/2014.

O Globo. Rio de Janeiro, 2014. Brasil contribuirá para um novo modelo econômico, diz De Masi. Disponível em: www.oglobo.globo.com. Acesso em 20/03/2014.

Projeto Brasilidade, 2010. Disponível em www.ccsp.com.br/ultimas/noticia. Acesso em 02/04/2014.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

SUBJETIVIDADES EM RUÍNAS: A PROBLEMÁTICA DA IDENTIDADE RETRATADA EM *O FILHO DA MÃE*, DE BERNARDO CARVALHO

Jéssica Vaz de Mattos
UFPel

A literatura brasileira contemporânea, especificamente a produzida a partir do último decênio do séc. XX até o primeiro do séc. XXI, fornece ao público leitor um material rico tanto em multiplicidade quanto em qualidade. Ela apresenta diversos temas que abarcam a complexidade dos sentimentos constituintes da subjetividade humana, estejam eles explícitos na narrativa ou implícitos, inconscientemente, por meio das vozes das personagens.

Assim, a partir de uma leitura, pode-se fazer questionamentos a respeito de como se age no mundo, como determinadas situações poderiam ser diferentes (ou não) se se agisse de outra forma ou em contexto distinto, como se dão as relações humanas, etc. Tais indagações desempenham um papel crucial na construção do sujeito, pois que são capazes de fazê-lo repensar a fragilidade humana, compreender de forma mais adequada o mundo, a si mesmo e até mesmo a compreender o Outro – o que, por si só, é tarefa árdua. Portanto, durante essas reflexões ele exercita sua subjetividade, e neste exercício podem surgir conflitos internos.

Deste modo, sendo o texto um “local de conflito” (cf. Carvalhal, 1999) por excelência, escolho como material para este breve estudo de identidade *O filho da mãe* (2009), mais recente obra do escritor brasileiro Bernardo Carvalho, devido à abordagem de temáticas que, apesar de não serem novidades – partindo do suposto de que tudo já foi dito –, voltam o olhar do leitor a sentimentos característicos, isto é, típicos do construto humano, como a fragilidade psicológica, a intolerância, o preconceito, a violência, entre outros. Todos eles, entretanto, estão interligados à identidade que, aqui, encontra-se arruinada. E a ruína se dá, principalmente, pela guerra que é plano de fundo deste tempo-espço diegético.

Partindo destas afirmações, busco analisar a construção das identidades de duas personagens em especial: Ruslan e Andrei, considerando-os protagonistas da narrativa. Apesar de suas trajetórias de vida completamente distintas, acabam se encontrando em uma

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

São Petersburgo permeada pela Guerra da Tchetchênia e, por isso, o amor que surge entre eles só pode acontecer em meio a ruínas – físicas, psicológicas. Não se trata, neste caso, de um amor em sua forma mais genérica, mas do amor incondicional, isto é, aquele em que, se preciso for, um morre para que o outro viva. Assim, pretendo estudar de que forma este amor, prejudicado e praticamente impossível devido ao contexto em que está inserido, por sutis e, ao mesmo tempo, tortuosas linhas, interfere na configuração das identidades dos dois rapazes. Cabe ressaltar que essa impossibilidade aparece metaforicamente na figura de uma quimera¹.

Aproveito, para tanto, o questionamento que Homi Bhabha (1998) propôs para o estudo da identidade, pois sintetiza o que pretendo dar conta neste trabalho: “de que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero, etc.)?” (BHABHA, 1998, p.20). É claro que, nesse sentido, vale ressaltar o que aponta Kathryn Woodward (2005), quando esclarece que a identidade é relacional, isto é, que “depende, para existir, de algo fora dela: a saber, de outra identidade, de uma identidade que ela não é, mas que, entretanto, fornece as condições para que ela exista (...) A identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2005, p.9). Considerando, portanto, que o que difere um sujeito do Outro é, também, o que o identifica enquanto tal, percebe-se mais nitidamente o papel fundamental da diferença na formação da identidade. Bhabha (1998) afirma, em seu estudo sobre *O local da cultura*, que

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos *preestabelecidos*, inscritos na lápide da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica (BHABHA, 1998, p.20-21).

Estes momentos de transformação histórica conferem, de fato, a necessidade de repensar os sujeitos que dela fazem parte. Ora, é natural que nesse “repensar” a identidade se torne um dos temas principais da literatura contemporânea e, conseqüentemente, seja objeto de inúmeros estudos atualmente, quer no âmbito literário, quer no antropológico ou sociológico, enfim. Isso ocorre pois, apropriando-me das palavras de Joana Bosak (2006),

¹ A figura da quimera, a meu ver, aparece na obra como representação do amor entre Ruslan e Andrei, que não pode acontecer porque eles são iguais, nesse sentido, do mesmo sexo, e um relacionamento homoafetivo no contexto opressor da narrativa não sobrevive. Observe-se o trecho a seguir: “Quando eu era pequeno, viajando pelas montanhas com o meu pai, para conhecer a terra dos seus antepassados, passamos por uma casa onde havia nascido um animal que era dois sem ser nenhum. Uma égua dera à luz um potro no qual estavam misturados dois embriões. A isso chamam quimera, como depois eu ia aprender na faculdade. Era um animal estranho, parecia um potro, mas era outra coisa, dois fundidos num só, indistintos. Não conseguia ficar em pé. As quimeras são raras e os pastores nas montanhas as veem como portadoras de mau agouro, porque põem a reprodução num impasse, fazem da reprodução uma monstruosidade. Por isso, quando esses animais não morrem ao nascer, os próprios camponeses se encarregam de lhes dar um fim [...] As quimeras morrem para que sobreviva o pacto dos que não podem contar nem com Deus nem com os anjos” (CARVALHO, 2009, p.160-161).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

A identidade, hoje, em tempos e mundos altamente fragmentados e, por que não, (des)conectados, é mais que um objeto de estudo; é, antes, uma necessidade de sobrevivência sociocultural e histórica. Com a existência do multiculturalismo, saber nosso espaço no mundo tornou-se não só difícil e complexo, mas também indispensável (BOSAK, 2006, p. 40).

Nesse sentido, para conhecer seu espaço no mundo, muitas vezes, é necessário recorrer ao passado, à história familiar, tentando, a partir disso, compreender o tempo presente. Como esclarece Woodward (2005), a “redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (WOODWARD, 2005, p.12). Já é senso-comum falar sobre crise de identidade e, portanto, ela é naturalmente retratada hoje, seja na literatura, no cinema ou na televisão. No caso deste estudo não é diferente.

O que, entretanto, não se pode esquecer, em relação ao estudo de identidade e de sua construção, é a questão da identificação. Bhabha afirma que ela é “sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (BHABHA, 1998, p. 76-77). Deste modo, deve-se considerar, também, que essa imagem tem a ver com o que o próprio sujeito projeta em relação à forma como o Outro o vê. Mikhail Bakhtin (2011) afirma que “eu me vivencio de dentro; mesmo quando sonho com os sucessos da minha imagem externa, não preciso imaginá-la, imagino apenas o resultado da impressão produzida por ela sobre os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 26). Contudo, é apenas este Outro, devido a sua posição privilegiada no mundo, em determinado instante, que pode vê-lo de uma forma mais completa. Nas palavras do teórico russo,

Em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei de algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Trazendo o olhar de volta ao sujeito que se encontra na literatura contemporânea, seja por meio da voz do narrador ou das próprias personagens, nota-se que ele se encontra em um estado de espírito fragmentado ou, para usar as palavras de Bernardo Carvalho, em ruínas. É um sujeito incapacitado, nos mais variados âmbitos da existência, que precisa se encontrar. Nesse sentido, o teórico Walter Benjamin (1987) dizia, em seus estudos, que a matriz do romance “é o homem em sua solidão, o homem que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que não sabe dar conselhos a ninguém. Escrever um romance significa descrever a existência humana” (BENJAMIN, 1987, p. 54). Posteriormente, Regina Dalcastagnè (2005) também se ocupou em pensar sobre os narradores contemporâneos, afirmando o que vem de encontro à ideia de Benjamin:

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Seres declaradamente ficcionais, eles não nos servem como modelos. Por mais que se esforcem, acabam apenas exibindo seus fracassos, suas dúvidas, seus eventuais sucessos. E explicitam, sobretudo, sua necessidade de readquirir algum controle sobre a própria existência, que parece diluir-se em meio a um emaranhado de discursos (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 118).

Com a necessidade de retomar esse controle é que eles mostram sua fragilidade, na tentativa de chegar ao autoconhecimento ou, talvez, esperando que o Outro os compreenda a partir do que vê. Ainda nesse sentido, vale ressaltar o que Benjamin (1987) já dizia em *Experiência e Pobreza*, sobre os soldados que voltavam da guerra pobres de sentimentos, de histórias, de vivências: “não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso” (BENJAMIN, 1987, p. 55).

Para o estudo da obra de Carvalho, além disso, é fundamental ter em conta que o trágico permeia a vida de todas as personagens, pois que a tragicidade está presente do início ao fim da narrativa, interferindo, inevitavelmente, nas identidades desses sujeitos. Acredito que, por meio dessa tragicidade explícita em *O filho da mãe*, gera-se uma possibilidade de questionamento pois, nas palavras de Dalcastagnè (2005), “o que seria da narrativa, qualquer narrativa, senão uma tentativa de resgatar a coerência do mundo, ainda que expressando-o por meio do caos?” (ibid., p.126). Ainda nesse sentido, além de apontar o trágico como uma das características da literatura contemporânea brasileira, Beatriz Resende (2008) considera que ele estabelece um “efeito peculiar com o indivíduo, supera-o e traça uma relação direta com o destino. Trágico e tragédia são termos que se incorporaram aos comentários sobre nossa vida cotidiana, especialmente quando falamos da vida nas grandes cidades” (RESENDE, 2008, p. 30). E a literatura, enquanto representação do mundo real, não deixa isto escapar.

Vale ressaltar que o trágico, aqui, não se dá apenas pelo fato de a narrativa estar situada, majoritariamente, em uma grande cidade como São Petersburgo, mas por ter como plano de fundo de sua trama a Guerra da Tchetchênia, considerando a guerra um ambiente pleno de violência. Tendo em vista tais aspectos, estou de acordo com Paulo Oliveira (2011) quando propõe que o romance carvalhiano “deixa de ser apenas uma aventura de guerra para ser uma composição humana, na qual a barbárie representada pela guerra é, alegórica ou metaforicamente, estendida à própria condição de exercício da subjetividade” (OLIVEIRA, 2011, p. 110). E é claro que neste exercício de subjetividade a literatura desempenha um papel fundamental pois, a partir da leitura de um texto literário, pode-se fazer diversos questionamentos a respeito da existência humana. Assim, a leitura prepara o sujeito para

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

encarar suas dúvidas e – quem sabe! – colocar-se no lugar do Outro, podendo, a partir disso, reconsiderar fatos e revisitar conceitos que, antes, pareciam incontestáveis.

Como últimas considerações a respeito da guerra enquanto plano de fundo desta narrativa de Carvalho, é importante destacar que ela, ainda que determine o destino de todas as personagens, não deve ser pensada necessariamente em seu sentido bélico, segundo aponta Oliveira (2011), mas como um fator que leva, de uma forma ou outra, o sujeito à ruína, seja ela emocional ou física, isto é, concreta. Penso, de acordo com o teórico, que

O drama da guerra possui vínculos estreitos com os dramas individuais dos diversos personagens, e esses dramas envolvem processos de escolha, de abandono, nos quais as questões envolvendo os processos de construção das identidades contemporâneas e da ideia de nação conferem forma e substância à escalada dos atos de intolerância (OLIVEIRA, 2011, p. 105).

Deste modo, sabendo que a intolerância é também um tema privilegiado no enredo – como consequência dos atos de violência nele presente –, ela será estudada aqui. A seguir, mostrarei mais detalhadamente tais aspectos como fatores que interferem diretamente na vida das personagens-protagonistas, Ruslan e Andrei, um casal quimera.

Das vivências de um “não-russo”

Ruslan, um dos protagonistas da narrativa aqui estudada, é filho de Anna, uma mãe que nunca quis assumir tal papel, o que a leva a deixá-lo, com dois meses de idade, aos cuidados do pai e da avó, no Cáucaso. Anna volta a sua cidade natal, São Petersburgo, e, posteriormente, lá casa-se e constitui família com Dmítri; deste casal nascem dois filhos, Maksin e Roman. Ruslan cresce, no entanto, sem saber da existência de sua mãe, que só vem à tona quando a avó, Zainap, ao sentir que está chegando ao final da vida, conta-lhe, num acampamento de refugiados na Inguchétia, sua história desde antes do nascimento. Quando Zainap morre, Ruslan vai à procura de sua mãe em São Petersburgo. Lá conhece quem mais tarde descobrirá ser seu irmão, Maksin, e já a partir desse primeiro encontro conflituoso sua vida começa a se tornar impossível.

Conforme o dito anteriormente, a diferença é essencial na construção e afirmação de uma identidade. Ora, cada ser humano possui características que lhe são únicas e que, portanto, o fazem diferir de todos os demais. Entretanto, surge um impasse quando não se aceita as diferenças do Outro, o que corrobora a violência, em suas diversas formas de manifestação. Isto aparece em distintos momentos do romance, e um deles diz respeito à nacionalidade: em primeiro lugar, a guerra, plano de fundo da narrativa, é entre Rússia e Tchetchênia e, logo, os russos nutrem ódio pelos tchetchenos e vice-versa, de modo que, quando encontram o inimigo, matam-no, apesar de qualquer coisa. O fato de o outro ser um estrangeiro justifica, também, a violência para com ele, como vemos no diálogo em que

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Maksim se dirige a seu irmão, Ruslan, que é caucasiano: “Como é que foi passar pela sua cabecinha de merda que ela pudesse amar um porco como você? Você não se enxerga, seu bunda-preta filho-da-puta? Que é que você está fazendo na Rússia? Aqui não é o seu lugar” (CARVALHO, 2009, p. 177). Ainda, no momento do espancamento de Ruslan, quase no final da narrativa, “gritam injúrias em nome da pureza do sangue e da pátria”, como se isso servisse de justificativa para atitude brutal e covarde. Assim, estou de acordo com Oliveira (2012), quando aponta, nesse sentido, que “as noções de identidade e de nacionalidade são questões cuja negatividade se dá justamente pelos efeitos desastrosos dessas políticas e ideologias na relação com o destino humano do homem” (OLIVEIRA, 2012, p. 93).

Esse destino humano, por mais que se queira o contrário, não escapa das injúrias do preconceito, o que também aparece no texto. Seja por meio da personagem Maksim, que não aceita seu irmão do Cáucaso – um “bunda-preta”, seja por meio da sociedade tchetchena que finge crer na inexistência de homossexuais em seu país, Carvalho faz questão de demonstrá-lo: “Qualquer tchetcheno a quem se fizer a pergunta dirá que não há homossexuais na Tchetchênia. E talvez por isso Ruslan e Akif não tenham sido vistos durante os meses em que se encontraram nas ruínas do prédio da escola de medicina” (CARVALHO, 2009, p. 35). Assim, o preconceito é, seguramente, o que conduz à intolerância, a uma negação do Outro, como dito anteriormente e reiterado aqui, a partir do fragmento que expõe o pensamento de Maksim a respeito do irmão recém-descoberto: “aquela era uma revelação que não podia compreender e que faria tudo para extirpar. E talvez por isso não a tenha enxergado. Um irmão do Cáucaso é pior do que morrer, do que nascer cego ou preto” (CARVALHO, 2009, p. 174). Nota-se, aqui, não apenas um preconceito baseado em questões étnicas e/ou identitárias, mas também raciais e até mesmo culturais. Nesse sentido, e retomando aqui as palavras de Oliveira (2012), percebe-se que “é cada vez menor o mundo, entretanto, mais intensamente aprofundam-se diferenças, recrudescem ideias de nacionalidade, de conceitos tribais, de soberania, estado, família, etc.” (OLIVEIRA, 2012, p. 97).

Tais ideias levam àquilo que é parte da essência desse romance e que está interligado à guerra: a ruína. Essa ruína é representada em vários momentos da narrativa, quer seja de forma literal, mostrando os prédios destruídos por tiroteios, quer seja na subjetividade arruinada do homem que (sobre)vive em meio a esse massacre. Ruslan é alvo direto dele, o que é possível observar no fragmento em que rememora uma noite de amor na adolescência: “Sonha com a primeira noite que passou com Akif nos trilhos abandonados do trem, em Grózni. A ameaça de serem descobertos, associada ao perigo dos bandidos e ao risco de serem

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

alvejados, dava afinal um sentido heroico e rebelde à juventude que não viveram por causa de guerra” (CARVALHO, 2009, p. 38). Deste modo, é notório que, devido a tudo o que não viveu por causa da guerra, Ruslan sempre sinta que seus relacionamentos só podem se dar em meio a ruínas, em todos os sentidos da palavra, ainda que não haja uma reflexão explícita sobre isso, como vemos no trecho a seguir:

é possível que não se dê conta de que terminou por associar o sexto às ruínas e ao risco, à força de tê-lo descoberto em meio a uma guerra, e de buscá-las, as ruínas, sempre que encontra alguém, por ter sido obrigado a reconhecer nelas o cenário reconfortante do lar onde já não há possibilidade de reconforto (CARVALHO, 2009, p. 139),

Das vivências de um “recruta à força”

Andrei é um jovem que, pelo autoritarismo de seu padrasto Nikolai, é forçado a servir ao exército russo na Guerra da Tchetchênia. Sua mãe, Olga, foi casada com um brasileiro, Alexandre Guerra, que vivia em Moscou por conta de seu trabalho como biólogo. Contudo, quando Andrei era ainda pequeno, seu pai voltou para o Brasil e Olga, em seguida, casou-se com Nikolai. Este, por sua vez, sentia ciúme da relação de mãe e filho que havia entre Olga e Andrei e, por isso, jogava no menino toda a carga de (res)sentimentos possíveis. Foi assim que, quando da época de alistamento do exército, colaborou para que o jovem não pudesse escapar do regime militar. Olga, entretanto, pouco fez para que a situação fosse diferente, o que acabou gerando um conflito entre mãe e filho. Porém, ao passar por uma nova situação marcada pelo autoritarismo – agora no quartel do exército, humilhado por seu superior –, relembra o momento de despedida de sua mãe e pensa que, por um lado, é bom que de fato não mantenham contato, para que ela não tome conhecimento do que ele passa:

nem a raiva que a frase lhe despertou naquele momento – e que, no decorrer dos dias, ao longo da linha de trem até São Petersburgo, foi aos poucos sendo substituída pela saudade – seria capaz de fazê-lo desejar que a mãe soubesse o que a vida se tornou, que vida é essa que ele leva agora (CARVALHO, 2009, p. 98).

A situação em que Andrei se encontra, na verdade, é a da prostituição. Em meio à guerra, o exército russo estava praticamente falido, não conseguindo manter os ordenados dos oficiais. Assim, a solução mais adequada, de acordo com o comandante, era submeter os jovens soldados à prostituição, a fim de arrecadar dinheiro para efetuar os pagamentos. O autoritarismo é o que rege suas vidas no quartel. Andrei não conseguiu manter-se de fora do “esquema” e, conseqüentemente, a humilhação foi um de seus resultados:

o que no início pode não ter passado de provocação se transformou em represália. Desde então, nunca mais teve paz. Se tivesse ficado calado, e se resignado à bazófia do capitão, possivelmente não teria sido selecionado para uma missão como esta, forçado a arrecadar verbas para completar o salário dos superiores e sustentar o quartel falido (CARVALHO, 2009, p. 98).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Ora, nada mais natural que um sujeito como este, depois de vivenciar situações como a acima descrita, esteja prestes a desabar. Andrei sabe que não possui força para lutar contra esse sistema autoritário e isso aparece no texto, como vê-se no fragmento a seguir: “não adianta querer entender porque o simples fato de ser quem ele é, um mero recruta, o obriga a fazer o que não quer” (ibid., p. 100).

Contudo, depois de fazer seu primeiro “programa”, angustiado com a volta para o quartel e sobre como seria visto a partir de então, distrai-se e, em poucos segundos, sua vida toma um rumo distinto. Logo após sair do carro do oficial da reserva, é assaltado por um rapaz e, num ímpeto, resolve segui-lo para reaver seu dinheiro – afinal, o que seria dele no quartel sem isso? Entretanto, durante a perseguição, acontece algo diferente entre assaltante e assaltado: eles sentem ser um só. O assaltante é Ruslan, tentando sobreviver em São Petersburgo enquanto busca conversar com sua mãe. Anda rápido, fugindo de algo que nem sabe ao certo o que é, mas do que parece não conseguir escapar. O assaltado é Andrei, perseguindo e, ao mesmo tempo, fugindo de uma realidade que o massacra. Nesse contexto,

não há lugar para nenhum diálogo. E, conforme também correm os minutos, a apreensão que o local incita, o risco da aparição da polícia e a ameaça de serem andados de volta para onde não querem voltar põem os dois num estado de urgência que ao mesmo tempo lhes facilita a ação por um acordo tácito e instintivo. Andrei vultou, em princípio, para buscar o que deixou para trás. O ladrão entende e compraz com a vítima, depois de ter se irritado com a sua ousadia. Não há o que explicar. O que diriam um ao outro, nem que fosse para manter as aparências num primeiro momento, aqui não tem mais nenhuma função. A comunicação é paralela às palavras, está subentendida nos gestos (ibid., p. 124).

A partir de então, os dois passam a andar juntos, sempre fugindo – do quartel, da polícia, da barbárie –, e chegam a viver no mesmo apartamento durante certo tempo. É nesse período que Andrei pede ajuda ao “Comitê das Mães dos soldados de São Petersburgo”, organizado por Marina Bóndareva. Ela, que teve seu filho morto na guerra, decidiu ajudar outras mães a procurar seus filhos e, também, soldados a escaparem do serviço militar. Andrei pediu-lhe ajuda para fazer contato com sua mãe, Olga, a fim de pedir seu passaporte para sair do país. Enquanto Olga providenciava a documentação, por alguns dias, Andrei e Ruslan puderam vivenciar o amor que entre eles surgiu. Ora, como representação da figura da quimera – um animal que é “dois sem ser nenhum”, “indistinto”, “portador de mau agouro porque põe a reprodução em risco” –, parece evidente que tal amor não poderia sobreviver em meio ao ambiente de ruínas que lhe permeava. Andrei recebeu, finalmente, o passaporte, no mesmo dia em que Ruslan resolveu sair do apartamento, pois iria supostamente encontrar sua mãe e, com sorte, resolver parte de sua vida. Ruslan deixa uma carta a Andrei em que fala

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

sobre a figura da quimera, e este é o momento em que fica evidente a metáfora sobre o relacionamento dos dois e o porquê da impossibilidade de ele “sobreviver”.

Esboços de conclusão

Retomando Bhabha (1998), tento responder ao seu questionamento, em relação a este estudo: de que forma se constituem esses sujeitos nos entre-lugares? Como Andrei e Ruslan (sobre)vivem com o que sobra da soma das partes da diferença? Ora, após a sucinta análise aqui realizada, fica claro o fato de que eles se constituem aos pedaços, isto é, fragmentariamente, e que tal “soma” de partes da diferença não é o suficiente para suprir as necessidades destes sujeitos, visto que, mesmo por motivos distintos, as personagens não conseguem dar conta da realidade e sucumbem ao contexto hostil em que estão inseridos². Este final trágico nada mais é que o retrato do que se vive atualmente. Ambas personagens morrem como representação da violência, do preconceito e da intolerância que operam na sociedade e interferem na vida de cada indivíduo, inevitável e impreterivelmente. Em *O filho da mãe*, Carvalho se utiliza da sociedade russa e da tchetchena, majoritariamente, para abordar tais questões. Contudo, deve-se ter em conta que o lugar para representação desses conflitos poderia ser qualquer outro ao redor do mundo, pois que a estrutura social é, de um modo geral, a mesma, assim como os tipos humanos que dela fazem parte.

Finalmente, é importante pensar por que essa inquietação, expressa por meio de questionamentos que surgem da leitura desta obra de Carvalho, aparece no âmbito literário. Uma resposta, contudo, prontamente surge se se pensar no papel da literatura. Ora, sendo esta uma forma de representação do mundo real, mesmo que a partir de uma narrativa ficcional, é natural que ela traga ao texto discussões deste porte, que abarcam sentimentos, imperfeições e indagações constituintes do ser humano. Pedindo apoio novamente a Oliveira (2012),

a literatura possui [...] a capacidade de colocar em cena, pelo discurso, um determinado saber acerca do mundo. Não diz que sabe algo do mundo, mas *sabe de algo*; não diz que tem função, missão ou objetivo, nem que se propõe a tal e qual coisa, mas seu discurso constituinte acaba por fazer com que suas relações com o mundo se cerquem de um viés problematizante, o real ali se imiscuindo sempre como um processo em que se percebe uma preparação do imaginário (OLIVEIRA, 2012, p.98-99).

Preparemos, pois, nosso imaginário para que, em um futuro não tão longínquo, possamos tratar, por meio da literatura, sobre outras questões, tão importantes quanto estas, porém – e quem sabe – menos trágicas.

² Ruslan morre ao ser espancado por um grupo formado por seu irmão Maksim e outros cinco rapazes, na noite em que pensava ir ao encontro de sua mãe para uma conversa reconciliadora. Maksim é quem, na verdade, havia marcado o encontro, já com seu objetivo estabelecido e devidamente programado. Andrei, por sua vez, não consegue sair do país e volta ao exército, morrendo, posteriormente, a serviço do exército russo no campo.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Referências

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. Obras escolhidas, vol. 1.

BOSAK, Joana. O gaúcho: memória, identidade e literatura. In: *A tradução da tradição: gaúchos, guaxos e sombras. O regionalismo revisitado de Luiz Carlos Barbosa Lessa e de Ricardo Guiraldes*. Tese de doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

CARVALHAL, Tânia. *Literatura comparada*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CARVALHO, Bernardo. *O filho da mãe*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DALCASTAGNÈ, Regina. Personagens e narradores do romance contemporâneo no Brasil: incertezas e ambiguidades do discurso. In: *Entre fronteiras e cercado de armadilhas*. Brasília: Edu Coedição FINATEC, 2005.

OLIVEIRA, Paulo César S. De. Representações da guerra da Tchetchênia, em *O filho da mãe*, de Bernardo Carvalho. In: *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários*. Volume 21 (2011). Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/terraroixa>. Acesso em: 04 nov. 2013.

_____. Um lugar não mais: o Romance Brasileiro Contemporâneo nos Limites do Império (o caso Bernardo Carvalho). In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Volume 21 (2012). Disponível em: www.abralic.org.br/revista. Acesso em: 04 nov. 2013.

RESENDE, Beatriz. A literatura brasileira na era da multiplicidade. In: *Contemporâneos: expressão da literatura brasileira no século XXI*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Biblioteca Nacional, 2008.

SCHOLLHAMER, Karl. Que é literatura contemporânea? In: *Ficção brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**NOVAS TECNOLOGIAS E PÓS-MODERNIDADE NA(S) IDENTIDADE(S) DE FUTUROS PROFESSORES**Jossemar de Matos Theisen
UCPel**Introdução**

Pensar como a universidade está preparando os universitários, futuros professores, para atuarem em suas práticas pedagógicas, em um cenário permeado por tecnologias, volatilidade e instabilidade é algo desafiador. Uma vez que, a sociedade está permeada por muitas informações advindas de diferentes suportes, principalmente, tecnológicos, nessa conjuntura a linguagem também sofre constantes modificações.

As novas tecnologias de informação e comunicação (doravante NTIC) estão assinalando para uma nova ordem comunicativa, defendida por Snyder (2001), que possibilitam novas formas de interação em diversas práticas. As práticas podem ser em âmbitos sociais e educacionais, esse novo sistema de comunicação está afetando principalmente as práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Esses aspectos possibilitam uma transformação na(s) identidade(s) do futuro professor, uma vez que já que os alunos, diferentemente dos professores, estão sendo considerados nativos digitais (LEA & JONES, 2011).

Nesse contexto esse artigo tem por objetivo discutir como os futuros professores, formandos do curso de Letras estão sendo preparados pela universidade para atuarem em suas futuras práticas pedagógicas permeadas pelas novas tecnologias, que tipos de suportes estão recebendo durante a sua formação na universidade. Pois, muitos formandos se consideram letrados digitalmente, esses traços identitários podem contribuir para que esse futuro professor a ser e parecer um educador inserido na era do letramento digital.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

A pós-modernidade permeada por novas tecnologias

A pós-modernidade ou modernidade tardia denominada por (Hall, 2011) e modernidade líquida por (BAUMAN, 2001) marca um cenário sociocultural caracterizado pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) que afetam o modo de como as pessoas se relacionam e vivem nessa nova ordem comunicativa denominada por (SNYDER, 2001). As NTIC têm influenciado todos os segmentos da sociedade, principalmente, quando se refere ao campo das ciências e pesquisas científicas. No entanto, na educação ainda é pouco explorada as NTIC, o potencial que elas podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos mais distintos níveis, desde a educação básica até a superior.

Esse contexto evidencia que a expansão da mediação de práticas comunicativas em redes digitais, produziu mudanças significativas no campo sociocultural. Esse novo sistema de comunicação é parte da revolução tecnológica que está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Snyder (2001), situando-a nos novos estudos do letramento (STREET, 1984; HEATH, 1983), chama esse momento de nova ordem comunicativa, caracterizada por ser global e que integra diversas mídias, com alto potencial de interatividade (SNYDER, 2001).

Esse novo cenário, essa nova ordem comunicativa, é parte de um movimento que Gee (1999, p. 3) chamou de “virada social”, ou seja, atenção voltada às interações e às práticas sociais inseridas em um contexto específico. Essa virada social relaciona-se, de acordo com o *The New London Group* (1996), às mudanças na contemporaneidade em três domínios: vida pública, vida privada e vida econômica. A vida econômica diz respeito às mudanças do “*old capitalism*” para “*new capitalism*”. “*Old capitalism*” interessava-se pela habilidade individual que cada trabalhador executava dentro de uma empresa sem ter consciência, ou melhor, sem precisar conhecer todo o processo.

O “*new capitalism*” ou capitalismo leve, segundo Bauman (2001), é o produto de mudanças tecnológicas e globais, que conduz o trabalhador a continuamente ganhar e aplicar novos conhecimentos. Assim, por entender todo o processo da empresa, da instituição em que está envolvido, é instigado a transformar seu trabalho por meio de colaboração com outros e com tecnologia. Na vida pública, por sua vez, há uma diminuição do Estado em relação a seu papel e responsabilidades, já que a lógica do mercado capitalista começa a predominar com, por exemplo, privatizações. E a vida privada passa a ser um ambiente de diferenças culturais, pela crescente invasão do espaço privado pela cultura de mídia de massa. Dessa forma, a vida

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

privada passa a ser cada vez mais público, o que não era incentivado antes da invasão do “*new capitalism*”. Outra ação importante que impulsionou as mudanças sociais está relacionada diretamente ao processo conhecido como globalização. Por se referir àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, a globalização torna o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2011).

Nessa conjuntura de transformações, emergem novos estilos de trabalho, novas linguagens, novas relações sociais e, por consequência, novas tecnologias. As relações sociais passam a ser entendidas dentro de diferentes comunidades de práticas em que diferentes sujeitos participam diariamente: comunidade acadêmica, comunidade religiosa, comunidade no trabalho. Segundo Gee (1999), uma comunidade de prática seus membros adquirem diferentes valores, normas, modelos culturais por estarem inseridos em contextos sociais em diferentes eventos. Sabe-se que as maneiras e os conhecimentos para interagir e se comunicar, em diferentes comunidades de práticas, podem ser transformados rapidamente e, assim, haverá necessidade de adquirir novas capacidades e novos conhecimentos.

Todas essas mudanças e transformações, na sociedade, que se vive contribuem para que se constate um sujeito fragmentado e em busca de novas identidades. Hall (2011) apresenta três concepções de identidade do sujeito. O sujeito do Iluminismo está baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Permanece, assim, essencialmente o mesmo ao longo da sua existência. Já o sujeito sociológico é constituído na interação entre o eu e a sociedade e reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente. O sujeito pós-moderno, por sua vez, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que os rodeia. Por isso, é definido historicamente, e não biologicamente, e assume identidades diferentes ou traços identitários em diferentes momentos.

Esse sujeito pós-moderno vive, portanto, numa sociedade de mudança constante e rápida. As práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter. O que faz esse deslocamento das identidades culturais, segundo Hall (2011), é o

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

processo chamado globalização, já discutido anteriormente. Diante da globalização e dessas identidades partilhadas, Bauman (2005) discute que talvez seja mais prudente o sujeito portar identidades como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento, o que ele chama de comunidade guarda-chuva. “As comunidades guarda-chuva são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides” (BAUMAN, 2005, p. 37).

Deste modo, o autor assinala que o sujeito jamais tem certeza do tempo de duração da liberdade de escolher o que deseja e de rejeitar o que o desagrada, ou se é capaz de manter a posição de que atualmente desfruta pelo tempo que julga satisfatório e desejável. Isso acontece principalmente pelas relações de sentido e poder que as ideologias se utilizam para dominar quem não as compreende ou não as percebe. Assim, as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas até as imagens, aos textos complexos e à comunicação de massa, mobilizam e sustentam relações de dominação (THOMPSON, 1995). Esse fato está relacionado diretamente com a identidade do sujeito, que é imposta, revista ou alterada constantemente.

Identidade(s) na formação de futuros professores de Letras

A identidade se firma na diferença, emergem novos/futuros profissionais, pois não basta ser o que todo mundo é, mas é preciso ter um diferencial, além das habilidades relacionadas ao trabalho. Cada vez mais, é necessário um profissional criativo, com ideias novas, projetos inovadores. Bauman defende que isso não é adquirido nos livros, mas no interior de cada um, no ato de liberar e desenvolver as "forças interiores que se esconderiam na própria personalidade e que só esperam ser despertadas e acionadas" (BAUMAN, 2010, p. 54). Diante das discussões sobre a nova ordem comunicativa e identidades na pós-modernidade, é instigante investigar como ocorrem os processos de letramentos/ processos de formação dos futuros professores do curso de Letras na universidade para a atuação em futuras práticas pedagógicas permeadas pelas novas tecnologias, em uma conjuntura multimodal e virtual. Quais traços identitários os futuros professores assumem diante das tecnologias?

Para essa pesquisa foi realizada uma investigação dentro de uma perspectiva qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002). A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação e também busca soluções para as questões que realçam o modo como à experiência social é criada e adquire significado. A metodologia utilizada para análise dos dados situa-se no âmbito da perspectiva etnográfica. Várias pesquisas têm utilizado esse

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

método etnográfico como estratégia para estudar diferentes grupos, com a finalidade de conhecer suas identidades e modos como se relacionam em determinados contextos. Podem ser utilizadas diferentes ferramentas de pesquisas, tais como: entrevistas, observações, narrativas e até intervenções, se o pesquisador achar necessário.

A pesquisa foi realizada em uma Universidade Federal no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil com formandos do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Português e suas respectivas literaturas. Para esse trabalho, foi feito um recorte dos dados que fazem parte de um corpus maior de pesquisa referente à tese de doutorado que está em andamento. Três textos narrativos foram escolhidos dos estudantes que declararam ler online desde a sua infância, estando muito familiarizados com o computador e se consideram letrados digitalmente, porém não preparados para inserirem as tecnologias em suas futuras práticas pedagógicas. Para as análises, a partir das marcas discursivas nas narrativas dos sujeitos da investigação, levantaram-se duas categorias: (1) Aspectos identitários em relação à leitura online vivenciados pelos futuros professores e (2) A formação/preparação de como inserir as tecnologias em suas futuras práticas pedagógicas.

Aspectos identitários em relação à leitura online vivenciados pelos futuros professores

O advento das NTIC possibilitou o surgimento dessa nova concepção de leitura, ela não mais significa simplesmente decodificar códigos escritos que os textos apresentam, mas vai além disso: leitura também é entender imagens. Por isso, a compreensão de leitura se amplia para se adequar às novas competências de leituras necessárias na internet, sobretudo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Para Santaella (2004) o ato de ler, na era digital, não se restringe apenas à decifração (decodificação) de letras, mas cada vez mais se vincula às relações existentes entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, textos e diagramação. Segue o relato dos fragmentos das narrativas sobre a categoria da leitura online.

*(S1) A prática de leitura me **auxiliou bastante, obtive maior êxito nos meus trabalhos, logo me acostumei**, e comecei a ler vários textos em pouco tempo, assim facilitando a minha vida acadêmica. Atualmente estou concluindo o meu curso superior, e continuo com a prática de leitura online, **utilizo as tecnologias para tudo**.*

*(S2) Depois de entrar para a faculdade, esse tipo de leitura foi **muito mais produtivo**, pois passei ler artigos, trabalhos e sites específicos de pesquisa. Hoje em dia leio muitos artigos acadêmicos e de opinião, dissertações, notícias e pesquisas na internet, pois é uma forma muito **válida de obter informações e conhecimentos sobre todas as áreas**, além de curiosidades e acontecimentos no mundo inteiro que **difícilmente encontramos em outros meios de informação**.*

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

*(S3) Considero o acesso à internet essencial em minha vida hoje, pois tudo acaba se tornando mais acessível por meio dela. **Minha vida acadêmica, profissional e até pessoal gira em torno da internet ou necessita dela para que se torne possível ou no mínimo mais fácil.** Por alguns motivos, acabei ficando sem acesso à internet por quase duas semanas, o que me causou um atraso significativo em todas as áreas. Deixando claro assim, a importância dela para a continuidade de minhas responsabilidades e deveres.*

Esses três fragmentos sobre os aspectos identitários em relação à leitura online vivenciados pelos futuros professores revelam que todos utilizam as tecnologias para as suas pesquisas acadêmicas e atividades particulares. A leitura online é uma prática constante na rotina desses sujeitos, futuros professores ou professores em formação. O emprego progressivo da tecnologia em sala de aula vem determinar novas formas de aprender e provoca, necessariamente, novos hábitos de leitura, no caso, online e hipertextual. Portanto, por meio da leitura pode-se exercer o papel dialógico, fazer uso das vozes sociais, do discurso exterior, que poderá ser através dos diferentes modos de ler, ou seja, a leitura online exercerá a função de ampliação de mundo. Assim, é possível dizer que a leitura online pode conduzir o leitor para navegações e espaços nunca visitados, a outros discursos, conduzindo à descoberta de novos pensamentos que podem se converter em ampliação de uma consciência crítica.

De acordo com Kleiman e Vieira (2006, p. 150), “no contexto pós-moderno, as instituições de ensino terão muito ainda a avançar para que as tecnologias adentrem as salas de aula e façam emergir o cidadão global com responsabilidades locais”, para que manifestem efetivamente a linguagem do mundo local e também do global. Se as mudanças tecnológicas passarem despercebidas pelas instituições de educação. A identidade se firma na diferença, emergem novos profissionais, pois não basta ser o que todo mundo é, mas é preciso ter um diferencial, além das habilidades relacionadas ao trabalho. Cada vez mais, é necessário um profissional criativo, com ideias novas, projetos inovadores. Bauman defende que isso não é adquirido nos livros, mas no interior de cada um, no ato de liberar e desenvolver as "forças interiores que se esconderiam na própria personalidade e que só esperam ser despertadas e acionadas" (BAUMAN, 2010, p. 54).

A formação/preparação de como inserir as tecnologias em suas futuras práticas pedagógicas

Nesse sentido, como lidar com essas situações em sala de aula, se o professor não está ainda acostumado a utilizar tecnologias em sala de aula? A perspectiva do professor de Línguas é interdisciplinar e está voltada para a análise da situação comunicativa, com o objetivo de subsidiar a resolução dos problemas de comunicação que ocorrem na sala de aula e que impedem o sucesso no ensino, na aprendizagem e nas demais esferas de comunicação.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

*(S1) Quanto ao usar as tecnologias em sala de aula, **não saberia como utilizar porque a universidade não prepara** como poderei usar e trabalhar com meus alunos, eu não me sinto segura.*

*(S2) Como futura professora **não sei como vou usar as tecnologias com meus alunos, considero bem importante**, mas tenho medo de perder o controle com eles, sei que muitos já sabem tudo das tecnologias, mas eu não saberia como utilizar nas aulas.*

*(S3) Na minha prática como professora pretendo utilizar, considero importante utilizar esse recurso nas aulas, **só que tenho que pensar como vou planejar essa metodologia**, os alunos hoje em dia sabem tudo de internet e considero um atraso quem não está conectado.*

Os futuros professores não se consideram seguros para utilizar as tecnologias em sala de aula, percebem a sua importância, porém, os mesmos justificam que não receberam um preparo, um incentivo de como inserir as tecnologias em suas práticas pedagógicas, práticas de letramentos digitais que estimulem uma aprendizagem reflexiva e transformadora. O professor, responsável pela inserção dos alunos em práticas de letramento em contexto escolar, é um agente de letramento, pois promove as capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006), fazendo uso (ou não) dos recursos tecnológicos disponíveis. Porém, antes mesmo de conseguir mediar o conhecimento, é preciso que o professor saiba fazer uso das NTIC para que consiga inseri-las na sua prática pedagógica e, assim, responder às demandas de uma sociedade heterogênea e com tecnologias emergentes a todo o momento.

Nesse sentido, os futuros professores necessitam receber uma preparação pela universidade de como inserir as práticas de letramentos digitais em suas aulas. Preparar os seus alunos para apropriar-se efetivamente das tecnologias para utilizar em práticas sociais. Esse é um processo identitário, pois o processo de inserção na cultura da leitura e escrita em suporte digital equivale a um processo de aculturação.

Considerações finais

As NTIC estão provocando, sem dúvida, mudanças significativas na relação estabelecida entre sujeitos e sociedades. Novas formas de práticas sociais parecem florescer a partir das mudanças em curso e, assim, outras identidades emergem na cultura digital. Partindo desse posicionamento, não há dúvida que a universidade precisa preparar seus futuros professores de diferentes cursos, seja de Letras, História ou matemática para conseguirem inserirem as práticas pedagógicas em suas aulas, pois os estudantes necessitam

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

estarem preparados para se inserirem em diferentes práticas sociais na sociedade que vai lhes exigir um conhecimento das tecnologias.

Sobre esses aspectos de identidades e preparação pedagógica, Bohn (2012, p. 288) afirma que “falar sobre professor significa falar sobre sua(s) identidade(s), sobre o intelectual, o educador, sobre conhecimento, ensino, metodologia, tecnologias, currículo, política educacional e política pessoal”. Diante de tantas declarações sobre o professor e seu papel, ou melhor, sua identidade profissional, percebe-se que a “composição da identidade é feita como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça incompleto, ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (BAUMAN, 2005). Essa incompletude faz com que diariamente o professor reveja conceitos, retome outros, aprenda algo novo, adquira novas posturas, pense de forma diferenciada. O mesmo acontece quando mudanças sociais influenciam no comportamento e na prática social dos sujeitos, como é o caso com a inserção da tecnologia em todas as nuances do dia a dia.

Ressalta-se a importância que a universidade, principalmente, os cursos de licenciaturas em preparar seus estudantes, futuros professores, para atuarem em suas práticas pedagógicas. Pois o futuro professor está construindo sua identidade digital, assim como o “bricoleur, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem à mão” (BAUMAN, 2005, p. 55), pois está passando por um processo de alfabetização digital e um letramento digital, duas etapas necessárias para a efetiva apropriação da tecnologia.

Referências

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOHN, H. I. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (Orgs.) *Aprendizagem de Línguas: a presença na ausência: CALL, Atividade e Complexidade*. Pelotas: EDUCAT, 2012.

CARMAGNANI, A. M. G. Impacto das novas tecnologias das identidades: o caso de cursos de línguas online. In: MAGALHÃES, I. ; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs.) *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

GEE, J. P. *The new literacy studies and the 'social turn'*. 1999. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED442118.pdf>; acesso em 19 de julho de 2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HEATH, S. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N.J.: Ablex, 1982, p. 91-117.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O Impacto das novas tecnologias da informação e comunicação (internet). In: MAGALHÃES, I. ; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

LEA, M.; JONES, S. Digital literacies in higher education: exploring textual and technological practice. *Studies in Higher Education*, 2011, vol. 36, nº 4, p. 377-393.

MOITA LOPES, L. P. Introdução - Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SNYDER, I. A new communication order: researching literacy practices in the network society. *Language and Education*, 2001, p. 117-131.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1996, vol. 66, nº 1, p. 60-92.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**O DISCURSO REGIONAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO GAÚCHO:
ENTRE A MEMÓRIA E A HISTÓRIA**Juliane Tatsch
UFSM**Introdução**

Este trabalho é fruto de algumas reflexões que vêm sendo permeadas pelo trabalho desenvolvido no mestrado e que tem sua continuidade agora na tese de doutorado. Como tema de nossa proposta de discussão para o doutorado, partimos da possibilidade de apontarmos a constituição de uma linguagem gauchesca, isto é, um dizer do gaúcho.

O estudo analisa a questão da construção da identidade gaúcha através das relações entre sujeito e língua. O tema da identidade gaúcha é recorrente e tem intrigado pela força desta identidade que se apoia na figura de um gaúcho mítico, oriundo do pampa, região fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai. Considera-se esta construção como um processo discursivo que visa a caracterizar o homem gaúcho pela língua e pela identidade regional, explicando de que forma se organiza o vínculo da língua com a identidade e se constitui um processo identitário particular.

Ao aprofundar a questão da constituição deste sujeito, o presente artigo propõe apontar indícios sobre o modo como a identidade do gaúcho está representada no discurso regional.

Aspectos da construção da identidade regional do gaúcho

A configuração do tipo social gaúcho no Rio Grande do Sul foi permeada por condições sócio-históricas e culturais em meio às implicações políticas e sociológicas dos conflitos e guerras de fronteira. Ao analisar o sujeito histórico que definiu e que acabou por identificar todos os habitantes do Rio Grande do Sul, estudiosos de diferentes campos do saber fixaram um personagem que identificaram como o “tipo social ideal” do sul do estado, ou seja, o gaúcho. Este sujeito gaúcho sul-rio-grandense originou-se da miscigenação de nativos, portugueses e espanhóis, resultando como o tipo social de uma região que não se restringe apenas ao território brasileiro.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Dentro do discurso histórico e/ou historiográfico rio-grandense, o gaúcho é glorificado como fruto de um passado enaltecido por guerras e lutas fronteiriças com os castelhanos, tendo como cenário as planícies do pampa, transformado em verdadeiro campo de batalha. Com isto, a construção da identidade regional do gaúcho teve como traços característicos o componente militar-fronteiriço, e a importância da pecuária na economia da região, o que impulsionou o surgimento da Estância e do Estado. É um processo que se constituiu historicamente e que ajudou a consolidar a construção de um discurso sobre a identidade cultural regional marcada pelo contraste e pela diferença.

Cabe, portanto, esclarecer o que entendemos como identidade, ressaltando que neste trabalho utiliza-se o conceito de identidade regional, a fim de estabelecer um vínculo entre as noções de pertencimento a um determinado lugar, que é evocada e se faz presente no plano do discurso.

A identidade como construção social baseada em diferenças relaciona-se com as representações sociais e com o imaginário. Mas a criação de uma identidade, implicando uma demarcação de territórios, envolve um sentimento em particular: o pertencimento (MACIEL, 2002, p. 192).

A identidade rio-grandense provém de uma construção histórica que se deu a partir de grupos constituídos localmente ao longo da história, tendo sido produto desde o convívio dos ibéricos de Castela e Portugal, depois africanos, tropeiros, indígenas até a vinda dos imigrantes, sobretudo, alemães e italianos. A diversidade de culturas presente na formação social do Rio Grande do Sul contribuiu para a composição de uma identidade representada, entre outros aspectos, nas expressões linguísticas usadas pelo sujeito gaúcho.

Assim, lembramos que a identidade de um povo envolve inúmeros elementos e que não está apenas vinculada a um recorte territorial, mas resgata características de várias etnias e culturas que a ele se agregaram no decorrer da história.

Historicamente, um tema recorrente na relação do Rio Grande do Sul com o Brasil é justamente a tensão entre autonomia e integração. A ênfase nas peculiaridades do estado e a simultânea afirmação do pertencimento dele ao Brasil se constituem num dos principais suportes da construção social da identidade gaúcha, que é constantemente atualizada, reposta e evocada (OLIVEN, 2002, p. 163).

O território rio-grandense enquanto fronteira com o Prata forjou um tipo social característico, o do gaúcho, que seria distinto dos demais tipos sociais do país.

Se o gaúcho é o senhor da fronteira, é a identidade que se forma no entrelugar, no intervalo entre ser brasileiro, uruguaio, argentino, platino, luso e ibero/latino-americano, o que não pode ser mais multicultural. Se o gaúcho antes era tido como viramundo, vagabundo, ladrão, contrabandista, matreiro, transforma-se em símbolo de luta, de resistência de apegado às raízes, ao telurismo, transforma-se em sinônimo de bravo, aguerrido, defensor das tradições, com coragem para permanecer se transformando constantemente (FIGUEIREDO, 2006, p. 166).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

O gaúcho é também considerado como o típico homem do pampa argentino e uruguaio, estabelecendo dessa maneira, um Rio Grande meio português meio espanhol. A construção simbólica da figura do gaúcho espelha a adaptação do termo relativo a um dos tipos humanos que habitavam a região, ocorrendo em razão do processo de busca de afirmação dos espaços platinos que originaram, no século XIX, as regiões do Uruguai, da Argentina e do Rio Grande do Sul na região mais meridional do Brasil. Nesses espaços reconfigurados, o gaúcho é escolhido como herói fundador para simbolizar, como emblema, a saga da domesticação do território através da exaltação da bravura de sua dupla atuação como homem do campo e guerreiro. Na Argentina e no Uruguai, o gaúcho passa a ser considerado símbolo nacional, ao passo que no Rio Grande do Sul é erigido como emblema do regionalismo (BRUM, 2006, p. 41).

No entanto, para Golin (2004), o gaúcho integra um povo forte e ordeiro, associado a uma identidade regional, por isso refere a um tipo social de uma região geográfica muito particular. As relações estabelecidas entre os grupos sociais dessas áreas geograficamente contíguas, durante o processo de formação do Estado gaúcho contribuíram, de acordo com Nunes (1996), para a configuração desse tipo social representativo do Rio Grande do Sul, desenvolvendo um sentimento profundo de liberdade individual como consequência do que era a vida do homem nômade, originalmente um rebelde e, muitas vezes foragido da lei, mas com uma inegável expressão de valor e coragem.

Tais elementos presentes na formação social do Rio Grande do Sul diferem daqueles que originaram a dos outros estados do país. Para Cesar (1980), a extração de couros e a salga da carne implantaram dessa forma, no estuário platino, um gênero de trabalho e um estilo social que vão condicionar o aparecimento dos gaudérios, gente nômade e aventureira, que, nos moldes da vida rústica, da pilhagem e do contrabando, funde o gaúcho platino, do qual o nosso herdou alguns traços.

O gaúcho sul-rio-grandense constituiu-se como um homem resistente na adversidade, alegre, leal, um cavaleiro que preza acima de tudo a liberdade adquirida nas vastas planícies das regiões campeiras. Ornellas (1999) ressalta que o gaúcho apareceu em condições sociais determinadas pela ausência de um conceito inerente à vida civil, o de propriedade. Criado na liberdade absoluta da natureza, não concebia ele a propriedade de outra forma senão como um atentado a seu domínio e direito.

A figura do gaúcho associada a esta imagem de força, destreza e liberdade foi criada no campo, cenário das suas batalhas e lidas pastoris. De acordo com Vellinho, esta figura

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

[...] alimentada e enriquecida pela legenda, ia projetar-se no tempo e ganhar espaço, já agora liberta de seus caracteres primitivos, e acabaria como por uma espécie de mimetismo sociológico, absorvendo na sua estrutura moral todos os rio-grandenses identificados com a terra não só por filiação histórica, mas ainda por aculturação ou adesão afetiva. (VELLINHO, 1962, p. 118).

A partir do final do século XIX, após esse processo de ressignificação, é que a palavra “*gaúcho*” passou a designar gentilmente os nascidos no Rio Grande do Sul, bem como os naturais do interior do Uruguai e de parte da Argentina. Esta designação é por sua vez marcada pela instauração de uma diferença, tal como “ser gaúcho antes de ser brasileiro”, contribuindo para a instituição da identidade do sujeito gaúcho que não só surgia nesse cenário, deixando de caracterizar um pequeno grupo social, mas passando a designar todo habitante dessa região. Desde então, a palavra “gaúcho” vai aparecer nos dicionários como sinônimo de sul-rio-grandense, reconhecendo-se, de acordo com Petri (2008, p. 129), “uma generalização que elimina definitivamente o caráter pejorativo que tal denominação produziu até meados do século XIX”. Assim, a construção ou a manutenção desse tipo social análogo se re-semantiza como conceito e se mantém atual nos dias de hoje tanto no âmbito do regional quanto do nacional pela permanência de uma identidade gaúcha.

Na construção social da identidade do gaúcho brasileiro há uma referência constante a elementos que evocam um passado glorioso no qual se forjou sua figura, cuja existência seria marcada pela vida em vastos campos, a presença do cavalo, a fronteira cisplatina, a virilidade e a bravura do homem ao enfrentar o inimigo ou as forças da natureza, a lealdade, a honra, etc. (OLIVEN, 2006, p. 66).

Dessa maneira, a imagem construída historicamente do gaúcho influi diretamente na representação de sua identidade. Entretanto, a construção da identidade como expressão de uma cultura e de um modo de vida surge, conforme afirma Golin (1983), como reflexo de um perfil marcado pelo tradicionalismo gauchesco enquanto expressão de uma distinção cultural. De tal modo, observamos que a identidade regional passa a constituir um meio de diferenciação, uma adoção de valores que representa o sujeito gaúcho enquanto pertencente a um grupo social específico. Essa identidade não é mais um símbolo de atraso e “grossura” ou marginalidade – como ocorreu inicialmente com o gaúcho – mas um objeto estético que, ao ser res-semantizado como conceito permitiu um enriquecimento cultural [...] (FIGUEIREDO, 2006, p. 164).

A relação do passado com o presente através da ressemantização da palavra “gaúcho” ao longo dos anos, tem seu fio condutor na permanência do tipo humano campesino nas regiões do Prata e na conservação de alguns de seus hábitos tradicionais.

Nessa perspectiva, no processo de construção, afirmação e reconstrução de uma identidade social, determinados elementos culturais (traços, manifestações, práticas, etc.) podem se transformar em marcadores identitários, apropriados e utilizados pelo grupo social como sinais diacríticos, símbolos de uma identidade reivindicada,

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

tornando-se emblemas de identificação de uma determinada população que os utiliza (MACIEL, 2002, p. 191).

Pelo exposto, observamos que a trajetória histórica do vocábulo gaúcho apresenta uma mudança em sua significação. Da construção do mito, marcado pelo folclore e cristalizado pela tradição, essa figura tal como a conhecemos, foi elaborada e reelaborada ao longo do tempo, perdendo sua conotação originariamente pejorativa, até adquirir o atual significado gentílico representativo dos habitantes do Estado. Reavalia-se, então, seu significado histórico para transformá-lo no símbolo de identidade regional. O gaúcho é então, o modelo humano escolhido para corporificar o morador do Rio Grande do Sul. Expressão do tipo social rio-grandense resultante da tradição local.

Um simples traço serve, às vezes, para efetuar esta distinção: uma peça de vestuário tradicional, uma palavra ou então uma maneira de fazer um instrumento, os quais, ligados a uma rede de significações, servem para afirmar uma distinção e tornam-se, assim, marcadores de identidade. (MACIEL, 2002, p. 192).

Portanto, seja o gaúcho considerado um símbolo nacional, configurado como um tipo social representativo do Rio Grande do Sul que reconhece na língua a construção da sua identidade ou simplesmente pela instauração de um imaginário sobre o gaúcho, reiteramos que muito de sua constituição é esclarecida sempre a partir desse tipo gentílico que futuramente terá suas características e costumes escolhidos e retomados para a instauração de tradições históricas reafirmadas pelo modo gaúcho de dizer língua e nação. Tradições estas muitas vezes inventadas para a manutenção deste símbolo ou o que a ele se remete.

A língua como elemento instaurador e representativo da cultura e do sujeito gaúcho

Para abordar a constituição da identidade gaúcha, consideramos a relação entre língua e sujeito no espaço enunciativo da linguagem gauchesca, de modo a evidenciar a formação de um discurso em torno desse “ser gaúcho”, significado pela língua que pratica.

A língua é um símbolo de identidade que nos permite reconhecer-nos como naturais de uma cidade, de uma região, de um país e, ao mesmo tempo, identificar a quem não o é. Considera-se essa construção como um processo discursivo que significa o sujeito gaúcho pela língua e com isso sua vinculação com uma identidade regional. Nos modos de significar essa relação língua e sujeito explicitam-se processos identitários em constituição. Esta constitui-se como um ponto crucial para a construção de identidades segundo o modo como a língua funciona na enunciação deste sujeito gaúcho. Assim, lembramos que a identidade de um povo envolve inúmeros elementos e que não está apenas vinculada a um recorte territorial, mas resgata características de várias etnias que a ele se agregaram no decorrer da história.

No caso do Rio Grande do Sul, a “coisa” regional decorreu, principalmente, de um desejo oculto de pertencimento a uma identidade brasileira diversa por sua origem fronteiriça e culturalmente híbrida. A ambivalência do movimento de absorção de

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

imaginários estrangeiros, combinando traços da cultura portuguesa, acentuados pelo contato permanente com os platinos, volta-se para a construção de uma identidade própria que busca, no entanto, integrar-se ao resto do país (CAMANI, STURZA, 2010, p. 57).

A língua constitui-se como um ponto crucial para construção de identidades segundo o modo como a língua funciona na enunciação desse sujeito gaúcho. A identidade linguística passa, então, a ser delineada a partir de determinados grupos culturais ou sociais estabelecidos histórico-socialmente, nesse caso, a partir da presença portuguesa e espanhola desde os períodos do descobrimento, conquista e colonização latino-americana, foram sendo construídos traços que significam a língua hoje falada pelos gaúchos. A partir disso, a diversidade de culturas presente na formação social do Rio Grande do Sul contribuiu para a composição de uma identidade cujos traços característicos têm representatividade no dizer dos sujeitos que vivem neste contexto sul-rio-grandense. A linguagem gauchesca traduz as marcas da identidade regional como construção simbólica de pertencimento. A formação identitária do gaúcho se vê representada na língua que usa.

A linguagem é um cenário privilegiado para a inscrição de conflitos sociais e ideológicos e um espaço constitutivo de identidades, uma vez que os discursos estão fortemente condicionados pelos modos como os diversos grupos acentuam seus enunciados para exprimir suas experiências e aspirações (LOIS, 2004, p. 41).

Desse modo, tomamos a língua não como um instrumento para a comunicação, mas como constitutiva de sentidos dessa identidade regional, na medida em que o sujeito ou grupo social se distribui politicamente pela língua. Os falantes atuam como figuras políticas “divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 18), sendo assim, espaços políticos.

Seus valores e suas crenças culturais estão significados de diferentes maneiras toda vez que o sujeito faz funcionar a língua que pratica. Assim, trabalhamos com a noção de identidade enquanto constituição de um tipo social que vai ser significado também pela língua.

Sendo um ser simbólico, o homem, enquanto sujeito, é antes de tudo um sujeito que se constitui na e pela linguagem em processos que são históricos. Assim, tomamos a noção de sujeito atrelada à de falante e “os falantes são estas pessoas enquanto determinadas pelas línguas que falam [...]. São sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas e falantes” (GUIMARÃES, 2003, p. 10).

É pela inscrição do sujeito na história que sabemos que somos sujeitos de algum lugar e, do mesmo modo, que, sem língua, não há história nem memória. O terreno da língua como espaço de movimentação/produção/reprodução da história e da identidade de um grupo social, acaba revelando as várias facetas deste sujeito gaúcho. Um enunciador gaúcho, que também

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

se marca na língua e, por consequência, representa enquanto discurso de uma identidade regional. Temos a presença de um locutor que está inserido num lugar social; um enunciador que enuncia a partir do ponto de vista do gaúcho. A língua é então materializada no dizer por um sujeito que se designa e se subjetiva como “EU” na linguagem. Um sujeito que ao enunciar, está significando a relação das línguas e de seus falantes.

Essa imagem que consolida o homem gaúcho contribui para a formação de um modo gauchesco que expressa a identificação de cada sujeito no espaço sul-rio-grandense, efetivamente num espaço bem determinado: o campo (a campanha) gaúcho. Tal sujeito representa um tipo social resgatado nas suas origens, um gaúcho do campo, que vive em seu mundo gauchesco e que representa pela linguagem o gaúcho e a história do Estado. O sujeito se constitui, se define e se identifica através das línguas-culturas escolhidas por ele.

As identidades modernas não podem ser definidas como únicas, mas como pertencimento a certas posições históricas, raciais, étnicas, linguísticas, ou seja, diversas e plurais, gerando a tensão entre identidades globais e locais.

Para Oliven (2006, p. 34), “as identidades são construções sociais formuladas a partir de diferenças reais ou inventadas que operam como sinais diacríticos, isto é, sinais que conferem uma marca de distinção”. Ainda, para o autor, “as primeiras vivências e socializações culturais são cruciais para a construção das identidades sociais, sejam elas étnicas, religiosas, regionais ou nacionais”. Quando se fala em construção de identidades, quando se analisa esse processo, deve-se compreender que a linguagem característica de cada região entra na discussão automaticamente. As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria.

A língua é mobilizada pelo sentido em um espaço discursivo ao qual a construção da identidade do sujeito gaúcho está assegurada. Essa análise discursiva advém da relação entre sujeito e língua. Além disso, revela ou evidencia a produção e efeitos de sentidos da linguagem, uma vez que esses efeitos, na linguagem, significam histórica e politicamente (ORLANDI, 2006).

Partindo então do pressuposto de que a língua constitui-se como um elo de identificação de um determinado grupo perante outros, trabalhamos neste estudo apenas com a ideia de identidade relacionada com a linguagem, como constitutiva na e pela língua; possibilidades de sentidos, de produção de sentidos. Nessa perspectiva, propomos refletir sobre a relação sócio-histórica estabelecida entre língua e sujeito num espaço enunciativo

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

próprio que constitui por sua vez discursos na e sobre a língua, bem como evidencia a língua como instauradora e representativa da cultura que a ela está relacionada.

Considerações finais

A língua possui um significado social. É pela nossa forma-sujeito histórica que sabemos que somos sujeitos de algum lugar e, do mesmo modo, que, sem língua, não há história nem memória. O terreno da língua como espaço de movimentação/produção/reprodução da história e da identidade de um grupo social, acaba revelando as facetas deste sujeito gaúcho. Partindo dessa premissa, consideramos que as manifestações linguísticas do homem gaúcho fazem parte de um espaço de enunciação específico, fazendo com que apresentem sentidos diferenciados de outros espaços enunciativos, e que seus sentidos são construídos por uma confrontação de línguas na configuração de um espaço próprio.

Com isto, a linguagem gauchesca constitui-se como marca da identidade linguística do sul-rio-grandense, resignificando no gaúcho o tipo social e instaurando através da língua um discurso sobre o gaúcho que afirma toda uma identidade regional.

Assim, através desses conceitos evidenciamos a construção da representação de um tipo social projetada no espaço regional e que servirá de base para a formulação de uma identidade perpetuada nos dias de hoje e reafirmada em diferentes expressões culturais. Temos, portanto, a configuração de um tipo social que representa uma imagem do gaúcho e que emerge numa construção imaginária evocada para significar a identidade desse sujeito gaúcho.

Referências

BRUM, Ceres Karam. *“Esta terra tem dono”*: representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul. Santa Maria/RS: Ed. da UFSM, 2006.

CAMANI, Emanuele; STURZA, Eliana. Entre lusos y castellanos: discursos sobre lengua, cultura y etnia en la historia do Rio Grande do Sul. In: *Estudos hispânicos*: história, língua e literatura. CARDOSO, Rosane; DUTRA, Eduardo. (Orgs.) Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

CESAR, Guilhermino. *Primeiros cronistas do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, RS: EDURGS, 1980.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

FIGUEIREDO, Joana Bosak de. Fronteiras no Prata: guachos e sombras. A identidade gaúcha e a literatura de Barbosa Lessa e Ricardo Güiraldes. In:

CHIAPPINI, Ligia; MARTINS, Maria Helena (Org.). *Cone Sul: fluxos, representações e percepções*. São Paulo: Hucitec, 2006.

GOLIN, Tau. *Identidades: questões sobre as representações socioculturais no gauchismo*. Passo Fundo: Clio, Méritos, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. *A marca do nome*. Revista *RUA*, nº 9. Campinas, SP: Unicamp, p. 19-31, 2003.

_____. *Semântica do acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. São Paulo, Campinas: Pontes, 2002.

LOIS, Élida. Cruzamento(s) de fronteira(s). In: In: CHIAPPINI, Ligia; MARTINS, Maria Helena; PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Pampa e cultura: de Fierro a Netto*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

MACIEL, Maria Eunice. A atualização do passado. In: RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; FÉLIX, Loiva Otero (Org.). *RS: 200 anos definindo espaços na história nacional*. Passo Fundo: UPF, 2002

OLIVEN, Ruben George. Fronteiras Culturais. In: CHIAPPINI, Ligia; MARTINS, Maria Helena (Org.). *Cone Sul: fluxos, representações e percepções*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. O processo de construção da identidade gaúcha. In: RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti; FÉLIX, Loiva Otero (Org.). *RS: 200 anos definindo espaços na história nacional*. Passo Fundo: UPF, 2002.

ORNELLAS, Manolito de. *Gaúchos e beduínos: a origem étnica e a formação social do Rio Grande do Sul*. 4^a ed. Porto Alegre: Martins Livreira, 1999.

PETRI, Verli. A produção de efeitos de sentidos nas relações entre língua e sujeito: um estudo discursivo da dicionarização do gaúcho. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 227–243, jul./dez. 2008.

VELLINHO, Moysés. *O Rio Grande e o Prata: contrastes*. Porto Alegre: Globo, 1962.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**A LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO SUJEITO CULTURAL**Kathy Torma
UNIRITTERMuito universo, muito espaço sideral,
mas o mundo é mesmo uma aldeia.
José Saramago**Introdução**

A situação que deu origem à contextualização desse trabalho decorre da necessidade de observação, análise e discussão sobre as possíveis consequências das práticas sociais atuais estabelecidas entre os adolescentes e jovens adultos brasileiros na cidade de Porto Alegre (RS). Atualmente, essas práticas configuram os espaços culturais situados e chamados pelos jovens de tribos que talvez constituam uma nova forma emergente de construção da identidade e de exclusão social fundamentada na aparência. A palavra tribo é uma gíria empregada entre os adolescentes e jovens adultos como forma de representação dos diferentes agrupamentos sociais cujos critérios definem os variados comportamentos e modos de prática de vida. Princípio esse que demonstra estar centrado na aparência como uma velha instituição, um espinho histórico cravado e bem enraizado no padrão brasileiro de discriminação racial. (CECCETTO, 2006) Também contribui para a contextualização da situação problema, a minha visão empírica das vivências do cotidiano, como professora de inglês da rede de ensino privado com adolescentes e jovens adultos em relação ao poder aquisitivo de acesso àquilo que eles podem adquirir, e a identificação dos mesmos com os grupos na procura da sensação de pertencimento e desenvolvimento da identidade. Outro fator relevante é o de ter dois filhos, um de 14 anos e o outro de 22 anos.

Nesse trabalho, me motivam as questões referentes à construção das identidades fragmentadas pós-modernas. Aparentemente, essas emergentes formas de identidades encontram-se centradas em um princípio narcisista, e principalmente, em uma nova forma de exclusão. À luz da teoria sociocultural de desenvolvimento do conhecimento dos estudos de Vygotsky (2000), situam-se as questões relacionadas à identidade cultural Hall (2005). Sob a

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

abordagem da cultura midiática Kellner (2001) contextualizam-se os princípios de modernidade e identidade. Para os aspectos de inclusão e exclusão sociais, fundamentam-se os estudos das comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) e da linguística aplicada qualitativa de cunho etnográfico e transdisciplinar de MOITA LOPES (1998) e (GIBBONS, 1995).

As práticas cotidianas para a teoria prática

Os lugares em que vivemos constituem o palco das representações da materialidade das relações desenvolvidas através das práticas cotidianas, pois todos os aspectos desses lugares se traduzem em linguagem responsável pela construção da consciência dos indivíduos. Inseridos nessa linguagem, através das relações dialógicas, os falantes como portadores da língua, desenvolvida socialmente, estabelecem os princípios de participação e exclusão. Do contexto social, torna-se possível gerar as informações teóricas etnográficas qualitativas necessárias para um estudo teórico transdisciplinar na busca de conhecimento e aplicabilidade prática. Pois, o conceito informa que:

A transdisciplinaridade surge somente se a pesquisa é baseada em uma compreensão teórica comum e deve ser acompanhada de uma interpretação mútua de epistemologias disciplinares. A cooperação nesse caso conduz a uma junção de resolução de problemas enraizados disciplinarmente e cria uma teoria homogeneizada transdisciplinarmente. (GIBBONS, 1995, p. 29)

Para os linguistas aplicados voltados aos processos de formação de professores, fazem-se necessários cursos que envolvam professores como pesquisadores para que possam gerar conhecimento através da pesquisa-ação sobre suas práticas como membros internos de participação para subsidiar os pesquisadores externos. (MOITA LOPES, 1998, p. 111)

Tendo situado a visão de conhecimento transdisciplinar, procuro demonstrar o panorama dos agrupamentos nomeados tribos como materialidade dos contextos cotidianos de prática dos diversos modos de vida dos adolescentes e jovens adultos que fazem de alguma maneira, parte dos lugares os quais atuo.

Globalização, princípios e resultados no modo de vida dos adolescentes e jovens adultos

Segundo Torma (p. 91, 2012), para os profissionais que trabalham com as questões de língua e com a linguagem na área da educação, não restringindo somente a esses, mas a todos os profissionais que notadamente estão conscientes de que a linguagem é o veículo constituinte da consciência e condutor de todo o conhecimento humano construído, é difícil negar que a língua inglesa atualmente, como língua franca, veicula as informações, a comunicação e o conhecimento permeando todos os âmbitos de construção desse conhecimento, pois é dentro dessa perspectiva de comunicação que reside o princípio de globalização. Em outras palavras, somos compelidos pelas nossas necessidades a procurar por

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

estratégias que nos permitam saciá-las; o que vem a contemplar o sentido de globalização como sendo

uma série multidimensional de processos sociais que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial...desenvolve nas pessoas uma consciência...entre o local e o distante”, e esse é o princípio de toda segregação social (STEGER, Apud KUMARAVADIVELU, 2006, p.130).

Nos dias atuais, a globalização passou a representar a mola propulsora das relações mercadológicas que mascaram e transmitem valores culturais imperialistas. Esses valores determinam as características as quais os sujeitos devem apresentar, exclusivamente, num processo de identificação realizado primeiramente pela estratificação econômica realizável de acesso aos bens materiais como do estilo de roupa, calçados, do cabelo, musical e principalmente de atitudes e discursos pelos quais a linguagem se apresenta distinta e de acordo com cada grupo de identificação.

O mercado econômico, sustentado pela mídia alerta e fornece uma variedade de modelos para captar sua clientela às múltiplas opções no favorecimento das práticas identitárias. Essa variedade de modelos produtores de processos identitários é representada pelas tidas tribos de cultivadores de uma estrutura muscular perfeita, de uma imagem perfeita, de seguidores telespectadores de grandes produtoras de programas infanto-juvenis internacionais e nacionais nos mesmos padrões.

O apelo midiático, fortemente apoiado nas redes sociais, exerce um poder quase que inevitável nos adolescentes e jovens adultos que seguem a um ou outro apelo comercial no anseio da saciedade imediata dos desejos de uma identidade imaginada e de inclusão social. Esse método de indução exerce dois tipos de poder: do imediatismo, característica dos jovens, e do consumo. O poder do imediatismo faz com que as relações sociais não tenham profundidade, pois o presente não é suficiente, pois os desejos e ações se instauram no próximo minuto, segundo, equivalente à atualização dos dados novos das ações das redes sociais. A sensação gerada torna-se a de falta de atenção e memória, pois a atenção centrada no futuro acarreta em ansiedade e insatisfação, onde nada é o suficiente. O segundo poder faz com que os adolescentes e jovens adultos façam de tudo para adquirir aquilo que os assegurem os objetivos, porém a busca torna-se insaciável, pois aquilo que é novo é suplantado e torna-se obsoleto num curto espaço de tempo.

Identificação e identidade

Os adolescentes e jovens adultos, perpassados pelos efeitos midiáticos da globalização, se embrenham em um processo de identificação com os modelos disponibilizados. Esse processo de identificação é individual e busca a afirmação social para a

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

afirmação pessoal que se faz através da avaliação dos recursos econômicos que a família ou eles dispõem. A aceitação é testada dentro do contexto social onde há outros membros com as mesmas características de exigências de imagem e aparência. Uma vez que a aceitação seja confirmada dá-se o início do processo identitário de conservação e manutenção da escolha selecionada de um EU como um verdadeiro e original reservatório da libido, um EU narcisista que procura a satisfação do prazer.

A identificação dos adolescentes e dos jovens adultos com a tribo escolhida fica à mercê dos recursos econômicos quase nunca fáceis de serem mantidos, por essa razão, e também por novas razões identitárias, os adolescentes e jovens adultos rumam em direção a novos processos identitários e de identidades fragmentadas. Nesse sentido, “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado”. (HALL, 2005, p. 21)

Passamos de uma noção determinista dentro dos sentidos de identidade moderna, centrada num padrão coletivo de comportamentos para um sentido de identidade pós-moderna, complexa de sociedades imensas. Nesse contexto, a cultura é vista como produto das práticas cotidianas estabelecidas em contexto sociocultural, histórico e político aonde “a identidade vai se tornando cada vez mais frágil e os discursos problematizam a própria noção de identidade, afirmando que ela é um mito e uma ilusão”. (KELLNER, 2001, p. 298)

Pertencimento e exclusão

O mundo pós-moderno, como se encontra construído, traz inúmeros benefícios de acesso à comunicação, às ciências e desenvolvimento sem precedentes. Dentro da perspectiva tecnológica é impensável alguma desaceleração ou estagnação, mas a noção de pertencimento, também sofre com a fragilidade das interações face a face, do contato presencial, da sensibilidade e aceitação do outro. O que se vê entre os adolescentes e jovens adultos, enquanto engajados em algum grupo de escolha, é a rejeição, a não aceitação daqueles que não comungam dos mesmos interesses chegando a situações extremas de *bullying* ou de provocação e agressão aos outros. A razão não parece apenas uma reação de ordem identitária, mas o resultado de um estado de tensão proveniente da oposição daquilo que pertence à periferia e aquilo que pertence à classe dominante num processo realizado primeiramente através da aparência, das forças e relações responsáveis pela distinção, pela diferença e pelo não pertencimento.

O que se sugere é a possibilidade de um entre lugar, um modo operante de desfrutar de todas as condições oferecidas pelo mundo pós-moderno numa visão crítica e consciente da

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

posição humana no mundo. Do estabelecimento de um contrato social entre os participantes construído através de um conjunto de atitudes destinadas ao desenvolvimento e à participação numa conduta interpessoal humana que deve ser positiva, produtiva, respeitosa, interessada e solidária. (TORMA, 2012)

Nessa perspectiva se sugere a possibilidade de realização de comunidades de práticas significativas, de oportunidade para a aprendizagem, porém a transparência e a organização sociopolítica das atividades de prática, bem como dos artefatos que envolvem a prática, são fundamentais para o aumento da participação, pois uma comunidade de prática representa

o conjunto de relações entre as pessoas, entre as atividade e o mundo ao longo do tempo e em relação com outras comunidades tangenciais e a sobreposição de práticas. Uma comunidade de prática é a condição intrínseca para a existência do conhecimento e não menos que isso, pois fornece o apoio necessário para fazer sentido a sua herança (LAVE e WENGER, 1991, p. 98).

Torna-se importante salientar que a aprendizagem é um processo situacional. A *situcionalidade* é uma perspectiva teórica e a “aprendizagem é um aspecto integral e inseparável da prática social” (LAVE e WENGER, 1991, p. 33). Por esse princípio, a aprendizagem situada é uma teoria histórica e cultural no sentido das possibilidades transformativas do indivíduo de ser e de se tornar participante do mundo.

Considerações finais

Sob a perspectiva de constituição e reconstituição dos sujeitos que, inseridos em uma sociedade valorativa nos sentidos do ter em detrimento do ser, observa-se uma atividade identitária “narcisística” capitalista caracterizada pela busca frenética de um eu eminentemente centrado na aparência como forma de pertencimento social e gerador de identidades fragmentadas, frustradas, segreguistas e empobrecidas moralmente no labor de uma autorrealização insaciável. Promovida pelos meios de comunicação, essas características tornam-se visíveis através das chamadas “tribos” ou grupos aos quais os sujeitos pertencem, exclusivamente, a uma ou a outra, num processo de identificação realizado primeiramente pela estratificação econômica. Na sociedade pós-moderna em que vivemos, os sujeitos tornaram-se reféns usufrutuários de um “mais ou menos” livre arbítrio, pois o que resta aos desprovidos de informação adequada é a escolha por um dos grupos disponíveis e predeterminantes de construção da identidade. A liberdade de escolha supostamente promotora de mobilidade ideológica e identitária passou a representar o modo operante imposto pelo capitalismo e conhecido pela mídia, pelas redes sociais, pois para que nossas ações sejam significativamente bem sucedidas, é necessário que elas sejam resultantes de uma relação dialógica que se estabelece entre o uso que fazemos de nossos recursos linguísticos em um momento específico e a convenção determinada pelos outros indivíduos (HALL,

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

2002) Nesse sentido, urge a conscientização e a discussão sobre as questões levantadas como forma de alerta para que a exclusão social não seja praticada num movimento coletivo como foi a da construção da identidade pré-moderna, e nem uma exclusão social pós-moderna realizada através do individual.

Vivemos em uma realidade sob os efeitos da globalização como agente de reprodução de um sistema neocapitalista e segreguistas a partir do acesso aos meios de comunicação e de consumo. A conscientização, palavra antiga, ainda representa uma ferramenta de grande valia para as práticas de ensino-aprendizagem. Esse processo viabilizado através do diálogo como forma de conhecimento poderá contribuir para a liberdade ideológica e identitária, e para a construção e reconstrução da identidade dos nossos adolescentes e jovens adultos. Dentro das práticas das comunidades de prática dos professores (as) e das famílias no exercício das suas funções como educadores, talvez, os adolescentes e jovens adultos, mais libertos, possam ser os adultos de amanhã situados em um mundo menos agressivo, solidário e igualitário no acesso às condições de práticas verdadeiramente humanas.

Referências

- CECCETO, F.; MONTEIRO, S. Discriminação, cor e intervenção social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): a perspectiva masculina. In: *Revista Estudos Feministas*, v. 14, n. 1. Florianópolis: UFSC, p. 199-218, 2006.
- GIBBONS, M.; LIMONGES, C.; NOWOTNY, H.; SCHWARTZMAN, S.; SCOTT, P. e TROW, M. In: *The new production of knowledge*. Londres: Sage. 1995.
- HALL, Joan Kelly. *Teaching and Researching Language and Culture*. England Pearson Education Limited, 2002b.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. Ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2005.
- KELLNER, D. *A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 129-147.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.
- MOITA LOPES, L. P. A Transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada no Brasil? In: *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercados de letras, p. 101-113, 1998.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

TORMA, K. *O trabalho colaborativo na aprendizagem de inglês como língua adicional com alunos com necessidades especiais*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro Universitário Ritter dos Reis, Faculdade de Letras, Porto Alegre - RS, p. 91, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Introducing Sociocultural Theory*. In: *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**ALTERIDADE E LINGUAGEM: A IDENTIDADE DO SUJEITO NA
INTERAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL¹**

Noeli Reck Maggi

UNIRITTER

Introdução

O presente texto é resultado de reflexões realizadas no desenvolvimento da pesquisa sobre alteridade e linguagem: a identidade do sujeito na interação com o contexto sócio-histórico-cultural. O estudo traz elementos teóricos sobre o processo de constituição da identidade e das funções psicológicas superiores, como a linguagem. Destaca significado e sentido das verbalizações de alunos e professores nas produções escritas e as representações construídas a partir desse dinamismo para o processo de simbolização e de aprendizagem. Revisa os modos de expressão do sujeito que, por ainda ocupar uma posição egocêntrica, está impossibilitado de estabelecer relação de alteridade.

Na ordem humana, tudo o que emerge e se constitui na totalidade do universo é demarcado pela identidade. O humano só se constitui psiquicamente como um ser capaz de descentrar-se em função da relação com o outro, a partir de uma ordenação de símbolos e significantes. A cultura, portadora de diversos conteúdos e estilos de linguagem representa uma rede simbólica.

A função simbólica não é nova como função, ela tem lineamentos em outros lugares que não na ordem humana, mas trata-se apenas de lineamentos. A ordem humana se caracteriza pelo seguinte – a função simbólica intervém em todos os momentos e em todos os níveis de sua existência (LACAN, 1985, p. 44).

Não é possível compreender qual o universo de símbolos, sabe-se, no entanto que os elementos da natureza se ordenam em relação aos que surgem e esse princípio serve também às representações humanas. Segundo Lacan (1985, p. 46-47), para explicar cientificamente um fenômeno, para classificá-lo e ordená-lo numa ordem de representação, estamos inseridos na função simbólica e, portanto na linguagem. A aproximação ou o distanciamento dos sujeitos, a manutenção dos laços sociais, o uso de recursos para a sobrevivência no ambiente e

¹ Texto com versão ampliada do que foi originalmente publicado nos anais de um Colóquio de Pesquisa e Pós - Graduação do Uniritter (2013), a partir de pesquisa empírica.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

que conferem sentido à identidade se fazem presentes pela linguagem. A identidade é um processo que pode ser entendido na dimensão psicológica e do sujeito, como pode ser pensada na dimensão da cultura. Na perspectiva histórico-cultural, o homem fabrica símbolos através da língua para conviver com a realidade, dando-lhe sentido; para conviver com as relações assimétricas estabelecidas com outros homens e com a natureza.

É ao uso da língua no sentido simbólico que o homem remete sua possibilidade de expressão da identidade e da relação de alteridade. A relação de alteridade implica deslocamento de olhar, de escuta e de formas de pensar; descentração que exige amadurecimento do sujeito, tanto do ponto de vista cognitivo quanto afetivo. Se há comportamentos expressos pela linguagem verbal, gestual, sonora, escrita ou reflexiva, é porque o sujeito revela ser capaz de perceber nos objetos, representações irredutíveis à realidade concreta em si. A linguagem é uma das formas de manifestação de cultura e, a seguir, todos os sistemas que ela agrega, como as leis, as formas de organização institucional, incluindo a família e a escola. Nesse sentido, não é possível pensar o homem sem situá-lo numa ordem simbólica.

A constituição da identidade numa perspectiva sócio-histórico-cultural

O humano nasce com uma disposição na sua aparelhagem orgânica para funcionar no campo da linguagem. A palavra tem de funcionar como significante para que tenha efeito de uma “marca” no psiquismo. A matriz simbólica construída a partir da mediação estabelecida pelos pais ou representantes funda um modo de relação da criança com o mundo, favorecendo o seu desenvolvimento. A partir desse momento, diferentes recursos culturais auxiliam o bebê humano a utilizar cada vez mais as suas ações de modo deliberado, ao invés de manifestações reflexas e automáticas. Segundo Pino (2005, p. 46), a condição de aparente prematuridade do ser humano ou de sua condição frágil indica a possibilidade de ser educado e de poder beneficiar-se das experiências culturais, estruturando a sua identidade.

A percepção que a criança, desde cedo, desenvolve diante de objetos, pessoas e situações lhe possibilita estabelecer relações entre estes elementos presentes no ambiente, compreendendo qualidades próprias e posições que ocupam. As aprendizagens, que inicialmente são regidas por automatismos, tornam-se intencionais e relacionadas a comportamentos voluntários. Com a aquisição da fala, o sujeito não somente reage de modo ativo às demandas do meio social, como também pode desfrutar com liberdade de recursos que funções mentais superiores como a memória, a atenção e o pensamento lhe disponibilizam.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

De acordo com Vigotsky, no ser humano, as funções elementares, incluindo os automatismos, se manifestam por meio da herança genética, enquanto as funções mentais superiores propagam-se a partir de práticas sociais.

Uma conseqüência lógica do princípio geral enunciado por Vigotski, o da origem social das funções mentais superiores ou culturais, é que a história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano. Mas se existe um nascimento cultural deve existir também, como já foi dito anteriormente, um hipotético *momento zero cultural* (PINO, 2005, p.47).

As funções que são originárias da cultura têm de ser constituídas pelo indivíduo; elas não estão presentes no nascimento biológico nem de forma embrionária. Daí a relevância dos aspectos culturais, de ensino e de aprendizagem embasados em práticas sociointeracionistas, com prevalência da ação do indivíduo, independente de sua idade.

Um dos desafios a enfrentar, diante da complexidade das funções mentais no ser humano, é a explicação sobre a história da espécie – a filogênese – e a história do indivíduo – a ontogênese; para refletir sobre os recursos que um educador pode oferecer, na educação formal, de modo a promover os processos de apropriação e de internalização de conceitos e princípios. O que pode favorecer de modo mais direto a função docente do educador são os planos propostos por Vigotsky no que se refere à sociogênese e à microgênese. Os seres humanos se desenvolvem a partir de determinada cultura, inseridos num contexto social e aprendem de modo singular, conforme recursos oportunizados naquele meio. Nesse sentido, cada ser humano tem uma história de aprendizagem e de desenvolvimento. “O desenvolvimento humano passa pelo Outro, portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social.” (PINO, 2005, p. 56). O que diferencia o homem dos animais é a dimensão simbólica que ele desenvolve e que lhe possibilita conferir uma significação no jogo, na expressão de uma atividade social, cognitiva e afetiva.

Se é próprio de seres biológicos semelhantes ao homem, providos de um sistema nervoso suficientemente desenvolvido, perceber e diferenciar as coisas, associar umas às outras, emitir e captar sinais que lhes permitam orientar suas ações, realizar escolhas de parceiros e compartilhar emoções (expressão de uma atividade cognitiva e social que lhes permite interagir com o seu meio e com os seus congêneres), o próprio do homem é conferir a todas essas funções uma *significação*, o que dá às atividades biológicas uma dimensão *simbólica*. (PINO, 2005, p. 53-54)

Questionamentos podem emergir a respeito do nascimento cultural do ser humano, especialmente no que se refere ao tempo e modos de mediação empregados pelo adulto através do olhar, do contato físico e da fala, quando ainda essa função psíquica está ausente no sujeito em desenvolvimento. Nesse sentido, podemos falar de acesso ao campo das significações paralelo aos sistemas criados para esses meios de acesso, especialmente com o uso da linguagem. Não basta o amadurecimento do aspecto biológico do indivíduo e nem

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

somente a criação dos sistemas semióticos para traduzir a realidade, mas a participação de ambos: a dos signos e a do Outro como mediador da significação.

O ato de representação, ou seja, de atribuir significação, é o que nos torna humanos. A aprendizagem nos humanos possibilita estabelecer significados o que resulta em pensamento crítico e reflexivo com a produção de símbolos dentro de um meio. “Esses símbolos se tornam parte do repertório de esquemas assimiladores do indivíduo.” (FOSNOT, 1998, p.44)

Com a aprendizagem, a semiótica sensório-motora e a simbólica tornam-se gradativamente mais independentes e a criança torna-se mais abastecida pelos recursos da representação mental, da memória, da atenção e do pensamento. Essas funções superiores foram inicialmente constitutivas de relações sociais de duas ou mais pessoas, antes de tornarem-se internas ao indivíduo.

Na perspectiva de Vigotsky (2007), pode-se dizer que as funções psicológicas superiores são estritamente mentais e internalizadas pela pessoa porque foram antes elementos constitutivos de relações sociais. As funções da consciência, da memória, do pensamento, da linguagem são constituídas a partir de condições reais de existência criadas pelos próprios homens, ou seja, “traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações sociais de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais.” (PINO, 2005, p. 106)

A capacidade de uma criança para se posicionar diante do outro, o seu enfrentamento entre pares, o argumento que justifica o seu ponto de vista, a flexibilidade e transitoriedade de posição frente a um novo conhecimento traduzem o modo como está incluída num sistema de relações sociais de determinado grupo, concretizado nas práticas sociais. A família, e mais tarde a escola, são sistemas sociais onde se estabelecem práticas de relações interpessoais que podem autorizar a criança ao exercício da autonomia e da diferenciação diante do outro, oportunizando-lhe a internalização de códigos e valores convertidos num plano pessoal com significação concretizada nas práticas sociais.

O que Vigotsky (2007) denomina de funções mentais superiores não corresponde a simples incorporação de relações que ocorreram no plano social, mas uma conversão que a pessoa faz, com significação que tem para ela e no plano pessoal, das representações, papéis e posições que ela ocupou de modo concreto nas práticas sociais em que esteve inserida. É por este motivo que a leitura da obra de Vigotski nos faz buscar o princípio básico que sustenta a sua teoria que é o materialismo histórico e dialético. “[...] O tema das ‘funções’, elementares e superiores, constitui o fulcro do debate. [...] Algo que nos faz pensar em fluxos criativos,

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

fluxos de produção do velho no novo, do significado dado na flutuação do sentido.” (PINO, 2005, p. 97)

A estreita interdependência entre o modo como a pessoa está inserida no trabalho, a sua produção e reconhecimento social no referido meio e o desenvolvimento das funções mentais, revertem na construção de sua imagem como agente de seus desejos e projetos. Tomando como referência essa matriz teórica, a escola é um espaço para gestar possibilidades de ação pessoal e coletiva, dependendo de como são articulados os papéis, as funções, a natureza e as divisões no trabalho, incluídos os professores, pais, gestores, alunos e a comunidade. A aprendizagem necessita ser pensada num primeiro momento como um processo que se dá no coletivo das relações para, posteriormente, o indivíduo incorporá-la como constitutiva de sua condição humana.

Cultura e identidade: criatividade, significado e sentido na aprendizagem

Desde muito cedo o sujeito ocupa um lugar social na história familiar e na cultura de origem. A linguagem nomeia o sujeito de todas as formas: atribui nome, designa papéis, delega funções, produz expectativas, agrega e exclui grupos e instituições por meio dos agentes educacionais. A família, a escola e as relações que se estabelecem nas práticas sociais dão conta desta intervenção sobre o ser humano em desenvolvimento.

A história, tanto no sentido geral, quanto no sentido particular de cada grupo, revela que as relações sociais e de trabalho são marcadas por conflitos originários de desigualdades nas oportunidades de função social, de acesso ao conhecimento e de tantas outras fontes de abastecimento às necessidades de uma pessoa. O indivíduo se constitui como sujeito nas práticas sociais de convivência onde, aos poucos, vai se apropriando da experiência cultural e dando significação a partir do que concebe neste meio.

A significação é atribuída tanto às questões mais gerais da realidade, quanto às possibilidades e limites pessoais, com a participação de professores, pais, entre os pares e pelo entorno em geral. Embora muitas pessoas estejam implicadas nesse processo, na perspectiva de Vigotsky, a criança necessita participar de modo ativo de sua aprendizagem e desenvolvimento, se apropriando com significação e sentido da experiência vivenciada. A participação ativa pressupõe transpor as fronteiras do sensório-motor para ter acesso à representação simbólica e ao pensamento reflexivo e criativo.

A imaginação e a criatividade são condições necessárias à existência humana. A imaginação é construída de elementos tomados da realidade e que estão presentes na experiência da pessoa, embora na criança os objetos sejam alterados conforme sua capacidade

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

para interpretar a realidade. Segundo a teoria histórico-cultural, a imaginação da criança está diretamente relacionada com a sua experiência. Partindo desse princípio, os teóricos que defendem essa concepção afirmam que é nessa experiência que a criatividade forma-se e cresce, destacando-se pela originalidade e singularidade. Os indivíduos possuem interesses diferentes dos adultos, como também é bastante particular a forma de representar a realidade e de fantasiar a respeito dela.

O ser humano tende a se expressar de modo espontâneo e é capaz de confiar nos produtos de sua imaginação, embora sejam conteúdos menos materializáveis e concretos se comparados aos do adulto. O encontro entre a imaginação e a racionalidade fortalece o processo criativo de modo maduro. Para Vigotsky, a imaginação deve ter certa lógica.

De todas as formas de criação, a criação literária e verbal é a mais característica da idade escolar. É bem conhecido que, na primeira infância, todas as crianças passam por vários estágios do desenho. Desenhar é exatamente a criação típica da primeira infância, principalmente do período pré-escolar. (VIGOTSKY, 2009, p. 61)

A criação verbal e literária torna-se mais acentuada e modifica-se com a entrada da criança na escola e, com a participação e intermediação dos colegas e professores, essa expressividade pode acompanhar as realizações do escolar ao longo da sua vida pessoal e acadêmica. Segundo Vigotsky, é inapropriado julgar o grau de amadurecimento mental e intelectual de uma pessoa, a partir da qualidade dos textos que produz. O processo de escrita implica grande dificuldade porque envolve regras próprias pouco acessíveis, especialmente à criança, e que se diferenciam dos mecanismos da leitura.

A escrita é um mecanismo que envolve abstração sobre o que está sendo registrado, utiliza signos arbitrários para representar o pensamento e exige, além de compreensão sobre o que será escrito, um deslocamento para o outro que vai ler e interpretar aquele texto. Segundo Vigotsky, (2009, p.72), “a educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. [...] consiste em despertar na criança aquilo que existe nela [...]” No processo de mediação, em situação de ensino, é indicado oferecer muitas oportunidades para que o aprendiz se locomova diante de temas de estudo a fim de que possa relacioná-los conforme sua capacidade mental e diante da sua prática e vivência social. A criança encontra significado e sentido na aprendizagem quando faz transposição do objeto aprendido para situações generalizáveis, quando amplia sua vida social e emocional, exercitando a capacidade criadora, dominando a linguagem através da fala, da leitura e da escrita, instrumento complexo e de domínio da condição humana.

*ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções***Breves apontamentos sobre a pesquisa empírica e o contexto cultural do grupo**

Uma pesquisa de caráter empírico investigou, numa turma de sexta série do Ensino Fundamental, as produções escritas de alunos, em aulas de Língua Portuguesa. Os recursos de mediação utilizados pela professora eram textos jornalísticos e crônicas literárias sobre temas contemporâneos como o “uso de álcool”, “a experiência com drogas”, “a busca da felicidade”, entre outros. Os alunos, provenientes de estrato social com precários recursos econômicos, tinham uma história de vida marcada por mobilização junto a grupos comunitários com objetivo de reivindicar espaços de trabalho, reconhecimento de moradias e também oportunidade de frequência à escola. Alunos egressos de comunidades próximas e distantes da escola traziam experiências culturais que se assemelhavam no que se refere à busca pela superação das necessidades básicas. Dentro desse universo, a inclusão se caracterizava como uma concepção legítima por parte de gestores e demais componentes da instituição escolar.

Na dinâmica de funcionamento interno do grupo, era percebida a busca de reconhecimento e visibilidade no que era pensado, falado e implementado. Este estudo restringiu-se à identificação de expressões de identidade e de subjetividade nas produções escritas de alunos, mediadas pelas propostas de professores em espaços de aprendizagem formal. Universos sociais e culturais muito diferentes podem ser explicados com suporte teórico do sócio-interacionismo¹ que, embora não justifique, explicita causas e sugere alternativas diante desta condição. Por outro lado, perceber a proximidade entre os sujeitos que se distanciam tanto pela sua condição de vida, mas que se assemelham como humanos², parece bastante complexo. Manifestação explícita ou velada de resistência à inclusão e ao atendimento do que é estranho pode ser explicado pela própria dificuldade pessoal de conviver com o que é familiar, embora pouco reconhecido dentro de cada sujeito.

Os espaços escolares agregam sujeitos com identidades que se aproximam e se distanciam a partir da expressão de subjetividades. Esse parece ser um movimento dinâmico em que a educação ocupa espaço privilegiado para dinamizar, contextualizar e ampliar o significado e sentido da leitura e interpretação da realidade. Uma análise parcial do estudo empírico revelou que quando as necessidades dos alunos são parcialmente atendidas, ou quando o sofrimento causado pela busca de inclusão é intenso, as abstrações e generalizações de conceitos e princípios teóricos decorrentes de produções escritas são frágeis, pouco consistentes, prevalecendo o nível de descrição, de identificação. As produções escritas que envolvem significado permanecem no nível descritivo do objeto em si mesmo e o sentido se

¹ Vigotsky (2005), Perret-Clermont (2004).

² Pino (2005), Freud ([1919]1976).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

desloca para aproximação no nível individual e pessoal. Percebe-se dificuldade para abstrair e generalizar temas, princípios, objetos e situações, o que seria relevante para a aprendizagem segundo o sociointeracionismo (Vigotsky, 2005).

A mediação ou suporte por parte do professor pode promover estratégias de apoio flexível e centradas no indivíduo que está interagindo. Os dispositivos utilizados em aulas de língua portuguesa, como textos com temas contemporâneos que dizem respeito ao sujeito no âmbito de suas necessidades, parecem ajudar o aluno a encontrar não somente a compreensão formal do conteúdo, como também o sentido que aquele assunto reverbera em sua vida cultural e social. A independência gradativa de quem está aprendendo pelo domínio da própria ação, representa certa autonomia para necessitar de crônicas, textos literários e de outros recursos propostos pelo educador, de modo cada vez mais criativo e com ampla generalização de conceitos próprios da língua. O processo de aprendizagem e desenvolvimento é contínuo e, por tratar-se de uma relação dialética, a interação mediada pode implicar na abertura do sujeito para a aquisição de novas habilidades e competências.

A teoria sociocultural afirma que a linguagem reflete a consciência do sujeito que se encontra num tempo e espaço da história. O diálogo, com os pares e indivíduos do seu entorno possibilita pensar e contextualizar de modo reflexivo as ocorrências e circunstâncias das práticas sociais. A linguagem na versão de fala e de escrita é utilizada como base para o pensamento e também como representação da cultura. A pesquisa, ainda em andamento, encaminha-se para confirmação de que a aprendizagem é resultado de ação e de cooperação numa grande variedade de cenários sociais. A aprendizagem ocorre também através de representações simbólicas do meio social, especialmente das experiências que oportunizam as reflexões sobre o dia a dia dos sujeitos como também das experiências veladas e que ao serem faladas podem encontrar novos significados e sentidos.

Referências

FOSNOT, Catherine Twomey. *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

FREUD, Sigmund (1919). O 'estranho'. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1976, V. XVII.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly; PONTECORVO, Clotilde; RESNIK, Lauren B.; ZITTOUN, Tania; BURGE, Barbara. *Integração Social: aprendizagem e interacção social na adolescência e juventude*. Tradução Alexandra Estrela. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKI, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo, revisão técnica de José Cipolla Neto, 3a ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos, 11ª edição. São Paulo: Ícone, 1910.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**A POÉTICA DE SHIRLEY CAMPBELL BARR: MARCAS IDENTITÁRIAS**Roberto Medina
Valéria Silveira Brisolara
UNIRITTER

A poesia parece ser um dos meios prováveis de encetar as manifestações de todos os povos desde a origem dos tempos, sendo utilizado como um canto que evoca emoções e mensagens de diferentes cantos do mundo. Pela obra de Octavio Paz, podemos mensurar a sua tessitura argumentativa para além do fabrico de versos e da estruturação poemática, pois o autor hibridiza gêneros discursivos para melhor significação estética e para a invenção de códigos, ou seja, põe em ação a própria “palavra” para deslindar o real, o histórico e o vivencial: genuíno “signo em rotação”. Segundo o poeta, a palavra se põe em função de si mesma, refletindo sobre a modernidade, a ruptura, o mito, a cultura do mundo e o mundo da cultura. Apropria-se, então, da noção heideggeriana de que somos, antes e tão somente, linguagem.

É por meio dessa linguagem que temos registro das marcas identitárias e autorais. No caso da poesia de Shirley Campbell Barr, percebem-se forças de expressão que vão do momento ímpar da condição feminina ao vulcão que demarca para além de territórios a voz que precisa ser ouvida, a voz dos povos afrodescendentes. Em *Rotundamente Negra* (1994), as palavras têm o peso da experiência vivida (vivência) e da projeção dos traços do ser humano, vertidos em poemas de reflexão, de grito e de negação de uma existência invisível dos povos negros e, não raro, silenciados.

O mergulho atrás das origens africanas mediante a “voz” poética que mimetiza a postura subjetiva do eu-lírico: símbolo da dor, do orgulho e do legado cultural das raízes de práticas religiosas e de antigas crenças. A fim de dialogarmos com alguns dos temas abordados por Campbell Barr, como etnicidade, história, amor, sexo/ualidade, paixão, negritude e maternidade, *Rotundamente Negra* se abre em três seções: “La tierra prometida”, com 10 poemas sobre maternidade, crianças e suas inteligências; “Ahora que puedo gritarlos”, com 11 poemas acerca do drama e gozo da sexualidade e do cosmos passional entre os

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

amantes; e “Rotundamente negra”, com 13 poemas a respeito da diferença étnica, tradutora da ânsia maternal para a preservação da herança cultural afro-costa-riquenha.

A força que brota da mão escrevente de Barr abarca desde as contraposições da democracia costa-riquenha, das questões de preconceito racial até das desigualdades sociais. Essa atualização poética persegue a “oratura” que está em cada verso, imagem e palavra nos poemas do livro em questão, pois a coluna vertebral da família está ossificada nos relatos e desejos das falas e cantos das avós e mães. Tal estética conversacional indica que os poemas elencados devem ser para a boca, ou seja, para serem enunciados aos ouvidos dos outros e do próprio leitor; uma leitura silenciosa deve vir depois, no recolhimento da alma, na solidão de quem vive e lê o mundo.

A fim de cercarmos um pouco mais o fazer poemático da escritora costarriquenha, ampliamos a visão da figura do autor, no sentido da *desaprendizagem* necessária para a laboração da palavra poética. O sujeito que escreve está emaranhado na palavra, no artefato verbal que produz. Conforme Octávio Paz,

Quando - passivo ou ativo, acordado ou sonâmbulo - o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de algo radicalmente distinto: uma obra. Um poema é uma obra. A poesia se polariza, se congrega e se isola num produto humano: quadro, canção, tragédia. O poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. É lícito perguntar ao poema pelo ser da poesia, se deixamos de concebê-lo como uma forma capaz de se encher com qualquer conteúdo. O poema não é uma forma literária, mas o lugar do encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou omite poesia. Forma e substância são a mesma coisa. (PAZ, 1982, p. 19).

Pode-se afirmar que o pensamento paziano conjuga o poema como meio de enlaçar o ser humano e o poético a um só tempo. Em diferentes momentos, ao dissertar sobre esta matéria escorregadia, a poesia, ele ratifica que classificá-la não é entendê-la ou mesmo compreendê-la. É neste ponto que ele vai apontar para a sutileza e a sensibilidade dos elementos compositores da trama verbal e poética: “Como todas as classificações, as nomenclaturas são instrumentos de trabalho. No entanto, são instrumentos que se tornam inúteis quando queremos empregá-los para tarefas mais sutis do que a simples ordenação externa”. Octavio Paz (1982, p. 28) acerta quando afirma que

A dispersão da poesia em mil formas heterogêneas poderia nos levar a construir um tipo ideal de poema. O resultado seria um monstro ou um fantasma. A poesia não é a soma de todos os poemas. Por si mesma, cada criação poética é uma unidade auto-suficiente.

Para se entender o posicionamento de que forma e substância se confundem: uma alimenta a outra, necessita-se observar os desvãos apresentados nos poemas. O sujeito que fica como borra ou rastro no texto literário usou a escritura num processo de abandono. Esse desaprender é reforçado pela tese de Roland Barthes:

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, o máximo de sabor possível. (BARTHES, 1978, p. 47).

Para Shirley Campbell Barr, a poesia e a literatura são instrumentos de voz. São instrumentos fortes para a evocação de direitos humanos e existenciais. Ela declara em entrevista que “Es muy poca la literatura con temáticas negras, que se dirige a las poblaciones negras y que llama a la reflexión sobre nuestros temas. Eso habla de poblaciones que no tienen voz. Porque la literatura es la voz de los pueblos.” A poeta ainda acrescenta sobre os povos negros desterrados que “Poblaciones que no están suficiente ni dignamente representadas en las letras de este continente.” O que importa nessa perspectiva observar são os mecanismos e instituições históricas que no decurso da história não cessaram de cercear a cultura e a tradição dos africanos desterrados.

A voz poética, na obra de Campbell Barr, discute sobre a fragmentação dos tempos de modernidade. Não há uníssonos, há apelos e urgências, pois “mundo em nossa volta está repartido em fragmentos mal coordenados, enquanto as nossas existências individuais são fatiadas numa sessão de episódios fragilmente conectados” (BAUMAN, 2005, p. 18).

No livro *Identidade*, Bauman destaca o modelo de solidariedade forjado por Karl Marx, o qual a modernidade desfaz. Vê-se um espaço de injustiças e de silenciamento às vozes minoritárias que falam:

[...] Ter a expectativa de um condicionamento da ordem social conduzido pelo proletariado e de um expurgo dos males sociais por este inspirado significa forçar a imaginação de maneira insustentável.

[...] As estruturas das empresas capitalistas e as rotinas da mão-deobra empregada, cada vez mais fragmentadas e voláteis, não parecem mais oferecer uma estrutura comum dentro da qual uma variedade de privações e injustiças sociais possa (muito menos tenda a) fundir-se, consolidar-se e solidificar-se num projeto de mudança. (BAUMAN, 2005, p. 40-41)

Veja-se o panorama apontado no relatório *The situation of people of African descent in the Americas* pela *Organization of American States* – OAS, 2011. A comissão de direitos humanos reporta que os afrodescendentes nas Americas “have traditionally suffered and continue to suffer exclusion, racism, and racial discrimination, and have been rendered ‘invisible’, even though they make up the majority of the population of some States in the region.” Além disso, a comissão demonstra que as pessoas de ascendência africana ainda enfrentam grandes obstáculos para o exercício e garantia de seus direitos civis e políticos, econômicos, sociais e culturais.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Nota-se que o clamor de respeito pela pele negra e pela cultura não são apenas poemas isolados do contexto contemporâneo. Com base nas informações disponíveis no relatório da OAS/2011, sabe-se que a população afrodescendente na região das Américas é composta por mais de 150 milhões de pessoas, ou seja, aproximadamente 30% da população total, e está entre os grupos mais pobres do hemisfério. Os estudos realizados pelo Banco Mundial revelam que raça e etnia são fatores básicos para determinar a exclusão social e a pobreza com que os descendentes africanos têm que lidar. Por conta disso, deve ser notado que há uma forte correlação entre raça e etnia e acesso aos serviços sociais vitais, como educação, saúde e serviços de proteção social.

Apesar de todo o processo de globalização festejado entre tantos meios de comunicação, para os estudos culturais é um tipo apenas de “aceleração dos processos globais, de forma que se sente que o mundo é menor que as distâncias mais curtas, que os eventos em um determinado lugar têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância” (HALL, 1999, p. 69). Isso significa que a poesia é um meio diferente, onde se pode produzir matéria para o pensamento. O autor se escreve no próprio processo de escritura. É nessa frincha que a poesia de Shirley Campbell Barr surge.

Seu poema *Rotundamente Negra*, que dá nome ao seu primeiro livro, tem sido objeto de muitos estudos na América Latina e no Caribe. Ele tornou-se emblema de muitas organizações afrodescendentes e de mulheres de variadas nacionalidades. Os trabalhos da poeta têm sido temas de pesquisa e vêm sendo utilizados como apoio em diversas universidades nos Estados Unidos; além disso, as obras *Rotundamente Negra* e *Naciendo* são usadas como material de apoio em cursos de Literatura costarriquense da Universidade da Costa Rica.

Destaca-se aqui o poema *Rotundamente negra*:

*Me niego rotundamente
a negar mi voz
mi sangre
y mi piel*

*Y me niego rotundamente
a dejar de ser yo
a dejar de sentirme bien
cuando miro mi rostro
en el espejo
con mi boca
rotundamente grande
y mi nariz
rotundamente ancha
y mis dientes
rotundamente blancos
y mi piel*

*ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**valientemente negra**Y me niego categóricamente a
dejar de hablar mi lengua, mi acento y mi historia**Y me niego absolutamente
a ser de los que se callan
de los que temen de los que lloran**Porque me acepto
rotundamente libre
rotundamente negra
rotundamente hermosa.*

O poema de Shirley Campbell Barr provoca pelo ritmo e pelo paralelismo do advérbio espanhol “rotundamente” (completamente, totalmente, absolutamente). O eu-poemático fala do interior da própria pele que se nega a se calar, pois há plena aceitação de si e dos outros. O enlaça dessa voz poética vai da aceitação de sua cultura à de sua cor, as quais compõem um “eu” (yo) pleno. Não existem sobras para sentir-se mal por ser o que e quem se é. O espelho é o espaço do olhar. Não há nada que provoque desaprovação. Ao contatar na imagem refletida partes do corpo, que lá se veem, o eu-lírico confirma que sua pele é não apenas “rotundamente”, mas também “valientemente negra”.

Em entrevista ao blog Afroféminas (2014), a poeta costarriquenha afirma sobre a questão de identidade que:

Creo que nuestros países están todavía muy lejos de reconocer a las poblaciones negras como parte integral de las culturales nacionales, respetando particularidades y reconociendo la participación y los aportes fundamentales que han hecho a la construcción de la historia y la cultura de nuestros países. Las identidades de nuestros pueblos son el resultado de una amalgama de culturas, en donde fueron aportados elementos de gran riqueza, lo que ha resultado en este continente mestizo. Nuestros países tienen no solamente que respetarla la diversidad, sino además cultivarla, porque nuestros pueblos son el resultado de ellas. Por otro lado entender y fortalecer la participación de todos en el marco de la construcción de una cultura nacional. El reto es reconocernos como diferentes, pero como parte de culturales nacionales que reconozcan y valoren esas diferencias.

Por ser filha da diáspora negra, a poesia de Barr comunica-se amplamente na economia verbal, eufêmica e ilusionista, sendo que se estilhaça em significação; em tal momento, o canto poético reveste o renascimento e a transformação da realidade, negando, sobremaneira, os estereótipos e rótulos impingidos aos afrodescendentes. Assim, ocorre o apagamento da mão de ferro imposta para emudecer os homens e mulheres arrancados do continente-mãe, do continente africano. Segundo o próprio poema afirma: “Porque me acepto”.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Referências

BARR, Shirley Campbell. *Rotundamente Negra*. San Jose: Arado, 1994.

_____. Entrevista. Disponível em: <<http://dextrofemina/2014/04/15/entrevista-a-shirley-campbell-barr/>>. Acesso em 3 maio 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 3º ed. Rio de Janeiro: DPU&A, 1999.

OAS – Organization of American States. *The situation of people of African descent in the Americas*. Disponível em: <http://www.oas.org/en/iachr/afro-descendants/docs/pdf/AFROS_2011_ENG.pdf>. Acesso em: 3 maio 2014.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Col. Logos.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

ESO ME SUENA A CHINO: O IDIOMA COMO IDENTIDADE E COMO ALTERIDADE NOS CINEMAS LATINO-AMERICANOS CONTEMPORÂNEOS

Rosângela Fachel de Medeiros
UFF

Diáspora asiática na América Latina

Os primeiros fluxos importantes de asiáticos para a América Latina foram de chineses e aconteceram durante o período colonial entre os anos 1845 e 1920 e tinham como destino: Cuba e Peru. Estes asiáticos que cruzavam oceanos para encontrar trabalho (braçal) no Novo Mundo eram chamados de Coolies (culíes), termo que, atualmente, em países de língua inglesa, é considerado uma designação pejorativa e racista para pessoas de ascendência asiática.

Na Argentina, chegaram primeiro os japoneses, que vieram dedicar-se à agricultura, no início do século XX. Em meados da década de 1960, vieram os coreanos e, no final da década de 1980 foi a vez de adentrarem o território argentino, chineses e taiwaneses, que se dedicaram ao comércio. A migração para o país diminui com a crise econômica de 2001, que resultou em uma inversão de fluxo, fazendo com que alguns daqueles que haviam vindo ao país em busca de oportunidade regressassem à terra natal. No entanto, partir de 2005, teve início uma nova onda de migração asiática para o país.

No Paraguai, assim como na Argentina, os primeiros imigrantes asiáticos a chegarem foram os japoneses em 1936, onze famílias que tinham como objetivo dedicarem-se à agricultura. E, novamente, acompanhando o fluxo migratório para a região, o segundo fluxo importante a chegar ao país, em 1965, foi de imigrantes coreanos, 25 famílias.

Vivendo em território estrangeiro: asiáticos na América Latina

O principal alicerce dos asiáticos para estabelecerem-se na América Latina foi o de manterem-se unidos e suportados por Grupos familiares. Ao chegarem a seus destinos, estes indivíduos escolheram regiões das cidades para estabelecerem-se e fundarem suas raízes

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

como é o caso, por exemplo, do Bairro Chinês, em Buenos Aires. As “Redes de Clãs” ou “Redes Familiares” eram, e ainda são, responsáveis não apenas pela manutenção das estruturas sócio-psicológicas que deram condições ao estabelecimento destas comunidades, mas também por criar uma rede de ajuda aos novos imigrantes, pronta a: hospedar, ajudar na busca por trabalho, dar apoio psicológico e ajudar com o espanhol, novo idioma que precisa ser aprendido.

No entanto, apesar de ser eficaz para a consolidação dos imigrantes nestes novos países, esta estrutura de clãs acabou por criar comunidades fechadas, arraigadas às tradições (cultura, medicina, alimentação) e, principalmente, ao idioma materno. Instaura-se assim uma dupla relação com o espanhol: para os mais velhos, que já foram para estes países adultos, o novo idioma é quase impossível; já para os jovens, nascidos ou criados nestes países, é fácil dominar o idioma. Estes jovens nascidos no Novo Mundo tendem então a ser bilíngues, mantendo a língua materna como idioma das relações familiares e tendo o espanhol como língua para as relações “exteriores” à família e à comunidade asiática. No caso específico da Argentina, onde os chineses são a quarta maior população de imigrantes no país, esses indivíduos são chamados de “argenchinos”. Desta forma, estabelece-se uma relação de dentro (família e comunidade) e fora (convívio social com os demais cidadãos do país), na qual, mesmo vivendo nestes países, muitos imigrantes ainda percebem a cidade e seus habitantes como território estrangeiro. Aos bilíngues cabe então a tarefa de tradutores, de mediadores entre o dentro e o fora, que oscilando entre as duas línguas e culturas compõem uma nova identidade híbrida na qual, ao mesmo tempo em que são asiáticos e latino-americanos, também já não são nenhum destes. Condição esta recorrente na configuração das identidades da diáspora, as quais, como coloca Stuart Hall: “estão constantemente produzindo-se e reproduzindo-se novas, através da transformação e da diferença” (HALL, 1996, p. 75).

Em contrapartida, os cidadãos nativos (nem tão nativos assim, pois que resultam também de processos migratórios e da miscigenação) não parecem interessados em integrar a esses imigrantes em suas cidades, deixando-os à margem ou confinados a seus espaços. Nesse processo, o idioma dos imigrantes funciona como uma barreira, que os nativos não desejam cruzar. O idioma dos asiáticos é reconhecido como algo ininteligível, sendo então um sinônimo para algo incompreensível como vemos na expressão: *Esso me suena a chino*. Já a dificuldade de comunicação entre os latino-americanos e os imigrantes asiáticos, por estes não entenderem o espanhol, deu origem a expressão: *No te hagas el chino*, que corresponderia ao nosso: “não te faça de desentendido”. E, na Argentina, quando alguém escuta uma história na

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

qual não acredita, diz que é *un cuento chino*. Como vemos, é através do idioma que se reafirma a identidade asiática e que, ao mesmo tempo, se demarca a alteridade em relação à identidade latino-americana, aos novos países e ao novo idioma.

O idioma como pátria

Longe de pátria mãe, os imigrantes asiáticos tentam manter identidades que os conservem conectados às suas raízes. O idioma materno se configura então como linguagem do afeto, da intimidade, da cumplicidade, lugar do imaginário onde se está em território familiar e acolhedor. Pois, como coloca Sabine Ulibarri:

O idioma, o Verbo, carrega em si, a história, a cultura, as tradições, a própria vida de um povo, sua carne. O idioma é o povo. Não podemos conceber um povo sem idioma, nem um idioma sem povo. Ambos são uma mesma e única entidade. Conhecer um equivale a conhecer o outro (ULIBARRI *apud* ROVIRA, 2008)

Desta forma, ao manterem o idioma esses indivíduos buscam manter viva a sua identidade enquanto povo. Poderíamos dizer então, utilizando as conclusões de Mirta Cohen sobre a necessidade dos judeus de falarem a língua materna, de que para esses imigrantes *el uso de la lengua é la recreación misma de la identidad que se negaban a abandonar* (COHEN, 2005, p. 102). Além disso, manter o idioma significa manter a cultura, relembrar a história e propagar tradições. Uma vez que, como analisa Franz Fanon: “falar é estar em condições de empregar certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é, sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (FANON, 2008, p. 33).

Para aqueles que chegam a outro país com a intenção de começar uma nova vida, aprender o idioma do outro é, antes de tudo, uma necessidade, mas é também uma forma de gradativamente assimilar uma nova cultura e de fazer nascer o sentimento de pertencimento. Já para os indivíduos do país de chegada, que recebem a estes imigrantes, aprender o idioma do outro não é urgente, não há necessidade, apenas dois tipos de interesses levam a essa ação: econômicos ou afetivos.

Encontros e desencontros: as personagens asiáticas nos Cinemas Latino-americanos contemporâneos

Enquanto manifestações culturais em sintonia com as questões (sociais, políticas e econômicas) contemporâneas, os Cinemas Latino-Americanos vêm gradativamente trazendo personagens asiáticos para seus enredos. Entre uma cena e outra, estão os já tradicionais mercadinhos “chinos” com seus atendentes bilíngues que falam espanhol com sotaque carregado e onde sempre há algum outro “chino”, que não domina o espanhol ou que prefere não usá-lo, para gerar uma conversa que é ininteligível aos personagens falantes do espanhol e, por sua vez, também aos espectadores, por não ser legendada. Dois filmes latino-

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

americanos trazem a presença contundente de personagens (imigrantes) asiáticos em suas narrativas: a coprodução Argentina/Espanha, *Um conto chinês* (*Um cuento chino* – 2011), de Sebastián Borensztein; e o filme paraguaio, *7 caixas* (*7 cajas* – 2012), de Juan Carlos Maneglia e Tana Schembori, sobre eles falaremos a seguir.

Um conto chinês

Roberto é um veterano da Guerra das Malvinas que atualmente possui uma ferragem. Taciturno, ele leva uma vida extremamente controlada com vieses de obsessão. Seu único passatempo é colecionar recortes de notícias insólitas como, por exemplo, a de uma vaca que caiu do céu no mar, matando uma jovem chinesa que estava em um barco com seu noivo. Sua rotina é alterada pelo súbito surgimento de um chinês, Jun, que literalmente cai em sua vida ao ser atirado de um taxi próximo a ele, que observava na calçada, sentado ao lado de seu carro, o pouso e a decolagem de aviões. Apesar de não conseguir comunicar-se com o chinês, que não fala nem entende espanhol, Roberto compreende que ele está perdido e tenta ajudá-lo, iniciando-se assim uma amizade improvável. As venturas e desventuras desse encontro constroem a narrativa desta comédia-dramática centrada na dificuldade de comunicação não apenas em relação ao idioma.

Mesmo sem saber falar espanhol, o desejo de comunicação de Jun é tanto que ele muitas vezes fala (em mandarim) com Roberto. A agonia de Roberto é a mesma experimentada pelo espectador, que assim como o personagem não entende nada, pois estas falas não são legendadas. Na busca por encontrar a família de Jun, Roberto o leva ao Bairro Chinês, descobrindo, para sua surpresa, que nem todos os chineses falam a mesma língua, estando eles também muitas vezes impossibilitados de entenderem-se. O que revela que, apesar da grande presença de chineses em território argentino, há um muito desconhecimento dos argentinos quanto à comunidade chinesa.

Para além das dificuldades geradas pelo não conhecimento do idioma do outro, as diferenças culturais também afetam a relação dos personagens, principalmente em relação aos hábitos alimentares. Roberto apresenta a Jun os elementos exóticos da *parrilla* argentina e seus amigos ensinam o chinês a sugar o tutano do interior do osso. No afã de ser respeitoso e integrar-se à vida de seu anfitrião, Jun come sem titubear.

Graças à interferência de tradutores, que acontece no consulado, mas principalmente pela atuação do jovem *argenchino*, entregador de comida chinesa, Roberto e Jun consegue ir além da comunicação básica realizada através do gestual e da imitação. Nestes momentos, Jun fica ansioso para comunicar-se e para fazer-se entender, aliviado por reconhecer no

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

interlocutor/tradutor um aliado. E seu idioma até então perdido no filme como uma mensagem não decodificada finalmente passa a significar tanto para Roberto quanto para o espectador. É nestes momentos de tradução que são tratados os temas mais complexos como a busca de Jun pela família alicerçada na figura do tio, *ta puo*, e revelação de que a história absurda recortada e guardada por Roberto, sobre a vaca que caiu do céu, foi a tragédia que levou o chinês a abandonar seu país.

O entregador revela ainda a condição desta geração de *argenchinos*, que sendo argentinos não deixam de ser chineses, apresentando uma identidade híbrida que assim como corrobora, nega as identidades. Ao ser convidado a unir-se a Roberto e a Jun para comer, comida chinesa, o jovem não utiliza *hachis*, mas talheres ocidentais.

Não podemos deixar de referir, no entanto, que o filme trata não apenas das dificuldades de comunicação referentes ao não conhecimento do idioma do outro. Uma vez que Mari, apaixonada por Roberto, tenta a todo custo retirá-lo de seu mundo controlado e convencê-lo a viver o amor com ela.

7 caixas

Victor é um *carretillero*, um carregador de compras, que trabalha no Mercado 4 de Asunción, Paraguai. O ano é 2005, surgem os primeiros celulares com câmera no país. Victor, obcecado pelo desejo de ver-se na tela, mesmo que de um celular, resolve fazer o possível para comprar um destes aparelhos. Para conseguir o dinheiro, ele aceita a tarefa de transportar sete caixas de conteúdo desconhecido pelos labirínticos e efervescentes corredores do Mercado 4. A incumbência, a princípio simples, vai se complicando: uma das caixas é roubada, Victor perde o celular usado para contatar seu contratante e um bando de carregadores o persegue querendo sua carga, enquanto a polícia percorre o Mercado 4 tentando desvendar um crime. Para tentar entregar as caixas em seu destino e escapar às reviravoltas da narrativa, Victor contará com a ajuda de sua amiga, Liz.

O principal personagem do filme é o próprio cenário da trama, o Mercado 4, espaço caótico e multicultural, uma espécie de Babel latino-americana, a qual está atrelada a epopéia de Victor, onde convivem, sem necessariamente que todos se entendam, vários idiomas: o espanhol, o guarani, o jopará (mescla do espanhol com o guarani), o inglês e o coreano. Enquanto o espanhol, o guarani e o jopará interagem como se fosse um mesmo idioma, o inglês aparece imbricado à paisagem como marca indelével da globalização e o coreano, ininteligível, está à margem.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Falado na maior parte do tempo em guarani (que divide com o espanhol o *status* de idioma oficial do Paraguai) ou em jopará, o filme teve de ser legendado em espanhol. Oficialmente bilíngüe, o Paraguai vive na verdade o que se denomina de diglossia: *una situación diglósica no conflictiva, basada en el reparto de funciones y de situaciones comunicativas, una situación estable social y comunicativamente* (PALACIOS, 2005, p. 37).

No filme se reafirma as condições do espanhol como a língua dos negócios e das relações sociais; é esse o idioma utilizado nas relações de negócios: Victor o usa, por exemplo, para oferecer seus trabalhos aos clientes do Mercado e para perguntar o preço de um celular em uma loja. De forma semelhante, reafirma-se a condição do guarani como língua dos desfavorecidos, dos marginais; é a língua usada entre os *carritilleros*, como Victor e seu antagonista Nelson, e também pelos delinqüentes da trama. E, por sua vez, o jopará que se configura como idioma familiar, da intimidade e do afeto; é o idioma utilizado nos diálogos de Victor com sua irmã, Tâmara, e com sua amiga, Liz. Os personagens se expressão em cada um dos idiomas de acordo com sua condição social, com o contexto da conversa e com o propósito da comunicação.

Externo a esse imbricamento linguístico está o coreano, idioma ininteligível, idioma do estrangeiro, que, ao contrário dos demais idiomas do filme, não é legendado. O núcleo de personagens coreanos, centrado no restaurante em que trabalha a irmã de Victor, Tâmara, apesar de estar economicamente inseridos, está social e culturalmente apartado. Os personagens paraguaios não fazem questão de entender o idioma do Outro. Isso fica claro na cena em que o dono do restaurante parece repreender as funcionárias e o fato de não entenderem nada do que ele fala é engraçado para elas. No entanto, quando elas tentam comunicar-se com ele para avisar que uma delas está prestes a dar a luz e que precisam deixar o trabalho, é o dono do restaurante que não faz questão de entendê-las. A impossibilidade de comunicação funciona então como um elemento de distanciamento entre as personagens, que impede a empatia. No entanto, Jim, o filho do dono do restaurante, que já é de uma geração bilíngüe, transita entre os dois idiomas e as duas culturas, e irá ajudar Tâmara na busca pelo marido da amiga, que está no hospital para ter o filho. Suas atitudes revelam a paixão, que ele não consegue declarar, pelo menos não em espanhol. E quando finalmente nos parece, por seu gestual e por sua entonação de voz, que ele decide falar à Tâmara sobre seus sentimentos, sua fala é em coreano (sem legendas). É na língua materna que ele encontra a segurança para falar de seu afeto, mas, infelizmente, sua fala se perde no vazio da falta de interlocução.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Presenças ausentes: incomunicabilidade e outridade

A recorrente presença destes personagens asiáticos, geralmente ininteligíveis, em filmes Latino-americanos releva que a influência silenciosa, ou negada, destas comunidades nos países e nas culturas que os recebem, vem gradativamente emergindo e exigindo sua voz, mesmo que seja uma voz ainda incompreensível. Pois tais presenças apesar de estarem à margem, apesar de falarem idiomas que ninguém entende, estão, mesmo que de maneira nebulosa, atuando na configuração e reconfiguração constante das novas identidades latino-americanas. Pois, como coloca Stuart Hall: “toda identidade tem necessidade daquilo que lhe falta – mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2000, p. 110). A estas novas identidades latino-americanas falta esse outro asiático que vem compor essa nova cara da América Latina, sempre mestiça, mas infinita e assustadoramente transformável.

E o fato destas personagens falarem em mandarim ou em coreano sem que ninguém os entenda, revela as fraturas do ambiente multicultural latino-americano, no qual a globalização nos iguala na desigualdade econômica sem, no entanto, resultar em uma real mundialização cultural. Aproximamos-nos por questões econômicas, mas mantemos limites: linguísticos, culturais e sociais. A relação com Outro e, principalmente, com esse Outro que vem dividir conosco nosso território, não é uma relação tranquila. Os filmes analisados mostram algumas variantes destas relações, que, contudo, não são estanques estando em um processo dinâmico que oscila da negação ao estranhamento, do estranhamento ao familiar. Pois como coloca Tzvetan Todorov, a relação com o outro se dá em três planos diferentes:

Primeiramente, um julgamento de valor (no plano axiológico): o outro é bom ou mau, gosto dele ou não gosto dele, ou, como se dizia na época me é igual ou me é inferior (...) em segundo lugar, a ação de aproximação ou de distanciamento em relação ao outro (no plano praxiológico): adoto os valores do outro, identifico-me a ele; ou então assimilo o outro, impondo-lhe minha própria imagem, entre a submissão do outro há ainda um terceiro termo, que é a neutralidade, ou indiferença. Em terceiro lugar, conheço ou ignoro a identidade do outro (seria o plano epistêmico); aqui não há, evidentemente, nenhum absoluto, mas uma gradação infinita entre os estados de conhecimento inferiores e superiores (TODOROV, 1988, p. 269-70).

A primeira coisa que exigimos deste Outro, que decide radicar-se em nossa Pátria, é que ele aprenda nosso idioma. Como se o idioma demarcasse uma soberania nacional e identitária. Quando o inverso acontece, sem interesses econômicos, como em *Um conto chinês* quando Roberto utiliza a palavra *ta puo*, tio em mandarim, para conseguir dizer a Jun que havia encontrado sua família, assistimos a um imbricamento cultural, que se revela como reação de afeto para com o estrangeiro. Cruzando esta fronteira idiomática (cultural, social), eu abro mão de meu idioma para acolher o Outro, para fazê-lo sentir-se seguro. Eu me

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

aproprio do idioma do Outro porque esse Outro já não é mais estranho, pois sua condição de estrangeiro também me é familiar. Assim, podemos nos servir das palavras de Homi Bhabha para concluir que:

[...] a regulação e a negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais onde a diferença não é nem o Um nem o Outro, mas algo além, intervalar encontram sua agência em uma forma de um "futuro" em que o passado não é o originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge no entre-meio entre as exigências do passado e as necessidades do presente.

Nestes filmes podemos ver então como se anuncia o futuro intersticial da América Latina em uma reformulação de sua própria condição híbrida e compósita em um jogo de vozes e culturas que significam mesmo ou apesar de incompreensíveis.

Referências

COHEN, Mirta. *Identidad, subjetividad y lengua de origem*. Buenos Aires: Ediciones Signo, 2005.

FANON, Frantz. O Negro e a Linguagem. In: *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 33-51.

HALL, Stuart. Identidade Cultural e Diáspora. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75, 1996.

_____. Quem precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PALACIOS ALCÁINE, Azucena. Lenguas en contacto en Paraguay: español y guaraní. In: FERRERO PINO, Carmen. y LASSO – VON LAN. *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana*. 1ª edición. Bloomington, Books Library, 2005, 35-43.

PARHAM, Osameri S. Qué sos vos? Cuestiones del papel de la transculturación y el crecimiento de identidades y culturas híbridas entre la comunidad china em la ciudad de Buenos Aires. *Trinity College Digital Repository*, 2014. Acessado em 30 mar. de 2014. Disponível em: <http://digitalrepository.trincoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1387&context=theses>

ROVIRA, Lourdes C. A relação entre o idioma e a identidade: o uso do idioma materno como direito humano do migrante. *Seminário Migrações Internacionais e Direitos Humanos*. Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios de Brasília. 2008. Acessado em 20 abr. 2014.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Disponível

em:

http://www.csem.org.br/2008/a_relacao_entre_idioma_e_identidade_lourdes_rovira.pdf

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 4ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

A IDENTIDADE DA MULHER NO AGRONEGÓCIO BRASILEIRO: O GÊNERO NA MÍDIA

Vera Lúcia Pires
Ângela Kroetz dos Santos
Yordanna Colombo
UNIRITTER

Palavras iniciais

Uma capa de revista que lembra o pôster do filme *O diabo veste Prada* (2006) chamou nossa atenção. Tratando-se de uma publicação voltada para a agroindústria, o que aquele salto vermelho estaria fazendo ali? Para responder a essa questão, decidimos estudar a matéria de capa da revista *feed&food*, publicada em março de 2014, exclusivamente dedicada à atuação da mulher no agronegócio.

O referencial teórico condutor desta pesquisa constitui-se pelos conceitos de identidade, gênero cultural e gêneros discursivos midiáticos. A problematização acerca das representações identitárias do gênero feminino pela mídia é fundamental, considerando o papel da mídia impressa na produção do imaginário social e na transmissão de valores que produzem conceitos e preconceitos na sociedade.

Nosso principal objetivo é identificar a construção imaginária da mulher no agronegócio. Para atingir essa finalidade adotaremos a análise dialógica do discurso como procedimento metodológico, considerando as duas esferas da enunciação: a dimensão social e verbal.

Conceitos teóricos

A fim de embasar o trabalho, serão abordados aspectos conceituais sobre identidade, gênero cultural e gêneros discursivos midiáticos. Esses pressupostos são importantes na medida

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

em que serão aplicados para a análise das “linhas de apoio”¹ da reportagem de capa “O agronegócio visto por elas”.

Identidade: as representações de quem somos e de quem dizem que somos

Na tentativa de elucidar a sociedade da modernidade tardia, o teórico Stuart Hall (2004, p. 7) denomina que se vive “uma crise de identidade”, que abala as referências que outrora proporcionavam certa estabilidade aos indivíduos. No âmbito da cultura, percebe-se que está havendo o que Laclau (apud HALL, 2004, p. 16) chama de “deslocamento” das identidades tidas como padrão, originando uma sociedade distinta, que se desfaz das certezas sólidas, da tradição, e se liquefaz em busca de novas fronteiras (BAUMAN, 2001). Tais transformações são profundas e originam novas concepções, rompendo com as estruturas estáveis e estáticas das velhas identidades.

Nessa perspectiva, Hall (2004) trabalha com o conceito de identidades múltiplas da modernidade para se referir ao quadro contemporâneo da cultura. O velho sujeito cartesiano, centrado e estável, perdeu lugar a partir de vários eventos descentralizadores: o pensamento marxista, que se opõe ao racionalismo de Descartes, a teoria do inconsciente de Freud, a linguística estrutural de Saussure, a teoria das relações de poder de Foucault, além de movimentos político-sociais como o feminismo, que no âmbito deste estudo tem grande relevância. Todas essas transformações desestruturam o sujeito, fazendo surgir dúvidas de toda a ordem. Tal processo termina por deslocar e fragmentar o indivíduo, que passa a assumir “identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente” (HALL, 2004, p. 13).

De acordo com Houaiss (2001), identidade trata-se “do conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”. A partir disso, pode-se inferir que ao mesmo tempo em que há identidades individuais (não fixas), que diferenciam os seres humanos entre si, na medida em que cada sujeito é único existem também as identidades culturais, que atuam no sentido de unificar os sujeitos em torno de objetivos comuns, sugerindo um pertencimento a uma ou várias culturas, seja étnica, racial, linguística, religiosa, de gênero.

Assim, pode-se dizer que o sujeito alia-se a várias identidades, individuais e culturais, todas em crise e, portanto, deslocadas, itinerantes, inter-relacionadas, complementares, contraditórias e em constante jogo, numa busca incansável e nunca finalizada de

¹ Subtítulos colocados abaixo do título principal, com o intuito de complementar a informação do título e instigar à leitura do texto (DIAGRAMAÇÃO. 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diagramação>. Acesso em 15 de maio de 2014).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

identificação. Por esse motivo, a identidade é “uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004, p. 13). Convém, nesse momento, abordar rapidamente alguns elementos conceituais de representação.

Jovchelovitch (2000) contextualiza a teoria das representações sociais de Moscovici e explicita que ela “se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social” (2000, p. 65). Essa identidade é, por sua vez, construída dialeticamente na esfera pública, que é *locus* da alteridade e de experiência de pluralidades e diversidades. Assim, tem-se que é no seio da sociedade que se formam conceitos e preconceitos, que se estabelecem relações de poder a partir do discurso, enfim, “[...] é através da ação de sujeitos sociais agindo no espaço que é comum a todos, que a esfera pública aparece como o lugar em que uma comunidade pode desenvolver e sustentar saberes sobre si própria – ou seja, representações sociais” (JOVCHELOVITCH, 2000, p. 71).

Todavia, é necessário olhar para a representação com olhar crítico, uma vez que nem sempre ela conforma a realidade ou é uma verdade científica, como é o caso de muitas representações estereotipadas que se realizam no meio cultural, seja no que diz respeito ao gênero, à raça, etc. No próximo item, serão abordados os conceitos relativos a gênero cultural.

Gênero cultural

O feminismo figura como um dos novos movimentos sociais que surgiu no decurso dos anos 60. De acordo com Hall (2004), esses grupos tinham uma forte política de identidade, sendo que cada um apelava para os seus sustentadores: o feminismo às mulheres, as lutas raciais aos negros, etc. O movimento feminista teve especial relação com a ruptura com o pensamento racional cartesiano, pois tornou públicas questões internas, abrindo para reflexão e contestação “arenas inteiramente novas da vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc.” (HALL, 2004, p. 45).

Essas novas perspectivas de reflexão permitiram uma abordagem mais ampla, que resultou no estudo do gênero: os dois sexos, feminino e masculino, fazem parte de uma mesma sociedade, de uma mesma cultura e, portanto, escrevem uma mesma história (SCOTT, 1995). Tal abordagem é extremamente recente, sendo possível afirmar que foi apenas nos últimos 30 anos que as mulheres passaram da invisibilidade à ação.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

A invisibilidade das mulheres se dava por diversos fatores. Primeiramente, elas eram menos vistas no espaço público, justamente o mais importante durante grande parte da história. Ficavam, portanto, reclusas ao lar, sendo-lhes acessível apenas o domínio privado da família. Um segundo ponto, decorrente do primeiro, é que pouco se falava delas. Como tiveram acesso tardio à escrita, quase não deixaram marcas próprias e também não foram adequadamente descritas: “as mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas” (PERROT, 2007, p. 17), ocasionando o profundo silêncio do relato.

De acordo com Perrot (2007), o desenvolvimento da história das mulheres passa pela dimensão da sexualidade. De fato, a pílula anticoncepcional, nos anos 60, representou uma verdadeira revolução no que diz respeito à emancipação da mulher, repercutindo na quebra de fronteiras entre as esferas privada e pública da vida.

Apesar das muitas conquistas já alcançadas, percebe-se que a sociedade ainda está aquém da igualdade de gênero que o movimento feminista objetiva. Segundo Louro (2003), as desigualdades são construções sociais e, de fato, ainda há construções femininas de desvalorização, de subjugação e de violência. Igualmente, vê-se a obrigação do cumprimento de papéis, impostos arbitrariamente pela sociedade para os seus membros, de modo a enquadrá-los num padrão de aceitabilidade. Assim, o que se visualiza na sociedade pós-moderna é o ingresso da mulher em grande parte dos setores de atuação humana, entretanto, por vezes, ainda de maneira estigmatizada e com representações estereotipadas que a enquadram em características ou papéis socialmente construídos.

Gêneros discursivos

Pressuposto básico para o entendimento dos gêneros discursivos é o argumento de que a comunicação só é possível através dos gêneros, que são tão diversificados na sociedade quanto as possibilidades de comunicação humana que estão, por sua vez, vinculadas às esferas de atuação dos sujeitos. Há, assim, estreita vinculação entre os gêneros discursivos e a interação social humana, sendo que um não se estabelece sem o outro, de modo que, os gêneros podem mostrar o próprio funcionamento da sociedade. Tal panorama os situa na perspectiva dialógica.

A definição bakhtiniana comumente utilizada para descrever gêneros discursivos é a de que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Tal conceituação genérica é mais bem elucidada por Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 49), que definem que os gêneros surgem “através de enunciados individuais, que materializam uma situação de interação e que se movimentam em direção a uma regularidade”.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Constituídos historicamente, os gêneros discursivos obedecem a certa regularidade histórica ao mesmo tempo em que mantêm relação direta com a esfera social de uso. Percebe-se, assim, que com o decorrer do tempo alguns deles desaparecem e outros surgem. Isso acontece porque a “interação social e a mobilidade dos gêneros são dois fenômenos interligados” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 49). Assim, o estabelecimento de gêneros é a consequência de novas necessidades de interação sociocultural entre os sujeitos, que constantemente modificam a cultura e são transformados por ela.

Os gêneros discursivos são determinados por propósitos claros que lhes estabelecem esferas de circulação, que são domínios da vida social ou institucional em que a comunicação se organiza, como por exemplo, política, família, religião, escola, cotidiano, etc. Eles não se realizam apenas na língua escrita, mas também na oralidade.

Bakhtin (2010) apresenta uma divisão entre os gêneros existentes, denominando-os como primários ou secundários. No escopo desse pensamento, o primário é o encontrado na vida cotidiana, expressado geralmente sob a forma oral. Assim, vincula-se a um contexto mais imediato de comunicação, como é o caso do bate-papo, da conversa telefônica, do e-mail, etc. Por sua vez, o gênero secundário é o pertencente à esfera mais elaborada de uso da linguagem, sendo predominantemente escrito: romance, artigo científico, reportagem, etc.

Levando em consideração os pressupostos teóricos acima, pretende-se proceder à análise do gênero midiático reportagem.

Gêneros midiáticos

Os gêneros discursivos têm estreita relação com o contexto, sendo apreendidos pelos participantes de um determinado grupo social ou comunidade por meio de sua participação ativa em diferentes esferas comunicativas. As diversas esferas de atividade da vida social, tais como, a escola, o jornal, a fábrica, as relações de amizade, etc, implicam a utilização da linguagem. Os gêneros midiáticos mostram-se propícios à investigação linguística, visto que são textos ricos em recursos de linguagem e, sendo assim, potencialmente produtivos (KNOLL, 2007).

Conforme expressa Miranda (2006, p. 65), “a mídia, ao ser tomada como uma instituição social e linguística, funciona como um espelho que reflete os conceitos e as ideias que circulam na sociedade e no cotidiano social”. Apesar de ter o papel de registrar os acontecimentos da história, a mídia cumpre essa função social, porém isso não acontece com neutralidade ou sem tensão. Grupos sociais diversos, vivenciando condições sociais diferentes, produzem múltiplas representações sociais, expressas em diferentes discursos.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Entende-se os gêneros midiáticos, segundo Wolf (1999), como sistemas de regras aos quais se faz referência, explícita ou implicitamente, para realizar processos comunicativos, seja do ponto de vista da produção ou da recepção. O gênero midiático permite que um texto realize facilmente o processo comunicativo.

Dentro do jornalismo, os gêneros, divididos em informativos, opinativos, utilitários ou prestadores de serviços e ilustrativos ou visuais, servem para orientar os leitores e jornalistas, permitindo a identificação de formas e conteúdos. Neste trabalho, nosso corpus insere-se no gênero informativo reportagem. Para Melo (1985, p. 65) “a reportagem é o relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística”.

A reportagem, “O agronegócio visto por elas”, está inserida dentro de uma revista voltada para o agronegócio brasileiro, campo de trabalho mais conhecido pela atuação masculina. Dentro dessa ótica, queremos entender como os gêneros culturais estão inseridos nesta mídia.

Procedimentos metodológicos

Compreendidos como práticas sociais, os discursos produzidos nas esferas cotidianas ajudam a construir o pensamento médio. Em consequência, os gêneros da mídia impressa, por exemplo, funcionam como representações sociais e refletem o pensamento do senso comum.

Por se tratar de um estudo sob a perspectiva enunciativa bakhtiniana, considera-se que todo texto ou discurso estabelece uma relação dialógica constitutiva com outros textos ou discursos que o antecederam e também com os precedentes. Faraco (2009, p. 60-61) explica que o princípio dialógico designa um grande simpósio universal, o qual define o existir humano e que deve ser visto em termos de relações dialógicas, ou seja, relações semânticas tensionadas, envolvendo valores axiológicos entre sentidos diversos de enunciados anteriores em contato.

Análise dialógica do discurso

A troca de enunciados na interação cotidiana é a realidade fundamental da linguagem. Em relação com os outros, cada indivíduo representa discursivamente a realidade de acordo com a sua visão axiológica. Nesse processo discursivo de representação, além do contexto verbal, é necessário que se considere a situação extraverbal que o engendra. Ou seja, os elementos extraverbais ligam-se aos verbais.

Dessa maneira, o aporte analítico desta pesquisa contempla as formas significativas relacionadas às práticas discursivas da mídia. Adota-se como procedimento metodológico

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

aquele baseado na análise dialógica do discurso, abrangendo as duas esferas da enunciação, a dimensão social e a verbal. Na dimensão social, considera-se o sujeito como histórico e social, levando-se em conta o seu contexto de desenvolvimento. Com relação à esfera verbal, compreende-se a descrição e análise das ocorrências linguísticas em textos midiáticos impressos. Por fim, são realizadas interpretações das representações discursivas verificadas nesses textos.

Na “ordem metodológica” sugerida por Bakhtin (2006), é focalizada, primeiramente, a esfera social ou o domínio discursivo de interação, assim como as condições concretas em que as peças foram produzidas, ou seja, focaliza-se a esfera midiática que, entre outras funções como informar ou convencer, na análise aqui desenvolvida tem a função de intercessora entre os meios de comunicação de massa e os outros componentes da comunidade que não possuem a mesma disponibilidade de acesso aos meios (WOLF, 1999). A revista em questão tem como público-leitor o setor do agronegócio.

O segundo passo volta-se para o estudo dos enunciados e de seus respectivos gêneros discursivos, bem como, às avaliações ideológicas (horizonte axiológico) ali formalizadas: as reportagens são gêneros midiáticos que têm como portadores de texto, no caso desta análise, a revista *feed&food*. O terceiro passo descreve os enunciados: as linhas de apoio produzidas para a reportagem.

Por fim, é realizada a interpretação do material, com base nas categorias teóricas estudadas. As análises em questão passam a ser desenvolvidas a seguir.

Corpus de análise: a revista com o salto na capa!

O presente trabalho busca discutir a identidade da mulher no agronegócio brasileiro. Para tanto, analisamos a reportagem de capa da revista mensal, *feed&food*, edição 83, março de 2014. A escolha desta edição foi motivada pela capa, um salto vermelho, pelo mês de março ser considerado o mês da mulher e pela edição apresentar uma reportagem especial contextualizando as mulheres no agronegócio. O ingresso da mulher no mercado trabalho já não é mais novidade e a expansão para cargos na agroindústria não seria diferente. Um levantamento realizado pelo Ministério do Trabalho mostrou que, em 2002, as mulheres eram 145.300, e, em 2013, a quantidade de carteira assinada somou 248.920 (Caged²apud *feed&food*, 2014). Conforme a recente pesquisa da Accenture³ (apud *feed&food*, 2014) foram

² Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

³ A Accenture é uma empresa global de consultoria de gestão, serviços de tecnologia e outsourcing, com cerca de 289.000 profissionais atendendo a clientes em mais de 120 países (ACCENTURE. 2014. Disponível em: www.accenture.com.br. Acesso em 15 de maio de 2014).

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

entrevistados 4,1 mil profissionais do sexo feminino e masculino, em 32 países, incluindo o Brasil, identificando que 70% das mulheres acredita no crescimento do gênero em cargos de CEOs até 2020.

A revista *feed&food* é uma publicação brasileira, editada em português, com editorial dirigido a toda agroindústria. Criada em 2008, é editada, produzida e comercializada pela Curuca (Consciência Ecológica com os Personagens Curupira e Caapora). A Curuca, mantenedora da publicação, é uma OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público), similar a uma ONG (Organização não governamental), certificada pelo Ministério da Justiça (Brasília/DF). A revista possui uma tiragem de 13 mil exemplares impressos, mais 100 mil online.

A matéria de capa, fonte de análise, ocupou as páginas, 38, 39, 40, 41,44, 46,47, 48 e 50 (a edição analisada tem 104 páginas). Nas reportagens, buscamos identificar marcas que indicassem alguma representação que reforçasse o estereótipo de gênero. A estrutura das reportagens, essencialmente, apresenta título, linha de apoio, foto e legenda. A temática predominante é a presença da mulher no campo do agronegócio brasileiro e suas conquistas e papéis neste segmento. No entanto, nosso foco ficou nas linhas de apoio (ver nota de rodapé 1). São nove linhas de apoio que servem de base para a nossa análise: a) Ponte aérea São Paulo-Rondônia, na bagagem a bota e a calculadora; b) Um olhar oriental zelando pelo bem-estar da cadeia; c) Cabelos amarrados e roupa colorida pendurada no cabide; d) No espelho de mão o reflexo do futuro e a vontade de fazê-lo; e) Assim como joias, a carne precisa ser lapidada; f) Entre o blush e o batom, ela se preocupa com a estética do produto; g) Compreendendo as diferenças de cada um e com sensibilidade é que ela ajeita a casa; h) A delicadeza das mãos que conduzem o campo antes da porteira; i) Os primeiros passos na passarela do agronegócio.

Entre o blush, o batom e o salto: os estereótipos femininos no agronegócio

Para a realização da análise a partir da leitura das nove linhas de apoio, escolhemos as linhas d, e, f, g, nas quais observamos as classes gramaticais substantivos e verbos, pois elas remetem a temas que corroboram a representação feminina já conhecida e estigmatizada.

Da linha d, selecionamos o substantivo composto espelho de mão; na linha e, escolhemos o substantivo simples joia e o verbo lapidar; na f, analisamos os substantivos simples, blush, batom e estética; e por fim, na linha g, separamos o substantivo sensibilidade e a expressão composta por verbo + substantivo, ajeita a casa.

Observando a dimensão verbal, no dicionário Houaiss (2001), lemos as seguintes significações para os termos selecionados:

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Espelho de mão: “superfície extremamente polida, localizada na fronteira entre dois meios ópticos e que reflete a luz que sobre ela incide [...] com cabo para segurar”. (p. 1227)

Joia: “objeto de metal precioso finamente trabalhado [...] pedra preciosa de grande valor [...] qualquer objeto caro e trabalhado com arte”. (p. 1686)

Lapidar: “submeter ao processo de lapidação (uma pedra preciosa bruta)”.

Lapidação: “operação de cortar, formar, facetar e polir pedras preciosas; tratamento a que essas são submetidas, a fim de obter a forma que mais ressalte sua beleza e lhe dê o máximo brilho”. (p. 1722)

Blush: “cosmético em pó ou creme usado para corar a face”. (p. 470)

Batom: “preparação em pasta sólida e untuosa, em geral colorida, enformada num pequeno bastão para ser usado como cosmético nos lábios.” (p. 418)

Estética: “ramo ou atividade profissional que tem por fim corrigir problemas cutâneos, capilares, etc., assim como conservar ou dar mais viço à beleza física de uma pessoa, por meio de tratamentos especiais”. (p. 1253)

Sensibilidade: “Qualidade do que é sensível [...] capacidade de captar e expressar sentimentos e coisas”. (p. 2546) *Sensível*: “capaz de sentir e captar o que existe e de expressá-lo”. (p. 2547)

Casa: “edifício de formatos e tamanhos variados, geralmente de um ou dois andares, quase sempre destinado à habitação”. (p. 640)

Ajeitar: “pôr (se) a jeito, adaptar(se), acomodar(se)”. (p. 130)

Seguindo a perspectiva dialógica bakhtiniana, na dimensão social, considerando o contexto, é que se pode determinar o horizonte axiológico da palavra e analisar o seu valor. Colocando em relação dialógica, ou seja, relações semânticas entre os enunciados, temos as seguintes representações: espelho de mão identificando beleza e vaidade; joia mostrando beleza; na mesma linha, lapidar, expressando perfeição; blush e batom, evocando, novamente, beleza e estética simbolizando vaidade; e, finalmente, sensibilidade lembrando emoção e a expressão ‘ajeita a casa’ reproduzindo a imposição de papéis.

Percebemos que as representações estabelecem relações dialógicas de concordância entre os sentidos do enunciado. A partir das linhas de apoio da reportagem da revista *feed&food*, dirigida ao público feminino, é possível averiguar termos que determinam representações estereótipos de beleza, vaidade, emoção e imposição de papéis, disseminando o preconceito de gênero na sociedade. Tal jogo de palavras não seria utilizado se o público em questão fosse masculino.

É importante ressaltar que em nossa análise, percebemos que as linhas de apoio estabelecem relações dialógicas conflitantes com o restante dos textos. As linhas de apoio serviram como representações sociais estereotipadas das mulheres. Tais representações ainda fazem parte da identidade feminina. Os títulos e os textos mostram uma nova identidade das mulheres do agronegócio, no sentido do reconhecimento das suas iguais capacidades dentro do setor.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Palavras finais

A igualdade de gênero vem sendo buscada pela sociedade moderna. Entretanto as construções sociais de desigualdades ainda formatam representações femininas de desvalorização. O ingresso da mulher na maioria dos setores de atuação humana, ainda é, por vezes, carregado de preconceito. As linhas de apoio analisadas contribuem para este processo de desigualdade na medida em que se apropriam de características ditadas pela sociedade como pertencentes ao universo feminino. Neste cenário, a mídia atua como uma instituição social e discursiva refletindo conceitos e ideias que circulam na sociedade e no cotidiano social. Confirmamos que apesar das inúmeras conquistas femininas nas últimas décadas, a identidade de uma nova mulher ainda parece ficar só no scarpin.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FEED&FOOD. São Paulo: OSCIP, 2014. Mensal. ISSN 1809-3027. Acesso 6 de maio, disponível em <http://www.feedfood.com.br/>. Acesso em 15 de maio de 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-46.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.) *Textos em representações sociais*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KNOLL, Graziela Frainer. *Relações de gênero na publicidade: palavras e imagens constituindo identidades*. Dissertação de mestrado. PPGLetras, UFSM, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MELO, José Marques. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

MIRANDA, Cássio Eduardo Soares. Mídia e identidade: a construção do discurso amoroso em revistas femininas. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 65-84, jul/dez. 2006.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 13-36.

REVISTA FEED&FOOD. São Paulo: OSCIP, 2014. Mensal. ISSN 1809-3027.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica. *Educação e realidade*. Jul/dez, 1995. p. 73-99.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. *A Análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes*. Florianópolis: DIOESC, 2012.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. 5ª ed. Lisboa: Presença, 1999.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções**OS PRESSUPOSTOS DE LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE ENCONTRADOS
NA OBRA O ASSOBIADOR DE ONDJAKI**Waldemberg Araújo Bessa
UNIRITTER**Palavras iniciais**

A tranquilidade que ronda a pequena aldeia onde o assobiador irá transitar chegará ao fim com a vinda desse homem que o autor fez questão de não dar nome, nem voz, apenas o som do assobio. O uso da sinestesia enquadra a novela num patamar animista que sensações de êxtase e fenômenos naturais têm identificação com a cultura/religião africana. O encantamento que o protagonista utiliza através do assobio, atrai pássaros, pessoas e mostra a magia do sorriso de uma árvore ancestral. Através do som angelical do seu assobio, o assobiador induz os moradores a fazer uma balbúrdia sexual.

Os indícios religiosos encontrados na obra mostra que Ondjaki conhece bem os rituais litúrgicos do Catolicismo, bem como é conhecedor do panteão religioso africano (Nagô). No vilarejo, a presença da única igreja católica, com “A beleza da arquitetura, a luz filtrada pelos vitrais” (ONDJAKI, 2002, p. 17) mostra o quanto os portugueses disseminaram sua cultura e religião, no entanto, observam-se também algumas características de certos orixás do Candomblé, religião de origem africana, entre eles: Oyá-Iansã, Exú, Iemanjá, Omolun, Nanã Burukê e Irôko. As reflexões sobre o misticismo africano encontrado na obra reforçará o respeito que se deve ter a toda religião, pois o conhecimento religioso que foi repassado por várias gerações sob forma de resistência cultural além de fortalecer a doxa enriquece as nossas diversidades.

A questão da identidade cultural africana: presença dos orixás na novela

Trabalhar com entidades de origem da cultura africana, não é apenas trabalhar com ciência oculta, é também trabalhar com o imaginável, animismo, com onipotência dos pensamentos e da fé sincrética. A crença e o preconceito rotulam os negros africanos como povos primitivos e como tal “povoam o mundo com inumeráveis seres espirituais,

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

benevolentes e malignos; e consideram esses espíritos e demônios como as causas dos fenômenos naturais...” (FREUD, 1958, p. 87). Ondjaki (2002) trabalha o prazer do som do assobio e ainda, os orixás de forma discreta mostrando apenas suas características e domínio dos elementos atmosféricos. Em nenhum momento, Ondjaki (2002) deixa clara a presença dos orixás na sua obra.

Apesar de o autor tratar os orixás de forma implícita em sua novela, algumas indagações podem ser feitas: existe uma crise de identidade? Se existe ela o obriga a trabalhar com essa cultura de forma implícita? O autor trabalha o jogo das identidades para agradar católicos e adeptos do Candomblé? Essas respostas, Stuart Hall irá esclarecer.

Os indícios observados na novela revelam que mesmo ocultando os traços fortes dos deuses do panteão Nagô, sua presença ainda que oculta torna-se viva para aqueles que a conhecem. Na lista de orixás identificados na obra encontram-se: Oyá-Iansã, uma orixá guerreira, dominadora dos raios, ventos e trovões. A deusa do panteão Nagô que comanda as tempestades. É esposa de Xangô e mãe do entardecer, no qual o céu do fim de tarde aparece avermelhado e depois, perdendo sua força fica rosado até chegar à noite.

Orixá guerreira, Oyá esposa amada de Xangô, recebe dele o título de *Iansã* que faz referência ao entardecer, que pode ser traduzido como “a mãe do céu rosado” ou a “mãe do entardecer”.

[...] a deusa que comanda as tempestades e também o espírito dos mortos [...]

Raizespirituais¹

Essas características são encontradas na obra no momento da chegada e partida do assobiador.

Chegou em Outubro, ao mesmo tempo que as chuvas compridas e silenciosas daquela aldeia (ONDJAKI, 2002, p.17).

(...)

O assobiador deixou o povoado no momento deste esplendor avermelhado, tendo-o partilhado simultânea e inconscientemente com KaLua, que se banhava um pouco mais a leste. (...) Sem ter olhado o sol poente, e sem ouvir a chuva que começava a cair porque ela acontecia sem trêmulos barulhais. (ONDJAKI, 2002, p. 109).

Para uma explicação mais científica Wundt (1906 apud FREUD, 1958, p. 88) afirma que o animismo “constitui um produto psicológico necessário de uma consciência mitocriadora”. Foi o que fez Ondjaki ao inserir os elementos da natureza.

Assim como o panteão dos deuses gregos, o africano possui praticamente os mesmos laços familiares com marido, esposa, filhos e características físicas e psicológicas dos humanos. Com isso, percebem-se os defeitos e qualidades que os orixás africanos têm em virtude da sua semelhança com os homens. Wundt (1906) justifica essa postura afirmando que:

¹ Fonte: www.raizesespirituais.com.br/orixas/iansa/. Acessado em: 20.08.2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

existe uma tendência universal entre humanos para conceber todos os seres à sua semelhança e transferir a todos os objetos as qualidades que lhes são familiares e das quais se achem intimamente conscientes.

Será que trabalhar com os implícitos da religião africana foi a melhor solução que Ondjaki encontrou para dizer que não há crise de identidade na cultura pós-moderna? Alguns teóricos acreditam que “as identidades modernas estão entrando em colapso” (HALL, 2006, p. 9). Isso se dá pela transformação das sociedades modernas, esta, por sua vez, está ligada diretamente a mudanças de identidades pessoais. Eis que surge o questionamento: Ondjaki está mudando sua identidade pessoal? Os relatos da novela mostram um autor com receio de expor sua identidade, um autor abalado por suas ideias, um sujeito que vai perdendo os sentidos de si e que Hall (2006, p. 9) o chama de “deslocamento ou descentração do sujeito”. O autor ainda acrescenta que:

Esse duplo deslocamento – descentração os indivíduos tanto de um lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p. 43).

O medo de expor a cultura/religião africana mostrando ela através do implícito demonstra uma possível crise de identidade, contudo, as análises realizadas nesta obra não tem o caráter de rotular que tem ou quem está em crise de identidade, apenas tenta esclarecer a razão da ocultação dessas características. O levantamento de hipóteses é uma opção científica que tem seu grau de importância. Os negros, remanescentes do continente africano deram origens a outras culturas e estas, germinou muitas outras, no nosso país. Esse é um legado que nenhuma postura descriminalizada tirará desse povo. O nosso devido respeito pela formação cultural e por sua perduração como cultura de resistência.

Stuart Hall faz a mesma indagação que nós leitores fazemos: o que está em jogo na questão das identidades? A resposta parece ser simples. Assim como o presidente americano Bush quis trabalhar a “pluralização” de identidades, fragmentando ou tentando agradar classes sociais, etnias e situações políticas diferentes, a fim de englobar ou dividir um número maior de eleitores, Ondjaki quis conquistar católicos e simpatizantes do candomblé. O esquema era o mesmo que Bush utilizou ao encaminhar “um juiz negro de divisões políticas conservadoras” (HALL, 2006, p. 18) em uma ação contra um juiz Thomas acusado de assédio sexual por uma mulher negra.

As audiências causaram um escândalo público e polarizaram a sociedade americana. Alguns negros apoiaram Thomas, baseados na questão da raça; outros se opuseram a ele, tomando como base a questão sexual. As mulheres negras estavam divididas, dependendo de qual identidade prevalecia: sua identidade negra ou sua identidade como mulher. Os homens negros também estavam divididos, dependendo de qual fator prevalecia: seu sexismo ou seu

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

liberalismo. Os homens brancos estavam divididos, dependendo, não apenas de sua política, mas da forma como eles se identificavam com respeito ao racismo e ao sexismo. As mulheres conservadoras brancas apoiavam Thomas, não ao apenas com base em sua oposição ao feminismo. As feministas brancas, que frequentemente tinham posições mais progressistas na questão da raça, se opunham a Thomas tendo como base a questão sexual. E, uma vez que o juiz Thomas era membro da elite judiciária e Anita Hill (a mulher negra), na época do alegado incidente, uma funcionária subalterna, estavam em jogo, nesses argumentos, também questões de classe social (HALL, 2006, p. 19-20).

Enquanto Bush trabalhava a questão política, o autor da novela inseria o Candomblé, juntamente com liturgia Católica. Intuitos diferentes, mas com a utilização do mesmo instrumento: o jogo das identidades. Nesse sentido, Ondjaki continua elencando seu rol de orixás para aqueles conhecedores de tal influência religiosa africana.

Agora ele traz personalidades humanas na orixá Oyá-Iansã. raivosa, séria, rígida nem sempre é perspicaz, quando esta despeja sua raiva através dos raios, ventos fortes e tempestades mais parecem tornados. Na obra ela parece calma, serena como se estivesse feliz por algo acontecido, sentimento tipicamente humano diferente de um Deus. Com essa personalidade espera-se dela:

... as chuvas compridas e silenciosas daquela aldeia. (...) Era uma chuva tão molhadora como qualquer outra, mas sem o dom natural de fazer barulho ao cair. Acreditou estar no meio de um intenso nevoeiro, e abriu a boca. Provou a água, a sua realidade molhada, e sentou-se à porta da igreja. Nunca tinha vivido uma chuva assim. (ONDJAKI, 2002, p. 17)

Dominadora das precipitações atmosféricas, ela também faz chover em circunstâncias distintas e em épocas diferentes da normalidade, quem não a conhece comenta: “Era comum chover, mas em Outubro – quem pode esquecer as chuvas de Outubro? -, caía aquela chuva perturbadoramente silenciosa” (ONDJAKI, 2002, p. 22). Com essas características, o autor deixa parecer que o protagonista foi recepcionado por Oyá-Iansã na sua chegada e na sua partida, despediu-se da mesma forma.

Os indícios da presença do orixá Exú é representado por três forasteiros encontrados na obra, o assobiador, Dissoxi e o caixeiro-viajante KeMunuMunu, ambos transeuntes, com exceção de Dissoxi que possui residência fixa na aldeia, mas insatisfeita por morar lá. Portanto, tais personagens transitam por todos os lugares, essa é uma das características desse orixá, transitar por todas as linhagens. Na chegada do assobiador, Dissoxi pergunta:

Acompanhada pelo Padre, Dissoxi estava visivelmente impressionada. Até falou:
- Quem é, Padre? – perguntou, baixinho.
- É um forasteiro... – respondeu o Padre.- Chegou ontem de manhã, com um saco e o seu assobio. (ONDJAKI, 2002, p. 26-7)

Exú transita do mundo espiritual ao mundo real, é a comunicação que serve de proteção. Guarda e domina a sexualidade, fertilidade, fartura e prosperidade nos negócios. Nas cerimônias a Exú, deve-se abrir a liturgia com um *padê*, uma oferenda de bebidas votivas, alimentos de cor vermelha e animais sacrificados.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Exú faz a guarda e distribui benções de fertilidade, fartura, proteção astral, prosperidade e boa sorte nos negócios. (...) é representado no culto africano, um falo humano ereto, simbolizando a fertilidade e sexualidade.

Raizespirituais²

Na obra, observa-se a agilidade de KeMunuMunu em fazer bons negócios como caixeiro-viajante, também nota-se que na festa do burro há um sacrifício do “melhor burro, o mais gordinho, o mais bonito, o mais tudo! que é abatido” (ONDJAKI, 2002, p. 37).

Quanto à dominação das ações sexuais, observa-se na obra uma balburdia que o próprio autor a intitulou. Nessa orgia transcendente originada pelo assobio anímico do protagonista, remete-nos a lembrança dos atos ocorridos nas cidades bíblicas de Sodoma e Gomorra, ações que fizeram com que Deus destruísse as cidades devido à prática de atos obscenos e imorais.

Domingo foi, literalmente, um dia enconado, em tudo o que o termo possa oferecer de excesso, sexo, beleza, tragicomichosidade, encantamento, iniciação, desgosto, surpresa, redescoberta, suor. E amor. (ONDJAKI, 2002, p.93).

Nas ruas, as práticas eram idênticas. As burras zurravam na intensidade das ereções daqueles burros imparáveis que andavam de burra em burra saciando as suas fâlicas admoestações, No campo aéreo, o mesmo: pombo com andorinha, andorinho com pomba, morcega com pardal, pardala com cuco, e outros eventuais cruzamentos havidos. Menos sorte teve a galinha. Ao chegar a casa, o lavrador procurou a já habitual cabra com quem mantinha relações afectuosas e periodicamente sexuais. Não satisfeito com resultado, quem sabe, conduzido unicamente pelo forte instinto que tantas vezes anula a razão, foi também à primeira porca que lhe apareceu, e sobremesou-se ainda com a esquelética galinha que, meio adormecida, se sentiu vigorosamente penetrada pelo membro humano. (ONDJAKI, 2002, p. 102)

Muito menos que as cidades bíblicas, os moradores da aldeia, após ouvir o som angelical emitido na missa de domingo pelo protagonista, recolheram-se para suas casas e dentro de suas alcovas começaram as práticas sexuais. A única exceção ocorrida foi “a de um lavrador que desatou a correr para a sua propriedade embora fosse sabido que o homem era assolteirado” (ONDJAKI, 2002, p. 100).

No que se refere ao som angelical, o assobiador emite prazer com a utilização do som de seu assobio. Tal sensação nos remete a uma figura de linguagem que vem do grego *synaísthesis*, onde *syn* significa "união" e *esthesia* significa "sensação", assim, uma possível tradução literal seria "sensação simultânea". A língua trabalhada por esse protagonista seria sensorial. Exemplo claro de uso criativo.

Embora a linguagem seja, ao mesmo tempo representacional e criativa, permitindo jogos e paradoxos, gerando novos tipos de significado que ultrapassam os cruzamentos modais biológicos, estes estão na base de nossa cognição e, tem sido sugerido, na origem da linguagem (BASBAUM, 2003, p. 5)

O som do assobio também é retratado dentro da igreja do vilarejo. Os moradores sentiram o animismo na pele, a questão Cristã e a sensação de prazer gerada pelo som são refletidas na novela. Bosseur (1999, p. 34) ressalta que:

² Fonte: www.raizesespirituais.com.br/orixas/exu/. Acessado em: 20.08.2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Através de Boécio – marcaram o pensamento escolástico, e toda a produção simbólica da cultura cristã será a expressão desta unidade matemática entre os sentidos: música, pintura, vitrais ou arquitetura emanam de uma mesma harmonia superior, uma unidade divina.

Quanto a Sodoma e Gomorra, coincidentemente a história bíblica nos lembra da filha de Ló que fora transformada em estátua de sal por olhar para trás quando estavam saindo da cidade a mando de Deus. Outra casualidade que se pode encontrar é a presença do sal, elemento que simbolicamente representa esterilidade e encontrado tanto na casa de Dissoxi quanto nas cinco cidades-estado do Vale do Sidim localizado Mar Salgado ou Mar Morto. Essas cidades eram: Sodoma, Gomorra, Admá, Zebolim e Bela também chamada de Zoar. Atualmente o Vale do Sidim está submerso pelas águas salgadas do Mar Salgado.

Outra representatividade do orixá Exú é o caixeiro-viajante, no qual mostra sua arte na venda de bugigangas, ele personifica uma das características desse orixá, além de ser um peregrino, o personagem ainda possui um discurso persuasivo. Esse poder de persuasão é encontrado na Bíblia quando o diabo tenta convencer Jesus no deserto a ser seu servo. Jesus não se deixa intimidar, mas KeMunuMunu consegue persuadir os moradores à venda.

Ninguém abandonou a praça sem levar uma pequena lembrança para si ou para outros, uma bugiganga para sala ou para a casa de banho, um objecto para distrair ou ser adorado. KeMunuMunu dominava não só a arte da palavra mas essencialmente a da simpatia, trunfo de acesso à volumosa empatia feminina, à condescendente atenção aos idosos, à conquistável aceitação dos homens e ao sorridente espanto das crianças (ONDJAKI, 2002, p. 58).

Por não saber a origem de Dissoxi, entende-se que ela é uma forasteira e como tal pode ser representada como filha de Exú, pois “Dissoxi era moça vinda não se sabe de onde. [...] um mistério em forma de mulher (ONDJAKI, 2002, p. 25). Embora não se conheça sua origem, nota-se sua insatisfação em viver longe do mar. Se for filha de Exú, ela faz parte da sua falange, se for mulher dele, certamente é uma Pomba-gira, uma Exú do sexo feminino. Sua admiração pelo sal remete-a ao mar. Como as entidades tem várias linhagens, pode-se inferir que seja uma linhagem do mar ou ainda, a personagem ser filha de Iemanjá, outro orixá.

Mas outros mistérios cercam a personagem Dissoxi. Se há hibridização dentro do panteão Nagô, Dissoxi a representa. Pelas características físicas da personagem, pode-se perceber a incrível semelhança dela com as criaturas que “são do mar”.

Iemanjá é a rainha das águas salgadas, regente absoluta dos lares, protetora da família. Fisicamente, existe uma tendência para a formação de uma figura cheia de corpo, um olhar calmo, dotada de irresistível fascínio (o canto da sereia).

Raizespirituais³

³ www.raizespirituais.com.br/orixas/iemanja/. Acessado em: 20.08.2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

As coincidências ideológicas encontradas na personagem Dissoxi são vistas por outros estudiosos: “Como um mistério, essa personagem aproxima-se ao mito da sereia e a entidades religiosas, tais como Iemanjá” (SILVEIRA, 2010). Além das características físicas, Dissoxi tinha outra mania:

Guardava quantidades excessivas de sal em sua casa e sempre que alguém precisasse ela ofertava, de bom gosto, a substância salina. Era jovem, mansa, bela. Tinha cabelos compridos, despenteados, e a voz rara de ser ouvida: era poupadíssima nas palavras. Um mistério em forma de mulher (ONDJAKI, 2002, p. 25).

Quanto à hibridização, temos o burro como animal híbrido, e as práticas religiosas, no qual, nesse caso, pode-se chamar de pluralismo religioso. Essa hibridização se dá por meio de ressignificação, homogeneização e justaposição. A primeira diz respeito aos símbolos que passam a ter novos significados, a segunda mostra a união de religiões e credos, gostos e comportamentos e a terceira, refere-se à união de dois ou mais elementos que se unem, mas mantém suas características originais. Na novela, tem-se uma espécie de justaposição, no qual, entrecruza-se ao sincretismo religioso que faz com que religiões, tão diferentes, passem a não parecer tão distantes. Com esse ponto nodal religioso as diferentes crenças passam a não parecer infiel à crença original.

A denominação hibridização é adotada por Canclini estudioso que tem essa preferência devido à nova situação intercultural. Hibridização para ele é um nome melhor que sincretismo ou mestiçagem

porque abrange diversas mesclas interculturais – não apenas raciais, às quais costuma limitar-se o termo ‘mestiçagem’ – e porque permite incluir as formas modernas de hibridização, melhor do que ‘sincretismo’ formula que se refere quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais (CANCLINI, 2006, p. 19).

Alguns autores trabalham significados diversos de confluências, que podem ser pressupostos de hibridização, dentre muitos o que nos vai interessar é a diferença: a hibridização é o processo ou a condição que permite que as diferenças (culturais ou religiosas) sejam articuladas e que, justapostas e em estado de tensão, possam conviver numa relação menos hierarquizada (ANG, 1997, 2003; BHABHA, 1994). Essa era a ideia de Ondjaki, trabalhar os diferentes sem causar choque ou espanto, preservando assim, culturas e religiões diversas. Dando continuidade, o autor prossegue com personagem um tanto anímico.

Kalua, personagem de “desequilibrada memória, andava sempre acompanhado de rolos de papel higiênico, gostava de fazer suas necessidades ao ar livre” (ONDJAKI, 2002, p. 22), consegue desvendar o mistério da mulher que armazenava quantidade excessiva de sal, sua casa era assim descrita:

A sala era um verdadeiro armazém de sal. (...) As paredes, na sua aparente simplicidade, ostentavam raríssimas conchas coloridas e finas e curvas e semiabertas. Num canto repousava uma enorme rede de pesca que,

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

apesar de enrolada, se mantinha vasta e cheirante. As cadeiras eram feitas com rede de pesca, os candeeiros eram corais, sua cama era uma rede azul marinha. (...) Verdade: cada pequena coisa, concha, peixe embalsamado, rede, anzóis espalhados, fios de linha fazendo de mosquiteiros, todo aquele mundo parecia já ter sido molhado. Ao ser tocado, transpirava sal (ONDJAKI, 2002, p. 47-8).

Com tantos indícios, a única personagem que o autor esclarece se aproximar a orixá do mar é Dissoxi, e seu mistério é revelado quando Kalua junta os pedaços da sua história. Ele percebe que sua amiga sentia-se “aleijada diariamente pela constante ausência do mar, do seu cheiro penetrante e salgado, das suas ondas atrevidas e majestosas, enfim, do seu efeito revitalizante para aqueles que são do mar” (ONDJAKI, 2002, p. 52).

Outro orixá que parece surgir na obra é Omolu, sincretizado por São Lázaro. Dentro das quatro matrizes de se fazer religião afro-brasileira, Xangô em Recife, Batuque no Rio Grande do Sul, Candomblé na Bahia e Tambor de Mina no Maranhão, nesta última, encontra-se o tambor de São Lázaro, realizado em fevereiro no qual oferta-se aos cães um banquete com melhores comidas entre elas peru, galinha, torta e outras iguarias.

O banquete dos cachorros, tradição em Estados do Norte (Amazonas) e Nordeste (Ceará, Piauí e Maranhão), é uma promessa considerada poderosa para se conseguir a cura de certos tipos de doenças. No sincretismo religioso, São Lázaro é Omulu, o rei da terra, o médico dos pobres, que reina às segundas-feiras.

Jornalcazumba⁴

Ondjaki (2002) mostra o banquete aos burros, um ritual que era feito antes do sacrifício. Os moradores alegam que “por lhes desejarem tanto bem, por quererem protegê-los, por acharem-nos seres divinais, por conviverem com eles como os indianos convivem com as vacas, é que tinham de abater um burro – naquilo que denominavam ‘festa do burro’” (ONDJAKI, 2002, p. 37). Analogicamente, pode-se comparar com o banquete dos cachorros realizados na vertente afro, Tambor de Mina. Na obra, observa-se essa analogia através da seguinte citação:

No chão, orfãmente isoladas, repousavam quantidades invejáveis de comida, comida recente, fresca, apetitosa. “É para os burros...” dissera-lhe alguém, sorrindo (ONDJAKI, 2002, p. 37).

Omolu é um orixá da renovação dos espíritos, o senhor dos mortos e aquele que rege o cemitério. Sua relação com a morte se dá através da terra, elemento onde Deus (Olorum) criou o homem, este nasce, cresce, desenvolve-se e retorna a terra. De certa forma o assobiador proporcionou esse retorno a Dona Rebenta, personagem que enganara a morte tantas vezes fazendo o padre dar sua extrema-unção, e a mais duas pessoas após a missa de domingo.

⁴ SANTOS, Anne. *Tambores para São Lázaro*. 2008. Disponível em: www.jornalcazumba.com.br/index.php?conteudo=noticia&idco - 25k. Acessado em: 20.08.2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

KoTimbalo, o Coveiro, ia à frente, semiancioso, para mostrar o caminho; de seguida, vestida num tom pérola, Dona Rebenta repousava, irrespirável, na sua cama de dossel carregada por oito velhos cansados. Depois seguiam mais dois caixões, o Padre, os familiares, os amigos, os simples conhecidos, alguns burros também. Nas curvas e contracurvas do desfile, a proa do cortejo chegava a tocar a sua cauda, pois KoTimbalo não previra a quantidade de gente que se juntaria ao acto fúnebre (ONDJAKI, 2002, p. 85).

Há ainda os indícios do orixá mais velho do panteão Nagô, a presença feminina de Nanã Burukê. Ela é responsável pelos portais de entrada (reencarnação) e saída (desencarne) das almas. Mãe de Omolu também é senhora da morte. Uma das suas características é ser a protetora dos idosos.

Nanã é considerada o orixá mais antigo do mundo.

[...]

Nanã Burukú é o orixá dos mangues, do pântano, senhora da morte responsável pelos portais de entrada (reencarnação) e saída (desencarne) das almas.

[...]

Nanã é a senhora das doenças cancerígenas, está sempre ao lado do seu filho Omolú. É a protetora dos idosos, desabrigados, doentes e deficientes visuais.

*Raizespirituais*⁵

Ondjaki (2002) deixa parecer que na aldeia, a maioria dos moradores são idosos, entre eles Dona Rebenta, os oito velhos que carregam sua cama na hora do seu enterro e os “dois velhinhos desajeitados que, sem matabichar, se dirigiram à entrada lateral da igreja” (ONDJAKI, 2002, p. 79) em busca do padre para dá extrema-unção a Dona Rebenta no sábado. Além dessas passagens, percebe-se que na missa de domingo a igreja estava repleta de velhos, incluindo os dois que circulavam os cestos do ofertório. Na hora do cântico *Glória* o assobiador enfatizou na sonoridade tornando seu contexto imoral e:

A velharada extasiada, olhando para cima, olhando para os lados, vendo os pássaros, vendo a luz, a luz! olhando para o olhar mais próximo, sentindo o coração mais próximo, mas aceitando com inconstante resignação que não havia o que procurar mas somente o que viver (ONDJAKI, 2002, p. 95).

Dos muitos contextos que a orixá Nanã possa aparecer somente como protetora dos idosos que se pode inferir na obra, contudo, nota-se também estreita ligação dela com Omolu e Exú. Por último, observa-se a presença de um orixá que poucos conhecem, Irôko, com pouco filhos e que raramente se vê manifestado nos terreiros de Umbanda. Ondjaki (2002) dá indício de sua presença através do imbondeiro, quando dá vida e sentimentos a seres inanimados.

Se é possível crer que uma árvore tenha sorrido, então aquele esgar acinzentado que lhe assomava as placas era uma afronta à compreensão humana, e a ciência dedicada à catalogação de imbondeiros ter-se-á visto na obrigação de repensar as suas premissas, nomeadamente as que abordavam o imutável estatuto de passividade das árvores ancestrais (ONDJAKI, 2002, p. 100).

Irôko foi à primeira árvore plantada por Olorum (Deus) no qual todos os demais orixás percorreram o trajeto a Terra. Ele representa o tempo na Umbanda, como qualquer outro

⁵ Fonte: www.raizesespirituais.com.br/orixas/nana/. Acessado em: 20.08.2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

orixá, possui outros nomes. De origem iorubá temos Iroko, Iroco ou Roko cultuado no Candomblé e Umbanda no Brasil pela nação Ketu e Loko, pela nação Jeje.

Irôko é um orixá muito antigo. Irôko foi à primeira árvore plantada e pela qual todos os outros orixás descenderam à Terra. Irôko é a própria representação da dimensão Tempo na umbanda.

*Raizespirituais*⁶

Na África, sua morada é a árvore iroko também chamada de “amoreira africana”. Sua dimensão é 45 metros de altura e até 2,7 metros de diâmetro. No Brasil, esse orixá habita a gameleira branca, também chamada de figueira-branca, guapoí, ibapoí, figueira-brava e gameleira-branca-de-purga. Costuma-se manter um laço de pano branco ao redor da árvore representativa de Irôko.

A árvore ancestral serve para KoTimbalo, o Coveiro descansar (ONDJAKI, 2002, p. 31), também, o autor demonstra seus conhecimentos anímicos quando insere ações humanas a essa espécie da flora brasileira. Sua ancestralidade mostra o quando seus moradores são fiéis a sua terra e o quanto o som de um assobio pode desencadear atitudes inusitadas.

A magia completou-se e todos agora, incluindo a árvore, podiam partilhar aquele momento assobiado.

“É que a árvore é surda”, dizem, “muito dada ao conhecimento tátil”. Assim, vibratoriamente, a melodia chegava-lhe um pouco também, e ela, palpitando na sua fixidez, pôde também remexer as raízes do seu contentamento (ONDJAKI, 2002, p. 99).

Embora os indícios sejam bastante superficiais para esse último orixá, o contexto dele é reafirmado com Nanã Burekê, visto trazer a idade longínqua dos moradores e da árvore imbondeiro localizada na aldeia. Todos os componentes existentes do panteão africano encontrado na novela de Ondjaki revela sua nacionalidade, um angolano que quer mostrar sua literatura para o mundo.

Palavras finais

Diante de tantos indícios religiosos encontrados na novela de Ondjaki, pode-se entender que ouvir o assobio que encanta fauna, flora e humanos é chegar ao ato de sublimação direcionado ao antônimo da palavra. Essa oposição movimenta todos os possíveis orixás que permeiam a obra. Oyá-Iansã antonimizada pela sua serenidade e calma, exemplificada nas “chuvas compridas e silenciosas daquela aldeia”; Exú, representado pelos forasteiros que transitam por diversos locais, bem como a guarda e dominação da sexualidade identificada pela balbúrdia sexual; Iemanjá, na qual Dissoxi aproxima-se das características físicas dos mitos referentes ao mar; Omolun sincretizado por São Lázaro e reverenciado no Tambor de Mina pelo baquete ofertado aos cães, no qual a obra mostra as dos burros; Nanã

⁶ Fonte: www.raizesespirituais.com.br/orixas/iroko-tempo/. Acessado em: 20.08.2012.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

Burukê e Irôko, a primeira representada pelos idosos da aldeia e o segundo, identificado pelo imbondeiro, uma árvore ancestral.

Todas as analogias expostas direcionam-se para um único caminho: tentar trabalhar as sensações auditivas que a ação do assobiador exterioriza com o domínio dos elementos que cada orixá possui. Com isso, o autor nos mostra uma literatura sinestésica, no qual o leitor pensa sentir aquilo lê.

No que se refere à identidade cultural africana, a presença dos orixás ainda que representada de forma implícita demonstra que existe uma resistência cultural se sobressaindo. O catolicismo encontrado na obra predomina com espaço físico, representante e seus rituais litúrgicos. A resistência cultural ocorre num limiar tênue entre campos diversos: cultura e religião, no qual somente o leitor poderá perceber o grande vitorioso: a identidade de um povo.

Referências

ANG, I. The doxa of difference: the uses of incommensurability. *Signs*, v. 23, n. 1, p. 57-64, 1997.

_____. Together-in-difference: beyond diaspora, into hybridity. *Asian Studies Review*, v. 27, n. 2, p. 141-154, 2003.

BASBAUM, Sérgio. Sinestesia e percepção digital. Trabalho apresentado no *Subtle Technologies Festival* (Toronto, maio/2003). Disponível em: http://www.musicossonia.com.br/aulas/sinestesia_e_percepcao_digital.pdf. Acessado em 06.05.2014.

BOSSEUR, Jean-Yves: *Musique et beaux-arts - de l'Antiquité au XIX siècle*. Paris, Minerve, 1999.

BHABHA, H. K. *The location of culture*. New York: Routledge, 1994.

CANCLINI, Néstor García. *Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 2006.

FREUD, Sigmund. Animismo, magia e onipotência das ideias. In: *Obras completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Delta, 1958.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: Rutherford, J. (org.). *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.

ONDJAKI. *O assobiador*. 2ª ed. Lisboa: Caminho, 2002.

ST 03: Língua, cultura, identidade: intersecções

SANTOS, Anne. *Tambores para São Lázaro*. 2008. Disponível em: www.jornalcazumba.com.br/index.php?conteudo=noticia&idco=25k. Acessado em: 20.08.2012.

SILVEIRA, Regina da Costa da. O animismo e a arte de narrar em *O assobiador*, de Ondjaki. *Revista Veredas*, Santiago de Compostela, vol.13, p. 143 -156, 2010.

WUNDT, Wilhelm M. *Natural history of religion*. Capítulo IV, Seção III, ‘Die Seelenvorstellungen’. 1906.

ORIXÁS. Disponível em: www.raizesespirituais.com.br/orixas. Acessado em: 20.08.2012.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

HUMOR, CULTURA E HISTÓRIA: CONEXÕES¹

Cíntia Brunetta Moreira
UCS

A crueldade e o riso

Início com o texto do historiador Robert Darnton (1986) sobre o massacre de gatos na França do século XVIII. Trata-se de uma interpretação de uma narrativa do operário Nicolas Contat, que presenciou o evento. O cenário do evento em questão são as gráficas, onde havia mestres (os patrões), operários, aprendizes e oficiais assalariados. Os aprendizes eram os que mais sofriam, eram mal tratados, comiam e dormiam muito mal. Além disto, não podiam dormir à noite devido a uivos de inúmeros gatos de rua, que haviam se proliferado e ficavam nos telhados das casas. A situação dos aprendizes ficava cada vez pior, o número de gráficas havia diminuído, os mestres eram poucos, os operários eram reféns da alta rotatividade de funcionários e não viam como subir de categoria, e como se não bastasse os assalariados eram trocados por trabalhadores temporários.

Diante de todas as dificuldades e da opressão que sentiam por parte dos patrões, os aprendizes resolveram se vingar e logo tiveram o apoio dos operários, que se juntaram a eles. Certa noite, um dos aprendizes subiu no telhado do mestre da gráfica e imitou os uivos dos gatos a noite inteira, evitando que seu patrão tivesse uma noite tranquila de sono. No dia seguinte, o mestre revoltado com sua noite mal dormida, ordena que seus aprendizes dessem fim a todos os gatos das redondezas, exceto a gata de sua esposa, muito bem tratada pela dona. Felizes com a ordem, os aprendizes iniciam sua caçada aos gatos, sendo a primeira vítima propositalmente a gata da esposa do mestre. Espancaram, queimaram e ensacaram os gatos. Depois de tudo isto, faziam tribunas nas praças públicas para julgar os felinos culpados e então os enforcavam. Davam gargalhadas e após os atos encenavam dramatizações que faziam referência ao massacre. Estas dramatizações eram um divertimento comum, assim

¹ Artigo apresentado na disciplina “Seminário de Leituras Orientadas em História Cultural”, ministrada no primeiro semestre do ano de 2013 pela Profª. Drª. Luciana Murari no Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

como era comum um tipo de teatralização para humilhar alguém, imitando suas peculiaridades, com o objetivo de provocar riso. Estes eventos como estes eram conhecidos como *copies*¹. Darnton guia a leitura de seu texto com questionamentos sobre o que tornava o massacre dos gatos um acontecimento cômico. Nas palavras do estudioso:

Onde está o humor, num grupo de homens adultos balindo como bodes e batendo seus instrumentos de trabalho enquanto um adolescente reencena a matança ritual de um animal indefeso? Nossa incapacidade de entender a piada é um indício da distância que nos separa dos operários da Europa pré-industrial (DARNTON, 1986, p. 106).

O massacre dos gatos era risível para os indivíduos da época, mais especificamente para os cidadãos que não pertenciam à burguesia. Estes indivíduos que participavam e riam de algo que na sociedade pós-moderna considera-se uma crueldade não eram exceção, faziam parte da regra, rir da desgraça dos gatos era ‘normal’. Segundo Darnton, a crueldade com os animais era um “divertimento popular em toda a Europa, no início dos Tempos Modernos” (1986, p. 121). Acontecimentos como o massacre dos gatos retratam eventos ritualizados e repetitivos que serviam para confirmar e reforçar as crenças de uma sociedade que estava em fase de transição. Além disto, estes eventos cruéis devem ser entendidos como parte de um movimento social em que a desordem e o caos eram autorizados.

Outro ponto importante para a interpretação deste evento histórico do massacre dos gatos é que ao julgar os felinos, os funcionários das gráficas estavam, na verdade, julgando os donos dos gatos e a sociedade burguesa da época. Esta proposição advém do fato de que os gatos tinham uma série de simbolismos na época dos eventos que se conectam com as crenças da sociedade em questão. Eles estavam ligados à feitiçaria, além de serem ingrediente da medicina popular. Segundo o estudioso, ao atacar os bichanos os operários estariam estuprando simbolicamente a patroa dos mestres das gráficas, pois para os operários os gatos representavam seus patrões e suas mulheres (DARNTON, 1986).

Havia também outros acontecimentos típicos na sociedade francesa do Antigo Regime em que os gatos eram protagonistas, eram os ‘charivaris’², que podiam ser acompanhados por música grosseria³, espécie de cantoria que os participantes entoavam. Nos charivaris, os gatos eram passados de mão em mão entre os participantes, para que arrancassem seus pelos. O objetivo destes eventos ia além, pois também ridicularizavam qualquer pessoa que infringisse

¹ Uso aqui a expressão em inglês mantida pelo tradutor do livro de Robert Darnton. O termo da língua inglesa significa ‘imitação’, ‘cópia’ ou ‘reprodução’.

² Charivari: na Alemanha recebeu o nome de Katzenmusik (música dos gatos), uma referência aos uivos que os gatos faziam quando os participantes arrancavam seus pelos.

³ Música grosseira, conhecido em inglês como *rough music*, eram eventos como os charivaris acrescidos de músicas de conteúdo repreensivo. Aconteciam na Inglaterra dos séculos XVIII e XIX e eram protagonizados por homens jovens.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

as normas tradicionais, promovendo painelações na praça e usando adjetivos de baixo calão ao referir-se à vítima.

O texto de Darnton promove a compreensão das atitudes dos participantes destes massacres, a partir de elementos da cultura da sociedade francesa do Antigo Regime. A afirmação de que “o riso é um fenômeno tão determinado pela cultura quanto o humor” (BREMMER e ROODENBURG, 2000, p. 16) entra em consonância com esta ideia. Ademais, as palavras de Contat carregam evidências dos modos de pensar e viver da sociedade em questão, além de trazerem também a visão do próprio narrador. Adiciona-se a isto, o fato de que Contat escreveu sobre o massacre dos gatos vinte anos após os acontecimentos, o que deve ser levado em conta, pois a memória de um indivíduo pode modificar-se ao longo do tempo. Pode-se dizer, então, que há pelo menos três dimensões quando se fala de história: a realidade, que é discutível, a visão da realidade de cada grupo de indivíduos que participaram neste tipo de luta simbólica, e o que cada um deles conta. Além da distância que separa uma época de outra, de que escreveu Darnton (1986).

Eventos como o massacre dos gatos retratam uma mentalidade diferente em relação aos animais, inserida em um momento histórico específico. Há, também, culturas regionais francesas representadas na narrativa de Darnton: o gosto pelos gatos de casa por parte da burguesia. Estes fatos devem, portanto, ser entendidos como simbólicos. Visto deste ponto, o historiador Roger Chartier afirma que a cultura e a história cultural tratam de representações (2002), cujo conceito pode ser ambíguo. Para o estudioso as representações podem ter dois sentidos, o primeiro sentido descreve-as como instrumentos de conhecimento mediato (2002) que tem por objetivo ‘fazer ver’ algo que está ausente por meio de uma imagem que o substitui, em uma tentativa de reconstruir a sua real aparência. O segundo sentido tem relação com o simbolismo. As representações são conjuntos de significados partilhados por uma comunidade específica, são como códigos e apenas cumprem seus papéis porque acreditamos nelas. Elas têm papel crucial na sociedade, podem favorecer ou não os poderosos. Razão disto é o caráter de denúncia que as representações podem ter, pois servem de veículo de conhecimento e informação entre os que as sabem ler e interpretá-las.

O conceito de representação é essencial para o entendimento da narrativa de Contat. Partindo-se do princípio de que as representações são constituídas a partir da relação entre o representante e o representado, elas *reApresentam* algo, que precisa ser resignificado ou mascarado. Considerando que elas são instáveis, mas sempre múltiplas, as representações podem ter diversas funções. Uma delas é entendida como uma forma de exercer autoridade,

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

pois criam comportamentos e modelam a maneira como uma sociedade classifica o mundo e define papéis. Quando uma representação tem o papel de exercer autoridade, pode servir para controlar uma comunidade ou sociedade. Outro aspecto importante das representações é que elas são sempre localizadas, só fazem sentido em seu contexto histórico. O que aconteceria hoje se, revoltados com alguma injustiça saíssemos a massacrar os gatos dos grandes poderosos? Ou ainda se fizéssemos um *charivari* em praça pública humilhando vizinhos, colegas e amigos?

O humor e história

O termo ‘humor’ em seu sentido moderno foi cunhado pela primeira vez na Inglaterra em 1682 e consta em um ensaio de Lorde Shaftesbury (1709) sobre a liberdade da graça e do humor⁴. O riso parece ter sempre sido um enigma para os homens, e de acordo com a historiadora Verena Alberti⁵ (1995), ele nos diferencia dos animais e nos separa de Deus⁶.

Traçar uma linha histórica do riso é uma tarefa desafiadora, pois a própria história não é linear (ALBERTI, 1995). Consoante com esta ideia, Jacques Le Goff (apud BREMMER e ROODENBURG, 2000) escreve que é impossível encontrar apenas um significado, conceito e prática do riso, isto acontece porque o humor pode depender de um contexto histórico, situacional e cultural.

Naturalmente, o humor intrigava os filósofos, que estudaram o tema de forma sistemática pela primeira vez ainda na Antiguidade (BREMMER e ROODENBURG, 2000). A princípio, o riso não tinha relação com a verdade e não era entendido como algo elevado⁷, sendo então afastado da filosofia por Platão. Este filósofo definiu a trajetória do riso e mais tarde reconheceu sua importância. Há ainda, entre os estudiosos do riso, os filósofos Marco Antônio, Lúcio Crasso e Cícero, que tiveram suas reflexões acerca do tema usadas por outros filósofos que discutiram sobre oratória e linguagem.

Bremmer e Roodenburg (2000) pontuam três observações acerca da evolução do humor, primeiramente: o discurso dominante muda em períodos históricos⁸. Como consequência, o risível e não risível é manipulado pelos possuidores da palavra. A segunda observação possui relação com o discurso dominante, pois trata de quem produzia humor.

⁴ Antes disto significava ‘disposição mental’ ou ‘temperamento’. Já o filósofo Voltaire propôs uma origem francesa do termo que significava ‘brincadeira natural’ (BREMMER & ROODENBURG, 2000, p. 18).

⁵ Verena Alberti é doutora em Teoria da Literatura, mestre em Antropologia social e historiadora.

⁶ Também afirma Alberti que não há passagem na Bíblia que relate que Jesus teria rido, o que também merece um estudo aprofundado.

⁷ De acordo com Alberti (1995), esta concepção de riso foi se modificando ao longo do século XIX.

⁸ Na Antiguidade filósofos e retóricos eram os possuidores da palavra, já na Idade Média eram os monges e teólogos.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

Conforme os autores, houve constante alternância de produtores de humor: podiam ser bufões, mímicos, atores, menestréis e a própria elite. Sabe-se, por exemplo, que na Idade Média contar piadas era parte fundamental da arte da conversação entre cavalheiros. A terceira observação trata da própria evolução do humor, que é questionada pelos autores. Isto é possível porque algumas piadas permanecem sendo humorísticas. No entanto, algumas podem se tornar incompreensíveis, devido à distância que separa épocas e mentalidades diferentes. Tome-se como exemplo desta afirmação, a obra “Libro del cortegiano”, de Castiglione (1528). Já no Renascimento este texto previa como os indivíduos deviam comportar-se, nas palavras dos pesquisadores: “chorar e rir ou imitar os gestos e as maneiras de outras pessoas eram vistos como atos indecorosos e, portanto significavam uma grosseria” (BREMNER e ROODENBURG, 2000, p.18). À primeira vista, este pensamento não parece estar muito distante do que pensamos hoje em dia. No entanto, Castiglione provavelmente escrevia para adultos, e aí sim seus conselhos tornam-se distantes dos modos de viver de agora. Esta passagem nos faz crer que o que é risível modifica-se ao longo do tempo (BREMNER e ROODENBURG, 2000). Razão disto é que um texto, assim como um indivíduo, está inserido em um momento histórico que possui suas próprias maneiras de pensar e de viver. Nesta visão, há diferentes percepções do que é cômico e pode-se afirmar que o humor pode ser temporal ou atemporal, dependendo do contexto que o texto carrega.

O riso: cultura popular, erudita ou de todos?

Uma importante obra para compreender que o riso está conectado às culturas e diferentes momentos históricos é a do pensador russo Mikhail Bakhtin. Em sua obra “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (2002) o autor define os conceitos e termos que são fundamentais para a análise do riso de Rabelais, cujos escritos tiveram papel crucial na história do riso. Suas obras transgrediram as regras sociais e linguísticas, além de apresentarem um cruzamento entre popular e erudito. De acordo com Bakhtin, Rabelais era apreciado pela burguesia, pela corte e também pelas massas populares, era inclusive imitado por prosadores contemporâneos (BAKHTIN, 2002, p.52).

De acordo com Bakhtin (2000) o riso é geralmente conectado com classes sociais baixas ou à cultura popular, o que pode ser um resquício do valor que era dado ao humor antes de Platão. Afirma o filósofo russo, que na Idade Média e no Renascimento, existiam festas oficiais e festas menos eruditas. Estas últimas faziam parte do que chamou de ‘cultura popular cômica’, em que está inserida a obra de Rabelais e da qual fazia parte o riso. Sua obra faz referência ao momento e ao *ethos* da sociedade europeia medieval e renascentista. A partir

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

dela Bakhtin divide a sociedade do Renascimento em duas partes: a massa popular e os burgueses.

A princípio, a caracterização do riso como parte exclusiva da cultura popular realizada por Bakhtin pode parecer traçar uma linha abismal entre a vida da massa popular e a dos burgueses em todos os sentidos. Considerando isto, o historiador Aaron Gurevich faz uma crítica à tese do filósofo, afirmando que a elite da época e a Igreja também tinham seus momentos de humor (2000). E mais do que isso, o historiador afirma que a classe ‘erudita’ foi quem mais se beneficiou do material humorístico da Idade Média e do Renascimento. Um estudo que converge para a tese de Gurevich é o de Herman Roodenburg⁹. Em sua pesquisa, Roodenburg analisou um manuscrito holandês sobre a arte da conversação nas classes altas holandesas. Neste manuscrito encontram-se mais de duas mil e quinhentas piadas, muitas delas nem um pouco refinadas. Consoante com as ideias acima, Derek Brewer acrescenta que na cultura popular também se encaixavam os cavalheiros (apud BREMMER e RODENBURG, 2000). Apesar da crítica feita aos escritos de Bakhtin sobre o riso, Gurevich ressalta que há uma mentalidade neles impregnados. Ou seja, estão também registrados nos escritos bakhtinianos sobre a obra de Rabelais e a cultura da época, os modos de pensar do próprio autor – um indivíduo que viveu em uma época específica e cujas ideologias dominantes podem tê-lo influenciado.

De acordo com Bakhtin, as manifestações da cultura cômica popular dividem-se em três categorias: 1) formas dos ritos e espetáculos, 2) obras cômicas verbais e 3) formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro. Estas três formas se interrelacionam e formam uma unidade da comicidade da época. Deve-se considerar, no entanto, que a cultura popular cômica foi estudada de acordo com as regras culturais, estéticas e literárias da época, e que algumas festividades populares podiam estar ligadas a períodos de crise e transtorno.

Na primeira categoria, por exemplo, há a cerimônia do carnaval, que o autor afirma ser um momento de liberação do riso, diferente do riso da Igreja, que aparecia de forma mais didática em cantos litúrgicos. Na categoria das formas de ritos e espetáculos da cultura popular cômica, há duas características importantes: o carnaval e o rebaixamento. O carnaval era um momento de liberação de regras e tabus, um tipo de vida festiva que *curiosamente*¹⁰ possuía conexão com as festas religiosas. Uso este advérbio porque geralmente conectamos ordem, controle, respeito a uma instituição religiosa, e não quebra de regras e tabus.

⁹ Herman Roodenburg é pesquisador da história da cultura da Real Academia de Ciências e Artes de Amsterdam e um dos organizadores de um estudo sobre a história cultural do humor.

¹⁰ Grifo meu.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

Difícilmente relacionamos uma festa como o carnaval com religião, pois eventos carnavalescos parecem ir contra os preceitos da Igreja. No entanto, se investigarmos mais sobre a festa carnavalesca, verificamos que muitas festas religiosas tem origem em festas pagãs muito mais antigas, que foram resignificadas pela Igreja¹¹ (BAKHTIN, 2002).

Bakhtin define o carnaval como a segunda vida do povo, um momento de liberação em que os indivíduos viviam de acordo com as leis carnavalescas. Estas festas eram realizadas nos últimos dias antes da quaresma e proporcionava a eliminação da hierarquia entre os indivíduos. Isto porque os populares viviam um momento de desordem autorizada, divertiam-se com o caos, com a destruição e com a degradação, assim, *podiam* fazer graça dos burgueses. A massa popular ironizava e satirizava os burgueses, travestindo-se de reis ou rainhas sentando-se em latrinas – uma representação simbólica de um trono – expressando desdém aos nobres. Por todas estas razões as celebrações carnavalescas ocupavam um lugar importante na vida das povoações medievais (BAKHTIN, 2002) e retratavam uma concepção de mundo. Além disto, o carnaval possuía um caráter universal, além de representar morte e renascimento, fim e renovação. Era um momento de celebração, mas de destruição simbólica do poder, da burguesia, da nobreza, da riqueza, apenas disponíveis para alguns.

Bakhtin observa, nas obras de Rabelais, o rebaixamento corporal e material, e o descreve como o traço mais marcante do sistema de imagens da cultura cômica popular¹², que denominou Realismo Grotesco. O rebaixamento é a transferência do que é elevado para o plano material e corporal, é a descida de hierarquia para que se torne mais acessível, mais humano. Nas palavras de Bakhtin (2002, p. 69): “o riso e o princípio material e corporal eram legalizados nos costumes das festas, nos banquetes, nos folguedos de rua, públicos e domésticos” durante o Renascimento.

Outra característica representada na obra de Rabelais, mais especificamente parte da cultura cômica popular (leia-se das festas carnavalescas) é a degradação. Degradar nos termos de Bakhtin significa ‘entrar em comunhão’ com a vida da parte inferior do corpo, de onde surgem os temas como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção dos alimentos e a satisfação das necessidades naturais. Quando Bakhtin usa o termo ‘riso popular’ em sua obra, pode-se interpretar que se referia ao riso não erudito, que degrada e materializa. É o que o riso proporcionava aos populares em relação à vida da nobreza nas sátiras e ironias do carnaval.

¹¹ Também curiosamente sabe-se que a Igreja possuía grande poder de controle sobre os indivíduos.

¹² A construção das imagens grotescas rabelaisianas procedem da mitologia e arte arcaica de todos os povos, especialmente dos gregos e romanos. São imagens monstruosas do ponto de vista da estética clássica.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

Uma questão importante sobre a degradação é que ela é ambivalente, pois destrói e ao mesmo tempo dá lugar a algo novo.

O riso na Idade Média era caracteristicamente popular, porém condenado pela Igreja. No entanto, ela o incorporou mais tarde. Este fato aconteceu por cinco razões: 1) a cultura religiosa e feudal era muito fraca do século VII ao século XIX; 2) ao contrário da cultura religiosa, a cultura popular tinha forte engajamento por parte dos indivíduos; 3) tradições saturnais e outras formas do riso legalizadas ainda estavam vivas; 4) a proposital junção ou hibridização das festas pagãs com as festas cristãs e 5) o regime feudal ainda não estava bem enraizado, conseqüentemente não era muito popular.

Na era medieval havia celebrações e riso associado à Igreja, uma destas celebrações era a expressão máxima do riso é chamada de ‘festa dos loucos’, um pouco menos expressiva era a festa do asno. Naturalmente, a cultura cômica popular fazia paródias também ao culto religioso e tinha como personagens típicos bufões e bobos da corte (BAKHTIN, 2002). Segundo Bakhtin, o riso sofreu uma transformação da Idade Média ao Renascimento, momento em que Rabelais tinha o respeito da Plêiade, mas sua literatura estava categorizada no nível mais baixo da hierarquia. Ele era considerado um autor divertido, extravagante. No entanto, para Montaigne, Rabelais era um escritor divertido, alegre, não era “coisa inferior, irrelevante” (apud BAKHTIN, 2002, p. 56). Na época, a boa literatura era aquela que ensinava a “bem viver e morrer”, Rabelais era o que ensinava a diversão. Para o pensador russo “a época de Rabelais, Cervantes e Shakespeare marca uma mudança capital na história do riso”. Ademais, a atitude com relação ao riso está bem marcada entre o século XVII e as “seguintes épocas do Renascimento” (2002, p.57), quando ganha um caráter particular e universal, e mais valoroso. No século XVII o riso não era ‘sério’, era um divertimento ligeiro, coisa para seres inferiores, corrompidos e deveria tratar apenas de vícios dos indivíduos e da sociedade.

No século XVI, o riso ainda não se transformara em uma ridicularização pura e simples, esta modificação só se completa quando a hierarquização dos gêneros é instaurada, quando há então uma reinterpretação do riso (BAKHTIN, 2002). Segundo Peter Burke (2000), o humor tradicional sofre uma desintegração a partir do século XVI¹³ da qual fez parte uma diminuição dos locais, domínios e situações da arte cômica. Principalmente no final do século XVII, o humor ‘baixo’ foi desprezado devido ao fortalecimento das hierarquias. E, na mesma época o humor polido e o humor popular se desenvolviam separadamente na Europa

¹³ Quando também a figura do bobo da corte teve seu fim no reinado de Carlos II.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

(BREMNER e ROODENBURG, 2000). No entanto, foi no Renascimento que se reconheceu que o riso era criador, positivo e regenerador, e quando ele entrou para a grande literatura e ideologia superior. No Renascimento, Hipócrates¹⁴ estudava o riso e sua influência na saúde mental das pessoas. O filósofo concordava com Demócrito sobre a ideia de que o riso era uma instituição espiritual do homem. Segundo Bakhtin, a prática do riso renascentista foi determinada pelas tradições da cultura cômica popular da Idade Média e teve esta resignificação devido à aceitação do latim vulgar na literatura (BAKHTIN, 2002). Além disto, de acordo com Norbert Elias (apud BREMNER e ROODENBURG, 2000), o processo de civilização pelo qual a humanidade passou também influenciou a comichão.

Esta tese de Bakhtin que classifica a Idade Média como época de tristeza e o Renascimento como o momento em que o riso foi liberado é contestada por Jacques Le Goff, estudioso do riso na Idade Média. Todavia, o teórico admite que há pontos positivos na obra do pensador russo, entre eles a periodização do riso, o tema da cidade e da área pública, onde nasceu o riso, assim como o conceito de cultura do riso (apud BREMNER e ROODENBURG, 2000).

Alguns estudiosos entendem que Bakhtin tenha conectado o riso apenas com a massa popular. Porém, entendo que o que este pensador tentou registrar está além do riso. Em grande parte, nota-se que Bakhtin tenta caracterizar a divisão que existia entre estas classes de uma maneira social e econômica, ou ainda, fazer uma espécie de manifesto e dar visibilidade à classe popular. Isto pode ser verdadeiro porque também ele, ao escrever sobre o riso na obra de Rabelais, carregou seu ponto de vista e a mentalidade da Idade Média e sua transição para o Renascimento.

Além destes pontos, é importante pensar sobre o que é história, e o que é escrever uma história, uma narrativa. Seria descrever a realidade? Qual realidade? Sabe-se que uma narrativa recria uma história do passado, portanto quem pode dizer se ela é fiel à realidade? Segundo o historiador Hayden White (1992), a verdade histórica é muito discutível e a história tem poucos consensos, pois não temos acesso à história propriamente dita, mas sim a dados. Pode-se entender, portanto, que ela nada mais é do que a ficção verdadeira do passado.

Outra característica levantada pelo estudioso é que a história pode ser conhecimento textual, ou seja, escrever história é escrever um texto. Neste sentido, a escrita é uma forma de apropriação da realidade, o escritor também é um leitor, ele lê o mundo à sua volta, lê outros

¹⁴ Teórico do riso em seu gênero, como define Bakhtin

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

textos, textos visuais, sonoros, coloridos, vivos, reais. Desta maneira, o historiador ou o escritor podem, mesmo sem ter intenção, dar ao texto sua visão de mundo, o seu entendimento de uma realidade específica.

As teorias do humor podem explicar o riso na Idade Média e no Renascimento?

Um importante estudioso do humor é Victor Raskin, que elaborou a Teoria dos Scripts Semânticos do Humor¹⁵, mais tarde foi revisada e atualizada por ele e Salvatore Attardo, fazendo surgir a Teoria Geral do Humor Verbal. De acordo com Raskin (2008) há três principais teorias do humor: incongruência, alívio e superioridade¹⁶. Uma das premissas da teoria da incongruência é que rimos porque houve uma quebra da expectativa do ouvinte de uma piada ou história cômica, ou de um leitor de um texto humorístico. Esta teoria da incongruência tem como fundador o filósofo Aristóteles e conta com alguns desenvolvedores como Arthur Schopenhauer e Immanuel Kant (ATTARDO, 2008), embora o também filósofo Descartes possua uma teoria similar. Esta teoria poderia explicar o riso na época medieval e renascentista? Parece-me possível que sim, pois na visão de muitos estudiosos do humor e suas ramificações, a teoria da incongruência seria a grande chave para o humor. Isto porque um dos desencadeadores do riso ou do humor é a surpresa gerada pela incongruência de dois *scripts* opostos.

Na teoria da superioridade encontra-se a explicação de que os indivíduos riem de algo que lhes é inferior ou defeituoso, isto inclui acidentes ou erros em que os indivíduos podem estar envolvidos, ou ainda porque algo foi superado por eles. Certamente os indivíduos da Idade Média e do Renascimento riam motivados por estas situações nos ritos e festas populares.

Já a teoria do alívio, que tem origem em Freud, postula que rimos para liberar pressões (ATTARDO, 2008). Este postulado parece explicar de maneira satisfatória porque era tão engraçado massacrar gatos de forma tão brutal na França do Antigo Regime. Estes fatos históricos retratam como os indivíduos da classe operária francesa se sentiam sob a exploração que sofriam por parte de seus patrões e perante a desigualdade social que se instalara entre os burgueses e eles. De acordo com a narrativa de Contat, os operários sentiam-se oprimidos, renegados, desprezados. Estes indivíduos criaram então momentos e situações em que podiam usar os gatos como representações, como propõe Chartier (2002), para

¹⁵ A sigla em inglês é SSTH.

¹⁶ As principais teorias do humor podem ter outras nomenclaturas, para a Teoria da Incongruidade encontram-se também as denominações: inconsistência, contradição ou bissociação. Já a Teoria da Superioridade é conhecida pelos nomes de teoria da hostilidade/agressão/ superioridade/ triunfo/ escárnio/depreciação. A Teoria do Alívio também pode ser denominada como teoria psicanalítica.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

deslocar pressões e frustrações que sofriam. A teoria do alívio também pode explicar o riso nas festas carnavalescas¹⁷ da era medieval, que não era produzido por pessoas que praticavam massacres a gatos, mas também tinha presente em seus ritos a representação. Ao invés de dar vazão à brutalidade e à violência com animais, os participantes destas festas faziam sátira à nobreza vestindo-se como os nobres, porém encenando situações que rebaixasse o valor e a moral de que a elite gozava.

Em conclusão, nestes eventos específicos da Idade Média e do Renascimento o riso serviu para ‘fazer ver’ a insatisfação e a revolta do povo com as forças dominantes da época. Ademais, instalando e gerando caos e a desordem, os indivíduos da sociedade francesa do Antigo Regime e aqueles que participaram das festas carnavalescas medievais e renascentistas também usaram o humor como uma maneira de aliviar as pressões e opressão que sofriam.

Referências

ALBERTI, V. O riso, as paixões e as faculdades da alma. Textos de História. *Revista da Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília*. Brasília, UnB, v.3, n.1, 1995, p.5-25.

ATTARDO, S. A primer for the linguistics of humor. In: RASKIN, V. *The primer of humor research*. Ed. Victor Raskin. Berlim: Mouton de Gruyter, 2008. p. 101-155.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução por Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 1-51.

BURKE, P. Fronteiras do cômico nos primórdios da Itália moderna. In: *Uma história cultural do humor*. Tradução por Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 93-114.

CHARTIER, R. *A histórica cultural: entre práticas e representações*. Tradução por Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.

DARNTON, R. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. XIII-XVIII, p.103-139.

GEIER, M. *Do que riem as pessoas inteligentes? Uma pequena filosofia do humor*. Tradução por André Delmonte e Kristina Michahelles. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GUREVICH, A. Bakhtin e sua teoria do carnaval. In: *Uma história cultural do humor*. Tradução por Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

¹⁷ Bufões e bobos eram personagens típicas das festas carnavalescas, assim como imagens grotescas em que apareciam desenhos quiméricos, diabretes cômicos, jograis e figuras mascaradas.

ST 04: Literatura e antropologia: problemas de interpretação cultural

LE GOFF, J. O riso na Idade Média. In: *Uma história cultural do humor*. Tradução por Cynthia Azevedo e Paulo Soares. Rio de Janeiro: Record, 2000.

WHITE, H. *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*. Tradução por José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 1992.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**O INFERNO É REPETIÇÃO: O ALENTEJO INFERNAL EM *NENHUM OLHAR*, DE JOSÉ LUÍS PEIXOTO**Aline Corte
PUCRS

Já em seu primeiro romance, o escritor português José Luís Peixoto revelou toda a densidade que sua escrita pode alcançar e conquistou o Prêmio José Saramago de 2001. Em *Nenhum Olhar* (2005), tudo é complexo e misterioso, assim como a vida. A história se passa uma pequena aldeia no Alentejo e é composta de duas partes e cada uma dá conta da tragédia de uma das “gerações” de personagens. A narrativa é intercalada, sendo contada por um narrador em terceira pessoa e pelas próprias personagens, que muitas vezes repetem a narração de um mesmo fato de acordo com a sua perspectiva.

A obra conta a história de duas gerações, tendo como protagonistas, na primeira parte da narrativa, o pai, e, na segunda, o filho. José é um pastor de ovelhas casado e com um filho recém-nascido, que também se chamará José e será pastor, na última fase do livro. Na primeira parte da história, José, um homem quieto e simples, começa a ser atormentado pela dúvida levantada pelo demônio (sempre em letras minúsculas no livro). O “tentador” questiona José a respeito da fidelidade de sua mulher – que na narrativa não possui nome –, sugerindo que ela esteja traindo o marido com o gigante (que assim como o demônio, está em minúsculas).

O passado da mulher de José e do gigante faz com que o protagonista sinta-se ainda mais desconfiado. Antes de casar-se com José, a mulher, ainda na adolescência, fora abusada diversas vezes pelo gigante. Porém, a tortura sofrida por José não fica apenas na dor de sua dúvida, mas também nas tentativas de vingança contra seu rival. Mesmo sem a certeza de que é traído, José decide enfrentar o gigante e acaba sendo derrotado e humilhado. A mulher de José cuida de seus ferimentos, apesar de sempre parecer muito distante para o marido. Após os abusos sofridos no passado, ela vai trabalhar na “casa dos ricos”, que fica no monte das oliveiras (também em minúsculas) onde conhece José e também a “voz da arca”, que misteriosamente fala sobre as questões mais profundas do ser humano: amor, vida e morte.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

José repete diversas vezes a tentativa de enfrentar o gigante e sempre falha, sofrendo fortes agressões por parte de seu adversário. Por fim, o protagonista descobre que, na verdade, sua mulher não o traía, mas, assim como ele, era uma vítima da opressão infligida pelo gigante, que continuava estuprando-a. José decide, então, cometer suicídio e se enforca em uma árvore. De forma surpreendente, a cadela que pertencia ao pastor, reúne outros cães e vinga-se da morte do dono, atacando o gigante e matando-o.

Acompanhando o sofrimento de José até a sua morte, estão outras personagens importantes na primeira parte da narrativa, como o velho Gabriel, que cuida do protagonista e o aconselha, e os gêmeos unidos por um dedo, Moisés e Elias. O velho Gabriel trata José de forma paternal, já que o pai verdadeiro do pastor não fala com ninguém, vivendo sob os cuidados da irmã e do cunhado de José, que vivem na aldeia com seu filho pequeno.

Já os irmãos têm sua vida conjunta alterada quando um deles, Moisés, apaixona-se pela cozinheira, companheira de trabalho da mulher de José. Os gêmeos passam a visitar a cozinheira, que mora ao lado de um escritor que vive trancado em um quarto sem janelas.

Pouco tempo depois, Moisés e a cozinheira casam-se, numa cerimônia realizada pelo demônio, passando a viver os três (os irmãos siameses e a cozinheira) juntos e, apesar da idade avançada do casal, eles têm uma filha. Eles estão felizes, principalmente com as refeições criativas preparadas pela cozinheira, até o momento em que um desses pratos mata Moisés envenenado. Elias, por causa da perda do gêmeo, deixa-se morrer e a cozinheira enlouquece.

A segunda parte da história se passa muitos anos depois dos fatos ocorridos com José e os gêmeos, tendo como protagonista o filho de José, que já é adulto e, segundo o velho Gabriel, é igual ao pai não só no nome. A mãe de José ainda carrega o luto, pesado e culpado, e já não trabalha mais na “casa dos ricos”, quem está em seu lugar é a filha da cozinheira. A moça, que também é fascinada pela voz da arca, é casada com o primo de José, Salomão.

Novamente o demônio semeia a discórdia entre as personagens, sugerindo a Salomão que a mulher o trai com José. Assim como na primeira parte da obra, a dúvida sobre a traição da mulher atormenta o homem. A mulher de Salomão e José têm sentimentos um pelo outro e, assim como o marido luta contra a desconfiança, a esposa e o primo lutam contra o que sentem, em respeito a Salomão.

Mestre Rafael é outra personagem que surge na narrativa, dono da serralha onde Salomão trabalha, também é um grande amigo e conselheiro. Ele não possui a perna e o braço do lado direito, além de ser cego de um dos olhos. Ao longo da história, Mestre Rafael se casa

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

com a prostituta cega da cidade, que engravida. Porém, durante o parto, mãe e filha morrem, levando Mestre Rafael a atear fogo em sua serraria, morrendo queimado dentro.

Também o velho Gabriel, que acompanha a história desde seu início, e a cozinheira morrem. A narrativa termina com a mulher de Salomão descobrindo que está grávida e, assim como o marido e o primo, dirigindo-se para o monte das oliveiras. Por fim, o narrador anuncia que o mundo acabou e que não sobrou mais nada, que não há mais nada.

Entre as várias camadas e os inúmeros caminhos que *Nenhum Olhar* oferece, está a relação explícita com a Bíblia. O romance de Peixoto apresenta uma narrativa rica em elementos de intertextualidade com a Bíblia Sagrada, utilizando-se de nomes de personagens, lugares e situações que remetem às Escrituras e a todo um imaginário cristão. De acordo com Lopondo e Suelotto em seu artigo sobre o romance, “O hipertexto aparta-se da vida espiritual e limita a vida humana à sua existência material” (LOPONDO; SUELOTTO, 2008, p. 250), colocando o texto sagrado em cheque a partir da correlação com as personagens da narrativa e seus destinos. As autoras ainda completam: “Em lugar da transcendência salvadora que permeia o discurso bíblico, há a imanência destruidora pós-moderna, a realidade material, com tudo o que ela tem de efêmero” (LOPONDO; SUELOTTO, 2008, p. 251), ou seja, utilizando as correspondências com o texto sagrado para mostrar uma realidade contrária àquela defendida pela narrativa bíblica.

No romance, todas as personagens que são nomeadas possuem nomes de personagens bíblicas importantes. Gabriel e Rafael têm nomes de anjos e seus papéis na narrativa são de protetores e conselheiros de José e Salomão, respectivamente. Já os gêmeos siameses do romance são Moisés e Elias, como os profetas que, de acordo com as escrituras sagradas, aparecem juntos, ao lado de Cristo, no episódio da transfiguração de Jesus. Também Salomão é um nome pertencente à história bíblica, referindo-se a um dos primeiros e mais conhecidos reis de Israel. José, nome do pai e do filho que protagonizam *Nenhum Olhar*, é também o nome do marido da Virgem Maria, que cria o filho de Deus como sendo seu filho.

“Uma vez, uma só vez, chegou ao ponto de pensar e se o menino não é meu filho?, mas sentiu um poço muito fundo no peito, um poço demasiado fundo de tanto medo, e logo a seguir pensou não pode ser verdade.” (PEIXOTO, 2005, p. 90): assim como na história bíblica, o José protagonista do romance de Peixoto pode ter criado um filho que não é seu. Os nomes das personagens não são de origem bíblica por acaso, revelam sempre um aspecto importante da história narrada e um contraponto aos mitos bíblicos já estabelecidos.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Diferentemente das demais personagens, que são descritas como pessoas normais, seres humanos comuns, e têm um nome advindo das histórias bíblicas, o demônio e o gigante são os únicos a possuírem uma natureza mágica e a não receberem nomes próprios no romance. Porém, essas personagens também estão relacionadas com a narrativa bíblica, representando exatamente os dois seres místicos extremos da cultura judaico-cristã, Deus e o Diabo.

Em *Nenhum Olhar*, o gigante é assim denominado pelas demais personagens pois é essa a forma como os moradores da aldeia e do monte das oliveiras o percebem. Ao contrário das demais personagens, que veem a vida passar a despeito de suas vontades, sem controle sobre seus próprios destinos, o gigante faz o que quer e sempre vence:

A figura parada do gigante encobria o sol e estendia de si uma sombra que acabava na sombra redonda da árvore. Do interior do silêncio, como do interior de um sonho, o gigante começou a andar. José olhou-o, como se esperasse, como se tivesse passado muito tempo durante aqueles dois passos compridos, e sentiu três pontapés seguidos no peito, e não se defendeu. Não procurou o cajado, não apertou os dedos no cabo da navalha. O gigante abriu bem as mãos enormes e lançou-o ao chão. (PEIXOTO, 2005, p. 12)

Não há nome próprio para designar o gigante, que é reconhecido e denominado por sua característica única, ser gigante, tão grande que sua sombra domina e tão poderoso que o homem, ao ser atacado por ele, não tenta nem mesmo se defender. Assim como Deus, o gigante é temido e exerce muito poder sobre as personagens. Ao narrar este mesmo encontro com o rival, José descreve o gigante de acordo com sua perspectiva: “E distingo-o. Vem a direito, com passos de máquina. O seu corpo, maior do que o dos homens, é como o de uma árvore que andasse, é como o de um homem que fosse do tamanho de três homens.” (PEIXOTO, 2005, p. 11). A alusão feita por José ao “tamanho de três homens” do gigante remete à Santíssima Trindade, marcando ainda mais essa correlação entre Deus e a personagem gigante.

No entanto, se o Criador coloca seu filho em Maria mantendo-a virgem, em *Nenhum Olhar*, o gigante, mais cruel e corpóreo, arranca de forma violenta a virgindade da mulher de José. Esta, ainda muito nova e sofrendo pela perda do pai, vê no gigante, inicialmente, um acolhimento paternal:

De novo, a menina nos braços do pai, a girar, nos braços fortes do pai e a sorrir de novo num mundo só de manhãs e primaveras, a menina pequenina a poder sorrir. E sobre os lençóis, o meu corpo rasgado, dilacerado pelos dentes caninos de lobos, o meu corpo rasgado a abrir-se num jorro de sange que não brotou. Sobre os lençóis frios da cama do meu pai, os lençóis como mármore, sobre o frio, a ausência dos meus sangue. E o gigante, em cima de mim, a dizer-me puta. Ao ouvido, puta. E o tecto do quarto a liquefazer-se em lágrimas, a ser um céu de noite na noite. Eu que nunca tinha conhecido um homem ou nada daquilo, a ouvir, de cada vez que o hálito

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

vulcânico do gigante me aquecia a orelha, puta, em suspiros ciciados pelo vento, puta. Aos pés da cama, abotoou-se a fixar-me sempre num olhar que sorria. (PEIXOTO, 2005, p. 21)

Contudo, a jovem acaba sendo violentada por aquele que ela imaginava ser seu protetor. Se Maria engravida de Deus, a mulher de José, na narrativa, engravida do gigante. Mas, ao contrário da história bíblica, em que o filho de Deus nasce para salvar a humanidade, em *Nenhum Olhar*, a mulher abusada pelo gigante dá à luz um natimorto.

A figura do pai, daquele que protege, também é constantemente relacionada a Deus, principalmente com o surgimento do Cristianismo, que traz uma versão bondosa e paternal do Criador, inversa a do Antigo Testamento, calcada num senso de justiça cruel e autoritário. A transformação do gigante aos olhos da mulher é a mesma, porém reversa: ele passa de pai protetor a carrasco atroz que sorri com o olhar.

O sorrir na narrativa parece marcar a superioridade das personagens mágicas sobre as demais. Assim como o gigante, o demônio também sorri diante da dor alheia, sendo, talvez, os únicos que estão sempre satisfeitos na história, ao contrário das outras personagens, que constantemente são apresentadas em situações de sofrimento e desespero. O sorriso é a marca do demônio, sua característica principal, sempre lembrada e destacada na narrativa. O gigante e o demônio também se assemelham no aspecto controlador e soberano de ambos diante dos demais, o gigante faz o que quer com José e sua esposa, não sendo impedido por ninguém. Por outro lado, o demônio possui um controle mais formal, mesmo burocrático, sobre as vidas das demais personagens, sendo, inclusive, o responsável por celebrar os casamentos.

Portanto, a semelhança entre essas duas personagens também corrobora para a correlação entre o gigante de *Nenhum Olhar* e o Deus bíblico. Se o Bem e o Mal são dois lados da mesma moeda, sendo a existência de um dependente da do outro, também não há Deus sem Diabo. Mircea Eliade em *Mefistófeles e o Andrógino* (1991), discute esse aspecto da religiosidade, a relação de complementariedade entre os representantes do Bem e do Mal:

[...] os mitos e as lendas referentes à consaguinidade de Deus e de Satã, ou do Santo e da Diaba, embora tenham surgido de uma inspiração erudita, tiveram enorme sucesso nos meios populares, o que prova que correspondiam a um desejo obscuro de penetrar o mistério da existência do Mal ou o mistério da imperfeição da Criação divina.” (ELIADE, 1991, p. 83)

No folclore apresentado por Eliade em seu texto, a relação entre Deus e o Diabo é abordada a partir da semelhança, da complementariedade e da consanguinidade. Bem e Mal coexistem, Deus e Satã são cúmplices, assim como no romance de Peixoto, em que as personagens do demônio e do gigante partilham, apenas entre si, uma existência privilegiada no universo de *Nenhum Olhar*.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

O demônio, caracterizado na narrativa pelo sorriso constante, não é apresentado somente em sua semelhança com o gigante, mas, de forma muito mais detalhada e aprofundada. Apesar de todo o medo que o gigante causa às personagens, principalmente a José e sua mulher, suas vítimas, é o demônio que domina a narrativa, mesmo que de forma sutil, assim como domina o espaço em que a história se passa.

A existência do gigante e suas ações na primeira parte da narrativa são essenciais para os rumos que a história toma, sendo ele a causa da desgraça da mulher e do suicídio de José. Contudo, mais presente em todas as vidas da aldeia está o demônio: é ele que coloca em José a dúvida e o desejo de vingança. A discórdia é sempre trazida pelo demônio na venda do judas, nome que remete à desconfiança e à delação. Assim como o monte das oliveiras é, tal qual na Bíblia, o lugar da reflexão e do encontro. Considerando a importância dos espaços na narrativa, percebe-se a importância da primeira aparição do demônio ocorrer na venda do judas, em meio a embriaguez e a cumplicidade dos homens simples do campo:

E José pousou o copo vazio no balcão, e junto à sua pele, sob a luz, sob as palavras, instantâneo, materializou-se o sorriso vadio do demônio. Sorria. Era o único que não trazia a pele escura do sol, trazia camisa e calças passada e vincadas, cabelo penteado entre a boina e as saliências dos cornos. Era o único que sorria. Dois copos de tinto, pediu sorrindo. (PEIXOTO, 2005, p. 8)

O demônio é o único a sorrir (e está sempre sorrindo), usa roupas distintas das que os camponeses no bar vestem e sua pele também é diferente. Os demais tem a pele escurecida pois trabalham de sol a sol no campo, um trabalho árduo e incessante. O sol é sempre um elemento muito presente na narrativa, caracterizando o ambiente árido do romance. Embora a paisagem seja o vasto horizonte alentejano, a sensação narrada pelas personagens é de opressão e aprisionamento. José, após a primeira briga com o gigante, descreve: “Vejo o sol diante de mim, muito acima de mim, como um deus a circunscrever-me com raios de luz ou de morte. Penso.” (PEIXOTO, 2005, p. 12).

Também na fala de Moisés o sol marca e parece tomar conta da paisagem: “Na rua, o dia era o sol muito que inundava as paredes e o chão e o céu, tornando tudo, paredes, chão, céu, num sol também.” (PEIXOTO, 2005, p. 35). As personagens estão sempre sob o sol, sob sua observação e dominação. Esse sol cobre não só as planícies mas também a própria narrativa, determinando o ritmo da história e contribuindo para a atmosfera de penitência e aprisionamento vivido pelas personagens. Já nas primeiras linhas da segunda parte de *Nenhum Olhar*, o sol é o elemento dominante na descrição da paisagem em que José, filho do outro José, encontra-se:

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A terra era o seu silêncio a arder. O sol era o calor de um lume a iluminar o ar, ar da cor de chamas: a aura de um fogo a ser a aura da terra, a ser a luz e o sol. Dispostas sobre a pele da planície, pequenas pedras e calhaus imateriais era brasas fechadas na mão. José e as ovelhas, a cadela, os sobreiros e o sobreiro grande eram figuras delineadas na exaustão de uma asfixia, congeladas na combustão de um instante que era muito tempo e que não era mais do que um instante. E o vento suão avançava sobre uma seara e, à sua passagem, as espigas de trigo mirravam, subitamente secas, subitamente velhas, por ser aquela brisa lenta um inferno espesso que era toda a atmosfera e que todas as coisas que respiram eram forçadas a respirar, porque aquela brisa sólida e tórrida era a única coisa que as envolvia. E o vento suão era o horizonte a avançar lento e inevitável. (PEIXOTO, 2005, p. 101)

Com essa descrição, marcada pelo fogo, a narrativa transforma o horizonte alentejano em um cenário infernal e sufocante. As planícies, as azinheiras, a venda do judas, o monte das oliveiras, todos esses lugares são o espaço infernal em que o destino trágico de cada personagem se define. E se essa pequena aldeia alentejana é o inferno, consequentemente, o governante desse universo é ele, o demônio. É esta personagem que, de certa forma, move a narrativa, incitando José a casar-se com a mulher que era abusada pelo gigante e, depois, incutindo-lhe a dúvida a respeito da fidelidade da esposa. Já na segunda parte do livro, o demônio é responsável por outra intriga, colocando Salomão contra o primo. Além disso, o demônio também é, ironicamente, quem realiza os casamentos e cuida da igreja da aldeia.

Esse inferno em que vivem e morrem as personagens, é lugar de penitência, e o castigo parece ser a vida miserável e sem sentido. Ambos os Josés, pai e filho pensam: “se o castigo que me condena se fechar em mim, se aceitar o castigo que chega e o guardar, se o conseguir segurar cá dentro, talvez não tenha de suportar novos julgamentos, talvez possa descansar.” (PEIXOTO, 2005, p. 11). A saída proposta por essas personagens é a aceitação do castigo, da miséria de suas existências, vidas que passam sem sentido algum.

Esse é o pecado e, ao mesmo tempo, a penitência, o viver sem sentido. A realidade das personagens em *Nenhum Olhar* é a mesma que a de Sísifo descrita por Camus : “não há castigo mais terrível que o trabalho inútil e sem esperança.” (CAMUS, 2010, p. 137). O fazer sem sentido descrito em *O Mito de Sísifo* surge no romance de Peixoto como o castigo, não só de José e seu filho, mas de todas as demais personagens. A mulher de José, assim como, posteriormente, a de Salomão, mantém limpa a casa dos ricos, mesmo sabendo que os donos da propriedade jamais aparecerão. A voz na arca e os Josés repetem as mesmas ideias, como numa ladainha: reflexões que se perdem no horizonte. Ao contrário do que afirma Camus (2010), em *Nenhum Olhar* a consciência do absurdo não salva o homem, que mesmo reconhecendo a “ordem implacável das coisas”, não encontra nenhuma felicidade:

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

O mundo parou-se num quadro onde só posso continuar, onde o cajado só pode ficar, onde só posso continuar a esculpir uma forma neste pedaço de ramo com a navalha, onde o cajado só pode ficar a vigiar a planície como um ancião solene. (PEIXOTO, 2005, p. 11)

Assim como Sísifo repete infinitamente sua tarefa sem sentido, também as personagens de *Nenhum Olhar* refazem caminhos já trilhados na história, seja por elas mesmas ou por outras. No romance, não só os destinos das personagens são repetidos, mas a própria narrativa é constituída de repetições:

[...] e o demónio a sorrir e um copo de vinho tinto à minha frente e o balcão a arder de calor e o suor a ferver-me na pele e o demónio diante de mim a sorrir e o seu olhar a puxar o meu olhar e os homens a olharem-me e a luz e o sol e as minhas pernas sem força e os meus braços murchos na carne e os meus braços atrofiados no seu peso morto e o meu rosto diante do meu rosto e o meu rosto como num espelho e o meu rosto vencido e gasto e velho e diante da morte e o tentador diante de mim a dizer a tua mulher e a sorrir e a dizer o José e a sorrir a dizer os dois e a sorrir e a dizer como bichos e a sorrir e a dizer ele em cima dela e a sorrir e a dizer como bichos [...]. (PEIXOTO, 2005, p. 184)

Em *Nenhum Olhar*, o enredo se repete, os nomes se repetem, as palavras se repetem, os pensamentos se repetem, criando uma ilusão de continuidade, de eternidade. Mas o fim existe, e com o término da narrativa encerra-se também esse mundo infernal de repetições, sobrando o nada. De acordo com Lopondo e Suelotto: “Diferentemente da mensagem de salvação expressa nas Sagradas Escrituras, o romance encerra uma visão pessimista de mundo [...] No lugar da descendência, a interrupção da vida.” (LOPONDO; SUELOTTO, 2008, p. 253). E ao interromper a vida, a narrativa interrompe também a repetição sem fim e sem sentido que é a existência.

Enquanto dura a narrativa, o que o leitor encontra é um universo cheio de repetições infernais, nas quais as personagens estão presas, sempre refazendo destinos já desgraçados. E, em meio a este inferno, regendo os penitentes em suas repetições, está o demônio, apontando caminhos às personagens e mantendo a (des)ordem desse mundo que já acabou através de sua ladainha na igreja, um templo do absurdo:

E, de dentro do seu sorriso, soaram palavras. Os noivos e os padrinhos começaram por tentar entendê-las, mas desistiram após algumas frases, por nunca as terem ouvido e não as conhecerem. E as palavras do demónio sobrepunham-se às palavras sôfregas da cozinheira viúva, repetidas, repetidas, sussurradas no eco. As paredes seguravam teias de aranha, vagadas pelo peso do pó, que tremiaam quando o demónio fala mais alto. Os santos, com as faces atravessadas por rachas profundas, olhavam consternados. (PEIXOTO, 2005, p. 151)

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Referências

CAMUS, Albert. *O mito de sísifo*. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

ELIADE, Mircea. *Mefistófeles e o Andrógino: comportamentos religiosos e valores espirituais não-europeus*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LOPONDO, L; SUELOTTO, K. A intersecção discursiva em *Nenhum Olhar*, de José Luís Peixoto. *Itinerários*, Araraquara, n. 26, p. 245-255, 2008.

PEIXOTO, José Luís. *Nenhum olhar*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

POR QUE O AUTOR DEVE CONTINUAR MORTO: SOBRE DIVÓRCIO E AUTOFIÇÃO

Aline Job da Silva
PUCRS

Ontem, perguntaram-me por que estou escrevendo este livro. Talvez para deixar claro que estava tudo na minha frente. E eu não via. Ou para inventar que estava tudo a minha frente e eu não via.
Ricardo Lísias

Século XXI. O mundo previsto em *2001: Uma Odisséia no Espaço* ainda não existe, continua no plano do virtual, aquilo que podia ser possível, mas ainda não se pôde atingir. O mesmo vale para qualquer realidade pós-apocalíptica escrita para as primeiras décadas deste século, poucas previsões ou quase nenhuma se confirmou.

A despeito desses imaginários construídos pela literatura, ou melhor, pelas formas narrativas contemporâneas, um elemento basilar responsável justamente pela formalização desses imaginários permanece como ponto de partida para minhas análises críticas, a saber, o autor.

É justamente nesta “realidade” fragmentária e multifacetada que o retorno do autor parece ter encontrado seu momento mais feliz. Deus é um delírio¹, as “verdades” se esfacelaram, muito da ciência se faz hoje em níveis da escala atômica, o que a torna quase uma forma de ficção científica; no entanto, apesar de tudo isso, abordagens teóricas e críticas, cada vez mais, parecem fazer um caminho inverso de retorno à genealogia. Quer dizer, ao invés de se desenvolver um constructo resistente para a análise do texto como escritura, tem-se feito a análise da obra, em busca de um autor, de uma identidade perdida no livro. O que, por mais que essas abordagens não se coloquem como biográficas, fica evidente pela tentativa de afirmações definidas a partir da vida dos autores.

¹ DAWKINS, Richard. *The God Delusion*. UK: Bantam Books, 2006.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Pensar o texto a partir apenas do autor, da sua biografia, é reduzi-lo ao contexto externo, àquilo que está fora do texto e não necessariamente concorre na construção das identidades e imaginários propostos no universo diegético. Não é porque o nome de uma rua real aparece em um texto ficcional que esta rua do texto se torna a rua de fato. O nome desta rua é um signo (SAUSSURE, 2000), assim como todas as outras palavras contidas no texto. Uma vez assim pensado, entende-se que este nome de rua tem por objetivo representar pelo menos em parte um referente concreto, apesar de não ser o objeto.

Assim, o texto ficcional se consuma como o simulacro em que os signos funcionam internamente naquele universo em que espaços e personagens são conjuntos de signos através dos quais o leitor elabora, ou não, as identidades narrativas destes elementos constituintes.

Portanto, o papel do estudioso de literatura é mais o de análise de um discurso do que de um mundo, uma vez que apenas como simulacro este mundo aparece no texto ficcional. Em *O que é a crítica* (1970), Roland Barthes afirma que

(t)odo romancista, todo poeta, quaisquer que sejam os rodeios que possa fazer à teoria literária, deve falar de objetos e fenômenos mesmo que imaginários, anteriores à linguagem: o mundo existe e o escritor fala, eis a literatura. O objeto da crítica é muito diferente; não é o ‘mundo’, é um discurso, o discurso de um outro (...). (1970, p. 160)

É nesse sentido que se pensa na hipótese de trabalhar textos literários a partir da concepção de escritura/texto e não a partir da ideia de obra, que, por sua vez leva a configurações de cunho biográfico ou somente psicológico do autor, ainda que o texto se mostre como pertencente a gêneros de escrita do eu ou mesmo a autoficção. Pensado nessa crise de representação da literatura, é que se constrói esta hipótese de leitura crítica, tendo como partida o texto de Ricardo Lísias, *Divórcio*. Texto que marcadamente joga com aquilo que está no devir da escritura, do sentido sempre em outro lugar, o projeto em si que não quer, não pode fechar (fêchar), como se percebe no trecho a seguir: “(...) Divórcio é um romance que vai assumidamente fracassar. Eu queria contar tudo. Mas é impossível chegar lá” (LÍSIAS, 2013, p.174).

Como obra, o livro foi lançado no ano de 2013 e teve grande repercussão na mídia a partir das revelações do autor de que teria utilizado trechos do diário de sua ex-mulher no livro e que o próprio livro seria a história da traição dela e da separação dos dois, além de criticar ostensivamente a grande mídia, especialmente paulista. Métodos de divulgação à parte, a ressonância que o texto encontrou entre grupos de pessoas que se reconheceram ou reconheceram amigos e conhecidos chamou a atenção de diferentes leitores para o livro para além deste campo. Quer dizer, os leitores queriam descobrir quem eram os referentes reais

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

daqueles personagens, queriam confirmação do eventos narrados, queriam certeza da autenticidade e veracidade em relação aos trechos do diário utilizado no livro, entre outros.

Os leitores e alguns críticos se interessaram, muitas das vezes, mais sobre as “fofocas” no livro do que sobre o texto propriamente, sua construção, sua estética, a forma como elabora o desenvolvimento de personagem e de narrativa. Entrevistas com o autor ganharam mais destaque do que leituras críticas sobre o texto.

É pela tentativa de sair desse paradigma que se pretende uma leitura sobre a construção da identidade narrativa desse personagem, que, além de personagem, é narrador e autor. As declarações do autor empírico, na perspectiva deste artigo, não são relevantes para a reflexão crítica e nem serão tomadas como exemplos para afirmações ou negações sobre o texto.

Ricardo Lísias, então, dá nome ao personagem protagonista, ao narrador e ao autor. E não existe a necessidade de saída do texto para que essa identificação ocorra: os elementos paratextuais estão justamente presentes na apresentação do livro para tanto. Ou nem isso, basta que se saiba que o personagem Ricardo Lísias é autor, é narrador e personagem de si mesmo na própria narrativa.

Quando o título deste artigo foi pensado, *Porque o autor deve continuar morto: sobre divórcio e autoficção*, não se considerava formalmente a ideia abstrata de morte do autor de Roland Barthes, mas, sim, uma tentativa de pensar uma outra forma de perceber as funções de um autor num dado texto, assim como também não se pensava em defender até os confins do mundo o controverso conceito de autoficção, mas problematizar os elementos que orbitam esta discussão.

Ricardo Lísias utiliza a própria narração para problematizar o narrador-personagem que também se identifica como Ricardo Lísias, afirmando que esse narrador-personagem é uma criação sua e detentor de características particulares e definidas por ele através de um pré-planejamento.

Além de definir que o texto é um romance e que qualquer relação entre ele e o narrador é apenas parte da criação ficcional, o que reforça a ideia dessa identidade narrativa que se constrói no devir do texto a partir de todas essas contradições na narrativa, Lísias joga com leitor:

Só pode ser ficção. No meu último romance, *O céu dos suicidas*, o narrador enlouquece e sai andando. Agora, fiquei louco e estou vivendo minhas personagens. (LÍSIAS, 2013, p.15)

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Parece que eu estava nervoso no fragmento anterior. Ao contrário, planejei tudo para que, em um crescendo de indignação, o narrador chegasse à conclusão final. Eu e ele nos descolamos. Fiz até uma pequenina tabela com as características do narrador que *Divórcio* foi constituindo enquanto eu apaziguava meu trauma. Ela vai ter pouco uso, porém: no próximo capítulo, o narrador sai para que Ricardo Lísias volte à cena. Vou retomar a corrida de São Silvestre que ficou para trás e encerrar o livro com uma carta que de fato assinei.

O que faz então com que *Divórcio* seja um romance? Em primeiro lugar, Excelência, é normal hoje em dia que autores misturem à trama ficcional elementos da realidade. Depois há um narrador visivelmente criado e diferente do autor. O livro foi escrito, Excelência, para justamente causar uma separação. (...) Não vivo dentro de um texto meu (LÍSIAS, 2013, p. 217-218)

Não obstante, o texto de Barthes é fundamental para a retomada das discussões sobre o autor e seu papel, já que retoma antigas questões sobre o assunto. O autor, no início do texto, sugere que mais que marcas de escrita, o autor perde mesmo o seu corpo: “A escrita é esse neutro, esse compósito, esse oblíquo para onde foge o nosso sujeito, o preto-e-branco aonde vem perder-se toda a identidade, a começar precisamente pela do corpo que escreve” (2004).

Barthes vai defender um enfraquecimento do papel do autor, aquele a partir da perspectiva em que o autor alimentaria o texto, de que seria anterior a ele. Para Barthes, o que se tem hoje é

o scriptor moderno (que) nasce ao mesmo tempo que o seu texto; (que) não está de modo algum provido de um ser que precederia ou excederia a sua escrita, (que) não é de modo algum o sujeito de que o seu livro seria o predicado; (que) não existe outro tempo para além do da enunciação, e todo o texto é escrito eternamente aqui e agora. (2004)

O que vai se moldando no pensamento de Barthes é uma espécie de mudança de centro do autor para o leitor, em que a ideia de autoria perde força diante do destino desse texto. Assim, ele define o “ser total da escrita”:

um texto é feito de escritas múltiplas, saídas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar em que essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se tem dito até aqui, é o leitor: o leitor é o espaço exato em que se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que uma escrita é feita; a unidade de um texto não está na sua origem, mas no seu destino, mas este destino já não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; é apenas esse alguém que tem reunidos num mesmo campo todos os traços que constituem o escrito. (2004)

Por outro lado, Michel Foucault discorda um pouco dessa abordagem um tanto abstrata de Roland Barthes e vai propor considerações sobre a função do autor. Usando uma frase de Samuel Becket, Michel Foucault questiona “what does it matter who is speaking?”, indo, assim, em busca de uma regra imanente na escritura contemporânea: de que ela é menos algo completo do que uma prática que se refere a si mesma, sem com isso se tornar restrita ao seu interior; a escrita se identifica com sua própria exterioridade desdobrada (2003, p. 239-

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

240). Com isso, Foucault coloca a escrita como uma forma de jogo que vai muito além de suas próprias regras e que transgride seus próprios limites (2003, p.240).

No limite disso, ainda, Foucault insiste que a marca do autor fica reduzida a nada mais do que a singularidade de sua ausência e nesse sentido deve se apagar ou ser apagado em favor do discurso (2003, p.244). O problema que se encontra aqui é o da relação entre autor e sujeito e discurso.

A ideia não é matar o autor ou retirar deste qualquer relação de autoria que tenha com o texto, mas pensar de que formas uma multiplicidade de sujeitos pode surgir a partir de diferentes formas de discurso, e essa consideração é igualmente válida para diferentes textos de um mesmo autor. Afirmar a direta identidade entre autor, sujeito, narrador e personagem não só cria uma limitação para aquele que escreve, pois passa a ser associado a um sujeito específico de um discurso específico, como também uma instrumentalização externa ao texto como chave de interpretação.

Pensa-se, então, que propor uma leitura de *Divórcio* a partir de todas as considerações anteriores pode vir a permitir reflexões mais adequadas sobre a ideia de sujeito dentro da narrativa, do discurso. O Ricardo Lísias como autor, personagem e narrador permite a construção de um jogo, o jogo da escritura, que se dá justamente pela identificação entre os três elementos.

Quer dizer, este é o próprio jogo do texto. Adentrar buscas de diferenças entre realidade e ficção é um retorno ao biografismo puro, uma vez que o texto é o centro de si mesmo. Conforme Derrida, esse

(...) o jogo entrega-se hoje a si mesmo, apagando o limite a partir do qual se acreditou poder regular a circulação dos signos, arrastando consigo todos os significados tranquilizantes, reduzindo todas as praças-fortes, todos os abrigos do fora-de-jogo que vigiavam o campo da linguagem. (2011, p. 8)

A literatura ocidental contemporânea encontrou o seu grande momento de implosão, que pode, sim, ser “inflação do signo ‘linguagem’ (que) é a inflação do próprio signo, a inflação absoluta, a inflação mesma.” (2011, p.7).

Na trajetória do autor/personagem/narrador de *Divórcio*, percebe-se, de forma evidente, a luta pela busca de um sentido de vida e aquilo que a literatura dá é sentido à vida. Ricardo vive contingência atrás de contingência após a separação e entre estas elabora o texto que vai dar sentido à sua vingança. Nesse sentido, pode-se, inclusive, recuperar o seguinte trecho de Lukács:

Sem passado ou futuro, a série de ocorrências trágicas antes se alinha a prumo sobre um fio tênue, vazio de duração. Neles se enovelam as redes em que o homem, no

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

lampejo de um instante, vislumbra sua essência no combate com o destino. (2000, p. 204)

É a ideia de que nada antecede a escritura, ela é presente e do agora. Ricardo, autor/personagem/narrador, não existe antes de ser instituído como elemento constituinte da narrativa literária. Narrado em primeira pessoa e com foco narrativo de narrador-personagem (“I” as protagonist¹), utilizando o recurso da intergenericidade eventual (entrada de diário, carta) inclusive, o texto se coloca como um relato autobiográfico como propõe Kate Hãmburger: “o eu da narração em primeira pessoa é um sujeito-de-enunciação autêntico” (HÄMBURGER, 1986, p. 224). Lísias faz referências à construção do romance de modo que o leitor se questiona sobre a veracidade factual e por veze, até, lança-se para fora do texto, movimento que deve ser evitado, umas vez que o texto basta por si só. A exemplo disso, o trecho a seguir:

O romance fracassou. Meu plano inicial era lembrar tudo que vivi com minha ex-mulher para entender porque resolvi me casar. Na economia do romance, seria o momento de descrever o que ela fez por mim, os passeios, as conversas e sobretudo como cultivei o amor que comecei a sentir no lançamento de *O livro dos mandarins*. Estou escrevendo onze meses depois de ter saído de casa e visto meu corpo morto no cafofo. Passei dez dias esquematizando esse trecho, mas consegui pouquíssima memória. Não achei fotos ou anotações do período de namoro. Devo ter jogado tudo fora. (LÍSIAS, 2013, p. 141)

Assim, tem-se um narrador auto-centrado, sem acesso ao estado mental das demais personagens. Ele narra de um ponto estático e definido, mostrando apenas, ou praticamente, os seus sentimentos, percepções, pensamentos, dores e decisões. Em *Divórcio* são dois personagens principais, sendo que um deles se resume a uma identidade narrada pelo narrador ou uma voz que aparece através de supostos excertos de um diário.

Ao utilizar esse recurso, o narrador joga com as crenças do leitor, conforme este tenha assinado o pacto autoficcional. Uma vez feito isso, a tendência é evocar um sujeito quase histórico, factual. Por isso, Hãmburger chega até a afirmar que

(t)ambém o eu da narração em primeira pessoa não quer ser um eu lírico, mas histórico, razão por que não assume as formas do enunciado lírico. Narra a vivência pessoal, mas não com a tendência de reproduzi-la como uma verdade apenas subjetiva, como seu campo de experiência no sentido expressivo deste fenômeno, mas visa, como todo eu histórico, à verdade objetiva do narrado.” (1996, p. 224)

O texto vai se construindo de forma a dar vida a esse autor/personagem/narrador que, por ter essa tríplice forma de existir, vai elaborando uma identidade narrativa até certo ponto nem delimitada e verossímil dentro do texto, que vai jogar, inclusive, com referências a lugares, eventos, acontecimentos históricos e livros do campo literário brasileiro factuais, jogo

¹ FRIEDMAN, Norman. Point of View in Fiction: The Development of a Critical Concept. PMLA, Vol. 70, No. 5 (Dec., 1955), pp. 1160–1184.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

passível de levar o leitor a se questionar: mas por que esse autor/personagem/narrador estaria “mentindo” se utiliza todos esses referentes do real?

Lísias em diferentes trechos narra sobre a veracidade do que escrever, em outros, no entanto, reforça a ideia de que tudo não passa de ficção e é assim que o texto deve ser assumido, realizando esse jogo, muitas das vezes, em reflexões metaficcionais sobre a construção do romance:

Não tenho como fechar esse fragmento de outro modo. Ainda que eu me contradiga em outro lugar desse texto e no que eu possa eventualmente dizer sobre essa merda toda em que me joguei, o diário que reproduzo aqui é sem nenhuma diferença o mesmo que xeroquei antes de sair de casa. Aliás, não há uma palavra de ficção nesse romance. (LÍSIAS, 2013, p.172)

Divórcio é um livro de ficção em todos os seus trechos. (LÍSIAS, 2013, p.190)

Divórcio não é um livro de jornalismo, não usa *off*, as fotos são de arquivos familiares e o autor do livro, responsável por todas as linhas, é Ricardo Lísias. (LÍSIAS, 2013, p.196)

É justamente no limiar desta problemática que os conceitos de autoficção e de identidade narrativa vêm auxiliar essa hipótese de leitura de *Divórcio*. Primeiro, a identidade narrativa como definida por Paul Ricoeur,

A identidade narrativamente compreendida pode ser chamada, por convenção da linguagem, identidade do personagem. (RICOEUR, 1994, p. 168)

A narrativa constrói a identidade do personagem que podemos chamar sua identidade narrativa (...). É a identidade da história que faz a identidade do personagem. (RICOEUR, 1994, p. 176)

Com estas citações de Ricoeur, propõe-se a ideia de que a identidade desse autor/personagem/narrador se constrói apenas e somente pelo devir da narrativa, que tanto trabalha com retornos e avanços temporais (*flashbacks* e *flashforwards*) de modo a dar uma existência substancial a este ser, como uma família além da ex-mulher, eventos e amigos anteriores a ela, eventos e amigos posteriores a ela, uma profissão, projetos etc. Os dias que vão passando e que podem ser marcados pelo avanço da narrativa dentro da narrativa.

Quando voltei, tinha vários cadernos preenchidos e, inclusive, o esboço de alguns capítulos do livro. A forma do romance estava inteiramente definida. Passei um ano e meio escrevendo e reescrevendo o texto. Embora ainda não conseguisse ter um relacionamento estável, voltei a me sentir bem. Um amigo encontrou o manuscrito final sobre a minha mesa da república e, enquanto eu estava fora, leu o texto inteiro. Manda para alguma editora.

Peguei o endereço da editora no livro que estava lendo na época (*É isto um homem?*, de Primo Levi) e coloquei uma cópia no correio. Um ano depois, *Cobertor de Estrelas*, meu primeiro romance, foi publicado. Fiquei bastante feliz no dia do lançamento. Também estava namorando. (LÍSIAS, 2013, p. 149)

Em ensaio na jornal de literatura *Rascunho*, Vilma Costa vai refletir justamente sobre a construção desse personagem que é palavra, ainda e mesmo que pareça saltar do texto para uma existência “real” no mundo. No texto, a professora de literatura reforça a ideia de que é

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

papel da crítica ir atrás do jogo da escritura e não de fatos (auto)biográficos do autor de carne e osso. O texto é a carne e o sangue dele mesmo. Tais considerações podem ser observadas no trecho a seguir:

Entretanto, o material autobiográfico é apenas a matéria-prima dessa produção ficcional. Segundo a reflexão de Roland Barthes, mesmo em se tratando de uma autoficção, é importante que ela seja lida como um jogo de ficção, ou seja, como algo que pertence a um personagem de ficção, inventado ou reinventado por um autor de carne e osso. Inútil, portanto, a especulação sobre verdade ou mentira dos fatos narrados. Esta seria uma falsa questão. Muito mais rica é a leitura crítica que procura deter-se aos mecanismos de construção narrativa e da relação estabelecida por seus elementos. Eles se movimentam num jogo complexo que coloca em discussão aspectos de uma humanidade ferida, buscando se reerguer através da escrita de si e da leitura de seu tempo. (2014, p. 19)

Vilma vai também discutir sobre o texto ser uma autoficção, o que, muitas das vezes, vai levar à consideração de que, como tal, esta autoficção vai recusar a autonomia ou autosuficiência do texto. Manuel Alberca, discutindo o pacto ambíguo que surge nessas relações entre autobiografia e autoficção, define que “o romance autobiográfico é uma ficção que dissimula ou disfarça seu verdadeiro conteúdo autobiográfico” (2007, p.125). Não obstante, esta definição pode ser aplicada à construção de um romance na narrativa mesma de *Divórcio*, uma vez que o personagem-narrador é um autor. Assim, pode-se pensar nessa ficção dissimulada apenas e a partir do texto, de sua elaboração interna.

Alberca estende seus comentários à autoficção e a define da seguinte maneira: “la autoficción puede simular una historia autobiográfica con total transparencia y, sin embargo, tratar-se de una pseudo-autobiografía, o por el contrario ser lo que parece sin apenas disimulo, es decir, una biografía en el molde de una novela” (2007, p.129).

Definido originalmente por Serge Doubrovsky, o conceito de autoficção propunha um contrato com o leitor, contrato este que vai de encontro à própria contradição do relato deste gênero de texto. Segundo o autor,

(a)l despertar, la memoria del narrador, que rapidamente toma el nombre del autor, cuenta una historia en la que aparecen y se entremezclan recuerdos recientes (nostalgia de un amor loco), lejanos (su infancia antes de la guerra y durante la guerra), y también problemas cotidianos, avatares de la profesión...) ¿Autobiografía? No. Es un privilegio reservado a las personas importantes de este mundo, en el ocaso de su vida, y con un estilo grandilocuente. Ficción, de acontecimientos y de hechos strictamente reales; si se quiere, auto-ficción (...). (2007, p. 146)

Não obstante esta e outras reflexões metaficcioneis de Doubrovsky, Alberca vai discutir as contradições que surgem mesmo entre os termos e resolve tal contradição afirmando que “la autoficción es el testimonio autobiográfico de un ser ficticio, un ‘don nadie’, que combate su irrealdade o su ficción (sería lo mismo) escribiendo su propia vida, es decir, la novela de un personaje que tiene su mismo nombre y apellido” (2007, p.147).

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Assim, ir em busca de verdades e mentiras em *Divórcio* é tão sem sentido como recusar o alcance limitado da Física Quântica pós-Teoria das Cordas. Uma vez que se entenda o texto como tal, ou seja, como escritura, e não como um relato autobiográfico/autoficcional em que a identidade do autor, do narrador e do protagonista está presente para que se leia o texto como um relato verídico de uma traição e de seu trauma, é possível que se desenvolva uma leitura de viés de fato narrativo e não biográfico.

O dito no texto concorre na construção da identidade narrativa do autor/personagem/narrador no texto e não fora dele. Ricardo Lísias se torna Ricardo Lísias por três vezes por se construir metaforicamente através de palavras; é, portanto, um ser de papel e, como tal, existe apenas e somente dentro do texto.

Por fim, a função da crítica é articular adequadamente, ou pelo menos tentar, os conceitos teóricos pertinentes aos diversos gêneros literários presentes na literatura contemporânea que deve, por muito tempo ainda, problematizar o esfacelamento da identidade e do próprio ato de narrar, jogando com o simulacro e a simulação, com aquilo que é narrado ou mostrado. E uma vez que se compreenda que a escritura se encontra nesse limiar, pensar o texto literário fora das suas propriedades a partir dessa ideia é retornar ao conforto do biografismo, que afirmava qualquer crítica a partir da vida do autor.

Como o próprio Ricardo Lísias do texto propõe e quase finaliza toda a tensão em *Divórcio*,

O livro tem ainda outros problemas. Alguns trechos são confusos e a oscilação, obviamente proposital, entre o discurso do passado e em menor quantidade outro no presente pode prejudicar a leitura. Também não consegui esclarecer os diálogos onde deveria colocar aspas. Muitos são imaginados e decorrem de atividade mental intensa do narrador. (LÍSIAS, 2013, p.207)

Referências

ALBERCA, Manuel. *El pacto ambiguo*: De la novela autobiográfica a la autoficción. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.

BARTHES, Roland. O que é a crítica. In: BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1970.

BARTHES, Roland. A morte do autor. In: BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

COSTA, Vilma. Desafios da travessia. *Rascunho*, Curitiba, n.169, p.19, maio 2014. Disponível em: <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/wp-content/uploads/2014/05/Rascunho_book_site_169.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2014.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, Michel. RABINOW, Paul. ROSE, Nicholas. *The essential Foucault: selections from the essential works of Foucault, 1954-1984*. New York: The New Press, 2003.

HÄMBURGER, Kate. *A lógica da criação literária*. Tradução de Margot P. Malnic. 2ªed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2000.

RICOUER, Paul. *O si-mesmo como um outro*. São Paulo: Papiros, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antonio Chelini et al. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

DA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA À PERFORMANCE NA LITERATURA

Camila Alexandrini
PUCRS

É preciso, mas não é preciso. Tal frase tem perseguido minhas produções, sejam elas acadêmicas ou não. Diariamente saio de casa e repito silenciosamente essas palavras: É preciso! As razões nem sempre são claras, os objetivos tampouco, mas há um pulsar que nos faz continuar, que nos faz traçar um adiante. Talvez seja esse o mesmo pulso dos escritores contemporâneos: é preciso, mas não é precisamente que palavras sejam encontradas e se coloquem dispostas ao leitor. Talvez seja a sensação de qualquer ofício que constrói uma história: imprecisamente continuamos.

É preciso escrever, mas escrever não é preciso, exato, pontual. É preciso dar continuidade às histórias, mesmo que elas sejam agora menos alinhavadas do que antes. É preciso dizer sim, já que quase tudo nos diz não. É preciso ouvir histórias, embora nossos ouvidos estejam cada vez menos preparados para a *escutatória*¹. A capacidade de ouvir é, quem sabe, uma de nossas principais perdas na contemporaneidade. Não só o acúmulo de informações, mas também a exigência de comunicação em ambientes coletivos virtuais, nos fizeram ora tímidos ora alheios ao que os outros têm a dizer – tornando nossa investida comunicativa falha e/ou falsa. Falamos com nós mesmos, falamos para nós mesmos – distraídos desta que é o prazer em viver em sociedade: compartilhar *experiências*.

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e inalienável: *a faculdade de intercambiar experiências*. (BENJAMIN, 2012, p. 213, grifo da autora)

Se nos parece fato que a figura do narrador tradicional já não se configura mais como um elemento importante na constituição de nossas grandes ou pequenas histórias, enquanto sujeitos ou grupos sociais, pelo menos não em espaços urbanos assimilados por uma lógica

¹ ALVES, Rubem. Escutatória. In: *O amor que acende a lua*. Campinas/SP: Papirus, 1999, p.65.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

técnica e globalizante, é importante refletir sobre as formas que nós encontramos para permanecer aqui, para continuar. Nossas relações com a memória e a tradição certamente mudaram, as formas de narrar já não são as mesmas, a própria caracterização de nossa história não se lança mais sobre bases progressistas, contudo, há uma experiência coletiva que busca meios para se reavivar em meio a tantos holofotes.

Não é mais a experiência que transita em boca em boa que forma nossos surdos narradores, é antes a capacidade de estar *atento*¹ e vincular acontecimentos cotidianos às possibilidades de ali reivindicar uma história. O fluxo de consciência como elemento desencadeador de uma narrativa rica, porém ensimesmada, não parece mais ser a narrativa que ecoa. Deseja-se primeiramente que o desenvolvimento de uma experiência pessoal, transformada em narrativa, possa ser identificada em grupos sociais, em coletivos, ou seja, que possa ser experienciada aquém de seu autor. Se, por um lado, mostramo-nos atentos somente ao que nos faz sentido e coerência, por outro, ficamos irritados diante do total distanciamento de certas narrativas. Ansiamos que, ao menos, ali existam condições, que estejam dispostas orientações à democratização do narrar. A experiência pessoal na narrativa precisa ser compartilhada.

“O primeiro indício do processo que vai culminar no ocaso da narrativa é o surgimento do romance no início do período moderno”, aponta Benjamin, ao dizer que pelo fato do romance estar vinculado essencialmente ao livro, às esferas épicas da narrativa, expulsou o discurso vivo e os narradores tradicionais dos ambientes sociais, “conferindo uma nova beleza ao que está desaparecendo” (BENJAMIN, 2012, p.217). Não chego a discordar de Benjamin, até porque ele analisa o narrador em Leskov e, a partir de outros entendimentos históricos, lamenta o assassinato desses narradores da tradição épica na literatura. Entretanto, não me parece apropriado, tampouco, clamar pela revivificação de tais figuras. Vivemos de maneira tão atordoada dentre os fragmentos históricos, as manchetes jornalísticas, os eventos culturais; buscamos caminhos até mesmo desumanos, sob o ponto de vista da geografia espaço-temporal de nossas vidas, de nos fazermos ouvir atualmente que seria impraticável exigir-nos determinada paciência aos heróis e seus conselhos. Mas, sem dúvida é ainda verdade que a segregação do romancista em seu ofício solitário também nos fez menos ouvintes. Nesse sentido, parece-me mais eficiente propor que o narrar seja compreendido sobretudo como uma

¹ Estar atento na medida de nossa distração, a qual dispõe um sistema perceptivo, não menos tátil, o qual, segundo Benjamin (2012, p. 209), “através da distração, como ela nos é oferecida pela arte, podemos avaliar, indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

experiência, a qual, por assim ser, está disposta ao outro em suas configurações culturais e históricas.

Há um conceito de Benjamin que muito me encanta, o de *aura*. Para ele, trata-se “de uma teia singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (2013, p. 184). Enquanto os estudos literários reclamam a queda do glamour literário, autores contemporâneos dobram-se às mais diversas artes para tornar a literatura uma experiência. Quem sabe, não é que estejamos lendo menos ou menos dispostos à leitura, ou ainda que livros tenham sido escritos para um público seletivo de leitores, mas que nós, acadêmicos, não temos sabido como lidar com esse objeto-livro que hoje se dispõe nas prateleiras. Olhamos para ele e instantaneamente o qualificamos como livro “para poucos”. É, muitas vezes, o nosso olhar teórico que o distancia de mãos leitoras; é, inclusive, a classificação editorial que, antes mesmo de abrir o livro, deixa claro que aquela é uma leitura para alguns. Na tentativa de assegurar o valor literário na fragmentação da linguagem literária que observamos, aniquilamos a fruição, renegamos o papel de qualquer arte: produzir experiência seja ela de ódio, rancor, medo, desconhecimento; seja ela de prazer, entendimento, desfrute, compaixão. Assim como Benjamin propõe em seu texto *Experiência e Pobreza* (2012, p. 126), construímos uma redoma de vidro na produção não só literária, mas também intelectual, a qual, sendo ela feita de vidro, material para Benjamin sem *aura* alguma, permite a observação das massas, sem a permissão que elas participem ou se apropriem daquela existência. É, nesse sentido, curioso perceber o movimento de nosso tempo: ansiamos a presença do outro em uma voz literária, propriamente textual, a fim de que ela cumpra uma exigência quase protocolar da literatura contemporânea e funcional, contudo, a manipulamos de tal maneira que eliminamos a realização dessa narrativa em outras esferas sociais. E aí não pode haver mais pobreza, pois, enquanto entendermos o livro como um objeto de vidro, ele não será capaz de ser lido – sequer experienciado de fato.

De tal modo, não se trata, a meu ver, de lamentar o fato do romance ter nos levado à supremacia do livro, nem de que a narrativa não floresça mais nas mãos de artesãos da linguagem, mas que estejamos dispostos – pelo menos dispostos – a ouvir, no sentido de fazer parte de uma experiência alheia, talvez distante de nossos ambientes sociais, a fim de resistir à distensão das relações humanas que novas tecnologias estão empenhadas a articular. Se a narrativa tem se fragmentado tanto e tem se perguntado insistentemente o que é o narrar na contemporaneidade é, pois, ela ainda encontra nessa *práxis* medidas de aversão ao aceleramento alucinante de nossas rotinas, bem como ao esvaziamento da *aura* em nossos

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

afazeres diários, quer artísticos ou não. Mesmo que não sejamos narradores tradicionais, ainda vemos na narrativa uma forma de mostrar a experiência literária.

Sabemos que o conceito de *experiência* tem sido largamente estudado hoje. Estudos da arte têm se debruçado sobre esse conceito, que alcança os ensaios de Montaigne até os trabalhos de pesquisadores atuais em contínuo exercício, tais como Martin Jay, em *Songs of Experience* (2004), em que o autor elabora uma extensa análise sobre a experiência desde os estudos da epistemologia até os estudos da linguagem, passando pelas experiências religiosa, política e histórica. Assim como ele, considera-se marco desse viés teórico-analítico, pelo menos no campo das Artes Visuais, o estudo de John Dewey, *Art as experience* (1980). Nele, o também professor, Dewey, elabora princípios que determinam a configuração de uma experiência, a qual não acontece somente em ambientes artísticos, mas também cotidianamente. Entre tantas considerações importantes do autor, destaco aqui a do terceiro capítulo dessa publicação, o qual se chama “Tendo uma experiência”:

A experiência, no sentido vital, define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como "experiências reais" - aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: "isso é que foi experiência." Pode ter sido algo de tremenda importância – uma briga com alguém que um dia foi íntimo, uma catástrofe enfim evitada por um triz. Ou pode ter sido algo que, em termos comparativos, foi insignificante – e que, talvez por sua própria insignificância, ilustra ainda melhor o que é ser uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 110)

A partir desse entendimento, ou seja, de que uma experiência é aquilo que produz marcas memoriais no sujeito, Dewey irá apontar que não experienciamos *alguma coisa*, como experimentamos um novo sabor em um restaurante ou a descoberta de uma nova paixão, mas experienciamos *com* alguma coisa ou alguém. Nesse sentido, em uma experiência do pensamento, como costuma ser entendida a literatura, nós, leitores, não sofremos apenas as consequências de leituras mais ou menos atentas, tampouco partimos do livro como elemento fundante da leitura, mas compartilhamos *com* o livro, *com* a leitura, *com* o texto certas formulações de sentido, as quais geralmente desejam encontrar conclusões. Entretanto, para Dewey (2010, p.113), “a conclusão não é uma coisa distante e independente, é a consumação de um movimento”. Sendo assim, a experiência intelectual da leitura não se distancia daquela que é também individual e, por isso, múltipla.

Embora tudo esteja apto a se tornar experiência, para Dewey (2010, p.122), ela possui “padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas”. Ler, desse modo, é entrar em contato, compartilhar da narrativa, não apenas ler ou ouvir a narrativa.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão. [...] A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. Pode haver interferência pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo a que se é submetido. O desequilíbrio em qualquer desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida, comum significado escasso ou falso. (DEWEY, 2010, p. 123).

É fato que teorias da recepção na literatura já disseram algo muito parecido a isso, que a leitura provoca os sentidos aplainados na atmosfera de uma página, porém, o que em Dewey me interessa é esse que me parece ser um novo ar à literatura, ou seja, aquele que provoca tanto o leitor que o faz sair dessa camada estrutural da leitura (aquele que anima os sentidos na violência da linguagem literária) de tal modo que se sinta experienciando outras relações com texto. Não é de hoje também que artistas enamoram-se das narrativas e produzem seus trabalhos a partir do que ali foi apreendido, mas me parece diferente o inverso, que escritores, munidos da experiência da percepção literária de seu próprio texto, desejem produzir outros sentidos, ou melhor, outras maneiras de produzir sentidos ao que eles mesmos escreveram – possibilitando, assim, uma troca de experiência da leitura. Esse é o caso de Paula Parisot em seu livro *Partir* (2013).

Escritora e também performer, Parisot, após a recente publicação de seu romance, organizou uma série de quatro performances. Abaixo cito as proposições da autora em relação a essas experiências²:

Performance 1 – O significado de Partir (vídeo-performance, agosto de 2013): Na companhia de um marreco branco, importante personagem do livro, Paula narra a história de *Partir* tal como ela se lembra. A narrativa começa às 11 da noite e vai até o raiar do dia. No entanto, enquanto vemos imagem da autora falando, não é possível ouvir a sua voz, pois tal voz está no texto, na palavra escrita, e não em sua fala. A direção de fotografia do vídeo é assinada por Gui Mohallem, e de arte, por Carolina Beltier.

Performance 2 – “Partir, o objeto” (6 de dezembro de 2013): A segunda performance está programada para acontecer no México, durante a Feira do Livro de Guadalajara, quando *Partir* será lançado em espanhol. Com um longo vestido criado pelo grupo vanguardista nova-iorquino Threeasfour, Paula sentará no chão de um matadouro. Durante toda a performance ela irá furar – ininterruptamente –, com as mãos, o papel, a capa e tudo o que está impresso no romance *Partir*.

Performance 3 – “Partir, o conteúdo” (março/ abril de 2014): Esta performance acontecerá no Rio de Janeiro, durante 15 dias. Paula se sentará no chão com o livro *Partir* nas mãos, à mercê das intempéries do tempo, para reescrever e reeditar o que já foi impresso e comercializado. Servirá como uma investigação do processo da escrita, do conteúdo e do trabalho do escritor como um todo.

Performance 4 – “Partir, o leitor”: Ainda sem data e local definidos, a ideia desta

² PARISOT, P. *Paula Parisot lança Partir, romance que questiona rumos, partidas e frustrações*. Sopa Cultural, 2013. Disponível em: <<http://socioculturalizacao/paula-parisot-lanca-partir-romance-que-questiona-rumos-partidas-e-frustracoes/>> Acesso em 30.05.2014. Até a presente data não foram encontrados registros das performances da autora referidas nessa citação.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

performance é que Paula fique ajoelhada em frente a um exemplar da obra enquanto pessoas poderão escolher uma página do livro para fazer o que bem entenderem – ler, rasurar, rabiscar, rasgar, alterar. Paula permanecerá ajoelhada, apenas observando, até que o livro chegue ao fim.

Como se pode perceber, as performances de Parisot pretendem desapropriar não só o domínio da autoria em relação a sua produção literária, mas também e principalmente lançar o texto a outras experiências – a partir e além da leitura³. Tal como Dewey apresenta, a experiência, inclusive a literária, se estabelece na proposta da escritora entre as relações do fazer (escrever/narrar) e estar sujeito a outras práticas (ler, rasurar, rasgar, alterar). Sendo assim e não somente no campo da performance, é que a leitura hoje pode ser uma vez mais experienciada, provocando os leitores a ocuparem o espaço entre o fazer e o estar feito, isto é, entre e além do escrever e ler. Nesse entendimento, segundo Gerard Genette (1972, p. 106), “a linguagem se espacializa a fim de que o espaço, nela, transformado em linguagem, fale-se e escreva-se.”

Parece-me extremamente válida a iniciativa da escritora em proporcionar aos leitores uma chance a mais de (des)construção dos sentidos, a qual, na verdade, sempre é possível ao leitor, embora pouco clara e/ou valorizada. Em uma produção de sentidos compartilhada, Parisot, de fato, entrecruza experiências vividas na leitura solitária com aquelas que estão sendo no momento da performance⁴, além disso, busca agenciar o leitor ao processo de um outra escrita, tornando a leitura ponto de partida de um outro texto. Sendo assim, ler se torna um dispositivo do texto performático e também um vínculo com a experiência para além da própria leitura.

A performance, como um dos veículos da experiência, então, depara-se com os estudos literários em diversos aspectos, a fim de: promover um debate a respeito dos discursos atuais da teoria literária, produzir uma crítica literária que lide com a escritura, agenciar um campo de pesquisa da literatura que não tema a pluralidade de seu objeto e valorizar espaços e sujeitos que promovam a literatura a partir de outras práticas. Cabe, mesmo assim, ressaltar que, segundo Zumthor (2007, p.27), pensar a performance nos estudos literários provoca um problema de método e de compreensão crítica do objeto literário. Para ele, “de saída é necessário, com efeito, entreabrir conceitos exageradamente voltados sobre

³ No caso de Parisot, bem como de outros escritores que se relacionam com as outras artes, podemos verificar claramente o que Roland Barthes (1977, p.86) apontou como sendo: “a escritura que passa pelo corpo”, a qual trata de provocar uma *elipse* na liberdade assustadora da linguagem e, por isso, muitas vezes, não é suportada.

⁴ É, pois, nesse sentido, que a compreensão de texto na performance amplia-se por completo. “A palavra “texto” deve ser entendida no seu sentido semiológico, isto é, como um conjunto de signos que podem ser simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou mesmo indiciais (sombas, ruídos, fumaças, figuras delineadas por luzes etc)” (COHEN, 2011, p.29).

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

eles mesmos em nossa tradição, permitindo assim a ampliação de seu campo de referência.” Além dessas proposições teóricas, podem ser percebidas algumas modificações na realização da própria narrativa, sobre a qual tratarei a seguir, tomando como exemplo algumas particularidades da figura do narrador e da narrativa no romance *Partir* (2013), de Parisot.

Paula Parisot possui três publicações: *A dama da solidão* (2007), livro de contos em que a figura da mulher aparece ora como narradora ora como personagem dos textos, compondo uma trama pouco convencional em relação às temáticas e à postura do leitor frente à narrativa; *Gonzos e Parafusos* (2010), romance no qual a personagem Isabela, uma psicanalista, múltipla e intensa, deseja viver, mesmo que a morte e contratempos amorosos a espreitem, e *Partir* (2013), romance em que a personagem principal, um homem de meia idade, decide partir, tendo em vista a possibilidade de escolher o lugar onde irá morrer.

Assim como pretendido em *Partir*, em *Gonzos e Parafusos*, a autora realizou uma performance, na Livraria da Vila, na capital paulista, durante 7 dias e 6 noites que antecederam a publicação de seu segundo romance, decidida a seguir os passos de sua personagem, a qual deseja, ao fim da narrativa, se internar para livrar-se do passado. Parisot efetiva, desse modo, um prolongamento do livro. Encontrava-se, no centro da livraria, um quarto de acrílico, em que a escritora se colocou, a fim de compartilhar o universo alucinante de sua personagem, além disso, se propôs a compartilhar uma experiência com transeuntes e futuros leitores de sua obra⁵. É certo que muitos podem considerar a estratégia da autora como uma atípica e engenhosa maneira de propagandear seu livro, mas também, diriam aqueles que acreditam que a literatura não se fixa nas margens da página, que ali se pôde vivenciar o imponderável, o que nem mesmo a literatura atura por muito tempo⁶. Rubem Fonseca estava lá, a quem a escritora sempre dedica seus livros, o qual contam ter deixado a editora Companhia das Letras após a rejeição de publicação do segundo livro de Parisot. Mais relevante do que isso, foi a reação do público que permeava os espaços da livraria durante os

⁵ A documentação de todos os dias da performance foi feita em publicações online e em vídeos. Os vídeos podem ser vistos em: < <http://cronopios.com.br/gonzoseparafusos/album.html> > Acesso em: 25.11.2013.

⁶ Diz a autora na entrevista ao Jornal O Globo em 23.3.2010: “Passei momentos intensos com algumas pessoas, me emocionei, ri, gritei, perdi a razão e, em alguns instantes, até mesmo o controle. De uma certa maneira me aproximei muito do delírio que sofre minha personagem no livro e esse é um dos motivos pelos quais considero a performance um sucesso. Apesar do livro já estar editado, aprendi coisas sobre a minha personagem e principalmente sobre mim mesma.” Disponível em:

<<http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/03/21/paula-parisot-fala-sobre-performance-sua-relacao-com-rubem-fonseca-276499.asp>> Acesso em 25.11.2013.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

dias da performance. Segue o relato⁷ de Max Gimenes, que, a pedido da editora Leya, acompanhou todos os dias da performance da autora:

No segundo dia de performance, acordei com a missão de encará-la até conseguir sustentar seu olhar. E assim foi, depois de muitas tentativas frustradas na manhã da sexta-feira. *Descobri-me* covarde diante dela. *Percebi* que me escondia, inseguro, dentro de mim, e que buscava ali dentro refúgio contra o cruel mundo exterior. *Não tinha coragem* para me debruçar sobre a janela da alma alheia, porque isso implicaria abrir uma fresta para que vislumbraassem também o que há de *mais íntimo em mim*. “Quando você olha para dentro do abismo, o abismo também olha para dentro de você”, poderíamos, indevidamente até, roubar a Nietzsche, pensador adorado por Isabela. (grifos da autora)

No registro audiovisual dessa performance, Parisot diz: “Não sei o que estou sentindo, nunca fiz isso antes. Qual é o limite? Quem diz qual é o limite?” Enquanto a escritora e, nesse momento, também personagem do livro, habitava e experienciava o espaço de paredes brancas, ela escrevia “exercício de liberdade” uma porção de vezes. Tentava significar com o corpo e com a escrita aquela atmosfera. Sendo assim, parece-me pertinente também refletir sobre as potencialidades da literatura contemporânea, as quais podem ser soterradas por demandas editoriais que solapam o encontro não só entre texto e leitor, mas também entre um corpo e uma existência. Certamente a literatura é mais do que isso, mais do ler e produzir sentido, mais do que povoar uma página em branco, mesmo que isso já seja muito em um país de leitores seletos. Mas, quem sabe, se proporcionássemos mais oportunidades dela ser experienciada, não encontraríamos a fortuita e prazerosa sensação que é, de fato, ler, descobrindo, assim, até o que não buscávamos saber.

Partir, segundo a autora, tem seu ponto de partida em uma série de desenhos feitos por Parisot. O desejo de narrar surge por meio de outra linguagem, a do desenho, e se desdobra, como vimos, em outras linguagens: a da escrita e a da performance. Não se trata de um ensaio ao esgotamento da narrativa, a escritora investe antes em um multcampo de possibilidades narrativas. “Desenhar é como escrever através de símbolos e hieróglifos que não sei decifrar muito bem. Algo que me permite falar diretamente do inconsciente”, explica Parisot⁸. E, nesses desenhos, a personagem principal de seu livro parece se configurar, tramando com as linhas do desenho, a narrativa que ainda estaria por se desenvolver textualmente. Dessa forma, como leitores do texto, da imagem e do movimento, construímos sentidos rizomáticos ao que poderia ser somente um livro. Dizendo isso não afirmo que essa seja uma prerrogativa da literatura contemporânea, ao contrário, é gratificante saber que, para ler, pode bastar a

⁷ GIMENES, Max. *O balanço no mergulho no universo de “Gonzos e Parafusos”*. 2010. Disponível em: < http://contrapontuando.blogspot.com.br/2010_04_01_archive.html > Acesso em 03.11.2013

⁸ *PARTIR* de Paula Parisot, lançamento. 2013. Disponível em: < <http://portalcaneca.com.br/lancamento-partir-de-paula-parisot-2/> > Acesso em: 03.11.2013

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

leitura, aquela solitária, a qual já nos encaminha a um jogo intrigante da linguagem⁹. Anseio apenas que também sejam propostas outras entradas e saídas ao texto literário e que, dessa maneira, a própria narrativa se desenvolva a partir de outros princípios e regras.

Logo no primeiro capítulo do romance *Partir*, intitulado “O Narrador”, há a apresentação deste narrador, o qual, constituído em primeira pessoa, faz recorrentes comentários na narrativa, testemunhando a sua própria fuga ao Alasca.

Sou um homem que não sabe quantas profissões teve, nem quantas amantes. Nasci numa família de classe média, que paga juros para se apresentar socialmente e teme o dia de amanhã. [...] A história que vou contar é sobre minha viagem ao Alasca. Peço paciência com o fato de eu ser um sujeito dispersivo, que sai de um assunto e entra no outro como alguém que patina no gelo sem saber patinar. (PARISOT, 2013, p.13-14).

É característica desse narrador intercambiar suas experiências vividas no trajeto da viagem às ações e expectativas dos personagens que surgem no decorrer da narrativa. E são tantos esses personagens, semelhantes aos de uma performance, aparentemente desconexos, estranhos e hilários, tais como: Jack Kerouac, seu marreco de estimação, um assassino de obesos, um guerrilheiro da FARC, um traficante de arte pré-colombiana, uma astróloga, uma adolescente que já matou por amor e etc. Errático e beerrão, o narrador não possui total domínio de suas ações, porém, tampouco, somente testemunha as ações dos demais personagens. Ao mesmo tempo em que ele é envolvido pela decorrência imprevisível das histórias alheias, na *periferia nômade* dessas tramas, como denomina Norman Friedman (2002, p.176), ele as transforma, uma vez que possui um determinado objetivo:

Mudo constantemente de ideia, amo e odeio, quero e não quero, tomo um porre logo após dizer-me abster-me, fico exausto de tanto me contradizer. Contudo, no que diz respeito ao Alasca, não mudo, sou sempre o mesmo, ainda que de vez em quando me questione sobre o porquê do Alasca. Ah, existem coisas que não têm um porquê. (PARISOT, 2013, p. 22)

No percurso dessa viagem, na qual sabemos que imprevistos são mais recorrentes do que pudéssemos planejar, o narrador, acompanhado de seu marreco Jack, parte de carro do Rio de Janeiro e transita por diversos países da América Latina, apresentando-nos seu passado e sua plena incapacidade de decisão (com as mulheres, com a bebida, com a vida). Ao passar por essas localidades, o viajante é surpreendido por outros tantos pequenos personagens que tornam *Partir* um romance em que, a todo instante, parece estar partido e em partida. Nas primeiras páginas do texto, a autora elencou uma porção de sentidos ao título da obra, os

⁹ De acordo com Agamben (2007, p.63), o sujeito leitor, assim como o autor, compartilha com a escritura a característica de ser um “incessante corpo-a-corpo com os dispositivos que eles mesmos produziram – antes de qualquer outro, a linguagem”. A fim de ler as palavras, toma-se a escritura, e “uma subjetividade produz-se onde o ser vivo, ao encontrar a linguagem e pondo-se nela em jogo sem reservas, exhibe em um gesto a própria irredutibilidade a ela”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

quais dão o tom ao texto que parece estar em um livro, costurado em páginas, apenas para que possa ser assim vendido. Há marcas narrativas que fazem o leitor se sentir lendo uma outra história, sem introduções, a cada nova página:

À noite entrei numa pra comprar laxante ou supositório de glicerina, mas quando vi estava sentado no balcão de um bar, desses simples que eu gosto, tomando uma aguardente. Na outra extremidade do balcão, uma mulher de cabelos compridos, que parecia usar dentadura, riu para mim e botou a língua pra fora. [...] Coloquei a língua pra fora e mexi a ponta como se fosse um daqueles lagartos que vi em Guayaquil. (PARISOT, 2013, p. 232)

O narrador faz referências sutis a outros textos literários e se diz “um homem de ação” (PARISOT, 2013, p.36), ao mesmo tempo em que insere na narrativa divagações filosóficas as quais revelam o estado descontraído desse homem e oferecem ao leitor traços de um cotidiano alucinadamente comum e, por isso, compartilhado¹⁰. Embora Friedman (2002, p.176) aponte que, em uma narrativa com o narrador-testemunha, “o autor renuncia inteiramente à sua onisciência em relação a todos os outros personagens envolvidos”, este de *Partir*, o faz sem perder totalmente seu domínio da atmosfera narrativa, na verdade, suas próprias ações também são observadas pelos demais personagens, construindo uma legitimidade narrativa que opera muitas vozes e descentraliza a figura do narrador no texto. É, pois, nesse sentido, que também ele parece ter determinada amplitude e variedade das informações, já que é sugerido um partir não só no sentido de ir, mas também no de cingir, fraturar, fissurar a onipresença de uma história, bem como de uma presença narrativa. Tudo ali é construído no movimento, no mostrar a trama, que não economiza em episódios e ações para capturar o leitor e convidá-lo a seguir o caminho.

Era hora de ir embora, mesmo sem ouro e sem diamante. Saí andando pelo mato na direção da estrada onde pegaria um ônibus para Diamantina. De repente, senti que alguém me seguia. Era o marreco. Parei e me agachei, abrindo os braços. Ele se aproximou balançando o rabo. Eu o afaguei. Ele precisava de um nome. “Teu nome agora é Jack Kerouac. Vamos meter o pé na estrada.” (PARISOT, 2013, p. 35)

De acordo com Wayne Booth (1980, p.38), embora o teórico defenda a narrativa que privilegia o esforço de um narrador que não encontra subterfúgios para se escapar de suas tarefas retóricas, determinando, assim, elementos em sua opinião indispensáveis ao narrar, “tudo quanto *mostra* serve para *contar*; a linha entre mostrar e contar é sempre, em certa medida, arbitrária”. A troca rápida das tramas narrativas e a hibridez das características desse narrador poderiam soar preguiça artística a Booth, bem como as performances da autora sugeririam a ele, inclusive, uma indesejável retomada do princípio de que o livro e, em certa

¹⁰ James Wood (2011, p. 42), afirma que o romancista contemporâneo observa na *linguagem do mundo* como sendo instrumentos de percepção do personagem e ressalta que, para Henry James, tratava-se de um “íntimo-presente palpável”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

medida, a narrativa, precisa atender a uma realidade, entretanto, fica claro, através de uma leitura interdisciplinar, isto é, que leva em conta os encontros da literatura hoje com as outras artes, de que o livro em si pode não possuir intensidade alguma, mesmo que a narrativa possua, mesmo que os esforços do autor tenham sido muitos em *mostrar* a sua história. Sendo assim, não basta que escritores aprendam a construir a sua narrativa, mas, em diálogo com Booth (1980, p.107), pensem em narrativas que não sejam nem receitas para leitores, tampouco imagens isoladas de seus autores. Mais do nunca é preciso provocar, é preciso desconcertar, é preciso ignorar fundamentos para fundamentar a leitura que, no fim das contas, está sempre (em) partida, está sempre entre a palavra e a performance.

Fui pra casa pensando que não adiantaria eu parar de beber, chorar, sofrer, reclamar, me revoltar, gemer, ranger os dentes enquanto os tinha, nada seria diferente, tudo continuaria igual. Acendi as luzes do meu apartamento e sentei-me na minha poltrona com o Jack no colo, sem coragem de ir buscar a bagagem no carro. Quando eu voltaria a viajar pro Alasca? Não podia demorar muito. Fiquei imaginando quando seria. *Sempre voltamos pro lugar de onde partimos. E sempre partimos em nova viagem pro lugar de onde voltamos.* (PARISOT, 2013, p. 275, grifo da autora)

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. São Paulo: Cultrix, 1977.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOOTH, Wayne. *A retórica da ficção*. Lisboa: Arcádia, 1980.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DELEUZE&GUATARRI. *Kafka: Por uma Literatura Menor*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRIEDMAN, Norman. *O ponto de vista na ficção*. In: Revista USP, São Paulo. n.53. p.166-182, março/maio, 2002. Disponível em:
< <http://www.usp.br/revistausp/53/15-norman-2.pdf> > Acesso em 25.11.2013

GENETTE, Gérard. Espaço e linguagem. In: *Figuras*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

JAY, Martin. *Songs of Experience: modern American and a European variations on a universal theme*. University of California Press, 2004.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

PARISOT, Paula. *Partir*. São Paulo: Tordesilhas, 2013.

_____. *Gonzos e parafusos*. São Paulo: Leya, 2010.

_____. *A dama da solidão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZUMTHOR, Paul. *Recepção, performance, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**A REPRESENTAÇÃO DOS ESQUECIDOS: TRABALHADORES, IMIGRANTES E IDOSOS NAS ENGRENAGENS SOCIAIS DE VALTER HUGO MÃE**Caroline Valada Becker
PUCRSÓ multidões quotidianas nem alegres nem tristes das ruas
Álvaro de Campos**Breve comentário teórico sobre a personagem**

O ato de ler – a leitura literária – pode ser compreendido metaforicamente como um passeio pelos bosques da ficção, segundo a proposição de Umberto Eco. Essa imagem, apesar de antiga, permanece um interessante caminho analítico. O crítico descreveu seis passeios¹, porém eles são inúmeros; e assim como os bosques estão no plural, a ficção não é unívoca. Quando falamos em literatura, evocamos multiplicidade: obras, artistas, recepção e leituras, contextos. A teoria, a crítica e os trabalhos acadêmicos invadem os mesmos bosques, afinal, antes de sermos críticos e teóricos, somos leitores e leitores definem seus trajetos. Tais escolhas são motivadas e orientadas pelo próprio texto, bem como pelos conhecimentos do leitor e pelo contexto em que a recepção acontece.

Se a leitura permite essas múltiplas imersões nos bosques, quais são os possíveis passeios ao lermos um romance? Isso depende, por exemplo, das motivações para um estudo acadêmico, as quais podem ser inúmeras. Para este breve artigo, intitulado “A representação dos esquecidos: trabalhadores, imigrantes e idosos nas engrenagens sociais de Valter Hugo Mãe”, o passeio pelos bosques da ficção pretende observar uma das categorias narrativas a partir de um elemento temático: o lugar social ocupado pelas personagens, sua representatividade ou marginalidade na sociedade ficcional. Dessa forma, ensaiarei análises acerca da figuração das personagens – quem são, o que pensam e o que representam nos romances.

¹ O livro de Umberto Eco chama-se *Seis passeios pelos bosques da ficção* e possui seis capítulos: “Entrando no bosque”; “Os bosques de Loisy”; “Divagando pelo bosque”; “Bosques possíveis”; “O estranho caso da rue Servandoni”; e “Protocolos ficcionais” (ECO, 1994).

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Entre as muitas possibilidades teóricas para abordarmos o estudo de personagem – afinal, como sugere Cristina Vieira no livro *A construção da personagem romanesca: processos definidores*, “a noção de personagem foi e é objeto de diferentes tipos de definições, segundo diversas abordagens metodológicas-disciplinares, cada qual espartilhada por múltiplas escolas ou correntes” (VIEIRA, 2008, p. 20) –, parece-me produtiva a concepção de figuração, aspecto que não anula acepções básicas dessa categoria narrativa. Tais aspectos essenciais são assinalados por Beth Brait, no livro *A personagem*:

a personagem continua sendo vista como ser antropomórfico cuja **medida de avaliação ainda é o ser humano**. Não existe a rigor, até esse momento, uma teoria da prosa de ficção que possa estudar e entender a personagem em sua especificidade. Os estudos desenvolvidos durante esse longo período nada mais fazem que reproduzir por prismas diversos a **visão antropomórfica da personagem**. (BRAIT, 2006, p. 38, grifos meus)

Brait dá eco à ideia de que o gênero romance é o gênero ideal para a construção da personagem e apresenta estes três teóricos como paradigma: Georg Lukács e *A teoria do romance* (1920); E. M. Forster e *Aspectos do romance* (1927); e Edwin Muir e *A estrutura do romance* (1927). Enquanto Lukács relaciona a personagem às estruturais sociais burguesas, Forster analisa sua construção em termos de complexidade, separando-as em planas e redondas. O último nome referido, Muir, preocupa-se com a dimensão estrutural e concebe a personagem como produto do enredo e da estrutura (Cf. BRAIT, 2006). Já os formalistas russos propuseram a personagem como um ser de linguagem, dando ênfase à análise interna da obra. Mesmo diante desse viés estrutural, permanece a noção de que “todo romance exprime uma concepção da pessoa”, porque une, na materialidade textual, uma “constatação do real” a “uma visão da existência humana” (ZÉRAFFA, 2010, p. 9-10).

Além de observar a relação entre pessoa e personagem, no livro *Pessoa e personagem: o romance dos anos de 1920 aos anos de 1950*, Zérrafa analisa de que maneira os autores e seus romances mostram uma concepção de pessoa, porque, na sua visão, romances (e romancistas) trazem uma representação e uma leitura concomitantemente: “Mesmo quando o escritor mostra o homem em seu nada, propõe-nos uma concepção global e orientada da pessoa humana que lhe inspirou o olhar sobre o mundo concreto” (ZÉRAFFA, 2010, p. 11). Nessa perspectiva, portanto, cada momento literário engendra uma construção de personagem e evidencia uma percepção quase ideológica e social da “pessoa humana”, isto é, do sujeito.

Uma construção de personagem associada à concepção de pessoa vai ao encontro, parece-me, do conceito de figuração – há pouco citado –, o qual sintetiza o processo de linguagem por meio do qual se cria, no universo ficcional, uma figura – um corpo, uma

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

imagem, uma identidade – marcada por personalidade e caráter – em síntese, a “visão da existência humana” mencionada por Zérrafa.

A concepção de figuração está enunciada no texto “Narratologia(s) e teoria da personagem”, no qual Carlos Reis, ainda que brevemente, indica possíveis relações semânticas entre as palavras “personagem” e “figura”, explicando que a primeira está associada ao âmbito literário e artístico, enquanto a segunda transcende e invade usos mais comuns de comunicação:

Se o lexema personagem está ainda vinculado a uma acepção relativamente específica (isto é: do âmbito dos estudos literários), o termo figura refere-se, como primeira acepção, à “forma exterior, [a]o contorno externo de um corpo”; derivadamente, figura significa “personagem ou personalidade de importância”. (REIS, 2006, p. 19)

É nesse jogo que a personagem, ao longo da narrativa, é figurada, ou seja, torna-se uma figura, uma personagem delimitada por várias características – em síntese, uma forma.

A mesma relação entre pessoa e personagem é referida no *Dicionário das ciências de linguagem*, cujos autores Oswald Ducrot e Tzvetan Todorov desenvolvem um verbete para “personagem”. Segundo eles, em meio à multiplicidade de características, podemos indicar como inerentes à personagem estes eixos: personagem e pessoa; personagem e visão; personagem e atributos; personagem e psicologia (Cf. DRUCROT e TODOROV, 1982, p. 270). Parafraseando, a personagem, um ser de papel, relaciona-se ao humano, porque carrega traços psicológicos e também porque pode agir. A personagem enquanto construção ficcional é engendrada na (e pela) escrita, por isso, a “visão” torna-se elemento essencial – o que a personagem vê e como vê. As personagens, portanto, “representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção” (DUCROT e TODOROV, 1982, p. 271). Analisar a figuração das personagens, portanto, objetiva verificar, na construção narrativa, como elas se desenvolvem, quais elementos as delineiam para que nós possamos lê-las e tecer sentidos.

Do apocalipse à máquina: análise das personagens

O *corpus* selecionado é subjetivo, porém coerente, uma vez que as obras – *O apocalipse dos trabalhadores* e *A máquina de fazer espanhóis* – discutem a identidade portuguesa por meio do contraste. De um lado, o português e os imigrantes (especificamente, um ucraniano); do outro lado, o português e o espanhol. Desse traço identitário amplo – ser português –, chegamos a outras especificidades, entre elas, ser mulher, ser imigrante (trabalhador braçal), ser idoso. Essas são, portanto, as identidades delineadas nos romances a serem analisadas a partir de agora.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Na primeira cena da narrativa *Apocalipse dos trabalhadores*, mergulhamos em um sonho da personagem maria da graça, uma mulher-a-dias cuja imaginação sugere suas percepções de mundo como um caos – “as portas do céu eram perqunas, ao contrário do que poderia esperar. precisaria se baixar consideravelmente para passar e, na multidão de quem quer ser atendido, era dramática a confusão, gerando violência e uma nuvem de pó” (MÃE, 2013, p. 9). O narrador heterodiegético, em seguida, revela a esperança de maria da graça, que “convicta de que, tendo morrido de tão horrenda sorte, seria digna de todos os perdões e admitida no céu” (MÃE, 2013, p. 10).

A força da imagem do céu, o destino após a morte, delineia a personagem, apresentando-a como um alguém que acredita merecer descansar, mas que está confusa, unindo a esperança à concretude do descaso, pois, no espaço onírico, vê-se a conversar com são pedro, cujas palavras depreciam-na. No fim, depois do sonho, “acordava suada, o coração a bater doido no peito e a boca sibilando aflita dizendo, não sou mulher de fugir a nada, eu não sou mulher de fugir a nada” (MÃE, 2013, p. 10).

A força de maria da graça é sua resignação; casada com um sujeito amargo (augusto) e amante do patrão (senhor ferreira), a condição feminina e o lugar social ocupado por maria da graça representam uma figura triste, porém, ainda assim, em vários momentos, satisfeita com a vida. No seu íntimo – como o narrador, ao utilizar a perspectiva da personagem, demonstra –, analisava a diferença entre o feminino e o masculino: “para um homem, achava, as coisas estavam feitas de modo diferente. os empregos são melhores, as liberdades maiores, e até a consciência distinguia uns de outras. para as mulheres, uma devassidão era já um perigo de grande luxo” (MÃE, 2013, p. 12). A mulher-a-dias percebe, ao observar sua condição e a sociedade em que vive, um descompasso entre o feminino e o masculino, cerceamentos e liberdades respectivamente.

A síntese das relações que ela, maria da graça, mantinha com os homens é sugerida por estes trechos: “enquanto uma mão limpava a casa, a outra limpava o ego imperialista do patrão” (MÃE, 2013, p. 12); “[augusto] haveria de querer tudo sobre a mesa, convencido até de que o seu cansaço era maior e mais digo de ser respeitado do que o dela” (MÃE, 2013, p. 14). A mulher, especificamente maria da graça, vive de modo submisso, como se uma hierarquia fosse a medida dessas relações.

Os sentimentos da personagem são um paradoxo, pois, na sua definição, vivia um “odioso amor” (MÃE, 2013, p. 14), que misturava a função de empregada e de amante (reordenando a ocupação das funções na vida um do outro) com a culpa diante do marido.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Sentir-se culpada, contudo, não a impedia de colocar lixo na comida do marido – mas não o queria matar; queria liberdade, ressalta o narrador, nomeando-a uma “pobre mulher”, enfatizando uma miscelânea de ingenuidade e desejo de solucionar seus problemas.

Em síntese, maria da graça, uma mulher de quase quarenta anos, vive um triângulo amoroso, mas não se sente completa. A sexualidade tanto com o patrão – “ficava quieta à espera que acabasse, limpava-se, sentia que assim traía menos o marido” (MÃE, 2013, p. 19) – quanto com o marido – “o agusto já nem o posso ver nem cheirar” (MÃE, 2013, p. 20) – não é signo de felicidade. Além disso, a diferença cultural entre o patrão e ela, sem dúvida, incita sofrimentos, pois se sente inferior a ele.

A sexualidade da outra personagem, quitéria, outra mulher-a-dias, é celebrada e vai ao encontro de sua personalidade mais forte e decidida, segundo a perspectiva de maria da graça, que a nomeia “uma mulher de ideias” (MÃE, 2013, p. 34): “a quitéria gostava dos rapazes mais novos e costumava procurá-los até sem grande cuidado. Fazia-lhes sexo oral como quem estivesse com sede” (MÃE, 2013, p. 20).

Uma vida amorosa frustrada – afinal, como dizia maria da graça, não lhe interessava o amor, “coisa de gente desocupada” (MÃE, 2013, p. 29) –, uma rotina de trabalho pesada (a limpeza) e a atividade de carpir contrastam com o humor do discurso de quitéria, a qual, solteira, é mais liberta: “és uma empregada, dizia-lhe a amiga, a menos que esses homens tenham inventado o cif líquido marine não me parece que te façam mais feliz” (MÃE, 2013, p. 27).

A possível felicidade, aos pouco, desaparece do horizonte; maria da graça parece sentir-se mais oprimida – “era um choro pequeno, de tristeza muito habituada, uma tristeza a vir quotianamente para sempre” (MÃE, 2013, p. 88). Além disso, maria da graça descreve-se, em geral, como burra – “talvez sejamos muito burras e não seja possível sabermos nada sobre a vida” (MÃE, 2013, p. 91).

Depois da morte do senhor ferreira, maria da graça, seguindo conselhos de quitéria, tenta libertar sua sexualidade, mas sofre; e percebe, diante de outro homem (mikhalkov) que o trabalho a “endurecera” e explica: “desde os meus doze anos que lavo roupa e limpo casas em toda a parte e não sei fazer mais nada. não sei fazer amor. eu não sei fazer amor” (MÃE, 2013, p. 163).

A palavra trabalho, portanto, é associada aos sentimentos e à humanização. Analisando o romance, podemos afirmar que a ação de trabalhar carrega duas dimensões: a ausência do trabalho traduzido pela dificuldade das mulheres-a-dias para encontrar casas onde

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

trabalhar; e a desumanização do trabalho, a intensidade e a força corporal necessária para exercer as funções. A personagem maria da graça percebe isso e nomeia Portugal “a terra dos trabalhadores” (MÃE, 2013, p. 105). Dessa forma, faço o trânsito para o outro eixo temático a ser analisado neste artigo. Trata-se do trabalho, especificamente exercido pela personagem andry, um ucraniano em Portugal.

Muito interessante e densa é a construção da identidade desse estrangeiro – sem dúvida, sofredor e, por vezes, sem destino (o que se assemelha à identidade portuguesa, figurada nas personagens anteriormente analisadas). Andry, ucraniano, segue a tendência da sua região: “em korosten, a população habituara-se já a ver partir as suas gentes e não era novidade uma mãe caída diante das linhas de comboio, a ver os trilhos como um fio de ligação ainda com os filhos” (MÃE, 2013, p. 39). Desse trânsito entre fronteiras, teremos como resultado a imagem da mecanização dos sujeitos, que contrastará com o sentimento (bastante traduzido pela sexualidade e pela corporificação) de quitéria, pois as duas personagens serão um casal.

Além de carregar um trauma familiar que dá eco à história da Ucrânia¹, andry chega nas terras portuguesas e trabalha com o corpo, com a força:

sem se explicar, o que esperava encontrar era um qualquer modo de ganhar dinheiro, convicto de que acabaria nas obras, como todos os outros, a cansar-se e a apressar-se consoante a impiedosa direção de um português maldispósito. [...] como o sonho de vir para portugal lhe teria dito, que em tal país haveria muito emprego, coisas de braços, porque os portugueses já não se queriam matar a fazer nada. (MÃE, 2013, p. 55)

A esperança de andry resume-se, pois, a ter dinheiro para enviar aos pais. Diante dessa necessidade concreta, ele tenta desvencilhar-se dos sentimentos e, também, de sua identidade. Uma das cenas em que andry está com quitéria representa, justamente, o apagamento (a tentativa) da identidade: diante da amante, ele se enconsta na parede (ato simbólico, o emparedamento do sujeito), “como se ali pudesse mudar de pele, ser outro” (MÃE, 2013, p. 43). Esse primeiro momento terá desdobramentos e o pensamento de andry apresentará o desejo de assemelhar-se a uma máquina, desprovida de sentimentos. Abaixo, um excerto em que a palavra máquina é utilizada:

se pudesse, esquecia-se de ser emotivo, **gostava de acreditar que a vida podia existir apenas como para uma máquina de trabalho perfeita**, incumbida de uma tarefa muito definida, com erro reduzido e já previsto, e com isso atendeder ao mais

¹ “sete milhões de ucranianos morreram à fome nos anos trinta e três do século vinte, e a ekaterina sentava-se à sua mesa como aterrorizada com a falta de sopa por um dia que fosse. [...] a grande fome ucraniana sentava-se todos dias à mesa da ekaterina e do sasha [...]. os sete milhões de mortos na segunda guerra mundial, e os mortos mais os afetados pela catástrofe de chernobil” (MÃE, 2013, p. 43).

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

certo objetivo, enviar algum dinheiro para a família na ucrânia, e nem pensar muito nisso e nunca dramatizar a questão. [...] talvez pudesse chorar. [...] e ficar para ali a chorar seria deitar por terra a regra mais básica da sobrevivência e progressiva **metamorfose para a máquina** [...]. Era melhor que empedernisse verdadeiramente, muito masculino, um corpo bruto, [...] **preparado para abrir caminho na ferocidade de um país alheio**. (MÃE, 2013, p. 47, grifos meus)

A partir do trecho acima, podemos concluir que os sentimentos opõem-se à máquina; para “abrir caminho” e ganhar dinheiro, era preciso ser feroz. Para conquistar a “felicidade das máquinas” (MÃE, 2013, p. 47) e “para ser uma máquina feliz” (MÃE, 2013, p. 47), era preciso distanciar-se das pessoas; por isso, o envolvimento com quitéria traduz-se em mudança, pois suscita transformações na personagem que passa a aceitar-se enquanto humano – “um complexo orgânico” (MÃE, 2013, p. 102) – e, até mesmo, desiste de tornar-se máquina:

ele (*andriy*) tinha medo, porque por ela (*quitéria*) perderia a possibilidade de ser feliz e voltaria à sua condição humana para aceitar que não suportava a ausência de notícia dos pais ou a fixação mais complexa por um sentimento que, genericamente, se chamaria amor. (MÃE, 2013, p. 98)

O sentimento, portanto, é um dos elementos essenciais para a humanização e para a felicidade dessas personagens. O casal quitéria e andry, mesmo que ambos continuem a viver de modo sofrido e difícil, compartilham e experienciam sentimentos – “agarrou-se ao andry e agradeceu-lhe como pôde pela oportunidade única de se humanizar” (MÃE, 2013, p. 183); maria da graça, em oposição, não encontra essa opção, mas percebe que mantinha, de fato, uma verdadeira relação com senhor ferreira – “aquele traste velho que usando-a também a levava para o mais perto de se ser humano” (MÃE, 2013, p. 180).

A máquina, palavra utilizada para descrever as personagens no romance *O apocalipse dos trabalhadores*, vem no título do segundo romance a ser analisado, *A máquina de fazer espanhóis*. Nesta obra, temos um narrador autodiegético idoso, o que o caracteriza, segundo a proposta desse artigo, como uma identidade marginalizada. Por meio da voz de antônio jorge da silva (84 anos), revisitamos o passado e mergulhamos, no presente da narrativa, no sofrimento de viver em um asilo chamado “feliz idade”. Essa mudança acontece depois de um momento intensamente triste, a morte da esposa: “a laura morreu, pegaram em mim e puseram-me no lar com dois sacos de roupa e um álbum de fotografias” (MÃE, 2011, p. 23). A velhice é representada na sua perspectiva mais solitária, evidenciando o olhar do outro – da sociedade – diante dos idosos, como vemos no excerto abaixo:

aos meus pés os dois sacos de roupa e uma enfermeira dizendo coisas simples, convencida de que a idade mental de um idoso é, de facto, igual à de uma criança [...] passados vinte e três dias, a elisa e o meu genro vieram visitar-me. traziam os meus netos [...]. era como transformarem-me num passeio aborrecido, igual a

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

meterem-se no obsoleto jardim zoológico e obedientemente não alimentarem os animais, porque lhes estragariam a dieta e os ajudaria a adoecer. (MÃE, 2011, p. 33)

Nesta segunda obra, as palavras humanizar ou humanidade não surgirão, como vimos no romance anterior; contudo, a palavra metafísica estará presente e poderemos associá-las. Por meio de uma referência (e recitação, em certa medida) ao poema Tabacaria, de Álvaro de Campos, heterônimo de Fernando Pessoa, esteves sem metafísica – citado pelo eu lírico – surge como personagem na narrativa de Valter Hugo Mãe. Tal sujeito vive no asilo e, a partir dele, delineia-se uma reflexão sobre a metafísica e sobre a condição humana. A metafísica, pela composição do enredo, pode ser compreendida como a vida, como o olhar diante da vida, como o pensamento. Não há, na obra, nenhuma explicitação do conceito; no entanto, as personagens ficam com medo de perder a metafísica de seus corpos, como lemos abaixo:

não consigo dormir ali. o homem (*medeiros*) geme mais do que nunca e eu estou a ter visões. fico a achar que existem máquinas que nos tiram a metafísica, senhor silva, já viu, estou a ficar com a cabeça baralhada e não existem máquina dessas, pois não [...] parece que me vão tirar a metafísica para me enterrarem depois correspondendo ao poema, entende. (MÃE, 2011, p. 138)

Dessa forma, metafísica e vida estão em paralelo, como em um mesmo campo semântico. A palavra “máquina”, por sua vez, será associada a diversos sentidos, compondo um verdadeiro jogo de palavras. Vejamos cada um desses sentidos e suas relações.

Primeiramente, máquina significa “sociedade”, uma verdadeira engrenagem: “eu e laura começámos por pensar que nada nos faria mal. Que a custo nos tornaríamos úteis na máquina social” (MÃE, 2011, p. 83). O tom é negativo, como se, ao nos encorporarmos à máquina social, perdêssemos algo da nossa essência humana.

Em seguida, “máquina” vem como sinônimo de corpo humano: “a vida aqui é mais complicada do que simples. o que é que isso quer dizer, perguntou o senhor pereira. na verdade, a vida é sempre mais complicada do que simples, pense só na máquina que é o corpo e como opera noite e dia” (MÃE, 2011, p. 112). Aqui, o corpo humano – e não mais o corpo social, a máquina social – é descrito como forte, uma vez que opera incansavelmente.

Posteriormente, há a “máquina” enquanto objeto, instrumento para roubar a metafísica dos humanos: “parecia que me entravam ali homens armados, com coisas esquesitas nas mãos, e me punham a respirar para dentro de sacos” (MÃE, 2011, p. 143). Essas são as palavras ditas por esteves antes de morrer, isto é, há uma associação entre perder a metafísica e perder, de fato, a vida, ou a fantasia da vida, porque, com a morte de esteves, “ficávamos pobres de fantasia” (MÃE, 2011, p. 44), nos diz o narrador.

Por fim, chegamos ao último sentido associado à palavra “máquina”, desta vez, ao âmbito político, nomeado concretamente: a ditadura. Vejamos o excerto:

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

sabe o que é que afinal foi mesmo **uma máquina para roubar a metafísica aos homens**. [...] o estupor da ditadura. a ditadura é que nos quis pôr a todos rasos como as tábuas, sem nada lá dentro, apenas o andamento quase mecânico de cumprir uma função e bico calado. a ditadura, colega silva, **a ditadura é que foi uma terrível máquina de roubar a metafísica aos homens**. (MÃE, 2011, p. 147-8, grifos meus)

Como em um jogo de palavras, os sentidos se completam. A grande máquina de roubar a metafísica – e, em consequência, de mecanizar e destituir a condição humana – foi a ditadura. A personagem que enuncia essas palavras é silva da europa, outro morador do asilo. A mesma ideia é incorporada por nosso personagem-narrador que, ao narrar um evento do seu passado, evidencia a potência do medo diante do salazarismo. Ele, senhor silva, quando jovem, denunciara um militante e se sente “como tantos, um porco” (MÃE, 2011, p. 175). No trecho abaixo, lemos o resultado da presença do regime totalitário, a transformação dos sujeitos em máquina:

o salazar foi como uma visita que recebemos em casa de bom grado, que começou por nos ajudar, mas que depois não quis mais ir-se embora e que nos fez sentir visita sua, até que nos tirou das mãos tudo quanto pôde e nos apreciou amaciados pela exaustão. [...] tudo era para que não praticássemos cidadania nenhuma e **nos portássemos apenas como engrenagem de uma máquina a passar por cima dos nossos ombros**, complexa e grande de mais para lhe percebermos o início, o fim e o fito de cultivar a soberba de um só homem. tudo contribuía para essa cidadania de abstenção (MÃE, 2011, p. 175, grifo meu)

A ditadura, portanto, é a essência da mecanização, pois rouba a capacidade de intervir e de sentir-se coletivo; essa máquina alastra-se, torna-se a engrenagem social na qual o cidadão português – seu corpo – é transformado, também, em máquina. A máquina é uma verdadeira alegoria – “uma representação concreta de algo abstrato” (KOTHE, 1986, p. 25)² – para sugerir a mecanização do ser humano.

Perder a metafísica, como lemos no romance, é a síntese disso tudo; é como se o regime totalitário roubasse a metafísica dos portugueses. A fuga a essa condição social e política engendra, segundo a personagem silva da europa, um desejo de ser outro, uma negação da identidade portuguesa. Por isso, o romance de Valter Hugo Mãe chama-se *A máquina de fazer espanhóis*; porque, segundo a personagem referida, continuamos, nessa engrenagem social, a ter como resultado sujeitos que negam sua nacionalidade:

portugal ainda é uma máquina de fazer espanhóis. é verdade, quem de nós, ao menos uma vez na vida, não lamentou já o facto de sermos independentes. quem, mais do que isso até, não desejou que a espanha nos reconquistasse, desta vez para sempre e para salários melhores. [...] aqui, enquanto houver um salazar em cada família, estamos entregues ao inimigo (MÃE, 2011, p. 184)

Notamos, portanto, uma intensa reflexão sobre a identidade portuguesa – quem são, o que desejam ser, o que negam ser. Há, diante da história nacional, a certeza da falência. Esse

² Segundo Flávo R. Kothe (1986), “tanto a alegoria quanto a fábula expressam através de elementos concretos um significado abstrato”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

sentimento é referido nos dois romances estudados nesse ensaio. Em um diálogo dos moradores do asilo, lemos a percepção do português: “é que somos estuporados por todo o lado, pagamos o mesmo que a europa paga por qualquer coisa, mas ganhamos três vezes menos. temos salário de rato. salários de humanos de segunda” (MÃE, 2011, p. 155). Já no romance *Apocalipse dos trabalhadores*, o tempo é de escassez: “e as pessoas iam dizendo que as coisas estavam mal, não era tempo de abundância havia muito [...]. aqui em bragança, graça, vai ser uma terra de grande fome”.

Em outras palavras, as personagens selecionadas para análise evidenciam a figuração de identidades relacionadas ao país Portugal, seu passado – a ditadura – e seu presente. Tanto maria da graça, quitéria e andry quanto antónio jorge da silva são, em certa medida, marginalizados; todos sofrem e, de diferentes maneiras, figuram a representação da identidade portuguesa, algo como “multidões quotidianas nem alegres nem tristes das ruas” (PESSOA, 2007, p. 83), como diz o verso de Álvaro de Campos.

Referências

- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 2006. (Série Princípios)
- DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário das ciências de linguagem*. 6ª Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1982.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- KOTHE, Flávio R. *A alegoria*. São Paulo: Ática, 1986.
- MÃE, Valter Hugo. *A máquina de fazer espanhóis*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- _____. *O apocalipse dos trabalhadores*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- PESSOA, Fernando. *Poesia completa de Álvaro de Campos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- REIS, Carlos. Narratologia(s) e teoria da personagem. In: *Figuras da ficção*. Coimbra: Centro de Literatura Portuguesa, 2006.
- VIEIRA, Cristina da Costa. *A construção da personagem romanesca: processos definidores*. Lisboa: Edições Colibri, 2008.
- ZÉRAFFA, Michel. *Pessoa e personagem: o romanesco dos anos de 1920 aos anos de 1950*. [tradução Luiz João Gaia e J. Guinsburg]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**A ANATOMIA DA MELANCOLIA CONTEMPORÂNEA EM MINHA MÃE SE MATOU SEM DIZER ADEUS**Éder Corrêia
PUCRSA história da melancolia inclui todos nós.
Charles Bukowski**Introdução**

O que falar sobre aquilo que não consegue ser identificado? Tédio, morbidez, vazio, ausência de sentido nas coisas, tristeza, dor de existir. Tudo isso faz parte do que chamamos melancolia, mas, até hoje, as teorias sobre o tema não chegaram a um acordo do que poderia vir a ser isso. A psiquiatria, desde o século XIX, recusa o termo e, em seu lugar, atualmente, substitui-o pela palavra depressão, conhecida como o mal do século XXI, todavia, o emprego dessa terminologia (*melancolia*) ainda permanece e é utilizado na psicanálise, na filosofia e nas artes.

De fato, empregaremos a palavra melancolia em nosso estudo, exatamente por sabermos que esse conceito carrega consigo uma diversidade de entendimentos e encapsula diversas emoções do que simplesmente a tristeza, além de se diferenciar do conceito de depressão, que não nos interessa aqui, pois não temos a intenção de estudar nenhum tipo de psicopatologia na literatura.

Enquanto teoria e método de análise, utilizaremos aqui a noção de melancolia proposta pelo estudo verticalizado sobre o tema da psicanalista francesa Marie-Claude Lambotte, autora de *O discurso melancólico* (1997). Para ela, a melancolia é uma estrutura diferente da neurose e psicose. É uma quarta estrutura psíquica, marcada pelo vazio do eu. Diferenciando-se da corrente de pensamento contemporânea, a autora diferencia depressão de melancolia. Se na depressão o sujeito consegue ter forças psíquicas para produzir investimentos na vida, na melancolia isso não acontece, porque sua essência é marcada pelo vazio, pela falta e pela

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

inércia. Na melancolia não existe construção identitária, ela foi barrada pelo “significante nada”, o melancólico constrói o seu “eu” na relação deformada com o outro e o vazio psíquico que o encerra no desconhecimento do tempo, do espaço e de sua história; seu princípio é a negação de si.

A presença do objeto faltante e não reconhecido pelo sujeito, que acarreta os males da melancolia, manifesta-se em diversas produções literárias contemporâneas no Brasil; a ficção de Evandro Affonso Ferreira é uma delas; autor da obra *Minha mãe se matou sem dizer adeus*, publicada em 2010, vencedor do prêmio de melhor romance pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), cujo título emblemático já nos indica o teor lúgubre da narrativa, na qual não faltam elementos que representam o mal-estar existencial que o indivíduo contemporâneo parece sentir. E é sobre essa representação ficcional do sujeito melancólico que focaremos nosso estudo. Todavia, não faremos isso sem antes situarmos a própria melancolia como elemento importante e presente na história ocidental.

A melancolia como condição do sujeito pós-moderno

Homero (aproximadamente em 850 a. C.), em a *Odisseia* e a *Ilíada*, falou do *pharmakon*, substância que ajudaria a aliviar os males provocados pelos deuses ao homem, entre eles o estado de tristeza profunda. O herói Belerofonte, da *Ilíada*, ao tentar chegar ao topo do Olimpo, foi castigado pelos deuses a viver sozinho e atormentado. O mal-estar da existência do homem era uma influência direta dos deuses em nossa vida no período homérico. A trágica história do herói é considerada como o primeiro caso descrito de loucura.

Hipócrates (460 a. C.) foi o primeiro a identificar os quatro humores naturais aos seres humanos: o sanguíneo, o fleumático, a bile amarela e a bile negra (*melagkholía*; *melas* [negro]+*kholé* [bile]). O médico grego, na Antiguidade Clássica, entendia a melancolia como uma das possibilidades naturais que se apresentavam ao nosso “temperamento”. Todos somos suscetíveis à melancolia. Existiriam dois tipos desta afecção para Hipócrates: a de fator interno e a de influência externa, ou seja, endógena e exógena – termo que hoje é utilizado pela psiquiatria para algumas psicopatologias. Se o homem não seguisse certas condutas de saúde e não buscasse o equilíbrio mental e físico, o excesso de bile negra no baço ocorreria, originando a melancolia como temperamento dominante no indivíduo. Era preciso tomar cuidado principalmente no outono, estação naturalmente melancólica, em que a umidade predominava; pelo fato da bile negra ser úmida e fria, o clima favorecia o desenvolvimento excessivo desse fluído que originaria o desequilíbrio emocional causado por ele.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

O grande primeiro tratado sobre o tema aparecerá, também, na Antiguidade Grega, escrito por Aristóteles. O famoso *Problema XXX* do filósofo questiona a o motivo de homens de gênios serem naturalmente melancólicos: “Por que razão todos que foram homens de exceção, no que concerne à filosofia, à ciência do estado, à poesia ou às artes, são manifestamente melancólicos?” (ARISTÓTELES, 1998: 81). A relação genialidade e melancolia é feita e agora é, também, problema filosófico. Esta ligação entre o gênio e a melancolia durará séculos e até hoje ainda está presente no imaginário coletivo. A tristeza sem motivo aparente, a qual reflete Aristóteles, coloca a melancolia no cerne das questões importantes para a filosofia, ela não é mais doença, conforme admitia Hipócrates, ela é uma condição da natureza. O homem que se diferencia do ordinário é essencialmente triste. A concepção aristotélica perdurará até o Renascimento.

Em 1631 será publicado um dos maiores tratados sobre a melancolia que temos até hoje: *A anatomia da melancolia*; obra que se tornou um clássico instantâneo – possuiu cinco edições com o autor ainda em vida e é um dos primeiros casos de pirataria de um texto que temos na história – traz uma análise detalhada de todos os estados melancólicos que um indivíduo pode ter. . Burton era um clérigo, por isso, sua investigação é uma mistura de teologia com psicologia, astrologia, meteorologia, filosofia e literatura. A melancolia sai da genialidade e agora é condição humana. Todo homem é melancólico. Expulso do paraíso, o ser humano só pode carregar a culpa de sua traição a Deus e a sua queda para o domínio da mortalidade e sofrimento: a vida é um fardo que possuímos e serve para nos reconciliarmos com Deus. Burton afirma que a melancolia é uma mal sem cura que atinge a todos: “**E dessas disposições melancólicas ninguém que vive está livre**, nenhum estoico, ninguém é tão sábio, ninguém é tão feliz, ninguém é tão paciente, tão generoso, [...] cedo ou tarde, ele sente sua pontada [grifo nosso].” (BURTON, 2011: 32) A obra *A anatomia da melancolia* surgiu devido ao próprio autor querer entender a sua melancolia, todavia, estava historicamente situada em uma época melancólica: a era moderna trazia inovações por todos os lados, novos lugares eram descobertos, a Igreja já não tinha mais as respostas de antes, o mundo passava por uma enorme mudança política e cultural. A melancolia era uma epidemia na Inglaterra – na época, chegou a ser chamada de *english malady* (SCLIAR, 2003) -, por isso, um tratado falando da condição do sujeito melancólico seria muito mais do que bem-vindo.

Séculos se passam e a melancolia ganhará novos entendimentos apenas no final do século XVIII, que se intensificarão durante todo o século XIX, com o advento dos primeiros estudos científicos da psiquiatria, principalmente oriundos das observações clínicas de Pinel e

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Esquirol. A partir de agora a palavra será substituída por monomania e lipomania. O termo melancolia será deixado de lado pelo seu caráter excessivamente “poético” e nada científico - não podemos esquecer que estamos na época em que o método positivista revolucionou as ciências exatamente por dar primazia à cientificidade. Surgem formas mais aprofundadas de entendimento da melancolia. A partir de agora se iniciam as primeiras tentativas de uma nosografia de tal estado emotivo.

Em 1920, Freud escreverá *O mal-estar na civilização* (1997), em que afirmará que a felicidade, em nossa sociedade, não é possível de ser alcançada. O pai da psicanálise evidenciará que o indivíduo contemporâneo abdicou da felicidade em nome da “segurança” e da “culpa”, já que “o preço que pagamos por nosso avanço em termos de civilização é uma perda de felicidade pela intensificação do sentimento de culpa” (FREUD, 1997: 102). A sociedade da época de Freud – 1920 –, de acordo com ele, só pode ter como base a infelicidade, pois ela reprimiu todos os “instintos” humanos para socializar o homem, o que causou a generalização da culpa e da tristeza. Freud não fala em melancolia no texto, mas como não pensar nela, quando ele mesmo afirma que nossa sociedade não construiu uma estrutura capaz de permitir a felicidade? Não é à toa que somente sujeitos reprimidos e magoados seriam concebidos neste contexto. Assim como Burton, Freud soube que o ser humano não estava destinado à felicidade, a diferença de cada um é o foco de sua análise; se o primeiro coloca o motivo disso na condição humana, o segundo identificará nas regras de conduta da sociedade o motivo da infelicidade.

No século XX, teremos um crescente de autores que falarão sobre a incapacidade do homem de ser feliz e sua pré-disposição à infelicidade, entre eles Walter Benjamin, Christopher Lasch e, atualmente, Anthony Giddens e Zygmunt Bauman. Para este último, na pós-modernidade:

Os homens e as mulheres pós-modernos trocaram um quinhão de suas possibilidades de segurança por um quinhão de felicidade. Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena demais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena demais. (BAUMAN, 1998: 10).

Na época atual, vivemos sob o signo da incerteza e da fragilidade dos laços afetivos. Se com Freud estávamos presos pelos bons costumes e bons modos, atualmente, a excessiva liberdade que nos coloca problemas identitários. Ao mesmo tempo em que nos separamos do coletivo e perdemos o sentimento de grupo, tornamos-nos individuais e minimizados em uma sociedade que maximiza a imagem do eu. Em 1982, na esteira deste pensamento, Lash (1986)

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

já afirmava em *O mínimo eu*, que nossa sociedade era narcísica e produzia indivíduos solitários. À medida que nos tornamos desvinculados das noções de social e coletividade, ficamos fragilizados e mais facilmente dominados. A contemporaneidade é marcada por inseguranças e pelo crescente aumento de psicopatologias. João (1987: 1) afirma o seguinte, neste sentido:

A depressão se tornou um fenômeno tão freqüente no mundo moderno a ponto de ser considerada por alguns autores como reação normal dos tempos atuais, desde que não interfira nas nossas atividades cotidianas. [...]. Alguns terapeutas já a identificaram como o mal do século, devido a sua alta incidência no atendimento psiquiátrico.

Neste sentido, podemos afirmar que a sociedade pós-moderna é emotivamente doente, e, em uma sociedade doente, dificilmente não predominará o vazio existencial e a falta de sentido nas coisas, característica essencial na disposição melancólica. Aristóteles, Burton, Freud, Lash, Bauman e outros filósofos, sociólogos e pensadores nos mostraram que a melancolia esteve e continua presente junto ao homem ocidental em toda a sua história. Ela é parte do ser humano e se mostrou mais vezes como motivo de preocupação e estudo do que a sua oposição: a felicidade. O fato de a melancolia ser tema deste trabalho evidencia por si só sua atemporalidade e necessidade de discussão do assunto. É nesta necessidade de falar sobre novamente sobre o tema e em uma sociedade que “estimula” a melancolia que surgem narrativas cujo foco está neste sentimento sentido pelas personagens. Tais emoções funcionam como eixo-motriz na construção do enredo ficcional, do universo narrativo e das personagens. É no contexto da pós-modernidade doente que se insere a obra *Minha mãe se matou sem dizer adeus*.

“Os piores dias da nossa vida serão todos”: o discurso melancólico em *Minha mãe se matou sem dizer adeus*

Uma mãe bêbada e suicida. O ódio por um pai já falecido. Um escritor octogenário que nunca terminou um livro. Uma confeitaria. Um domingo chuvoso. Estes são os elementos que constroem *Minha mãe se matou sem dizer adeus*, obra cujo título marcante já indica sobre o que se trata a narrativa. De fato, o título não é este por acaso: é o trauma do narrador-personagem que encontramos escancarado intitulado na obra. A tragédia pessoal do protagonista é o que alimenta a escrita da obra.

Ambientado dentro de uma confeitaria a qual o narrador chama de “templo moderno” encontram-se ali os mais diversos tipos de pessoas: jovens, velhos, judeus, um poeta “decrépito” e manco, uma mulher casada e com filhos apaixonada pela garçonne ruiva do estabelecimento. Observando os indivíduos que ali se encontram, sentado em uma “mesa-

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

mirante” em que observa “o anoitecer dos outros para esquecer-me do próprio crepúsculo” (p. 11), o narrador, cujo nome não é mencionado, apenas suas características – velho e solitário - escreve sua obra póstuma. Todas as informações nos são dadas pelo personagem-narrador que diz comunicar-se telepaticamente com os frequentadores do local “Continuo triste. Solitário também. Por isso invento amigos telepáticos” (p. 44) afirma-nos ele. Como o protagonista diz ser decrepito, não resta nada para falar do futuro, apenas do passado. Por meio de flashbacks somos levados a conhecer a vida da mãe antes do suicídio, a infância do narrador e os motivos que o levaram a odiar o pai e refugiar-se na escrita. Também somos informados que aquele é o dia da morte do narrador. Sua obra será póstuma e a única que ele concluirá das dezenas que nunca conseguiu finalizar. Enquanto aguarda os cavaleiros do apocalipse ou o Caronte buscá-lo com seu barco, escreve a obra que lemos.

O personagem-narrador de *Minha mãe se matou sem dizer adeus* (2010) afirma-nos que “A vida é ruim; eu sei” (p. 11), tal asserção funciona como estribilho e aparece em todos os capítulos da obra, juntamente com a repetição de abertura de cada capítulo com “É domingo. Chove choro.” (p. 11). A repetição de elementos e a certeza de que a vida é trágica são dois elementos primordiais do discurso melancólico, conforme afirma Lambotte (1997: 68):

O sentimento de possuir mais que os outros os elementos de uma verdade que, no entanto, se eclipsam quando se crê apreendê-los, tudo isto contribui para qualificar a situação do sujeito melancólico como situação excepcional marcada pela repetição e fatalidade. [...] Nada mais teria sentido, nada mais então valeria a pena ser vivido, e a ausência de sentido viria, neste caso traduzir a ausência de afeto [...].

O trecho d’*O discurso melancólico* que citamos acima descreve bem a narrativa de Evandro Affonso Ferreira (2010). O narrador-personagem possui três verdades que guiam a narrativa: a vida é ruim; ele morrerá no mesmo dia em que escreve sua obra e a razão de estar vivo é porque escreve. A certeza da morte, de acordo com Lambotte (1997), também é marca da enunciação melancólica, já que o melancólico possui “convicção de deter a verdade: a da morte” (p. 21). Esta convicção não é a mesma que nós, ordinariamente, temos, sabendo que iremos morrer um dia. A certeza da morte é o elemento que fundamenta a existência de quem é melancólico, motivação que contraria a existência de indivíduos “saudáveis”, cujos investimentos na vida são exatamente voltados para fugir e enganar a morte, investimentos que se fundamentam no princípio de vida e não de morte.

Se o luto é um dos elementos da melancolia, na narrativa isto é ainda mais evidente. A morte trágica da mãe, que se suicidou “sem dizer adeus”, conduz o narrador a experienciar a

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

perda de algo que ele não consegue nominar. Em seu famoso ensaio *Luto e melancolia* (2013 [1917]), Freud aborda esta questão magistralmente:

[Na melancolia] não podemos discernir com clareza o que se perdeu e com razão podemos supor que o doente também não é capaz de compreender conscientemente o que ele perdeu. Poderia ser também esse o caso de quando o doente conhece qual é a perda que ocasionou a melancolia na medida em que de fato sabe quem ele perdeu, mas não o que perdeu nele [o objeto]. Isso nos levaria a relacionar a melancolia com uma perda de um objeto que foi retirada da consciência, à diferença do luto, no qual nada do que diz respeito à perda é inconsciente. (p. 51).

Se a melancolia é semelhante ao luto, com a diferença do não reconhecimento do objeto perdido, o narrador de *Minha mãe se matou sem dizer adeus* (2011) tem ideia da perda da mãe ainda quando criança, mas não consegue superar a morte da progenitora, tal motivo se dá porque não é a mãe o objeto não reconhecido que o transforma em melancólico, mas sim a falta da palavra que a mãe não disse, o silenciamento, a inexistência do “adeus”. Por isso que o personagem apegase-se à escrita, sem nunca conseguir terminar uma obra, como motivo para viver: é a reconstituição do fato marcante, a escrita é o simulacro do adeus nunca dado, a falta da palavra da mãe foi substituída pela palavra estética como forma de preenchimento e substituição, é a procura do objeto perdido, mas não reconhecido pelo narrador, de forma que “o melancólico sem dúvida sabe *quem* perdeu, mas não *o que* perdeu na pessoa que tinha escolhido” (LAMBOTTE, 1997: 218). Na identificação com o espaço que o circunda, rodeado por velhos, o personagem vê a decrepitude ao seu redor como se estivesse em um baile de cadáveres ambulantes. Consegue apenas se comunicar com aqueles que estão próximos da morte, os jovens não o interessam por “acreditarem no futuro”. Não é à toa que ele afirma:

É domingo. Nublado. Vida fica cabisbaixa. Bom dia para morrer. É a melancolia não suportando quem sabe o peso da angústia. Senhor ali trêmulo sendo arrastado pelo acompanhante profissional insiste em viver mesmo sabendo que sua vida agora será apenas de domingos nublados. Assim é o alfa-ômega dela nossa existência: nascemos chorando morremos trêmulos. Escrever para não morrer. O verbo é minha âncora. (FERREIRA, 2010: 27)

A sentença dita pelo personagem seria o que Lambotte (1997) classifica como a lógica do raciocínio melancólico, a qual, desacreditando na vida, nada mais o incomoda, pois “no sujeito melancólico [...] ele nega categoricamente que elas [as coisas] possam trazer algum interesse” (p. 487), motivo pelo qual a juventude de certos frequentadores da confeitaria causa ojeriza e impede o “diálogo telepático”, pois eles têm futuro e vida, temas que não interessam ao protagonista. Soma-se a isso a inexistência de qualquer laço afetivo durante toda a existência do narrador.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A rememoração da personagem nos coloca também próximo ao que o melancólico mais alimenta em si: o passado. Rememorar e reviver o que traz a dor é característica da melancolia, atributo que é identificado pelo próprio narrador “não sou melancólico por obra do acaso; aperfeiçoei-me no desconsolo. Vida me trouxe tristeza todo tempo” (p. 19). Tal justificativa para “ser triste” é, conforme afirma Lambotte (1997), a traição vivida pelo melancólico, ou seja, explica sua tristeza porque a vida não foi como o sujeito idealizou “e é bem de uma traição que se trata, mas uma traição cujo autor é, desta vez, o próprio sujeito, que arriscou manchar seu modelo ideal com um objeto imperfeito” (p. 219). O modelo no qual o narrador de *Minha mãe se matou sem dizer adeus* arriscou seu investimento afetivo é, pois, a própria mãe, na qual a traição foi o suicídio sem adeus. O escritor acreditou na figura da mãe-bêbada-feia-artista e depositou nela sua confiança no mundo, a qual foi perdida no momento de seu suicídio inesperado, “ficaria menos triste se ela minha mãe tivesse deixado pelo menos um bilhete elíptico com apenas três vocábulos: PERDÃO PRECISO PARTIR. Mas partiu sem dizer adeus” (p. 37), eis então o motivo da melancolia de nosso personagem: um adeus que significaria o amor da mãe pelo filho, objeto perdido que jamais poderá recuperar, por isso postula que “alimentado com leite de mãe niilista; pai lia pela mesma cartilha. Não sei por que não deixaram na porta de casa placa dizendo que OS PIORES DIAS DE NOSSAS VIDAS SERÃO TODOS [...]” (p.16) e segue afirmando que “[...] meu nascimento foi um descuido: eles nunca quiseram ter filhos. Entendo: também não quero. Niilistas não deveriam procriar. Meus pais eram totalmente descrentes” (p. 71). O discurso autodirigido, no qual perdoa os pais pela sua concepção, é marca do estado emocional e de percepção que analisamos; o sujeito melancólico não dialoga com o mundo, mas apenas consigo mesmo – forma de diálogo que predomina em toda narrativa –, e perdoa as falhas dos outros conscientemente, pois isto representa o esvaziamento do mundo e a certeza da traição do objeto de ideal. Para o melancólico, é necessário dar o perdão a quem lhe causou mágoa, pois só existe um sujeito que pode ser alvo de sua raiva: ele mesmo.

O apego pela carta suicida que a mãe de sua “amiga-filósofa” deixou serve como substituição ao que sua mãe não deu, pois a amiga, “sabendo de minha carência filial concedeu-me o adeus da própria mãe.” (p.24). A noção do espaço vazio, proposta por Marie-Claude Lambotte (1997), parece aqui ser interessante de utilizar. A carência filial, a falta do adeus materno, o ódio ao pai, a inexistência de amigos e a solidão convergem com o que na dimensão melancólica a psicanalista francesa chama de “identificação com o nada”. Esta identificação é a enunciação marcada pelo negativismo, na qual o sujeito culpa a si mesmo,

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

por não encontrar o objeto que causa a melancolia, “descubro agora que também sou ruim feito meu pai: mesmo sem ter nenhum defeito físico não desejo *tudo de bom* para ninguém. Senhor decrépito encurvado decrépito que passou por mim é duplamente melhor que eu.” (p. 44). A lógica da enunciação melancólica não é irracional, afirma Lambotte, de modo que, para retornar sua raiva, a personagem procurou ver em si mesmo aquilo que lhe causa aversão: a semelhança com o pai, o que o torna inútil para o mundo e deficiente, já que nunca consegue finalizar suas obras literárias.

É na incapacidade de não conseguir terminar nenhum livro, nem mesmo o que está produzindo no momento, o narrador torna evidente a impossibilidade de realização e investimento em qualquer coisa que tenha relação com a vida, pois a arte é criação, é transformação da energia de vida em produto no e para o mundo, talvez semelhante à noção de conceber uma vida - não é à toa que diversos escritores comparam o processo de escrita com o de “dar à luz”. A melancolia é tão grande que finalizar algo seria admitir que a realidade tem alguma coisa a oferecer além das frustrações. Dar um final à sua obra é o mesmo que “dizer adeus” a um objeto indeterminado pelo abatimento vital do narrador, deficiência que marca o personagem. Finalizar um projeto seria conseguir reelaborar o processo doloroso da despedida não dada e cujo local foi preenchido pelo nada. Incapaz de cometer suicídio, “mais do que a palavra foi o medo que me blindou do desejo de cortar a teia da própria vida; medo da morte” (p. 23), o protagonista de *Minha mãe se matou sem dizer adeus* está preso no próprio vazio:

Nós os que moramos no reino da decrepidez vivemos de remédio e lembranças. Às vezes questiono se não seria bom perder a memória: não tenho nada de interessante para recordar; nenhuma paixão nenhum filho nenhuma façanha literária. [...] Envelhecer é perder pedaços de si sem intermitência. Penoso trabalho este de fazer o verbo escudo; do vocábulo esgrima contra o desejo de cortar a teia da própria vida. É cansativo viver; mais ainda contra esgrimir-se contra a vontade de morrer. (p. 28).

A percepção de seu corpo velho e decrépito o incapacita de fazer qualquer coisa. A negação do corpo, segundo Lambotte (1997), seria um dos estágios da melancolia, pois o sujeito não se reconhece na relação corpo e psique, pois “o corpo se esfumaça até esquecer-se de si mesmo ou se negar” (p. 32), afirma a autora. A “decrepidez” seria a forma de esvaziar o corpo de vida e preencher com a percepção de morte iminente, justificando a ausência e a carência de vitalidade na existência.

É na e pela negação que a narrativa predomina seu discurso. A obra do narrador-personagem permanece inacabada e seu apocalipse particular em dúvida. Teriam os quatro cavaleiros do apocalipse buscado o protagonista ou o Caronte o guiou para o reino dos

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

mortos? O caráter negativo permanece no desfecho narrativo, não temos um final feliz, na verdade, não temos um final, pois o escritor, assim como sua mãe, também parte sem dizer adeus.

Referências

ARISTÓTELES. *O homem de gênio e a melancolia: o problema XXX*, 1. São Paulo: Nova Aguilar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BURTON, Robert. *A anatomia da melancolia*. Vol. II. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

GINZBURG, Jaime. Conceito de melancolia. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*. Porto Alegre, n. 20, p. 102-116, 2001.

FERREIRA, Evandro Affonso. *Minha mãe se matou sem dizer adeus*. São Paulo: Record, 2010.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

JOÃO, Mauro Ivan. *Depressão: síndrome da dependência psicológica*. São Paulo: Epu, 1987.

LAMBOTTE, Marie-Claude. *O discurso melancólico: da fenomenologia à metapsicologia*. Rio de Janeiro: Companhia Freud, 1997.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SCLIAR, Moacyr. *Saturno nos trópicos: a melancolia europeia chega ao Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**SOBRE LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: *ESTIVE EM LISBOA E LEMBREI DE VOCÊ*, DE LUIZ RUFFATO**Fábio Varela Nascimento
PUCRS

No artigo “A literatura brasileira na era da multiplicidade”, presente no livro *Contemporâneos: expressões da literatura brasileira no século XXI*, 2008, Beatriz Resende traz considerações sobre a produção literária brasileira da segunda metade dos anos 1990 e da primeira década do século XXI. Segundo a autora, a produção desse período surgiu em meio a um contexto diversificado e, por isso, deve ser vista de modo diferenciado – sem os conceitos e os modelos vigentes até pouco tempo atrás. Ela mostra apontamentos ligados a essa diversificação, os nomeia de dominantes e os elenca: fertilidade, qualidade, multiplicidade.

A fertilidade se refere às questões mercadológicas da produção literária. O consumo de literatura aumentou: nunca se publicou tanto, houve tantas editoras, tantos eventos literários e tantos escritores. A qualidade tem relação com a fertilidade. O mercado está cheio e cheio de qualidade – parece que os escritores estão escrevendo rápido e bem. A multiplicidade surge como consequência da fertilidade, principalmente, de suas novas possibilidades editoriais, pois, segundo Resende (2008: 18), “multiplicidade é a heterogeneidade em convívio, não excludente”. A heterogeneidade seria uma força contra a globalização e o seu poder homogeneizador.

Resende também coloca em discussão mais três constantes: a presentificação, o surgimento de novas vozes e o retorno do trágico. Presentificação tem relação direta com a contemporaneidade, pois está ligada à necessidade de representação do presente e à urgência que este momento demanda. Esse traço pode ser notado nas formas de publicação, nas opções estilísticas feitas pelos autores e na eliminação de mediadores, que tem como consequência o aparecimento de novas vozes que, antes, se encontravam distantes da produção literária – esse é um fato que tem ligação com a fertilidade e a heterogeneidade, sustentáculos da

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

multiplicidade. Quanto ao retorno do trágico, sua vinculação se dá com a hostilidade da vida na metrópole, onde vige a violência e a eminência do fim, e o tempo presente, uma vez que é nele que o gênero trágico sempre se realiza.

Tendo conhecimento das principais dominantes e constantes suscitadas por Resende, pode-se voltar os olhos para o principal alvo deste ensaio: *Estive em Lisboa e lembrei de você*. A obra fez parte do projeto *Amores Expressos*, da Companhia das Letras, que tinha como ideia mandar autores brasileiros para diferentes cidades do mundo. Dessas viagens, eles teriam de produzir um livro que tivesse uma história de amor e pudesse ser transformado em filme posteriormente, além de um blog e um documentário. Juntamente com Luiz Ruffato, nomes como os de Adriana Lisboa, Bernardo Carvalho e Daniel Galera foram escolhidos para a empreitada. Esses três viajaram, respectivamente, para Paris, São Petersburgo e Buenos Aires.¹

Estive em Lisboa e lembrei de você leva, no título, a capital portuguesa, mas tem seu início no Brasil, mais precisamente, em uma cidade do interior mineiro: Cataguases. É desse lugar que Sérgio de Souza Sampaio, o Serginho, começa seu relato de como parou de fumar e de como voltou a fazê-lo. Funcionário da Seção de Pagadoria da Companhia Industrial Cataguases, vivendo em torno de namoricos, motos, cervejas, futebol e lutas contra o cigarro, Serginho se mostra como alma simples, sem grandes aspirações. Sua vida se transforma quando ele engravida, por descuido ou azar, Noemi, mulher de “ideia fraca”, que se engraçou logo que Serginho conseguiu comprar uma moto nova. A partir do casamento forçado com a moça e o nascimento de Pierre, o protagonista desanda com velocidade – ele até relaciona a maré de má sorte com a falta de cigarro, pois havia conseguido parar com o fumo. Noemi gasta o que tem e o que não tem, faz até empréstimos com agiotas, e Serginho tem de saldar as dívidas. Ela também sai de casa para se divertir e deixa o filho sozinho, sendo que o pai da criança precisa faltar ao trabalho para cuidar de Pierre. Tudo isso ainda é coroado pela demissão de Sérgio e a perda de sua mãe, Dona Zizinha. Com a mulher internada em uma “clínica de repouso” e sem a guarda do filho, em uma tarde de conversa no bar do Seu Oliveira – português de origem, que afirma que em seu país as pessoas andam “escolhendo

¹ Adriana Lisboa teve seu livro recusado pela Companhia das Letras, assim, os direitos foram adquiridos pela Editora Rocco. Bernardo Carvalho publicou, em 2010, *O filho da mãe* e Daniel Galera *Cordilheira*, em 2008.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

serviço” (RUFFATO, 2009: 26)² –, Serginho decide ir para Portugal trabalhar e ganhar dinheiro para voltar rico.

Porém, Lisboa não guarda riqueza nem glória para Serginho. Ele se hospeda no simplório Hotel do Vizeu e, depois de passar algum tempo desempregado, consegue a vaga de garçom no Lagar do Douro, onde precisa brigar pelas gorjetas com Anatólio, o garçom ucraniano que enrola no inglês e ganha os clientes. Outra mulher cruza o caminho de Serginho: Sheila, uma prostituta brasileira. A distância de casa e da pátria faz com que eles se aproximem – Serginho chega até a nutrir uma paixão pela moça. Para azar do protagonista, ela se envolve com um agiota e o passaporte de Serginho é incluído na negociação. Esse é um dos episódios que encaminham para o fim o relato da personagem central: logo em seguida ele é despedido do Lagar do Douro e tem de fugir do Hotel do Vizeu. O segundo fato tem ligação direta com o medo da perseguição pelo agiota, já que Sheila sumiu e não pagou a conta.

Após todos esses percalços, auxiliado por outros dois brasileiros – Rodolfo e Jerê – Serginho consegue “arrumar uma vaga numa pensãozinha sem nome na Buraca e um emprego de ajudante de pedreiro na construção de um conjunto habitacional na Amadora” (2009: 83). Além disso, depois de seis anos e meio, Serginho volta a fumar.

Agora que os textos de Resende e Ruffato foram resgatados, pode-se fazer a relação entre os dois. De início, uma ressalva: o trabalho de Beatriz Resende abrangia uma produção extensa, de quase quinze anos; aqui, seus apontamentos e dominantes estão direcionados apenas para um livro.

A obra de Luiz Ruffato faz parte de uma coleção, a *Amores Expressos*, constante no catálogo de uma das maiores editoras do Brasil, a Companhia das Letras, que teve condições de oferecer uma “bolsa” para os escritores participantes do projeto quando de suas viagens, de publicar os livros produzidos como consequência dessas excursões³ e a de fazer a sua circulação. Retomando Beatriz Resende e a sua noção de fertilidade, que trata das questões mercadológicas da literatura brasileira, é possível afirmar que *Estive em Lisboa e lembrei de você* se aproxima dessa dominante pelas suas condições de produção: a feitura teve respaldo

² A partir de agora, as indicações à obra de Ruffato que estiverem no corpo do texto serão feitas apenas pelo ano e o número da página.

³ Ramos e Cadore (2010: 149) trazem uma informação que, se relacionada à noção de fertilidade, pode ser bastante relevante, ela se refere ao projeto gráfico das publicações da coleção *Amores Expressos*: “houve ampla liberdade na materialidade dos livros e na visualidade das capas e contracapas, onde alguma referência nos remete à cartografia do projeto original”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

financeiro; a divulgação foi veiculada em blogs e documentários; chegou ao público leitor para ser consumido.

Além da questão mercadológica, o livro de Ruffato tem mais uma ligação com a fertilidade: a constante do surgimento de uma nova voz. Aqui, não se trata da voz do autor, mas da personagem. Ao ter Serginho como protagonista, Luiz Ruffato dá voz – e isso pode ser levado ainda mais a sério com o artifício do depoimento – para quem estava distante do mundo literário. Colocar no centro quem estava na margem talvez seja o grande compromisso político da obra.

Recuperando Regina Dalcastagnè, outra pesquisadora de literatura brasileira contemporânea, em um artigo de 2002, é possível perceber que havia uma ausência de vozes situadas nas margens:

Na narrativa brasileira contemporânea é marcante a ausência quase absoluta de representantes das classes populares. Estou falando aqui de produtores literários, mas a falta se estende também às personagens. (DALCASTAGNÉ, 2002: 35)

Apesar de Dalcastagnè se referir, principalmente, aos produtores, ela também cita a falta de personagens marginalizados. Por sua vez, quando eles apareciam, era o autor quem se dispunha a falar por elas. Aliás, esse é outro problema detectado por Dalcastagnè:

O silêncio dos marginalizados é coberto por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar *em nome* deles, mas também, por vezes, é quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes. (DALCASTAGNÉ, 2002: 34, grifos da autora)

O caso de Serginho é peculiar. O autor pretende dar-lhe voz, tanto que diz, na nota de abertura:

Sérgio Souza Sampaio, nascido em Cataguases (MG) em 7 de agosto de 1969, gravado em quatro sessões, nas tardes de sábado dos dias 9, 16, 23 e 30 de julho de 2005, nas dependências do Solar dos Galegos, localizado no alto das escadinhas da Calçada do Duque, zona histórica de Lisboa. A Paulo Nogueira, que me apresentou a Serginho em Portugal, e a Gilmar Santana, que o conheceu no Brasil, oferto este livro. (RUFFATO: 2009, 13)

Esse artifício pretende induzir o leitor à ideia de que é Serginho o verdadeiro dono e contador da história e não Ruffato, que pode simplesmente ter efetuado o papel de editor do relato. Além de dotar seu protagonista de voz, o autor faz com que ele seja porta-voz de outros marginalizados e excluídos, pois é através de seu depoimento que são conhecidas as opiniões de Chacon, Ivan Cachorro Doido, Sheila e Rodolfo, que é dono de uma fala bastante significava no que refere a excluídos:

O Rodolfo avivou a conversa, “Nós estamos lascados, Serginho”, aqui em Portugal não somos nada, “Nem nome temos”, somos os *brasileiros*, “E o que a gente é no Brasil?”, nada também, somos os *outros*. (RUFFATO: 2009, 78)

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Essa passagem também é ilustrativa quanto à situação de Serginho no Brasil e em Portugal. O Pombas e o Tejo são representativos: Serginho sempre estará à margem, independente do rio que cruze a sua vida.

No entanto, o protagonista pratica ações que deixam subentendida sua pretensão de sair da margem e ir para o centro – econômico, social e cultural. A principal é a de ir para Portugal juntar dinheiro, voltar e viver de rendas, aluguéis. Em dado momento, ele troca seu modelo de motocicleta porque uma das namoradas o “permutou por um rapaz dono de uma 125 azul” (2009: 18). Seus relacionamentos amorosos compreendem quatro estudantes e duas professoras: Karina (Pedagogia), Silvana, Kênia e Lídice (Letras), Mariana (primária) e Janaína (secundária). Por causa desses envolvimento, Serginho até imagina retomar os estudos (2009: 18). Em Lisboa, ele fica contente em ser amigo de um poeta, O Poeta, que, na verdade, não passa de um falsificador de assinaturas.

Visto como se relaciona a obra de Ruffato com a dominante da fertilidade e a constante do surgimento de novas vozes, passa-se a outro dos apontamentos suscitados por Beatriz Resende: a qualidade. Esse traço diz respeito, entre outras coisas, à cuidadosa preparação que os escritores estão tendo com as obras. Esse cuidado é notável em *Estive em Lisboa e lembrei de você*.

Quando fala em “depoimento minimamente editado e gravado em quatro sessões”, ele justifica a proximidade do texto com a oralidade e oferece pistas quanto à rapidez com que a narrativa se desenvolve. Ao longo da obra, a preocupação com a linguagem se mantém. Na primeira parte de *Estive em Lisboa e lembrei de você*, que tem como cenário a cidade de Cataguases, Serginho deixa à mostra seu jeito de falar – às vezes simples, às vezes baseado na mineirice – e aparecem expressões como piriri, perereco e varapau. Ruffato também chama a atenção, nesse primeiro capítulo, pelo uso do itálico que, segundo Paloma Vidal (2010: 76), assinala palavras “difíceis”, extraídas de um contexto culto, lugares-comuns e falas de outras personagens. Essa afirmação pode ser comprovada nos seguintes casos: adquiria, ideia fraca, prova inconteste. Já na segunda parte, transcorrida em Lisboa, Ruffato deixa de lado o itálico e adota o negrito. Com essa artimanha ele destaca as palavras portuguesas que se instalam no vocabulário de Serginho – tasca, chapéu-de-chuva, xaile.

Os dois momentos linguísticos de Serginho são importantes para o leitor perceber que a narrativa de *Estive em Lisboa e lembrei de você* muda de espaço e que o protagonista também tenta mudar. No primeiro capítulo, nota-se que ele busca a ligação com Cataguases pela linguagem amineirada e um tanto suburbana, mas, no segundo capítulo, ele incorpora

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

ditos portugueses, o que denota sua intenção de “pertencer” a um novo lugar, no caso, Lisboa.⁴

Quanto à construção da personagem, vê-se, na nota de abertura, preocupação do autor em dar-lhe existência – a própria linguagem já é uma forma de fazê-lo. Ruffato deseja que o leitor acredite no seu encontro, “nas dependências do Solar dos Galegos”, com Serginho, nascido em Cataguases, com dia e ano precisos, um trabalhador que, por sua condição de empregado, só poderia dar seu depoimento aos sábados. O intuito do autor vai mais longe: agradece ao amigo que lhe apresentou Serginho em Portugal e ao outro que conheceu o protagonista em Cataguases.

A tentativa de dar verdadeira existência a Serginho é significativa, pois, com essa artimanha, Ruffato parece dizer ao leitor: ele existe e me contou sobre sua vida, outras pessoas conhecem-no, a história é real e aconteceu com uma pessoa comum. Isso reforça a construção da personagem e a ideia do aparecimento da voz marginalizada.

Claro que a dominante da qualidade está presente em outros aspectos de *Estive em Lisboa e lembrei de você*. Um bom artifício utilizado pelo autor é o cigarro, por exemplo, que tem papel importante no livro. É em torno dele que a narrativa se desenvolve, ele está presente no título dos dois capítulos e parece que todo o depoimento de Serginho serve para dizer como ele parou e voltou a fumar. O rápido consumo do cigarro e a fumaça que ele exala podem sinalizar a fluidez do texto.

As personagens que circundam Serginho são fundamentais para entender seu universo situado à margem. Semíramis é sua irmã e está endividada porque tinha uma lojinha que vendia fiado roupas compradas em São Paulo. Ivan Cachorro Doido sabe de todos os bons negócios imobiliários da Taquara Preta devido aos seus “desafazeres”, pois era “encostado por causa de uns acessos feios, de estrebuchar no chão espumando pela boca” (2009: 29). A mulher angolana que mora no Hotel do Vizeu se prostitui com o consentimento do marido, pois assim eles conseguem sobreviver. Nino, um “guineense retinto” (2009: 56), era pau para toda obra, mas se notabilizava por lavar os banheiros e sempre ser tratado a tapas e pontapés.

Pequenas críticas históricas e sociais estão inseridas na obra e elas servem para dotá-la de atributos. Quando fala sobre seu time de futebol, o 1º de Abril, Serginho se refere ao nome da equipe como uma “dupla homenagem ao Dia da Mentira e à Revolução de 1964, que, na

⁴ Dos episódios ligados à linguagem, esta passagem é significativa (2009: 46): “[...] e de repente um sujeito me cumprimentou simpático, levantei, ‘Você é brasileiro?’, confirmou, e, satisfeito, eu disse, ‘Puxa vida, que bom encontrar alguém que fala a mesma língua da gente’”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

opinião dos mais políticos, dava na mesma” (2009: 16). Ele também “cutuca” os vários cursos de Direito através da formação de Stela que *propalava*, “era doutora-advogada estudada e formada em curso de fim de semana em Juiz de Fora, mas nem nunca exibiu a carteirinha da OAB” (2009: 24-25). Ainda há, no livro, críticas à sociedade da cidade pequena, que exclui a maioria de seus cidadãos, mas estende-lhes a mão quando eles podem vir a se tornar alguma coisa importante, e ao preconceito com os negros e os brasileiros.⁵

Feitos os apontamentos sobre a dominante da qualidade, deve-se buscar a da multiplicidade. É complicado discutir a relação dessa dominante com *Estive em Lisboa e lembrei de você*, pois aqui o foco recai apenas sobre uma obra e não um conjunto. Porém, é possível elaborar alguns breves comentários sobre multiplicidade se alguns de seus traços forem retomados. Não há, dentro do livro, exclusão de vozes. Existe nela, certamente, o olhar da margem para o centro, a dicção pessoalizada e arraigada no cotidiano e no banal, o jogo entre o texto literário e o relato ligeiro e cru (minimamente editado).

Segundo Resende, a multiplicidade tem forte ligação com a fertilidade e o surgimento de novas vozes. Os dois pontos já foram abordados anteriormente neste trabalho e seria redundante retomar tais considerações, mas é importante que se diga que elas estabelecem laços entre o livro de Luiz Ruffato e a dominante em questão.

Ainda falta investigar a proximidade da obra utilizada neste ensaio com as constantes da presentificação e do retorno do trágico.

A presentificação é notada, principalmente, pela urgência da narrativa, que surge como depoimento e corre feito discurso oral. Já o trágico não tem presença substancial em *Estive em Lisboa e lembrei de você*. A violência e a hostilidade da grande cidade se mostram apenas em um momento, que é aquele no qual Serginho segue um traficante que lhe oferece *marirruana ou heroína*, acaba sendo agredido quando percebe a situação em que estava metido e tenta fugir (2009: 71). Esse episódio é mais interessante para se tomar conhecimento da situação insegura dos imigrantes ilegais que, em circunstâncias de insegurança, não podem contatar a polícia por não terem documentos.

Para concluir, é preciso voltar ao princípio.

O desejo de relacionar “A literatura brasileira na era da multiplicidade” e *Estive em Lisboa e lembrei de você*, indicado no início deste ensaio, é válido, primeiramente, pela

⁵ Quanto ao primeiro caso, ver as ofertas de negócio que aparecem para Serginho depois de sua decisão de partir para Portugal; já ao segundo, observar declarações racistas do Seu Oliveira, os comentários de dona Palmira e dona Celestina sobre o Brasil e as brasileiras e a troca do protagonista por um outro garçom ucraniano, de cabelos e olhos claros.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

tentativa e, em segundo plano, pelo resultado, que apresentou mais convergências do que divergências.

O texto de Luiz Ruffato tem relevante proximidade com as principais dominantes apontadas por Beatriz Resende – fertilidade, qualidade, multiplicidade – e um pouco de distância das constantes da presentificação e do retorno do trágico.

No começo também foram levantadas as ideias de voz dos excluídos e compromisso político da obra. No decorrer do trabalho, houve a junção das duas em uma só, pois o compromisso do livro de Ruffato é justamente o de dar voz a quem estava na margem. Não está dito aqui que *Estive em Lisboa e lembrei de você* é uma narrativa engajada, ela apenas é adornada por uma finalidade clara.

Embora este pequeno estudo tenha visto o livro de Luiz Ruffato com olhos simpáticos e parciais, não foi expresso em nenhum momento que esta é a grande obra da produção literária contemporânea do Brasil. Ela tem um propósito e é construída para chegar até ele.

Obviamente, *Estive em Lisboa e lembrei de você* e *A literatura brasileira na era da multiplicidade* não foram esgotados por este trabalho, ainda há muito para ser explorado em ambos e isso pode ser realizado de diferentes e melhores formas.

Referências

DALCASTAGNÈ, Regina. *Uma voz ao sol*: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, v. 20, 2002, p. 33-77. Disponível em:

<<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/view/2214/1773>>. Acesso em: 2 de julho de 2012.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira; CADORE, Amanda. Desamores expressos: estive em Lisboa e lembrei de você. *Navegações*: Revista de Cultura e Literaturas de Língua Portuguesa, Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2010, p. 148-153. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/ojs/index.php/navegacoes/article/viewFile/8434/6019>>. Acesso em: 19 de junho de 2012.

RESENDE, Beatriz. A literatura brasileira na era da multiplicidade. In: _____. *Contemporâneos*: expressões da literatura brasileira no século XXI. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/Biblioteca Nacional, 2008, p. 15-40.

RUFFATO, Luiz. *Estive em Lisboa e lembrei de você*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

VIDAL, Paloma. Sobre *Estive em Lisboa e lembrei de você*, de Luiz Ruffato, Companhia das Letras, 2009. *Grumo*, Buenos Aires, Rio de Janeiro, n. 8, 2010, p. 76- 77. Disponível em: <http://www.salagrupo.org/download/grumo_08.pdf#page=61>. Acesso em: 2 julho de 2012.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**“TODOS OS HOMENS DIZEM EU TE AMO”: DO CINEMA DE WOODY ALLEN À LITERATURA DE RODRIGO ROSP**Fernanda Borges
PUCRS**Qualquer semelhança não é mera coincidência**

Na História do Cinema, no repertório e na trajetória de cada espectador, é comum nos depararmos com filmes que se constituem como adaptações de obras literárias. Exemplos, com certeza, não nos faltam – de *Madame Bovary* a *Azul é a cor mais quente*, de clássicos da literatura às novidades do romance gráfico, nada parece escapar aos olhares atentos de produtores e diretores ao longo de mais de cem anos de criação do cinematógrafo pelos Irmãos Lumière. O processo de adaptação da literatura para o cinema não é mais surpresa para público e crítica e nem as discussões decorrentes disso: questões como a defesa da fidelidade ou da infidelidade da obra adaptadora, por exemplo, são lugar comum, assunto ultrapassado, tanto em comentários leigos quanto especializados, tanto em conversas de fim de filme quanto em artigos e livros acadêmicos. No entanto, o movimento contrário, do cinema à literatura, do texto apropriando-se do filme – seja por meio de sua sintaxe e de seu ritmo, seja por meio de temáticas e estilos, transpostos da tela para o livro –, merece um pouco mais de nossa atenção por se caracterizar como um processo que, gradativamente, vem se tornando mais recorrente.

Em *24 letras por segundo*, publicado em 2011 pela Não Editora e organizado por Rodrigo Rosp, “dezessete autores interpretam seus cineastas favoritos”, como a capa do livro de contos já nos esclarece. Simulando uma caixa das antigas fitas de vídeo VHS, inclusive com o tradicional selo dourado dos “filmes lançamento” no canto superior direito, a capa, antes mesmo da leitura de qualquer um dos textos, diverte e estimula o futuro leitor, bem como a contracapa, que nos indica, por ordem de entrada, os autores dos contos e os diretores interpretados por eles, apresentando também, assim como nas embalagens de fitas VHS e de DVDs, a duração da obra: 192 páginas. O bom humor que permeia a publicação, nas orelhas

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

do livro, na folha de rosto e na apresentação, evidencia por meio das referências ao mundo do cinema, e ao mundo do cinema *em casa* proporcionado inicialmente pelo videocassete, as estratégias de transposição do universo cinematográfico para o literário e os métodos de “adaptação” de assuntos e estilos dos cineastas.

Nas “Dez dicas para criar um conto cinematográfico”, presentes nas orelhas do livro, encontram-se alguns dos procedimentos utilizados na escritura dos contos *à la* tais grandes diretores homenageados. “Procure analisar os elementos que caracterizam as obras do diretor”, “Busque o olhar do diretor”, “Entre no mundo dele”, “Invista no diálogo”, “Misture referências a vários filmes do diretor”, são algumas das sugestões dadas para que o leitor, provavelmente também apaixonado pelo mundo do cinema e admirador de alguns ou de muitos dos diretores celebrados nos contos, possa se aventurar no jogo escritural de apropriação estrutural e temática do universo fílmico. Obviamente, não se pode afirmar de modo categórico que os escritores usaram especificamente tais mecanismos como um projeto para o texto, como técnica norteadora da escritura. No entanto, é possível perceber tais atributos em alguns dos contos após a leitura, em um movimento interpretativo, como na dica de número 4, que remete aos contos “Todos os homens dizem eu te amo” e “No trânsito”, de Rodrigo Rosp e Sílvio Pilau, respectivamente: “Invista no diálogo. Se o diretor escolhido for famoso sobretudo pelas falas, nada melhor que criar personagens ligados ao universo desse cineasta e dar voz a eles, *como se fosse num filme de Woody Allen ou de Kevin Smith*” (grifo meu).

Em *A filosofia do como se*, livro de 1911, o filósofo alemão Hans Vaihinger propõe uma análise e uma sistematização das ficções científicas e epistemológicas a partir do conceito de *como se*: um meio linguístico que permite a associação de ideias. Tal expressão, que possibilita o movimento comparativo por meio do *como* e revela uma pressuposição impossível em seu *se*, caracteriza um modo de organização do pensamento. Desse modo, a proposta de escritura apresentada em *24 letras por segundo* sugere que o autor escreva de acordo com o estilo e as características do cineasta selecionado, nesse caso, Woody Allen e Kevin Smith, ficcionalizando seu ato escritural, sua autoria. Escrever *como se fosse* um texto de Woody Allen, *como se* o autor não fosse Rodrigo Rosp, mas Woody Allen, ambos elevados ao cubo, pois pensados como autores, como atores que representam um ato ficcional, como personagens de uma narrativa compartilhada que, talvez, pudesse ser escrita a quatro mãos. Escritores e cineastas transformados em ficção epistemológica, em conceitos: o conceito do cinema de Woody Allen, o conceito de Rodrigo Rosp acerca de Woody Allen e

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

como leitor e espectador de Woody Allen. Tal concepção, ao ser exposta ao leitor como uma dica para se criar um conto cinematográfico, como um exercício escritural para um leitor-autor, revela o pacto ficcional que deve ser estabelecido nos dois textos mencionados.

Os comentários acerca do projeto desenvolvido no livro tem continuidade na apresentação “Isto não é um filme”, já uma referência à aclamada obra de Jafar Panahi, em que o diálogo com o leitor é estabelecido a partir do pressuposto de que estamos habituados a assistir filmes baseados em livros.

Você deve estar acostumado a ver filmes baseados em livros, não é? E o caminho inverso? Pois, aqui, a ideia é deixar o cinema invadir as linhas e servir de base para a criação literária.

A proposta (ou provocação) feita aos escritores foi escolher um cineasta e fazer um conto a partir da obra dele – para dar maior unidade, apenas os diretores contemporâneos foram selecionados. Então, os escritores no papel de cineastas foram para os mais diversos caminhos e exploraram diferentes enquadramentos; o resultado, como era de se prever, ficou bem variado. (ROSP, 2011, p. 9)

Quentin Tarantino, Woody Allen, Irmãos Cohen, Steven Spielberg e Pedro Almodóvar são alguns dos diretores homenageados em *24 letras por segundo*. Por se constituir como uma antologia de contos de diferentes escritores, o livro apresenta heterogeneidade de estilo e de qualidade, uma vez que, em alguns textos, percebe-se claramente a apreensão da linguagem fílmica e/ou do estilo do diretor, mas, em outros, tal proposta provocativa não ultrapassa o nível da tentativa, não efetivando o que é sugerido pela obra. Os contos de Bernardo Moraes, Reginaldo Pujol Filho e Rodrigo Rosp ilustram como um texto literário pode agregar elementos formais e temáticos de outras linguagens e, contudo, manter seus traços estilísticos, sua identidade autoral. E é no conto de Rosp que tais características serão analisadas e discutidas.

Você vai conhecer o homem dos seus sonhos

Em “Todos os homens dizem eu te amo”, um homem de quarenta e dois anos de idade chamado Alvin recebe a visita de Carlos Oráculo, profeta e narrador da história, exatamente no momento em que iria dizer um primeiro “eu te amo” para Marina, menina de dezessete anos, sobrinha de sua esposa. Oráculo aparece, então, para impedir o protagonista de revelar seus sentimentos, “congelando” a cena, como se tivesse apertado na tecla “pause” do controle remoto do videocassete ou do DVD. Marina permanece imóvel, paralisada, enquanto Alvin e o narrador discutem a iminência do “eu te amo”. O personagem do conto é um híbrido de Alvy Singer, personagem de Woody Allen em *Noivo neurótico, noiva nervosa (Annie Hall)*, de 1977 e com o qual compartilha o nome, e de Isaac, que também é interpretado por Allen em *Manhattan* (1979) e namora uma menina menor de idade. O narrador assegura para Alvin

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

que, se ele se declarar para Marina, os fatos não acontecerão como planeja: ele se separará de sua esposa (a garota não se interessará por ele e contará à tia sobre a declaração de amor, o que causará o divórcio), contrariando os objetivos do protagonista de ter somente mais uma “escapadela”. Alvin, naturalmente, segundo as características dos personagens de Woody Allen, irá questionar e contrapor-se ao oráculo, mesmo sabendo tratar-se de um adivinho.

O conto discute a onisciência do narrador que, para ter a possibilidade de alertar Alvin sobre seu próximo passo e tornar-se personagem, pede para seu primo continuar com a narração da história. Desse modo, mesmo que o narrador esteja fazendo uma piada para irritar o protagonista, tem-se uma breve reflexão sobre o seu papel, bem como sobre sua suposta parcialidade. Oráculo explica que a neutralidade também é uma ficção e que não se pode ler, tanto a vida quanto os livros, com uma perspectiva tão ingênua. O fato de narrador e personagem travarem um diálogo a partir de uma suspensão no tempo cronológico e de se pensar a narrativa por meio de uma onisciência oracular remete-nos ao filme *Poderosa Afrodite (Mighty Aphrodite)*, de 1995, em que se tem, representado de forma literal, um coro grego, que exerce exatamente a sua função de coro: narrar acontecimentos presentes e futuros, antecipando muitas vezes o que virá por se suceder no espetáculo; descrever os sentimentos dos personagens, bem como refletir sobre o que está sendo representado. O coro no filme evidencia que estamos diante de uma obra ficcional, que além de fazer o espectador entreter-se e divertir-se, quer pensar sobre si mesma, sobre seus próprios meios e artifícios. Assim, se Alvin dialoga com o narrador que o faz personagem, é porque os personagens de Woody Allen estão acostumados a essa lógica teórica, e seus espectadores também.

O tédio do casamento, o charme do adultério – principalmente com meninas de dezesete anos –, a discussão literária e teórica, o narrador intruso, o humor sarcástico e irônico presente nos diálogos e o protagonista intelectual e neurótico, fazem do conto um quase-filme de Woody Allen, um roteiro para uma cena *como se fosse* um filme de Woody Allen. Ao final do texto, o personagem também faz tal breve associação por meio do já clássico pensamento de imaginar a vida como um filme: “Sopra uma nova brisa fria, e o Oráculo desaparece. Alvin pensa que, se aquilo fosse um filme, o orçamento seria baixíssimo; só assim para explicar a pobreza dos efeitos visuais.” (op.cit., p. 36) E é verdade, se esse conto fosse um filme, seria um filme de baixo orçamento (porque um filme de Woody Allen dos anos 70 ou 80), com ênfase no texto e no diálogo, como nos esclarece o próprio autor do conto, Rodrigo Rosp, em uma espécie de “extra” proposto pelo livro, com comentários dos autores sobre os diretores que escolheram “adaptar”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

O cinema de Woody Allen não é lembrado pela competência nos movimentos de câmera, pela precisão dos planos- sequência ou qualquer outro aspecto técnico que leve ao delírio o verdadeiro cinéfilo (claro, isso não quer dizer que lhe falte competência técnica). Mas a arte de Allen é o texto: enredo, personagens e diálogos (o que se conhece por “roteiro”). Não há como sintetizar a versatilidade do cineasta de mais de quarenta filmes em um conto de poucas páginas; mas, para mim, o clima geral da obra de Allen pode ser resumido em uma frase, tirada de *Desconstruindo Harry*: é tudo niilismo, cinismo, sarcasmo e orgasmo. (ROSP, 2011, p. 28)

Cada um dos escritores menciona também o seu filme preferido entre os filmes do cineasta homenageado e, no caso de Rosp, seu filme favorito é *Manhattan*, do qual retira o conflito de seu texto. No entanto, no filme de 1979, o personagem Isaac é divorciado e está namorando uma Mariel Hemingway menor de idade, a qual é apaixonada por ele. É o protagonista que se desinteressa pela jovem e se apaixona por uma Diane Keaton mais madura e independente, o que, mesmo assim, ao final do filme, não o impede de pedir mais uma chance para a namoradinha. Nesse sentido, o conto transforma a temática, pois, segundo o oráculo, Marina não irá envolver-se com Alvin, apesar do “eu te amo”.

No filme de Woody Allen, de 1996, *Todos dizem eu te amo*, de onde Rosp retira o título de seu conto, o amor e a paixão, suas intrigas e peripécias, são abordados por meio de uma homenagem aos musicais de Hollywood. Ao acrescentar “os homens” ao título do texto, o autor enfatiza que as confusões amorosas estão presentes, sobretudo, na visão masculina acerca dos seus sentimentos e desejos. Além disso, a frase “Todos os homens dizem eu te amo” destaca que todos os homens, inclusive Alvin, podem se sentir apaixonados novamente, mesmo que de modo efêmero ou confuso, como no conto, como em alguns filmes de Allen.

A história de *24 letras por segundo* termina com a partida do narrador e com o “descongelamento” da cena, como se a tecla “play” fosse novamente acionada para dar continuidade à narrativa. “Marina respira ofegante, o rosto tomado de curiosidade: - O que tu sente?” (op.cit., p. 36). O interesse e o questionamento da personagem refletem a possibilidade de Alvin ser correspondido em sua paixão e, logo, a possibilidade de o narrador estar errado quanto a sua previsão no que diz respeito ao futuro do protagonista. Terá o narrador onisciente perdido sua visão sobre tudo e todos? Terá o narrador também se apaixonado por Marina? O desfecho em aberto estimula a imaginação e a interpretação do leitor, o qual passa a esperar pelo próximo filme de Woody Allen, aliás, pelo próximo texto de Rodrigo Rosp.

Autor fingidor

Rodrigo Rosp é um dos editores da Não Editora e tem dois livros de contos publicados, *A virgem que não conhecia Picasso* (2007) e *Fora do lugar* (2009). Participou

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

também de diversas antologias de contos, como *24 letras por segundo*, e, em 2013, publicou sua primeira narrativa longa: *Fingidores: comédia em nove cenas*. O personagem Caio, do último livro do autor, é o personagem de “Todos os homens dizem eu te amo”. O conto é um dos capítulos da obra e constitui a cena seis, intitulada “Quando Caio se defronta com o destino de barbas brancas”. E, se a hipocondria era a característica dos tipos de Woody Allen que não estava presente em Alvin, em Caio ela se manifesta sarcasticamente.

LUCINHA

Pare com isso. Você não tem úlcera.

CAIO

Só porque não foi diagnosticada? Você não acredita em vida em outros planetas?

(ROSP, 2013, p. 56)

Em *Fingidores*, Rosp consolida sua escritura composta por farsas e fingimentos, forjando estilos, humores, gêneros textuais, em uma narrativa que pode ser um romance, uma peça de teatro, um roteiro para o cinema. Já na capa do livro a ficção começa a forjar-se, conforme analisa Arthur Tertuliano na resenha “Quero ser Woody Allen”.

Na capa de *Fingidores: comédia em nove cenas*, de Rodrigo Rosp, vemos uma fotografia semelhante. Nela, dezenas de escritores da cena literária porto-alegrense estão de óculos escuros (à guisa de óculos 3D — o fingimento começa por aí), sentados nas poltronas de um cinema, todos prontos para assistir à estreia de Rodrigo Rosp em uma narrativa longa. Antes de cada um dos capítulos (contos? cenas?), há fotos em que os personagens da capa se surpreendem, brigam entre si, se entendiam, checam o celular no meio da projeção e prestam muita atenção ao momento em que Caio, protagonista do livro (romance? roteiro?), “parte desta para uma... melhor?” Sim, a capa teve forte influência na decisão de ler o livro — é bem bonita, nada incomum em se tratando de uma obra da Não Editora. (TERTULIANO, 2014)

Assim como em *24 letras por segundo*, o projeto gráfico de *Fingidores* estimula o leitor a participar do pacto ficcional proposto, associando humor e teoria literária, talvez, humor e literatura, à la Woody Allen.

Dos livros às telas, das telas aos livros

O diálogo entre literatura e cinema, enfocado aqui por meio dos textos de Rodrigo Rosp e dos filmes de Woody Allen, teve início poucos anos após a criação do cinematógrafo, na França, em 1895, pelos irmãos Lumière. Inicialmente, o cinematógrafo surgiu somente como aparato técnico, como uma nova mídia que ainda precisava ser “preenchida” e encontrar sua função. As primeiras imagens registradas por ele retratavam acontecimentos: desfiles, corridas de cavalo, cenas com a realeza, feiras de variedades ou simplesmente o movimento das ruas e dos cafés parisienses, o que demonstrava o prazer do espectador de ver quaisquer imagens em movimento. Diversas foram as tentativas de definição da nova mídia, que ainda não possuía a adjetivação de “artística”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

O cinema foi buscar na literatura, a partir de 1902, especialmente no romance do século XIX, uma inspiração para concretizar uma transformação no início do século XX: a incorporação da narratividade e da ficção. Ao recorrer às mídias de prestígio e já institucionalizadas culturalmente, como a literatura e o teatro – uma vez que não havia “atores de cinema”, por exemplo –, o cinema buscava um novo padrão estético para que também pudesse ostentar a denominação de instituição cultural.

Christian Metz, ao refletir sobre a ficcionalização do filme no início do século XX afirma que “O encontro do cinema com a narratividade (...) é um fato histórico e social, é um fato de civilização (...)” (1972, p. 113). O imbricamento de tais discursos – a narratividade literária e a linguagem fílmica – contribuiu para que uma nova organização das formas de conhecimento fosse possível, de modo a reconhecer igualmente a importância da literatura e do cinema através de suas peculiaridades e semelhanças.

(...) a arte do filme encontra-se no mesmo plano semiológico que a arte literária: as combinações e as limitações propriamente estéticas- aqui versificação, composição, figuras... lá enquadrações, movimentos de câmara, “efeitos” de luz... – têm o papel de instância conotada, sobrepondo-se se esta a um sentido denotado, representado na literatura pela significação propriamente linguística ligada, no idioma usado, às unidades empregadas pelo escritor –, e no cinema pelo sentido literal (isto é, perceptivo) dos espetáculos que a imagem reproduz, ou dos ruídos que a faixa sonora reproduz. Quanto à conotação, cujo papel é importante em todas as linguagens estéticas, ela tem como significado este ou aquele “estilo” literário ou cinematográfico, este ou aquele “gênero” (a epopeia ou o western), este ou aquele “símbolo” (filosófico, humanitário, ideológico etc.), esta ou aquela “atmosfera poética” –, e como significante o conjunto do material semiológico denotado, significante bem como significado (...) (METZ, 1972, p. 117)

Através da relação de igualdade estabelecida, é possível identificar as contribuições da literatura para o cinema e, mais contemporaneamente, as do cinema para a literatura. Se o romance realista do século XIX forneceu as estruturas basilares para o cinema ficcional narrativo no início do século XX, hoje a literatura volta-se para a estrutura fílmica para apreender movimentos e enquadramentos para o texto literário.

De qualquer forma, o consenso parece ser o de que, depois de conhecer o cinema, nunca mais a literatura foi a mesma. “Desde que o cinema surgiu não sonhamos mais da mesma maneira”, nos garante Jean Duvignaud, em *Dialogue ininterrompu* e essa mudança na paisagem psíquica da humanidade tinha que ter as suas consequências no fenômeno literário. Duvignaud cita o exemplo da cena da escadaria de Odessa, no *Encouraçado Potemkin* de Eisenstein¹, para adiantar o que seria, no seu entender, a principal contribuição do cinema para o romance, o significado do vivido e da ação. (BRITO, 2006, p. 143)

A cada novo *medium* artístico que surgia, novas características eram incorporadas aos *media* consolidados. A literatura e a pintura, por exemplo, muitos elementos incorporaram da

¹ A cena da escadaria em *Encouraçado Potemkin*, de 1925, além de ser uma aula sobre montagem cinematográfica, foi homenageada no filme *Os intocáveis*, de 1987, dirigido por Brian de Palma.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

fotografia e do cinema, e este aprendizado ultrapassa o âmbito interartístico e chega ao leitor/espectador, que modifica, gradualmente, seus conceitos estéticos a partir de inovações propiciadas pelo entrecruzamento de tais manifestações. Se não sonhamos mais da mesma maneira depois do surgimento do cinema, é porque nossos processos cognitivos foram se transformando a partir dele, conforme nos explica McLuhan. Afinal, quem nunca imaginou uma trilha sonora para a sua vida? E hoje, inclusive, talvez sonhemos ainda de um outro modo, influenciados que já estamos pelo *medium* digital.

Marshall McLuhan, em *The Gutenberg Galaxy*, de 1962, e em *Understanding Media: The Extensions of Man*, de 1964, esclarece que as novas tecnologias (mídia impressa e mídia eletrônica, por exemplo) afetam os processos cognitivos dos indivíduos e, desse modo, a organização social. O autor aponta que a tecnologia impressa modificou nossos modos de percepção, inaugurando a predominância do visual sobre o auditivo e o oral. Portanto, o conteúdo expresso e difundido através de disposição visual ganhou destaque em termos de assimilação do público espectador. Um exemplo disso tem-se ao darmos atenção aos detalhes de nosso discurso cotidiano, pois muitas vezes, para dizermos “eu entendo”, utilizamos a expressão “eu vejo”, de modo que “ver” e “entender” passam a ser sinônimos, de acordo com o que McLuhan conceitua como “homogeneização visual da experiência”.

Ainda, o autor divide a história do conhecimento a partir do surgimento de novos *media*: o período de predominância da cultura oral (*Oral tribe culture*) tem fim a partir do surgimento da escrita, a cultura do manuscrito (*Scribal culture*) dá lugar à Galáxia de Gutenberg (*Gutenberg galaxy*) a partir dos adventos da imprensa e da luz elétrica, e a Era eletrônica (*Electronic age*) consolida-se através do desenvolvimento do cinema. Esta quarta época traria novamente a predominância da cultura oral e auditiva em relação à visual; contudo, McLuhan não teve a oportunidade de acompanhar a evolução deste período, o que impossibilitou que discorresse sobre as heranças cognitivas da hegemonia da linguagem visual.

Rodrigo Rosp utiliza seu conhecimento sobre a estrutura fílmica e sobre o cinema de Woody Allen no conto de *24 letras por segundo*, ratificando a afirmação de que “(...) a crítica dos filmes – ou melhor, a sua análise – constitui tarefa essencial: são os cineastas que fazem o cinema, é através da reflexão sobre os filmes de que gostamos (ou de que não gostamos...) que conseguimos alcançar numerosas verdades referentes à arte do filme em geral.” (METZ, 1972, p. 15-16) E a natureza multicultural da intertextualidade contribui para que, através da

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

análise dos livros nos filmes e dos filmes nos livros, aprendamos a sonhar e a despertar do sonho, de novas maneiras.

The end, sobem os créditos, ao som de jazz

Através da inserção do cinema na narrativa – seja por meio de menções a filmes, da utilização de temas comuns às duas áreas, da apropriação da estrutura fílmica para o texto literário e do estilo dos cineastas, *24 letras por segundo* une o cinema à literatura em um interessante jogo interdisciplinar de apreensão dos elementos fílmicos nos contos da antologia. O texto tornou-se imagem; a imagem, texto. Literatura e cinema seguem a se complementar a fim de enriquecer o contexto cultural e artístico, mas sobretudo a subjetividade e a criticidade daqueles que os apreciam a leitura de um filme e de um livro.

Os escritores de *24 letras por segundo*, na maioria dos textos, apreendem características estruturais, temáticas, estilísticas de cineastas responsáveis ainda hoje por levar “adultos que pensam” ao cinema, como faz Woody Allen, segundo afirma Ruy Castro em crônica intitulada “Woody Allen – Porta-voz da minoria adulta”.

Os problemas de seus personagens são nossos problemas, seu mundo é nosso mundo, e que bom que a minoria de que fazemos parte – a dos adultos, não importa a idade – o tenha como seu porta-voz. E que bom também que, ao sair de casa, para ver seus filmes, possamos levar conosco uma velha amiga que tem cada vez mais horror a ir ao cinema: a cabeça. (CASTRO, 2006, p. 358).

É importante, ressaltar, entretanto, que Woody Allen pode até ser o porta-voz da minoria adulta, mas, sobretudo, de uma minoria adulta classe média- alta e intelectualizada. De qualquer modo, a nós (quer nos encaixemos ou não em tal definição), mas que gostamos de literatura e de cinema, de literatura no cinema e também do seu inverso, Woody Allen proporciona-nos o prazer de nos sentirmos lendo enquanto assistimos a seus filmes; assim como Rodrigo Rosp dá-nos a satisfação de nos sentirmos assistindo a um filme enquanto estamos lendo. Pois as linguagens podem se imiscuir umas nas outras, tornando o diálogo estético e interartístico leve e divertido, sem que a diversão e a leveza sejam características opostas à reflexão e à discussão.

Referências

BRITO, João Batista de. *Literatura no cinema*. São Paulo: Unimarco, 2006.

CASTRO, Ruy. *Um filme é para sempre: 60 artigos sobre cinema*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

McLUHAN, Marshall. *Understanding media: the extensions of man*. New York: New American Library, 1964.

McLUHAN, Marshall, FIORE, Quentin. *O meio são as mensagens*. Rio de Janeiro: Record, 1969.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. Tradução de Jean-Claude Bernardet. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ROSP, Rodrigo (org.). *24 letras por segundo*. Porto Alegre: Não Editora, 2011.

_____. *Fingidores: comédia em nove cenas*. Porto Alegre: Não Editora, 2013.

TERTULIANO, Arthur. *Quero ser Woody Allen*. Disponível em: <http://rascunho.gazetadopovo.com.br/quero-ser-woody-allen>. Acesso em 10 de maio 2014.

VAIHINGER, Hans. *A filosofia do como se*. Tradução de Johannes Kretschmer. Chapecó: Argos, 2011.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A PRESENÇA DA METAFICÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DO ROMANCE *A FICCIONISTA*, DE GODOFREDO DE OLIVEIRA NETO

Helena Maria de Souza Costa Arruda
UFRJ

[...] se nenhum artista é capaz de escapar desse dilema a respeito de sua própria atividade, por outro lado nenhum outro pôs em evidência, com uma plenitude igualmente exemplar e de modo tão agressivo como Joyce, essa discórdia entre a vontade de dar forma e a destruição do que foi posto em forma.

Herman Broch

Se as palavras em si já são uma representação, por isso outro real, agora imagina se elas se referem a alguma coisa cuja existência é duvidosa!

Godofredo de Oliveira Neto

Introdução

Nas narrativas metaficcionais, o objetivo de fazer um personagem, que em geral é o protagonista, narrar a história confere a ele o *status* de autor. Assim, o personagem acumula também a função de narrador, o que ocasiona a ilusão de que a história narrada possa ser real, ou seja, já vivenciada por quem a conta. Na metaficção, há uma suposta aproximação entre ficção e realidade, pois a função do autor passa a revelar ao leitor os bastidores da criação artística. Godofredo de Oliveira Neto ousou, com grande perspicácia, falar da criação literária dentro da própria literatura, conferindo ao seu romance um caráter singular e metaficcional.

Pelas mais variadas razões, entre elas, o caráter inovador do romance e o trabalho apurado do escritor Oliveira Neto com relação ao próprio fazer literário, elegemos o romance *A ficcionista* para este ensaio, que tem por objetivo analisá-lo à luz de sua concepção, ou seja, buscamos compreender como o autor utiliza-se de recursos literários para explicar o próprio processo de criação artística. A narradora e personagem principal da obra, além de ser matéria para o romance, é também uma escritora, com livro já publicado sob um pseudônimo e lançado nos Estados Unidos. Segundo Nikki, ela fora usada, enganada. Novamente, aparece alguém, desta vez um jornalista/escritor que busca incessantemente matéria para seu romance.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Ela torna-se a matéria, ou seja, o enredo. Assim, a história se desenrola dentro da própria história, o que fará da personagem um duplo de narradora/autora, ou melhor, a ficcionista.

(...) Aquelas duzentas páginas escrevi de um jato só, em um mês. E agora estou fazendo sucesso nos Estados Unidos, né? / Está e muito. Custei a crer que Jane Twain era você. Como se deu isso? / (...) Para começar, nunca recebi um centavo por aquele romance. Foi um amigo brasileiro que mora em Chicago que me fez assinar um contrato de merda. Eu abria mão dos direitos autorais para ele, parece que teve despesas com a impressão. (...) / Por que não escreveu outro? / Por que não consegui mais. E agora sai um novo romance, mas na pena de um outro autor! É no mínimo curioso. (...) (2013, p. 92)

O romance *A ficcionista* trata da história de Nikki, uma jovem que foge dos estereótipos do mundo real para viver num posto de gasolina abandonado, numa estrada também abandonada no oeste do estado de Santa Catarina. Nikki é uma jovem contraditória como tantos outros jovens, pois mesmo tendo estudado – graduou-se em filosofia na USP – decide ir para um “não-lugar”, para fora do mundo real, criando um universo próprio, fictício, paralelo, onde inicia um movimento messiânico e de revolta social, no qual busca ajudar os pobres e desamparados assaltando, ou como ela mesma gosta de dizer, fazendo “expropriações”, com seu grupo de amigos e seguidores, aos estabelecimentos comerciais locais. Nikki é uma personagem de resistência. Ela resiste à sociedade ficando à margem dela, e tenta libertar-se pela arte, passando a ser venerada por muitos.

Já passou pela sua cabeça que você pode ser louca mesmo, ou não? / Meio doida, às vezes? / É. / Não. Mas acontece de eu ter medo de mim mesma. Essa também pode ser uma das razões de eu me dissimular nesse local afastado e ermo. (2013, p. 97)

Nessa dissimulação de Nikki, está o mote necessário para a realização do processo de escrita. Ela tem consciência de que é necessário o afastamento do mundo real para produzir ficção. Ela retira-se dele e vai para um mundo paralelo, tornando-se quem quiser ser, vendendo-se, inclusive, no espelho, na figura de um bicho peludo, o que parece ser, na verdade, uma espécie de loucura. Loucura, aliás, que ela tem noção. É o processo *esquizofrênico* que todo autor vive ao retirar-se de si para encontrar-se com a arte, como nos adverte Lessa em seu livro, *A esquizofrenia do escritor: uma poética da obra de Godofredo de Oliveira Neto* (2011). Com Nikki, não é diferente. Quem sabe numa outra leitura, Nikki não poderia ser o próprio alterego do autor empírico, que se presentifica por meio do autor ficcional?

Numa leitura mais apurada, percebemos que por trás da personagem central Nikki há algo que nos remete à figura do conhecido beato João Maria, da Revolta do Contestado, pelo seu caráter messiânico e libertário. Personagem, aliás, de destaque de outro romance do escritor Godofredo de Oliveira Neto – *O Bruxo do Contestado*. A seguir, destacamos um trecho do diálogo entre Nikki e seu entrevistador sobre o caráter de suas ações:

(...) Para uns, éramos um bando de ladrões, para outros, militantes de uma perigosa organização política a operar sobre a ideia de apropriação dos bens burgueses.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Outros, ainda, escreviam nos jornais que éramos um novo bando tendo como modelo Lampião e Maria Bonita! (...) / Mas vocês se aproximavam mais das ideias de João Maria do Contestado, Nikki? Você própria explicou ser essa uma das razões pelas quais acabou vindo parar aqui. (2013, p. 76)

Semelhanças à parte, o romance *A ficcionista* rompe com o tradicional e leva o leitor a um passeio pelas paisagens paradisíacas da região sul do Brasil, por meio de uma escrita fragmentada composta por entrevistas entre Nikki e o jornalista/escritor, que vê nela sua tábua de salvação, já que ele precisa de matéria e Nikki é a própria matéria para sua história. Por meio de fragmentos, o autor utiliza-se da metaficção para criar, para dar corpo ao enredo. De acordo com Cândido, “(...) enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam.” (1987, p. 534) Assim, Nikki, além de personagem central, também é matéria para a própria ficção. É a vida dela, seus valores, suas crenças, suas ações, seu passado, seus relacionamentos que se transformarão em matéria para que o escritor/jornalista produza seu romance. É do encontro das ideias de Nikki, a ficcionista, com o vazio de ideias de seu interlocutor que surge a história. Ele não tem voz.

Apenas faz as perguntas e grava. Dessa forma, Nikki é entrevistada por esse jornalista/entrevistador/escritor inominado e decide vender sua história por cem reais cada sessão. Trato feito, o autor ficcional dá início ao livro que consta de exatas dez gravações. Oliveira Neto subverte à medida que em sua narrativa, além de não haver capítulos, mas entrevistas/gravações, a história já está posta, ou seja, como em *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, onde há um defunto autor, Nikki é uma personagem que parece já ter vivenciado todos os acontecimentos que rememorará para contá-los ao seu interlocutor, sem uma sequência lógico-temporal, em *flashbacks*, como funciona a memória, como podemos ver na fala dela ao entrevistador/escritor: “É engraçado como palavra puxa palavra, a memória vai se reavivando. E, de repente, se lembra de coisas.” (2013, p. 105) E ainda na inconstância de sua narração, pois tudo o que ela narra é movediço. Não se tem certeza de nada. É o que podemos observar na fala do entrevistador/narrador ou autor ficcional: “Mas se você foi capaz, Nikki, de narrar histórias que me pareceram incongruentes ao longo de todas as nossas entrevistas, por que teria que viver o episódio da ponte de Florianópolis para acreditar que foi verdade?” (2013, p.114) Com esta fala de seu interlocutor, percebemos que há toda uma mobilidade do próprio autor ficcional em estabelecer um pacto com Nikki entre o que é factual e o que é ficcional nas falas dela, gerando no *leitor ingênuo*, de Umberto Eco, certa confusão ou dificuldade de desfazer as amarras do metaficcional. Nikki conta a verdade do que viveu ou inventa coisas não vivenciadas? Como numa areia movediça, o escritor/entrevistador vai pisando

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

cuidadosamente para não afundar, bem como o leitor, que se confunde com as supostas verdades e/ou supostas mentiras de Nikki. Porque tudo são suposições, afinal, ela é uma ficcionista.

Assim, Nikki vai e volta navegando nas suas lembranças ao som de música clássica, imaginando bailarinos clássicos movimentando-se suavemente nos palcos. Mas no palco de sua vida, Nikki é a atriz principal, sua dança não é suave, sua música não é clássica, já que sua vida é um emaranhado de vivências que rompem com aquilo que a sociedade convencionou chamar de tradicional. Ela transgride o tempo todo: assalta, se prostitui, torna-se curandeira, totem de prazer e narra aquilo que quer, que lhe convém, que tem desejo, sem compromisso com a veracidade dos fatos e o entrevistador tem que se conformar com isso. Ela não admite suas interferências, mas ele, autor, deixa claro que quando transformar suas entrevistas em romance fará as mudanças que achar cabíveis, pois, afinal, será ficção e não realidade. Não será a biografia da Nikki, mas o romance que terá Nikki, sob outro nome, como personagem principal. Dessa maneira, como num espelhamento, autor e narrador se mesclam, uma vez que Nikki é quem narra, e, portanto, é também autora de sua própria história. Já que o entrevistador não sabe o que é fato ou fabulação, Nikki autora produz o texto ao mesmo tempo em que é produzida por ele. E o que o leitor observa é uma dupla autoria: Nikki e o escritor que a entrevista. E por que não tripla: a do autor empírico, Oliveira Neto?

Vai inventar trechos da minha própria vida?/ Se precisar sim, eu sou o escritor. E a sua identidade será preservada, claro. /Por que você não traz o laptop e escreve direto aqui? Daí eu poderia dar umas peruaças, talvez me lembre de dados novos, um assunto puxa outro, a memória vai se avivando, os acontecimentos se enganchando uns nos outros, como um enorme quebra-cabeça. / Pela mesma razão que te falei há pouco, o texto é meu, o escritor sou eu, quero trabalhar sozinho no quarto de hotel. (2013, p. 16)

Onde estará a verdade, e a mentira? Qual será o limite entre ficção e realidade? Oliveira Neto, ao lançar mão da escritura metaficcional, parece querer mostrar ao leitor que é ele, unicamente ele, o leitor, que dará conta, ou melhor, que controlará – separará ou mesclará – da forma que achar conveniente e/ou mais convincente, o universo real e o ficcional.

(...) Hoje, sobrevivo contando as minhas visões e recorrendo aos meus poderes de artista, né? / Artista como? / As histórias não são verdadeiras? / São, mas quando contadas de novo, a coisa vai tomando outros rumos, pensei que você, na condição de escritor, soubesse muito bem disso! E existe mesmo um limite entre ficção e realidade? / Sei, claro, mas o importante é haver um fundo de verdade na sua narrativa. É fundamental para a credibilidade do meu romance. Esse limite a que você faz referência aparecerá para o leitor do jeito que ele quiser. Ele manda né, Nikki? rsrsrsrs.” (2013, p. 34)

Há limites entre a ficção e o mundo real? Se há, é possível estabelecer tais limites? Eis alguns questionamentos que o leitor poderá buscar. De acordo com estudos de Costa Lima,

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Os textos ficcionados serão de fato tão ficcionais e os que assim não se dizem serão de fato isentos de ficções? (...) Se os textos ficcionais não são de todo isentos de realidade, parece conveniente renunciar este tipo de relação opositiva, como critério orientador para a descrição dos textos ficcionais, pois as medidas de mistura do real com o fictício, neles reconhecíveis, relacionam com frequência elementos, dados e suposições. Aparece, assim, nesta relação, algo mais que uma oposição, de modo que a relação dupla da ficção com a realidade deveria ser substituída por uma relação triplíce. Como o texto ficcional contém elementos do real, sem que se esgote na descrição deste real, então o seu componente fictício não tem o caráter de uma finalidade em si mesma, mas é enquanto fingida, a preparação de um imaginário. Referimo-nos assim a uma relação ternária dentro da qual uma consideração com o fictício dos textos ficcionais não é só significativa, mas encontra sua possibilidade suficiente. A relação entre ficção e realidade, enquanto “saber tácito” já pressupõe a certeza do que sejam ficção e realidade. (1983, p. 384-385)

Assim, a ficção é caracterizada pela eliminação dos predicados da realidade. Mas como responder à pergunta de que possa haver algo que está fora da realidade, no caso, a própria ficção? Conforme os estudos de Costa Lima, este questionamento encontrou eco quando houve a substituição opositiva entre realidade e imaginário, para, a partir daí, comprovar o fictício no texto ficcional. Entretanto, nos parece claro que há realidades presentes no texto ficcional que são realidades sociais e de ordem sentimental e emocional. Todavia, tais realidades não se transformam em ficções, mas pelo ato da repetição, que é um ato de fingir, ganham marcas próprias pelo imaginário. Quando a realidade que se repete no ato de fingir se transforma em signo, ocorre uma transgressão do real, ou seja, no ato de fingir realiza-se uma transgressão dos limites entre o imaginário e o real, evidenciando-se a articulação resultante entre o real, o fictício e o imaginário no texto literário, desaparecendo, dessa forma, a oposição entre ficção e realidade. Portanto, a discussão do fictício viu-se forçada a reconhecer como ficções as suas próprias bases. Tudo o que era ligado ao contexto extraliterário, como o autor e a própria criação artística, é transferido para o universo ficcional, rompendo-se assim com determinadas convenções.

A metaficção e a questão da autoria

De acordo com o Massaud Moisés, metaficção “(...) É a ficção que pensa por si própria dentro do texto em que se desenvolve, obedecendo a um impulso de autodesvendamento, como se o autor, desdobrado num “outro”, se espionasse num ato de construir um edifício narrativo (...)”. (2004, p. 281)

Oliveira Neto ao fazer a personagem Nikki, que é protagonista, contar a história confere-lhe o *status* de autora, acumulando também a função de narradora. Ao ocorrer isso, o que gera no leitor é a ilusão de que a história narrada é real, já que supostamente fora vivenciada por quem a está contando. Na metaficção, a função mais evidente é a do autor,

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

pois ela opõe e aproxima, ao mesmo tempo, realidade e ficção. Ao criar uma narradora-autora e atribuindo essas duas funções à protagonista, o autor que antes era referência externa, passa a ser parte do texto. No livro *A ficcionista*, Oliveira Neto lança mão de uma personagem feminina, mas com um entrevistador, que também é escritor, masculino, tensionando ainda mais o jogo da autoria. Logo, poderíamos falar de escrita de autoria ficcional feminina em oposição à de autoria ficcional masculina. E aqui parece prevalecer a escrita da Nikki, pois é a fala dela que se evidencia. Ela é a ficcionista. Há, na verdade dois autores e apenas uma história: a de Nikki. Portanto, a autoria ficcional presente na obra godofrediana fica evidenciada a partir do momento em que Nikki aceita vender a história da sua vida para um outro autor: o entrevistador.

De acordo com Bakhtin sobre a questão da autoria:

O autor deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor. (...) No interior da obra, o autor é para o leitor o conjunto dos princípios criativos que devem ser realizados, a unidade dos elementos transgredientes da visão, que podem ser ativamente vinculados à personagem e ao seu mundo. (2006, p. 191-192)

A autoria acaba tornando-se tema central do romance *A ficcionista*, aparecendo sob vários disfarces, uma vez que haverá o rompimento entre o factual e o ficcional, confundindo-se histórias e autores. De acordo com estudos de Lessa sobre a obra godofrediana, “Godofredo de Oliveira Neto (...) estabelece em suas narrativas uma constante tensão entre ficção de realidade. Quatro de seus romances possuem autores ficcionais que, ao darem corpo à narrativa discutem o modo de fazer literário.” (2011, p.23) Com o romance *A ficcionista* – não analisado na obra de Lessa – não é diferente. O leitor inquieta-se em meio a um embate – autor empírico versus autor e/ou autores ficcionais – tentando submergir para emergir mais revigorado e consciente de sua leitura. E por que não dizer feliz, e com um prazer estético indizível? O leitor ao tomar consciência de que é ludibriado, passa a compreender melhor a intenção do autor empírico e, como nos diz Barthes:

(...) Na escritura múltipla, com efeito, tudo está para ser deslindado, mas nada para ser decifrado; a estrutura pode ser seguida, “desfiada” (...) em todas as suas retomadas e em todos os seus estágios, mas não há fundo; a escritura propõe sentido sem parar, mas é para evaporá-lo: ela procede de uma isenção sistemática de sentido. (1988, p. 68-69)

Dessa forma, ousamos dizer que, ao tomar posse da leitura de modo não apenas subjetivo, mas integralmente, compreendendo melhor as intenções do autor no processo metaficcional, o leitor, antes ingênuo, passa a dominar alguns códigos e convenções. Todavia, não significa que a leitura não possa ser feita por um leitor que não domina tais convenções literárias. Qualquer leitor poderá interrogar a obra e dialogar com ela.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Ao trabalhar a questão da autoria no romance *A ficcionista*, Oliveira Neto parece querer ludibriar o leitor desde a epígrafe, pois é por meio de uma fala de Marcelino A.N. dos Santos, personagem central do seu romance *Marcelino* (2008), sobre o desejo de transformar a história de acordo com seu subjetivismo, que nos suscita a hipótese da multiplicidade de leituras: “*Muita gente ouve a novela inteirinha no rádio, eu não, prefiro que me contem depois. Às vezes mudo ela na minha cabeça, invento personagens, troco a história*”. De início, o que podemos observar é que o autor dá autonomia total ao leitor para fazer de sua *novela* o que melhor lhe aprouver. Portanto, como Marcelino, o leitor poderá modificar o romance, de acordo com seus interesses e interpretações, estabelecendo desde já uma relação dialógica com o autor. Também, com relação à abertura do romance, nos coube uma análise, tendo em vista que o autor ao dar início a história nos diz que: “*Os relatos transcritos a seguir foram gravados no decorrer do mês de janeiro de 2012 numa região isolada do oeste do estado de Santa Catarina. O autor.*” Quando Oliveira Neto “assina” *O autor* causa em nós, leitores, uma espécie de estranheza, suscitando-nos uma série de reflexões, entre elas: a que autor ele se refere? De imediato, ingenuamente, poderíamos nos remeter ao próprio escritor Godofredo de Oliveira Neto, o autor empírico, porém depois de uma leitura mais acurada, percebemos se tratar de um autor ficcional, que tanto poderá ser Nikki quanto o escritor que irá entrevistá-la, o que é bem mais provável. O que só passaremos a vislumbrar mais tarde, no decorrer da leitura. Dessa maneira, o nome do autor real ou empírico é praticamente desconsiderado do paratexto e é o personagem ou autor ficcional que assume tal função. Esse fato transforma-se num paradoxo para o leitor, cuja ideia de autor é como nos informa Junkes, a de “(...) alguém que existe de fato e tem sua importância inegável para a existência da obra literária.” (1997, p.48). Assim, com a intenção de resolver o eterno dilema entre ficção e realidade Junkes, ainda nos diz que: “(...) diante da obra literária, experimenta-se um dilema: por um lado, sente-se a necessidade da presença do autor (...) e, por outro, na medida em que o autor faz parte do mundo real, sua presença na obra destrói a essência da ficção.” (idem, p. 225)

Para a metaficção, quando o personagem criado ganha a função de autor, desfaz-se a fronteira entre ficção e realidade, pois o autor ficcional continua tendo as mesmas atribuições do autor real. É o que podemos perceber no diálogo travado entre Nikki e seu interlocutor, uma vez que ela diz ser uma das vozes messiânicas que ecoam por aí e que só poderá ser entendida por meio da fabulação.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

(...) É tudo verdade o que digo, pelo menos na intenção, as palavras é que traem sempre o que a gente diz. Quem te ouvir ou te ler também vai acabar fazendo um julgamento a partir da sua história pessoal, e não a partir do que as palavras do autor quiserem dizer. Aqui nesta região, por esse sertão afora, nesses campos ondulados que vão até a Argentina, ecoam vozes, vozes messiânicas. / O que tem a ver essas vozes messiânicas com os limites entre o real e a ficção? / Tudo. Absolutamente tudo. Eu sou uma dessas vozes, mas me preocupei mais com o social do que outros que andaram ou ainda andam aí. Para entender a crise das grandes ideias sociais e filosóficas que a gente está passando, talvez reste apenas a fabulação, no caso, o teu romance. Aos que me pedem, narro o que ouço, se quiserem acreditar, acreditem. Caso não, entendo muito bem. Fiquem com a sua história pessoal. (2013, p. 35)

Para Bakhtin, “(...) o autor, em seu ato criador, deve situar-se na fronteira do mundo que está sendo criado, porque sua introdução nesse mundo comprometeria a estabilidade estética deste.” (1997, p.205) Aliás, nos parece que o autor empírico quer manter e garantir seu *status quo* criando a partir de um personagem autor uma espécie de homônimo para mantê-lo com a pena nas mãos. Tal característica da metaficção é um processo autoconsciente da produção escrita do autor empírico. Sabemos que todos os textos literários giram em torno do mundo ficcional, o que Linda Hutcheon (1985) convencionou chamar de “heterocosmo”, mas somente a metaficção joga com a construção e a desconstrução do mundo criado.

(...) uma coisa é o narrador, outra, o autor. / Não sou personagem de ficção! Sou de carne e osso, pô! Mas, de fato, homens, na minha vida, apareceram muitos, se é que te interessa. / Não particularmente, é só para ir construindo cenas e personagens, já te disse. / Mas não esquece que construir um personagem é também destruir um conceito, trabalha isso com os babacas dos teus leitores. / De qualquer maneira, Nikki, escrever é um ato de resistência à linguagem comum, não vou repetir bobamente o que você narra. (2013, p. 62)

Percebemos no trecho acima transcrito uma grande preocupação do autor ficcional com o trabalho aprimorado da linguagem e, ainda, a reflexão entre a distinção que se deve estabelecer entre autor e narrador, uma vez que, pelos cânones literários, não há lugar para essa fusão, ou confusão, como o leitor ingênuo costuma fazer. Entretanto, ao mesmo tempo em que o autor ficcional faz questão de desfazer tal equívoco, o autor empírico usando do recurso da metaficção funde novamente essa ideia na cabeça do leitor, permitindo que isso ocorra, já que Nikki, a transgressora, é, além de narradora, autora e personagem da obra.

Às vezes, as coisas não batem, Nikki. A distância entre as cidades, o tempo levado, as cenas... não acha? E, às vezes, você emprega o verbo haver, pouco usado no registro oral, há uma mistura de registros linguísticos. / Se minha memória não estiver falhando, você é o romancista! Arruma do jeito melhor. É um pacto entre você e seus leitores. (...) (2013, p. 65-66)

O papel do leitor na obra metafictional

Como já dissemos anteriormente, o leitor diante de uma obra metafictional torna-se desestabilizado, como que caminhando por um pântano movediço, pois como há o rompimento com o cânone ou a tradição literária, ele, na maioria das vezes, sente-se

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

inabilitado a lidar com aquele novo tipo de narrativa, inserindo-se num mundo desconhecido em que estão presentes regras da criação artística e da crítica literária, que normalmente são parte do contexto extraliterário.

(...) As interpretações de sociólogos, historiadores e políticos publicadas pelos jornais não tinham nada a ver com o que a gente fazia. Aliás, como vai acontecer com o teu romance. Cada leitor lerá do seu jeito, e o mesmo leitor, se ler o romance de novo, descobrirá novos horizontes e novas realidades. Cada leitura corresponde a um novo mundo, não é assim? / Essa é a luta de qualquer escritor, Nikki. Deixa isso comigo. / Estou deixando, só fiz essa observação por fazer. Sempre que releio um texto, sinto e vejo coisas que não tinham me chamado atenção na leitura anterior. (2013, p. 68)

Quando o autor torna-se também um personagem, ou como convencionou-nos denominar até aqui, um autor ficcional, permitindo com que sua reflexão sobre o fazer artístico componha a própria ficção, novas regras e procedimentos de leitura são impostas a esse leitor, que também deverá comportar-se como um novo leitor, deixando de ser ingênuo para mergulhar de cabeça no processo de escritura, tornando-se um co-autor da obra e vislumbrando uma nova postura interpretativa diante dela, uma vez que sua relação com o texto será bastante desafiadora. Dessa forma, ele passa a desconfiar de todo e qualquer acontecimento do enredo. Entretanto, e, apesar disso, paradoxalmente, torna-se enredado pela trama, pois é ele o construtor do sentido da obra, por meio de sua participação ativa na leitura. Será ele, o leitor, que dará vida ao texto preenchendo determinadas lacunas e dando vitalidade à narrativa através de acontecimentos que carrega consigo, em sua própria bagagem cultural e pessoal, permitindo relacioná-los ao conteúdo do texto. É o que podemos notar no diálogo entre o próprio autor ficcional, neste caso, o entrevistador, e Nikki. Ele, além de autor ficcional, torna-se leitor da vida de Nikki. Aqui ocorre a fusão do autor com o leitor, e mais: um leitor que agora passa a ser também um leitor ficcional.

Eu sou o leitor da sua vida, Nikki, lembra disso, não sou o autor dela. Quando transcrevo no computador sua história e releio tela por tela do laptop, me torno leitor. Você, personagem, estaria matando o leitor. Não te parece estranho? / Não. Mas, de fato, a razão mais concreta para minha reclusão aqui neste lugar vem da imagem de mim mesma que vejo no espelho. (2013, p. 100)

Com relação à utilização da palavra espelho pela protagonista/narradora, conforme estudos de Chevalier e Gheerbrant, “(...) O espelho não tem como única função refletir uma imagem: tornando-se a alma um espelho perfeito, ela participa da imagem e, através dessa participação passa por uma transformação.” (2006, p.396) Assim, Nikki procura a si, encontrando tantas e tão diversas outras *Nikkis*, seus possíveis alteregos, através dos reflexos propostos pelo espelhamento. Reflexos estes que a fazem afastar-se do real para viver o irreal, e, por meio de uma multiplicidade de personalidades, ela transforma-se e transgride, assumindo-se várias e, portanto, tendo almas diversas: ora sendo a narradora/autora de sua

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

novela, ora a leitora do autor ficcional, ora a própria matéria de sua história. Quem é Nikki, afinal? Mesmo ludibriado, o leitor busca incessantemente descobrir tal mistério e fascinado diante de tantas indagações, lê a obra observando cada detalhe e, como que num panóptico, usa a luneta de sua imaginação para olhar em todas as direções propostas pela metaficção com o intuito de responder as suas próprias reflexões, tentando sair do pântano para pisar em terra firme, o que nos chega a parecer uma quase total impossibilidade, diante de tantas incertezas.

De acordo com estudos de Zilberman sobre a estética de recepção da obra de arte, vale ressaltar que a relação que existe entre o leitor e a obra é o ponto fundamental da teoria fundada na recepção e que esta teoria compõe-se de três etapas essenciais: “(...) a *poíesis*, pois o receptor participa da produção do texto; a *aisthesis*, quando este alarga o conhecimento que o destinatário tem do mundo; e a *katharsis*, durante a qual ocorre o processo de identificação que afeta possibilidades existenciais no leitor.” (1989, p.113) Na obra godofrediana, em especial em *A ficcionista*, isto não é diferente, o leitor é extremamente afetado pela obra, ao mesmo tempo em que a afeta, construindo simultaneamente uma relação dialógica e de cumplicidade com o autor ficcional.

Rompendo com a marca divisória entre ficção e realidade, a metalinguagem parece querer distanciar o leitor da obra, dando-lhe pistas de que aquilo que ele está lendo houvera sido produzido com um propósito: o de explicar o próprio fazer literário, não o enquadrando em tal fazer. Entretanto, mesmo com a intenção de afastar o leitor do universo da ilusão ou da fantasia e tentando ludibriá-lo com o que pode ou não ser factual, a metaficção acaba por permitir que o leitor fique mais atento e caminhe com mais cuidado pelo pântano movediço em que foi posto pelo autor empírico. Assim, ele acaba por conseguir transitar com razoável desenvoltura pelos dois mundos em que foi apresentado: o real e o ficcional, fundindo-os. E, com a finalidade de compreender a obra de arte, ele acaba por fazer parte dela e transforma-se em alguém íntimo do autor ficcional, já que este evidencia seus anseios e suas dúvidas, seus desejos e suas contradições no momento mesmo do ato criativo.

(...) Às vezes, você busca uma verossimilhança patética. (...) Vai de uma história maravilhosa no sentido literário a um detalhezinho fajuto sobre o carro do frentista. Você tem dúvidas sobre a existência de um mundo ficcional, Nikki? Claro que não, mas o dito e o relatado até agora são a pura verdade. E quem garante que você, como leitor não vai entrar na minha história e modificá-la? E quem garante a transcrição fiel da minha narração? /Eu disse desde o início, Nikki, que estava pagando e o romance passava a ser meu, não teu, lembra? Não me comprometi nem com a ordem cronológica das entrevistas nem com os pormenores de sua história. (...) Este foi o nosso pacto. Reproduzo o que quero. (2013, p. 104)

Dessa maneira, analisamos que, na obra godofrediana, há uma relação constante e dialética entre leitor e autor ficcional, especialmente quando tal leitor é posto na obra também

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

como um leitor ficcional, como podemos observar nos diálogos finais entre Nikki e seu escritor/entrevistador:

(...) você que é o escritor, meu chapa, você é que fez de mim personagem. E agora tenta me apunhalar. / Matar? / É. Como um de nossos personagens enfiou o punhal no pescoço do vigia de uma loja. Me risca do cenário, estabelece um pacto com os leitores e está criada a fabulação. / Literatura é técnica, Nikki, não é imitação ou descrição do real. E é herança cultural. / Lerei então o nosso romance aqui, refestelada no posto de gasolina abandonado, cercada por meus próprios personagens. (2013, p.114)

No trecho acima transcrito, parece-nos estar decretada a morte do autor em prol do nascimento do leitor. A personagem protagonista-narradora cede lugar ao seu leitor e, retirando-se do cenário, faz um pacto com o autor ficcional, seu interlocutor, para agora, como leitora, criar seus próprios personagens, sua própria história, seu próprio mundo ficcional. Agora, a Nikki leitora, de posse dos protocolos da leitura, está apta a tornar-se a ficcionista. E de acordo com Agamben:

O lugar – ou melhor, o não ter lugar – não está, pois, nem no texto nem no autor (ou no leitor): está no gesto no qual autor e leitor se põem em jogo no texto e, ao mesmo tempo, infinitamente fogem disso. O autor não é mais que a testemunha, o fiador da própria falta na obra em que foi jogado (...) (2007, p.63)

Considerações finais

Após várias leituras do romance, entendendo que cada leitura é uma leitura nova e distinta, concluímos que o caráter excepcional da obra está justamente no fazer literário. Oliveira Neto trabalha de forma brilhante o enredo – a história é simples, porém incomum: uma mulher transgressora de alguns princípios pré-estabelecidos pela sociedade atual sai em busca de soluções para seus conflitos existenciais por meio de uma vida desgarrada e livre de estereótipos, tendo a arte como sua companheira. Godofredo de Oliveira Neto consegue em meio a esse cenário multifacetado e plural, fazer uso da técnica para explicar a própria técnica, uma vez, que segundo ele, por meio do autor ficcional, “Literatura é técnica” e não simplesmente mimese. Assim, nós leitores percorremos as páginas da obra, com a mesma rapidez em que se dá a oralidade das entrevistas, num desejo frenético de entender quem é Nikki, sua personalidade e o que, de fato, ela busca. Ao nos depararmos com as páginas finais do romance, o que vemos é que sua busca por um mundo melhor vai ao encontro da própria fabulação, pois só pela fabulação, de acordo com ela, é possível esse encontro. É somente pela arte que se compreende a vida. Dessa maneira, e em nossa busca incessante por tentar entender o *heterocosmo* de Nikki, a identificamos não só como representante da arte, exercendo um papel mágico frente à dominação de um mundo real, mas a própria personificação do fazer artístico, melhor dizendo, Nikki é a representação da arte, da arte

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

literária. E como nos ensina Fischer sobre a necessidade da arte para a sobrevivência do homem: “A arte concebida como “substituto da vida”, a arte concebida como meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante.” (1976, p.11)

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O autor como gesto. In: *Profanações*. Rio de Janeiro: Boitempo, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BARTHES, Roland. A morte do autor. In *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CÂNDIDO, Antônio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos* (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). 20ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- DOURADO, Autran. *Uma poética de romance: matéria de carpintaria*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- JUNKES, Lauro. *Autoridade e escritura*. Florianópolis: A.C.L., 1997.
- LESSA, Carina. *A esquizofrenia do escritor: uma poética da obra de Godofredo de Oliveira Neto*. Rio de Janeiro: Batel, 2011.
- LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura em suas fontes*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. V. II.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- OLIVEIRA NETO, Godofredo. *A ficcionista*. Rio de Janeiro: Motor: Imã editorial, 2013.
- _____. *Amores exilados*. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- _____. *Marcelino*. Rio de Janeiro: Imago, 2008.
- _____. *Pedaço de santo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- _____. (Org.). *O pós-pós moderno: novos caminhos da prosa brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**GLOBALIZAÇÃO, IDENTIDADE E VIOLÊNCIA EM *COMBATEREMOS A SOMBRA*, DE LÍDIA JORGE**Jose Luís Giovanoni Fornos
FURG**Introdução**

O presente trabalho apresenta o romance *Combateremos a sombra* (2007), de Lídia Jorge, enfatizando os efeitos da globalização em âmbito local e nacional. Igualmente examina o papel do conhecimento em tal contexto, bem como narra os dramas dos imigrantes africanos das ex-colônias portuguesas em Portugal.

Combateremos a sombra traz à reflexão dois temas que se entrecruzam no decorrer do enredo: a presença dos sujeitos pós-coloniais nas metrópoles centrais europeias e o questionamento do conhecimento acadêmico como mecanismo de transformação social.

Reflexões sobre a globalização e as políticas da identidade

A vertiginosa expansão dos mecanismos de produção em escala global proporcionada pela intervenção técnica e política, ao mesmo tempo em que condiciona ações, fomenta novos agenciamentos coletivos que, coagidos pelo reordenamento econômico, transformam-se em figuras singulares da paisagem social. A chamada globalização, paradoxalmente, acaba por desencadear “novos” sujeitos em defesa de suas especificidades, somando-se à formação de hibridismos culturais identitários que, por seu turno, reforçam sentimentos de pertença local, regional e nacional. Se a globalização mutila ou destrói formas culturais, homogeneizando práticas e recepções em vários lugares, também produz heterogeneidades, diversidades e diferenças.

A padronização crescente do “econômico-cultural” em nível mundial revela-se um movimento contraditório, pois aguça tensões, produzindo reações ao mal-estar provocado pela rápida liquidez que atinge sujeitos e objetos. Resultado de um novo surto de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório, a globalização soa com

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação. Para Ocatvio Ianni,

a sociedade global está tecida por relações, processos e estruturas de dominação e apropriação, integração e antagonismo, soberania e hegemonia. Trata-se de uma configuração histórica problemática, atravessada pelo desenvolvimento desigual, combinado, contraditório. (IANNI, 2001, p.30)

Enquanto a descoberta das diferenças e o multiculturalismo ocupam importante papel social, paralelamente a figura do “capital” consolida-se como força-motriz dominante, entranhando-se e deslocando-se irregular, material e culturalmente em múltiplas extensões espaciais, validando a avaliação de Marx e Engels, no *Manifesto Comunista*.

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda a parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte. Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. (MARX e ENGELS, 1998, p.43)

Ainda que mencione cinco níveis distintos – o tecnológico, o político, o cultural, o econômico e o social – do fenômeno da globalização, Fredric Jameson (2001) alerta para sua dimensão econômica que parece sempre expandir-se para os demais, pois controla as novas tecnologias, reforça os interesses geopolíticos, dissolvendo o cultural no econômico e o econômico no cultural. Dessa forma, a produção de mercadorias é “agora um fenômeno cultural, no qual se compram os produtos tanto por sua imagem quanto por seu uso imediato” (JAMESON, 2001, p.22), surgindo toda uma indústria para planejamento da imagem das mercadorias e estratégias de venda. Para Jameson, a “propaganda torna-se uma mediação fundamental entre cultura e economia, e se inclui certamente entre as inúmeras formas da produção estética.” (2001, p.22)

Pierre Bourdieu (1998) identifica a globalização como um mito poderoso, intencionalmente composto para combater conquistas sociais históricas dos trabalhadores. A globalização ratifica e glorifica o reino que se chama mercados financeiros, estimulando a volta a uma “espécie de capitalismo radical sem freio, cuja única lei é a do lucro máximo” (1998, p.50). Para o sociólogo francês, tal modelo é “levado ao limite de sua eficiência econômica pela introdução de formas modernas de dominação, como técnicas de manipulação, como a pesquisa de mercado, o marketing, a publicidade comercial.” (1998, p.50)

O estágio atual do capitalismo ocidental compromete o pluralismo teórico e metodológico. Arditos armadilhas promovidas expulsam a reflexão teórica séria, relegando o estudioso/escritor a espaços restritos de atuação. Para Pierre Bourdieu, a “autonomia dos universos de produção cultural em relação ao mercado, que não havia cessado de crescer

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

graças às lutas e os sacrifícios dos escritores, artistas e intelectuais, está cada vez mais ameaçada.” (1998, p.52) No contexto histórico atual,

o reino do ‘comércio’ e do ‘comercial’ se impõe cada dia mais à literatura, notadamente por meio da concentração dos canais de comunicação, cada vez mais diretamente submetidos às exigências do lucro imediato; a crítica literária e artística, entregue aos acólitos mais oportunistas dos editores – ou de seus cúmplices, com as trocas de favores –, e principalmente ao cinema; sem falar das ciências sociais, condenadas a submeter-se às encomendas diretamente interessadas das burocracias de empresas ou de Estado, ou a morrer pela censura dos poderes ou do dinheiro. (1998, p. 52)

A complexidade histórica, característica de todo modelo societário humano, parece naufragar frente aos acontecimentos embriagantes que dominam o espetáculo do mundo, justificando, em muitos momentos, as palavras do *Manifesto comunista*:

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção, e com isso, todas as relações. Essa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de ideias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar, tudo o que era sagrado é profanado e os homens são obrigados finalmente a encarar sem ilusões a sua posição social e as suas relações com outros homens. (MARX e ENGELS, 1998, p.43)

A ênfase “positiva” dada por Marx e Engels às transformações provocadas pelo capitalismo que servem de suporte estrutural para formação do modo comunista de produção, encontra-se comprometida. Embora as avaliações estejam corretas, não impediram a configuração de um dinamismo histórico e social diferente do preconizado. Com a implosão do proletariado como classe universal revolucionária, parte das teses de Marx fragiliza-se; indeterminando, para muitos teóricos, as características do sujeito histórico revolucionário.

Ainda que a luta de classes tenha validade para se compreender as relações sociais, o sujeito universal é submetido a outras determinações que vão da escolha sexual, raça, gênero, religião, etnia, idade, família à importância do território nacional e local. O sujeito histórico é repensado à luz da multiplicidade cultural e social, traduzida na vivência de hábitos e ideias e na mobilidade das relações espaço-temporais. Agrega-se ao pluralismo, a presença-ausência do passado na constituição da imaginação histórica, vestígio que Marx, embora consciente,¹ reprime à medida que deseja a transformação de um modo de produção em outro. Atento à dinâmica progressiva da história e com os olhos voltados para revolução, Marx recalca a questão da herança e memória culturais na formação de cada indivíduo e sociedade. Em *O 18*

¹ Marx escreve em *O 18 do Brumário*: “os homens fazem a sua própria história, mas nas circunstâncias encontradas, dadas, transmitidas.”(p. 04)

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Brumário, defende a ruptura com o passado em nome da revolução, utilizando-se de metáforas que apontam para essa mudança:

Assim, Lutero adotou a máscara do apóstolo Paulo, a Revolução de 1789-1814 vestiu-se alternadamente como república romana e como império romano, e a Revolução de 1848 não soube fazer nada melhor do que parodiar ora 1789, ora a tradição revolucionária de 1793-1795. De maneira idêntica, o principiante que aprende um novo idioma, traduz sempre as palavras deste idioma para sua língua natal; mas só quando puder manejá-lo sem apelar para o passado e esquecer sua própria língua no emprego da nova, terá assimilado o espírito desta última e poderá produzir livremente nela. (MARX, 1997, p.21-22)

A luta política pela valorização das diferenças deve fazer parte de qualquer projeto artístico, contrabalançando as ameaças de opressão ligadas à própria ideia de uma história universal, realizada a partir da hegemonia de uma sociedade particular ou um pequeno grupo de sociedades dominantes.

As chamadas micro-políticas² que problematizam as ações hegemônicas do poder possuem um papel significativo na transformação das relações sociais, devendo estar conscientes de que a garantia de uma identidade, constitui-se, em última instância, na luta pela reorganização geral do sistema. Contrária ao que chama de “fenômeno de fetichização das diferenças”, a psicanalista Elizabeth Roudinesco projeta dialética e positivamente a questão:

é tão errôneo valorizar o universalismo em nome da recusa da diferença quanto rejeitar o universalismo em nome da valorização arbitrária de uma única diferença: a anatomia, por exemplo, mas também o gênero, a cor da pele, a idade, a identidade, etc. A referência a princípios abstratos (conceitos, a lei, o simbólico, as estruturas, os invariantes, etc.) é tão necessária à humanidade inteira quanto a consideração da realidade concreta das vidas concretas: a sexualidade, a vida privada, a situação social, a miséria econômica, a doença, a solidão, a loucura, o sofrimento psíquico, etc. (ROUDINESCO, 2000, p.146)

As manifestações a favor da diferença transformam-se em um campo privilegiado de investimentos. Para alguns, trata-se de um discurso cuja agressividade é passível de controle. Incorporado com facilidade, funciona como tema subversivo sem pôr em risco o modo de produção. Nesse caso, a celebração da diferença e da diferenciação funciona como conteúdo cultural dos meios de comunicação de massa hegemônicos que projetam todas as culturas do mundo num contato simpático umas com as outras numa espécie de imenso pluralismo de que é muito difícil não gostar. Ao alçar a valorização das diferenças como única razão para emancipação dos sujeitos, arrefece-se o questionamento da estrutura social em sua totalidade,

² De acordo com Felix Guattari, uma “micropolítica do desejo não mais se proporia a representar as massas e a interpretar suas lutas. Ela investiria, ao contrário, numa multiplicidade de objetivos ao alcance imediato dos mais diversos conjuntos sociais, implicando “um questionamento radical dos movimentos de massa decididos centralizadamente e que fazem funcionar indivíduos serializados.” (In: GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.176-177.)

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

secundarizando situações como a produção do desemprego, expressão da exclusão no modelo econômico atual. A passagem do desemprego enquanto tema social essencial para uma questão exclusivamente individual, fruto da fatalidade econômica, escamoteia o próprio funcionamento do modelo em vigência, afastando a possibilidade de entendê-lo em sua essência.

Reflexo da reorganização do modelo produtivo, os sujeitos sem-trabalho referendam, por linhas tortas e negativas, a posição de Marx, ao anunciar que, sem as mazelas da divisão do trabalho, os homens superariam a *praxis* reificada e ocupariam tarefas múltiplas conforme o interesse e o prazer.³ Ainda que o capitalismo, engendrado cultural e materialmente na apologia da liberdade individual, tenha revelado em diferentes etapas de sua história dificuldades que o expõe a riscos, a passagem do “reino da necessidade” para o “reino da liberdade”, pretendida por Marx, continua em compasso de espera. Assim, o desejo da redenção social humana mais equânime, construída a partir da estruturação de um modo de produção planejado e decidido coletivamente, aguarda sua afirmação histórica.

Combateremos a sombra: o romance da denúncia social e identitária

O romance de Lúcia Jorge mapeia a atual situação do modo de produção e seus efeitos em Portugal. Retrata a condição dos sujeitos a partir de momento histórico singular, considerando aspectos culturais e de classe. Apresenta uma nova elite econômica envolvida em crime e corrupção, predisposta a atos violentos em escala internacional.

Os nacionalismos autoritários e o colonialismo dão lugar a outro tempo cuja marca predominante é a presença contínua e persistente do capital financeiro. Para contar a história de tal intervenção econômica nas relações humanas, a autora cria a personagem Orlando Campos, renomado psicanalista português, professor universitário, que, em meio ao atendimento de pacientes e alunos, sofre um processo de conversão cujo resultado é a ruptura de paradigmas epistemológicos.

É através da voz de Orlando Campos que se verifica a presença do dinheiro na constituição da política. O papel da psicanálise é questionado quando o detentor de tal conhecimento tem dificuldades de compreensão da situação histórica que cercam os sujeitos

³ Marx chama a atenção de que “a partir do instante em que o trabalho começa a ser dividido, cada um tem uma esfera de atividade exclusiva e determinada, que lhe é imposta e da qual ele pode fugir; ele é caçador, pescador, pastor ou crítico, e deverá permanecer assim se não quiser perder seus meios de sobrevivência; ao passo que, na sociedade comunista, em que cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode se aperfeiçoar no ramo que lhe agrada, a sociedade regulamenta a produção geral, o que cria para mim a possibilidade de hoje fazer uma coisa, amanhã outra, caçar de manhã, pescar na parte da tarde, cuidar do gado ao anoitecer, fazer crítica após as refeições, a meu bel-prazer, sem nunca me tornar caçador, pescador ou crítico” (In: ENGELS, F. e MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p.28)

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

analisados. Dessa forma, perguntam-se como teorias altamente especializadas dão conta do que ocorre no cenário social, em especial o do Portugal contemporâneo? O psicanalista, à medida que investiga os processos traumáticos individuais, percebe, a cada instante, as limitações conceituais. Diante disso, assume novas práticas, surpreendendo os colegas de profissão que reagem com desdém diante da postura profissional de Osvaldo. Ao desconhecer a realidade – social e histórica - o analista tem poucas chances para checar com eficácia os conflitos humanos.

A mudança da personagem ocorre na passagem para o novo milênio. Uma nova etapa de sua vida é inaugurada. Tal transformação advém do reconhecimento de uma realidade violenta. Uma série de ações clandestinas produzidas por grupos econômicos fortalecidos internacionalmente pelo tráfico de drogas impõe tal alteração.

Assim, das conceituações psicanalíticas, o livro passa a apresentar um enredo cujas operações, aparentemente desconexas, informam um quadro global assinalado pela criminalidade e corrupção. As estruturas estatais e privadas aparecem dominadas por uma rede de sujeitos corruptos que se apropriam das instituições, gerando violência e desigualdade. Os caminhos do crime incluem empreendimentos imobiliários, investimentos em obras de arte, lavagem de dinheiro, indústria turística, distribuição e venda de drogas em escala mundial.

Diante do contexto, assinalado por forças políticas e econômicas poderosas, Orlando decide denunciar tal situação, identificando as figuras do poder. Para alguns, a atitude traduz certa ingenuidade. Advertido pelos colegas de trabalho que o alertam dos perigos de tal envolvimento, Orlando dispõe-se a não abandonar a luta.

A elaboração de *dossiers*, cartas e artigos de jornais é o meio encontrado por Orlando para enfrentar a máquina da corrupção e da violência. Tal manifestação de engajamento coloca-o em risco, culminando no seu assassinato.

O redimensionamento ético e político das práticas intelectuais a que a personagem simboliza, deriva de episódios presentes no enredo. Acontecimentos como a separação conjugal, a visita de um jornalista na noite de ano, os relatos da paciente Maria London e o encontro casual com a angolana Rossiana Inácio impulsionam a maneira de Osvaldo de ver o mundo.

O casamento com Maria Cristina, mulher vinculada à alta sociedade portuguesa, é destituído depois que Orlando toma conhecimento que o pivô da separação é o sócio e colega de clínica, Dr. Navarra, figura expressiva no meio intelectual português. Soma-se ao episódio,

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

os relatos da paciente Maria London, estudante de Letras e Artes, filha de um importante arquiteto e empresário. No entanto, é a partir do contato com a personagem Rossiana Inácio, imigrante angolana, que Orlando vive uma experiência singular. Apaixonado pela moça, não poupa esforços para tirá-la da violência do tráfico. Sequestrada num apartamento no prédio onde Orlando possui seu consultório, Rossiana altera a rotina do professor que, agora, luta pela libertação da jovem.

Ao conhecer a história da angolana, o psicanalista passa a questionar o conhecimento adotado na solução dos problemas que seus pacientes enfrentam. Orlando reflete sobre o saber compartimentado e o seu distanciamento das múltiplas realidades que balizam os imigrantes. O desconhecimento da vida das classes subalternizadas dos imigrantes africanos é o ponto de ruptura do pensamento epistêmico do psicanalista.

Ao seguir tal propósito, o psicanalista é ridicularizado por seus pares. Além de buscar uma solução para o caso da imigrante angolana, Orlando muda a rotina de seu trabalho, criando intervenções que possam fazer sentido aos traumas e aflições dos pacientes. Recorre, agora, ao que se pode chamar conhecimento-ação. Abandonando o gabinete, Orlando acompanha os pacientes no dia-a-dia. Emblemático, neste sentido, é o episódio do angolano Lázaro Catembe. Trata-se de uma das passagens mais comoventes da narrativa. O trauma do jovem jardineiro somente passa a ser tratado com eficácia quando Orlando segue-o a casa deste na periferia de Lisboa. O que acontece é que Catembe não “reconhece” – são invisíveis – os seus compatriotas africanos negros quando estes estão conduzindo os coletivos públicos nas ruas de Lisboa. Logo, evita em apanhá-los, aguardando outro coletivo que não seja conduzido por um contrterrâneo. No entanto, a linha percorrida do centro ao bairro é dirigida sempre pelo mesmo condutor, fazendo com que Catembe não consiga subir no ônibus. Auxiliado pelo médico, a personagem traduz, ao psicanalista, outro modo de narrar a experiência traumática da guerra em seu país de origem várias vezes evocada no consultório:

Era mesmo o fim da linha. Ambos iam descer pela porta da frente, e Osvaldo fez questão de dizer umas quantas palavras ao condutor. Falaram durante três segundos a propósito da chuva. Lázaro Catembe, com a testa coberta de suor, ali junto, a ouvir. Depois tinham descido. Tinham parado. Osvaldo Campos não iria dizer uma palavra sobre o percurso, seria um erro se o fizesse, coisa simples que fosse. Só faltava despedir-se de Lázaro, que estava de novo sobre o passeio, a olhar para as traseiras do autocarro que se afastava agora em sentido inverso, com a mulherzinha solitária, sentada à janela. Lázaro via a viatura afasta-se e continuava coberto de suor. ‘Aquele cabrom está vivo, doutor! Aquele grande cabrom!’ Lázaro tremia, abriu a pasta e retirou um lenço, sacudiu-o e em vez de o levar às narinas, colocou-o sobre a cabeça e chorou de rosto aberto, sentado sobre o lancil. A chuva ainda estava suspensa sobre o horizonte talhado de casinhas baixas. Lázaro chorava. ‘Desculpe, doutor...’ Chorava por aquele cabrom que na guerra de Luanda, em 92, conduzia um autocarro cheio de gente, e se tinha deixado matar. Deveria ser a duodécima vez que

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Lázaro contava, mas era a primeira que o fazia daquele modo – ‘Senhor, eu vinha sentado na frente, aquele condutor caiu para cima de mim, o sangue dele borrifou a janela toda, borrifou a mim todo, e o carro andou sozinho, sem direção, com o condutor emborcado em cima do meu peito, o volante sozinho, e o autocarro a estampar-se na esquina do Tribunal, com um estrondo. Buuung! Ele morto e eu vivo, todos os outros a fugirem do autocarro, todos menos Lázaro Catembe que tinha no colo o condutor, e mais quatro também não fugiram, eles estavam no mesmo estado do condutor, encostados aos vidros. Éramos seis lá dentro, Senhor, só eu me mexia no meio deles, uns sentados nos seus lugares, outros nom, e depois deixei de ouvir e ver. Não me lembro, fiquei lá dentro com eles de manhã, em Luanda, minha terra de recordação...’(p.330)

A presença crescente do médico e professor na vida social da cidade, percorrendo ruas, visitando lugares descritos pelos pacientes, dá outro rumo ao enredo. Do espaço fechado do consultório, Orlando atravessa Lisboa, descortinando outro olhar sobre as experiências relatadas. As situações concretas evocam novas narrativas dos sujeitos analisados.

As declarações feitas à polícia pelos conhecidos de Orlando a fim de averiguar as motivações da sua morte encerram o romance. Os principais suspeitos são os pobres imigrantes que o professor atendia gratuitamente no seu gabinete. De outro modo, Ana Fausto, a secretária, ciente dos processos e protestos encaminhados pelo psicanalista ao governo e entidades humanitárias, exime-se de contar o teor das críticas e dos nomes registrados na agenda de Orlando. A polícia igualmente exime-se de investigar as figuras importantes do alto escalão político e econômico.

Ao final da leitura do livro, pode-se inquirir acerca da alegoria presente na construção da personagem. Seria Orlando a metáfora do intelectual português, que, experimentando as contradições emanadas do atual contexto econômico, chance alguma tem para combater a promiscuidade financeira entre Estado e mercado? O romance expõe Portugal entregue às operações criminosas do sistema financeiro internacional, aclamado por executivos e burocratas do Estado?

Conclusão

O romance informaria que o entendimento da economia global e sua intervenção nos espaços locais, regionais e nacionais seriam urgentemente necessários para se compreender a situação dos sujeitos subalternizados e as teorias epistêmicas originárias no contexto europeu? *Combateremos a sombra* inicia com um domínio teórico específico – a psicanálise e uso de sua terminologia - e culmina numa narrativa de cunho político-policial. O conhecimento especializado emitido parece, então, incapaz de combater a sombra do capital globalizado que, através da sua expansão extraterritorial, se enraíza em diferentes espaços da sociedade, atingindo violentamente as classes subalternas das nações e aqueles que lutam contra tal intromissão. Como, então, combater tal sombra que se move rápida e agilmente, infiltrando-se

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

em qualquer ramo de atividade? Eis uma das interrogações presentes no romance de Lídia Jorge.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão liberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGELS e MARX, K. *O manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 1997.

JAMESON, Fredric. *A cultura do dinheiro*. Petrópolis; RJ: Vozes, 2001.

_____. *As sementes do tempo*. São Paulo: Ática, 1997.

JORGE, Lídia. *Combateremos a sombra*. Lisboa: Dom Quixote, 2007.

IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

MARX, K. *O 18 Brumário e cartas a Kulgelmann*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ROUDINESCO, Elizabeth. *Por que a psicanálise?* Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

TRAUMA, MEMÓRIA E ALTERIDADE NA OBRA DE MICHEL LAUB

Laura da Cunha Louzada
PUCRS

Em 1913, depois de ser rejeitado por diversas editoras, o primeiro volume de *Em busca do tempo perdido* é publicado na França. A obra, inicialmente desprezada, tornou-se um clássico e garantiu um lugar a Marcel Proust no topo do cânone literário do século XX. No entanto, pela extensão e pelo descritivismo do narrador em suas confabulações melancólicas, este marco literário acaba sendo pouco lido em sua integridade.

Do outro lado do Canal da Mancha, Ford Maddox Ford, um autor bem menos conhecido e aclamado, publica *O bom soldado*, em 1915. Apesar de não ser reconhecido como Proust, Ford escreveu uma das mais importantes obras que lidam com a memória do século passado. A visão de como a memória funciona para cada um dos autores é oposta. Se o narrador de Proust é capaz de lembrar-se até mesmo de diálogos do passado, o narrador de Ford é atormentado por um trauma e pela imprecisão de suas rememorações. Em *O bom soldado*, sabemos desde o começo que aquela será *the saddest story*, mas tudo é revelado de maneira fragmentada e tortuosa.

A obra de Michel Laub segue a tradição de Ford. Seus livros costumam ser novelas em que o narrador está escrevendo um relato sobre uma experiência traumática e seus efeitos em sua vida. Esses narradores vivem atormentados por experiências passadas e encontram na escrita uma forma de exorcizá-las. Neste artigo, três novelas serão analisadas sob os aspectos do trauma e da memória: *Longe da água*, *Diário da queda* e *A maçã envenenada*. Enquanto *Longe da água* trata das experiências traumáticas pessoais de um indivíduo, em *Diário da queda* há uma construção de trauma mais complexa. Nesta novela de 2011, temos um indivíduo que precisa lidar com a herança de ter um avô sobrevivente de Auschwitz, que além de ser um trauma coletivo do povo judeu, acaba se tornando duplamente traumático, pois não há narração a respeito da experiência. Seu avô não conta a sua história, deixando o narrador desorientado em busca dessa história familiar. Em *A maçã envenenada*, temos um narrador

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

que precisa lidar com uma experiência traumática da adolescência já aos quarenta anos, no entanto, ele não se encerra em si mesmo. Há uma articulação a respeito das formas possíveis para lidarmos com o trauma por meio de comparações entre duas figuras reais do século XX: o roqueiro Kurt Cobain e a sobrevivente do Genocídio de Ruanda Immaculée Ilibagiza.

O começo de *Longe da água* já prevê a sua forma tortuosa de narrar: “Nada pode ser tão banal, mas não é bem disso que estamos falando” Laub (2009, p. 9). O narrador inclui o leitor como se os dois participassem de uma conversa já no começo de seu relato, essa tentativa de criar empatia por meio também do uso do pronome *você* para falar de si se repete ao longo da novela. O narrador busca um cúmplice para seu relato, quando o escreve em um período solitário após um grande acidente. Além de haver um apelo para a empatia, há também neste início o prelúdio para o que ocorrerá ao longo do relato: tudo que parece inocente e comum se revelará trágico e traumático, pois nada é banal nesta história. O narrador pula para a primeira vez de Laura e Jaime, em uma casinha de salva-vidas na praia de Albatroz. Esses dois personagens têm este encontro íntimo do qual o narrador não faz parte, no entanto, os três estão tão enlaçados que é como se ele estivesse lá naquela noite de verão.

Posteriormente, descobrimos que Jaime era o melhor amigo do narrador na época do colégio. A relação entre os dois jovens não era horizontal, pois eles estavam em patamares diferentes: Jaime era charmoso e atlético, o narrador era o oposto e aspirava ser seu melhor amigo, como é comum nesta idade. Enquanto Jaime se dedicava ao surfe, a paixão do narrador era a literatura. Por se sentir deslocado, o narrador tenta se ajustar ao padrão de o-que-é-um-adolescente-da-década-de-noventa-em-Porto-Alegre. Dessa não-aceitação por parte do narrador, surge uma inveja cega de quem não consegue se colocar no lugar do outro. O narrador não conseguia ver as dificuldades da vida de Jaime, que perdeu a mãe cedo e era criado pela empregada, a qual tinha comportamentos inapropriados como mostrar o seio para o menino e dormir com ele quando o pai viajava. Só havia espaço com o *glamour* de ser desejado pelas garotas e de ser bom no surfe.

Já na primeira parte da novela descobrimos que a paixão pelo surfe acabou causando sua morte, afogamento ao se enroscar em uma rede de pesca no mar durante o inverno. A morte de Jaime é o que aproxima o narrador de Laura. Os dois visitavam o pai do amigo para consolá-lo. Esta é a primeira aproximação do narrador com uma menina, e em um momento de fragilidade ele beija Laura, que acaba se afastando dele posteriormente. Com a morte de Jaime, o narrador usurpa o seu lugar na tentativa de tornar-se o amigo, o que não funciona já

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

que não era Jaime quem o impedia de ser assim, mas suas próprias limitações e neuroses. A dificuldade de lidar com o trauma da perda do melhor amigo ídolo/inimigo aparece no trecho a seguir: “Mas o que as pessoas não entendem, o que ninguém conseguirá nunca entender, pelo menos no caso de Laura, que também era o meu caso, o meu melhor amigo morrera, por mais que eu fingisse eu não poderia reagir de outra forma” Laub (2009, p. 47). O narrador expressa a impossibilidade de resolver a questão da morte de Jaime. Por mais que os adultos queiram que eles esqueçam a tragédia ou os levem a psicólogos, o trauma fica. Ele continua o trecho, “o que as pessoas não entendem é que você não pode revelar o que elas realmente gostariam de saber” Laub (2009, p.47). Laura não pode revelar que perdeu a virgindade com Jaime e o que a sua morte representa em uma sociedade conservadora; enquanto o narrador tem uma história ainda mais complexa a revelar: era bem menos banal do que parecia, ele estava com Jaime durante o acidente e não o ajudou.

O trauma do narrador é inconfessável. Em segundos, ele precisou escolher entre salvar a vida do amigo, colocando a sua própria sobrevivência em risco, e deixá-lo morrer. O medo acabou dominando-o, a rede poderia se enroscar nele também, ou o amigo poderia segurar-se nele afogando-o também. No entanto, os eventos traumáticos não acabaram ainda. Nas novelas de Laub, a existência é uma sequência de experiências traumáticas. Dessa forma, mesmo quando há possibilidade de apagar o passado e continuar em frente, a banalidade falha mais uma vez. Quando o narrador já adulto reencontra Laura, os dois começam a se envolver. A relação estável e madura, que não ocorreu entre Jaime e Laura, se desenvolve entre o narrador e ela. No entanto, outro acidente rompe este laço: em uma colisão de veículos, Laura perde sua vida e o narrador sobrevive. Em relação ao luto, ao trauma e à culpa, o narrador reflete, Laub (2009, p. 114):

E eles não poderiam saber, de qualquer modo. Alguém capaz de dizer uma frase como a culpa não é sua jamais saberia. O passado está ali, não há como se livrar dele, e mesmo assim as pessoas acham que podem distrair vocês: em sua inocência, nenhuma delas imagina que eu poderia conhecer os atalhos quando saí daquele carro, quando por um instante cambaleei, o corpo pendido para o lado e o equilíbrio refeito, eu subitamente reposto.

Eu tinha consciência na hora. Quando levantei a perna e remei em Albatroz eu talvez não soubesse, mas agora não havia como não saber. As pessoas que falam sobre culpa não entendem, elas acham que o consolo são relações simplórias de causa e efeito, autoria e omissão, só que para mim é mais complexo: para mim não bastava me eximir da responsabilidade imediata por entrar naquela ambulância, por esperar naquele hospital, já fazendo a comparação entre o que aconteceu com Laura e o que havia acontecido com Jaime.

Os seus familiares e conhecidos tentam o consolar, porém, isso é impossível, porque eles não sabem de *toda a história*. O narrador está preso ao seu passado e às suas memórias

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

íntimas inconfessáveis. Somente ele sabe que não há nada de banal na sua história, porque ele teve sua parte de responsabilidade nos eventos traumáticos de sua vida. Portanto, a escrita de um relato em que ele não revela o seu nome é a única forma de externalizar estes traumas que o impossibilitam de seguir em frente. O relato é uma forma de lidar com a memória do que ocorreu, assim como aceitar o que não pode ser mudado.

Em *Diário da queda*, o ato de narrar o trauma ganha uma importância maior, pois a trama envolve um sobrevivente de *Auschwitz*, seu filho e seu neto, o narrador. Se narrar o trauma já é uma necessidade para que o indivíduo consiga superá-lo, narrar a sua experiência em *Auschwitz* é ao mesmo tempo necessária por uma questão histórica para reforçar que o horror não se repita nem seja esquecido jamais, assim como uma necessidade pessoal. No trecho abaixo, Seligmann-Silva (2008, p. 32) comenta o prefácio de *É isto um homem*, em que Primo Levi fala do impulso de expor “aos outros” sua história, tornado “os outros” participantes.

(...) podemos caracterizar, portanto, o testemunho como uma atividade *elementar*, no sentido de que dela depende a sobrevivência daquele que volta do *Lager* (campo de concentração) ou de uma outra situação radical de violência que implica esta necessidade, ou seja, que desencadeia esta carência absoluta de narrar. Levi nesta passagem coloca as expressões “aos outros” e “os outros” entre aspas. Este destaque indica o sentimento de que entre o sobrevivente e “os outros” existia uma barreira, uma carapaça, que isolava aquele da vivência com seus demais companheiros de humanidade, como também a consequente dificuldade prevista desta cena narrativa.

O trauma de um sobrevivente do Holocausto é intraduzível em palavras. Perder todos os seus direitos de cidadão; ter sido levado ao campo de concentração; ter perdido praticamente todos ou todos os seus familiares e conhecidos; ter sobrevivido no campo de concentração, incluindo toda a destreza necessária para sobreviver; ter sobrevivido à experiência, enquanto praticamente todos ou todos os seus familiares e conhecido de dentro ou fora do campo de concentração morreram; continuar a vida depois do trauma de ter sobrevivido ao campo de concentração. Mesmo assim, há uma necessidade de narrar sua experiência para que seja rompida a barreira entre o sobrevivente e “os outros”. Seligmann-Silva (2008) descreve a necessidade de narrar o trauma como um desejo de renascer.

O narrador de *Diário da queda* divide suas memórias em três principais eixos: as coisas que sabe sobre seu avô, as coisas que sabe sobre seu pai e as coisas que sabe sobre si. Apesar de haver uma divisão estrutural, em todas as partes há um emaranhado em relação a quem pertence cada história, porque “as coisas” se acumulam de pai para filho como uma herança. Dessa forma, narrar a história do seu avô e do seu pai é narrar sua própria história.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Posteriormente, o leitor descobre que o relato feito pelo narrador tem como objetivo registrar a memória de seu avô e de seu pai para seu filho que nascerá.

A necessidade de narrar em *Diário da Queda* tem vários níveis. O avô do narrador foi sobrevivente do Holocausto e nunca falou de sua experiência ao seu filho. Tudo o que ele sabia veio da leitura de *É isto o homem* e, portanto, da dedução de como foi a sobrevivência de seu pai no campo de concentração. O avô do narrador não relata o trauma ao seu pai e deixa cadernos de anotações sem nenhuma menção ao passado. As únicas expressões de sua sobrevivência eram os números tatuados em seu braço e o seu suicídio inesperado quando o filho tinha catorze anos. Não há aqui a ideia de que narrar a experiência no Holocausto acabaria com o sofrimento e impediria o suicídio, principalmente levando em conta o trágico fim de Primo Levi, um dos sobreviventes mais conhecidos por seu relato, que suicidou-se ao sessenta e sete anos. O sofrimento incalculável de quem passou por *Auschwitz* não se desfaz com relatos, mas eles são necessários para que “os outros” possam conhecer e lidar com essa herança. Segue um trecho da novela de Laub (2011, p. 9):

Eu também não gostaria de falar desse tema. Se há uma coisa que o mundo não precisa é ouvir minhas considerações a respeito. O cinema já se encarregou disso. Os livros já se encarregaram disso. As testemunhas já narraram isso detalhe por detalhe, e há sessenta anos de reportagens e ensaios e análises, gerações de historiadores e filósofos e artistas que dedicaram suas vidas a acrescentar notas de pé de página a esse material, um esforço para renovar mais uma vez a opinião que o mundo tem sobre o assunto, a reação de qualquer pessoa à menção da palavra *Auschwitz*, então nem por um segundo me ocorreria repetir essas ideias se elas não fossem, em algum ponto, essenciais para que eu possa também falar do meu avô, e por consequência do meu pai, e por consequência de mim.

O narrador reconhece que muito já foi dito sobre *Auschwitz*, no entanto, revela que *Auschwitz* é a chave para o que ele, o seu pai e o seu avô eram. Mesmo que essa experiência não tinha sido narrada por seu avô, a sua existência e o vazio da narração têm um grande peso sobre quem o narrador é. A condição de ser judeu e de como lidar com o outro, o *gói* neste caso, é um dos eixos da obra. Há um episódio chave em que o narrador tem que enfrentar a relação com o outro. Na festa de aniversário do único menino não-judeu da escola, todos os colegas o colocam numa cadeira fingindo querer comemorar sua passagem para a vida adulta, os treze anos, e o deixam cair. O menino, João, fratura uma vértebra todos os meninos são culpados pelo ocorrido pela direção da escola. Para o narrador, esta é a origem de uma briga com seu pai, que fica decepcionado ao ver seu filho tratar alguém de uma etnia diferente com ódio, assim como seu pai fora tratado na Alemanha nazista. Este é também o momento em que o narrador começa vislumbrar o que esta herança paterna significava.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Ambos os traumas de não conhecer a história do avô sobrevivente e de ter agido de forma opressora com alguém de outra etnia são registrados e rememorados detalhadamente pelo narrador. A necessidade de narrar tudo o que sabe se reforça com o descobrimento da doença sofrida pelo pai: Alzheimer, que aumentava a responsabilidade de narrar do narrador. Dessa forma, seu filho que nascerá poderá ter acesso a toda a história que resta de sua família. No trecho abaixo o narrador descreve o que deixa para seu filho, Laub (2011, p. 151):

Você começará do zero sem necessidade de carregar o peso disso e de nada além do que descobrirá sozinho, a casa onde vai morar, o berço onde vai dormir, as primeiras vezes em que sentirá fome, sede, frio, cansaço, solidão, a dor gratuita por causa de uma cólica ou infecção, o abandono num dia em que todos dormem, o susto quando está escuro e você engasga e ninguém está em lugar nenhum, o refluxo, o soluço, o sonho ruim que não termina, o barulho de trovão que você não sabe o que é e de onde vem, o desamparo e a agonia e o horror e o desespero que neste exato momento são sua única realidade, mas logo alguém toma providências quanto a essas coisas todas e o mundo volta à ordem de sempre quando você é alimentado e toma remédio e trocam suas fraldas e põem você no banho, e a água é quente, e há o patinho, a espuma, a buzina, o espelho, a toalha felpuda, o colo e a pele da sua mãe, o cheiro dela, o toque das mãos passando você para o meu colo, a roupa que estarei vestindo, a minha barba, o som da minha voz, as palavras que direi e que ainda são incompreensíveis, mas você olha para mim e sabe intuitivamente o que está por trás de cada uma delas, o que significa a pessoa na sua frente, meu avô diante do meu pai, meu pai diante de mim, eu agora e a sensação que acompanhará você enquanto os anos passam e também começo a esquecer todo o resto, o que a esta altura não é mais alegre nem triste, bom ou ruim, verdade ou mentira no passado que também não é nada diante daquilo que sou e serei, quarenta anos, tudo ainda pela frente, a partir do dia em que você nascer.

A herança é a leveza de ter um pai que lidou com seu passado antes do filho nascer. Dessa forma, ele passará para o filho a sua história, mas sem o peso de ter que desvendar e elaborar cada questão. Enquanto seu avô e seu pai deixaram anotações imprecisas sobre suas vidas, o narrador preparou para seu filho um relato que elaborava os traumas familiares, para que eles não se tornassem fantasmas.

A novela mais recente de Laub, *A maçã envenenada*, também problematiza a questão de narrar o trauma. Nela, temos um narrador que revela de forma fragmentada sua primeira história de amor com Valéria, que coincidiu com a passagem para a vida adulta. A história também é contada como as outras por um narrador que já tem quarenta anos e, portanto, se baseia em suas memórias para revisitar o passado. Se em *Longe da água* o narrador se limitava ao trauma individual, e em *Diário da queda* havia o trauma coletivo do Holocausto (e de sua não-narração); em *A maçã envenenada*, o trauma individual e o coletivo são problematizados e comparados, assim como as formas de lidar com as experiências traumáticas.

Segundo Seligmann-Silva (2008, p. 69), “o trauma é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa”, e esta marca que Valéria deixou sobre o narrador de

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A maçã envenenada. Apesar de ter tido outras mulheres em sua vida, a primeira namorada que se suicidou após a separação deles ainda o atormenta. Dessa forma, todo o relato é escrito para justificar como ele não poderia imaginar que seus atos teriam um efeito tão grande sobre a vida dela. O narrador diz que não conhecia essa sua tendência suicida, “Durante os onze meses que passei com Valéria, eu nunca imaginei algo como a história do Alexandre, do banheiro e da ambulância. Dizem que essas coisas acontecem em ciclos, que a pessoa pode ficar anos vivendo de maneira funcional.” Laub (2013, p. 100).

Após o trauma de perder a namorada e de poder ter alguma influência em seu desequilíbrio emocional, o narrador ainda recebe um cartão postal programado para dois meses depois da morte, no dia de seu aniversário. Nele, Valéria cita a música do Nirvana que os dois tanto gostavam: “Eu não me importo com o que você pensa a não ser que seja sobre mim”. Na mesma noite, ele sai de carro e bebe, sofrendo um acidente que por pouco não tirou a sua vida também. No entanto, o narrador sobrevive e com ele a dificuldade de entender como algumas pessoas se entregam para uma situação traumática e desistem de viver.

A comparação entre o suicídio de Kurt Cobain e a resiliência de Immaculée Ilibagiza é feita ao longo da narrativa. O líder do Nirvana se suicidou em um momento em que já estava casado, tinha uma filha e tocava na maior banda de *rock* da época, deixando-se levar por seus demônios pessoais. No mesmo ano, Immaculée passou noventa e um dias escondida em um banheiro com mais sete mulheres, passando de cinquenta e dois a vinte e nove quilos, enquanto sua família era exterminada durante o Genocídio Tutsi.

Segundo Gagnebin (2006, p. 47), “querendo aniquilar um povo inteiro, a ‘solução final’ pretendia também destruir toda uma face da história e da memória”, portanto, a necessidade de acabar com todos os indivíduos de um povo está ligada a apagar sua memória também. Se resta um sobrevivente, resta também uma voz para relatar as atrocidades realizadas contra os seus. O Genocídio dos Tutsis em Ruanda na década de noventa tirou a vida de aproximadamente 800.000 homens, mulheres e crianças (este advérbio *aproximadamente* serve para arredondar um número que nunca deveria ser arredondado, porque cada algarismo conta nesta soma assombrosa, no entanto não temos como precisar qual foi o número exato de perdas irrecuperáveis para a humanidade). A sobrevivente Immaculée Ilibagiza aprendeu o que pôde de inglês durante o seu tempo escondida no banheiro com a ajuda de um dicionário. Ela sabia que, se sobrevivesse, precisaria contar sua história e de seu povo ao mundo.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Assim como seu ídolo faria um ano depois, Valéria desiste de viver e se entorpece com lança-perfume até ter uma parada cardíaca. Há muitas possibilidades para se explicar o porquê dessa escolha. Pode-se culpar a doença mental, os traumas íntimos como o suicídio de sua mãe, a descrença em uma vida sem dor no futuro depois da briga com o namorado. No entanto, o narrador não tenta desvendar os motivos por trás da morte de Valéria e de Cobain.

Enquanto Cobain e Valéria não encontram saída para suas dificuldades, Immaculée resiste para poder narrar sua história. De uma maneira correspondente a de Immaculée, o narrador conta sua história com Valéria como uma tentativa de compreender a sua experiência traumática. Como se revela no final, a escrita é a única maneira de manter Valéria viva e de ter algum contato com ela, como ocorre no trecho abaixo, Laub (2013, p. 119):

Tanta coisa explica uma vocação, um destino, uma personalidade, e às vezes é tão mais simples resumir tudo isso na dúvida naquele semáforo: se vi ou não o caminhão de bombeiros. Se calculei ou não que haveria a batida ao cruzar o sinal fechado. Se aconteceu ou foi um sonho, um delírio na noite em que pela primeira vez eu pensei nestes termos, a primeira vez que usei esta palavra, uma fração de segundo e tudo a perder em nome da única pessoa que me levou a dizê-la. Tudo aconteceu depois e nada se compara a isso. Tanta gente que conheci, e ninguém mais conseguiu arrancar isso de mim. E é então, como a prova que eu estava devendo de volta, finalmente você me fez chegar a este ponto, a marca que você deixou e nunca será removida, meu amor, é então que pergunto se devo acelerar o carro.

O fantasma de Valéria ainda vive no narrador, pois o trauma de perdê-la é um passado que não passa. A narração de sua história é, assim como para Immaculée, uma forma de lidar com o passado.

Em cada uma das novelas de Michel Laub, há uma articulação diferente em relação aos traumas vividos pelos personagens. Além de tratar de traumas individuais como no começo da carreira, podemos ver que o autor dá espaço nos seus últimos dois livros para a narração de experiências traumáticas coletivas também, como o Holocausto, em *Diário da Queda*, e o Genocídio em Ruanda, em *A maçã envenenada*. Se existem ainda forças para que se apague da história oficial os testemunhos das vítimas dessas catástrofes históricas, como o Genocídio Armênio que até hoje não é reconhecido pelo Governo Turco, a literatura é um lugar em que se pode registrar essas histórias mesmo que ficcionalmente, levando em conta que a ficção e o simbolismo têm um grande poder sobre as pessoas; já que a leitura de uma obra literária é também um exercício de empatia e alteridade.

Ainda em *Diário da Queda*, há a ideia de que são produzidos textos e filmes demais sobre o Holocausto. Da mesma forma, é comum a impressão de que os livros de Laub são repetitivos por sua estrutura fragmentada e seus narradores que precisam relatar suas memórias a fim de lidar com um trauma. No entanto, assim como o trauma é único na

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

existência de cada um, a sua representação pode ser feita e refeita de diversas formas sem se tornar repetitiva, pois cada relato, mesmo que ficcional, expressa a vivência de um indivíduo único que não poderia ser substituído por nenhum outro na história da humanidade.

Nesse sentido, uma ampliação do conceito de testemunha se torna necessária; testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *bistor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente.

No trecho acima, Gagnebin (2006, p. 57) discute o conceito de testemunha, ampliando-o para incluir todos que se dispõem a ouvir o relato de trauma do outro. Isso é importante porque a narração, como já insisti muitas vezes ao longo do artigo, é a única maneira de lidar com o trauma e romper a barreira entre aquele que se vê ilhado no seu sofrimento e os outros.

Referências

- FORD, Ford Maddox. *O bom soldado*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Alfaguara Brasil, 2009.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- LAUB, Michel. *A maçã envenenada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- LAUB, Michel. *Diário da queda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- LAUB, Michel. *Longe da água*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- LEVI, Primo. *É isto um homem?* Tradução de Luigi Del Re. Rio de Janeiro: Rocco, 2013.
- PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Tradução de Fernando Py. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma – A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*, Rio de Janeiro, vol. 20, n.1, p.65-82, 2008.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

AS CIDADES DE COURO ILEGÍTIMO: PERSPECTIVAS

Natalia Borges Polessso

PUCRS

Comment connaît-on une ville?

Comment connaît-on sa ville?

Georges Perec

Introdução

Em *Couro ilegítimo & outros contos* (2011), de César Mateus e Maikel de Abreu, podemos ver surgir algumas perspectivas da mesma cidade. Na obra, dividida em três partes, percorremos, primeiramente, uma cidade fria, nebulosa, onírica, mormente noturna ou numa hora que antecede o dia ou a noite, um tanto fantasmagórica, ébria e praticamente atemporal, com raras definições de localização, quase sempre sem nome. Em seguida, na segunda parte do livro, andamos por outra construção narrativa de cidade, uma violenta, corrupta, mórbida, política, suja, palco de contraste social, com referências geográficas que propõem deslocamentos por trajetos específicos, pois é mesmo referida como Caxias ou Caxias do Sul. Ao fim do livro, há um conto escrito a quatro mãos, “Pequenas falsidades”, o qual confirma o pensamento construído de que o livro gera algumas perspectivas da mesma cidade. Não importa se essa cidade narrada é real ou não. Importa apenas como ela foi criada na narrativa. Nesse sentido, o artigo se propõe a apontar uma unidade urbana e procura entender por que ela é o centro de onde a narração emana, mesmo quando o texto não se passa na cidade em si, por exemplo, no conto “Líquido”. Há uma referência de fuga da cidade para a praia e essa cidade, da qual o narrador revela querer fugir, ao final do conto, se assemelha muito com o espaço urbano único construído ao longo da obra. A cidade é o ponto de onde o livro principia e para onde ele se irradia como narrativa.

O que interessa é a representação dessa cidade, não para ligá-la a algo já existente ou imaginado, pelo contrário, para verificar os aspectos que a tornam única na narrativa. Precisamos atravessá-la, precisamos lê-la e, de alguma maneira, embarcar no mundo ficcional dos autores para compreender de que elementos ela é formada. Portanto, a representação do

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

espaço por meio de sua construção elementar ou sua adjetivação é um dos pontos principais da análise, bem como a relação dos narradores e personagem para com essa cidade. Essa representação do espaço é, na realidade, uma construção narrativa dos autores e, dessa maneira, podemos pensá-la de duas formas: real e ficcionalmente.

No plano do real, podemos recorrer a biografismos, pesquisar toda a vida dos autores, podemos justificar a prosa em eventos ocorridos e justificá-los, igualmente, pelos mesmos motivos, criando uma sucessão de eventos que não demonstram o funcionamento do texto como narrativa. Relevante, verdadeiramente, é o caminho contrário ou nem isso. Interessa saber se a prosa se sustenta enquanto representação verossímil de cidade, com seus variados elementos, personagens e eventos. E se, em se sustentando, provoca. Ora se estamos estudando sobre a representação da cidade como constructo real no mundo ficcional, a partir dessa perspectiva, podemos sim fazer o reconhecimento de algumas noções presentes nos textos que nos lançam a referências no mundo físico, resultando em uma espécie de interação representativa do mundo real e do mundo ficcional. Contudo, não podemos justificar o funcionamento da ficção na realidade.

Toda a cidade está impregnada de sentidos. Todos os elementos de uma cidade estão impregnados de sentido. Esses elementos podem ser espaços físicos, ocupáveis, ou marcos simbólicos. Kevin Lynch (1960) estabelece alguns elementos físicos perceptíveis que nos ajudam a “ler” uma cidade (ou a construção ficcional dela), a saber: vias, limites, bairros, cruzamentos e pontos marcantes. Todos esses elementos nos ajudariam na legibilidade desse constructo que é a cidade. Obviamente, esses são elementos físicos, ainda podemos pensar a cidade quanto ao seu significado social, histórico e cultural, e esse é apenas possível, analisando-se as representações dos sujeitos e suas relações com o meio.

A análise que se faz aqui é de como os autores construíram seus espaço urbano, como ou se a capacidade de legibilidade de uma estrutura real pôde ter dado suporte a uma construção ficcional. Esse agrupamento narrativo de símbolos reconhecíveis constrói uma cidade legível? E que cidade é essa? Uma metrópole? Uma vila? Uma cidade de médio porte? Uma capital? Uma praia? Podemos, por meio da leitura do texto chegar a uma cidade única e a partir dessa leitura, podemos divisar diferentes perspectivas dos geradas pelas personagens, principiando dessa construção ficcional? Por que esta é a cidade de Couro ilegítimo e não de outro livro ou não uma cidade real, com referência no mundo? Passemos, então, a análise do *corpus*.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A cidade de Cesar Mateus

*Andei por noites enluaradas cantando
exilado na rua principal.*

Os narradores e os personagens dos contos de Cesar Mateus observam o mundo numa perspectiva de quase fantasmagoria. A sensação que temos ao ler, é que a narrativa acontece num estado de meio-sono. Podemos elencar alguns elementos dessa cidade, construída de forma poética, etérea, que nos remete a uma sensação de desfoque. Em “Couro ilegítimo”, o cenário é uma lancheria-bar-café na “hora mais fria, um pouco antes do nascer do sol” (p.15)¹, a cena é a seguinte: o dono do bar observa um casal que toma café. O narrador é onisciente em terceira pessoa e a discussão da cena se dá exatamente pelo fato de o narrador poder descrever a vida dessas pessoas até ali e a falta de esperança que têm no futuro. Temos aqui uma cidade onde a esperança é limitada, uma cidade fria, em clima e em possibilidades, obscura. Em “Crimes” a construção se repete, porém o narrador está em primeira e é protagonista da cena, que mais uma vez ocorre num bar. Há uma proposta de percurso, do bar ao parque, mas ela não se concretiza. Os contos de César Mateus têm pouco movimento, quase nunca têm localizações definidas e o tempo é sempre um elemento sutil, como podemos ver no segundo conto, os personagens estão novamente em um bar, o narrador tem “os menores olhos do mundo” (p. 17) e observa a si próprio dentro da luta de um casal feio e vulgar contra o mundo e o esforço deles para chegar à noite “a única coisa incansável, o único motivo para existir” (p. 18).

“Avenida” é um conto em que podemos ler mais elementos urbanos, tais como a própria avenida, quadras, parada de ônibus, uma lancheria, o perigo da violência, o ônibus, motorista, a cobradora, as moças da esquina, ao passo que temos também nessa construção completamente urbana e verossímil, um “espetáculo surrealista” (p. 21). O desfoque da personagem principal, por não usar óculos, causa, durante o verão, esse espetáculo. Mas no momento em que ela pode sim enxergar a realidade concreta, a beleza da cena se esvai. Tudo volta a ser ordinário e ela passa a ter que “dobrar suas próprias forças para não só caminhar até aquela parada perdida na escuridão, mas sim para aceitar a ideia de que não poderia ser verão sempre” (p. 21). Há inerência do personagem com o meio, o conto só tem relevância, porque desperta um sentido de angústia justamente por acontecer naquele espaço legível para

¹ Todas as citações retiradas de *Couro ilegítimo e outros contos* (2012) serão referidas apenas com o número da página. As epígrafes dos capítulos “A cidade de Cesar Mateus” e “A cidade de Maikel de Abreu” também são trechos retirados de suas respectivas partes do livro.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

nós e que se torna ilegível, por um momento, tanto para a personagem quanto para nós leitores, e compartilhamos essa ilegibilidade.

A questão da ilegibilidade dos elementos se agrava com a presença de fatores recorrentes em diversos contos que, além do próprio desfoque, sejam também a sua causa. A neblina, o sono, o álcool, a distância e a escuridão são todos elementos que causam uma espécie de desfoque, um impedimento no campo de visão dos personagens (e logo no nosso, de leitores), dificultando o reconhecimento de um mundo estável, mais especificamente, de um trajeto, percurso ou de objetos facilmente reconhecíveis, colaborando assim, com a criação de um espaço narrativo mais onírico, menos real, desconfortável. Em “Talvez outono” e “Sete desgraças”, por exemplo, temos a neblina como elemento que atrapalha a visão, como é possível observar em “Ela não gostava de chuvas e neblinas. ‘Atrapalha minha visão’. Dizia, e por isso nunca daria certo. Quando duas pessoas visuais se juntam, pouco espaço sobra para os sentimentos mais sinceros” (p. 24). E em outro conto, a volta da percepção em “aos poucos, como aquela velha imagem da neblina que se dissipa, minhas lembranças foram voltando desordenadamente, respondendo as minhas perguntas” (p.26). Nota-se um pessimismo urbano quando em ambos os contos, metáforas com elementos da cidade, como quando o personagem está “exilado na rua principal” (p. 25) e depois em “Mas não era assim que as coisas aconteciam, elas percorriam caminhos tortos e acabavam em becos.” (p.33). Nas duas passagens, os personagens não têm saída, não importa o lugar da cidade que ocupa, beco ou rua principal, ou está exilado ou espera que algo de ruim aconteça.

Resta, pois, a fuga. Mesmo quando o texto não é sobre a cidade em si, por exemplo, no conto “Líquido”, há uma referência de fuga da cidade para a praia, e essa cidade da qual o narrador revela querer fugir, ao final do conto, é a mesma construída ao longo do livro, com suas restrições e limites, tanto físicos, quando sociais ou mesmo relativos à vontade do personagem, uma cidade que tolhe e que ao mesmo tempo, quando a temporada de verão se aproxima e o narrador identifica os mesmos elementos da cidade na sua área de fuga, a praia, faz retornar, dizendo que lá é que se encontra a paz:

O vazio das ruas tem um que de fim de mundo e tudo se parece com uma terra sem lei [...] a atmosfera na cidade é diferente, é uma atmosfera de passado, de preguiça. Um grande lagarto cinza ferido nas patas, arrastando sua barriga e destruindo a vegetação (p.54).

A cidade é o motivo de fuga, mas também é o idílio, é o ponto de onde o livro principia e para onde ele se irradia como narrativa.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

O último conto da primeira parte, “Bang Bang italiano”, sintetiza todos os elementos urbanos e como os personagens os percebem na narrativa, proporcionando uma unidade de sentido à primeira parte. Num ambiente, frio, noturno, etílico, fantasmagórico, onírico e sem tempo definido, o narrador observa o comportamento dos frequentadores de um bar. Ele os divide em vampiros, lobisomens e pessoas, mas as categorias não se concretizam em seus propósitos, durante a narrativa, elas apenas servem para potencializar características para ampliar o sentido da cidade através dos elementos físicos escolhidos. (bar, parque, rua, avenida, bairro, apartamento, shopping, etc.).

Nesse conto há a menção de um possível acampamento em uma cidade chamada “Flores”, única referência geográfica real dos contos de Cesar Mateus, o que nos dá indícios a corroborar que a cidade de que fala pode ser mesmo Caxias do Sul, mesmo não a tendo mencionado. Sabemos, pelos contos, que não é uma cidade de grande nem de pequeno porte, sabemos que não é uma praia e sabemos que fica nas proximidades de “Flores” (forma curta para se referir à localidade de Flores da Cunha). Não é importante fazer essa conexão com o mundo real, para que a narrativa funcione. Ela se mantém sem essa informação, mas é possível constatar o fato, ou menos levantar hipóteses de que o espaço urbano foi baseado uma cidade existente.

A cidade de Maikel de Abreu

pois o caminhar é esquecer, é mudar, é purificar-se

A cidade poderia desmoronar nesse exato momento

A construção narrativa de Maikel de Abreu traz, à segunda parte do livro, outros aspectos e contornos para o espaço urbano: violência, corrupção, morbidez, política, contraste social, crítica social, referências geográficas e trajetos específicos. A cidade de Maikel tem um nome: Caxias do Sul.

Conforme Sarlo (2004), “a impossibilidade de exercer um direito equivale a uma subtração” (p.13) e a segunda parte do livro trata amplamente de subtrações e impossibilidades. Os personagens de Maikel têm de lidar com a falta, o impedimento e o medo. Todos os dias há usurpação, brigas, acidentes, violência física e moral, tanto nos bairros quanto no centro da cidade.

Os lugares que Maikel constrói como cenário também reforçam essa ideia negativa do urbano, como um lugar de sofrimento e, ao mesmo tempo, sendo condição *sine qua non* para narrativa, bem como para os personagens. A cidade é cinza, lúgubre, nevoenta.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

O primeiro conto, “Finados”, tem como cenário uma pequena lancheria, de onde a protagonista observa seus três amores, “do outro lado da rua do cemitério municipal” (p. 84), mas precisamente, num bar de cadeiras plásticas amarelas, recorrência que ecoam nos Cesar Mateus. Os três homens bebem nesse bar ao lado cemitério, eles não se conhecem e não sabem que são observados. O narrador em terceira pessoa nos conta sobre eles e efemeramente, a protagonista passa num taxi em direção à sua casa. É apenas um desencontro, em deslocamentos por uma cidade lúgubre.

Há outros três contos que tratam de deslocamento e fuga, “Última placa”, “Cabeça no vidro” e “Quem vai”, todas narrativas melancólicas. No primeiro conto, o protagonista está preso em um trajeto, de casa para o trabalho e do trabalho para casa. Apenas no fim de semana vai a um bar, mas nem o desfoque do real proporcionado pelo bar é o suficiente. Contudo, uma sequência de eventos inesperados modifica a rotina, o trajeto e o olhar sobre a cidade. Um dia, o protagonista sai para trabalhar 10 minutos mais cedo e na avenida principal quase sobre um acidente, não fosse o desvio rápido e o fato de cair em uma rua desconhecida:

Seguiu em frente descobrindo um bairro novo. Perdido e brevemente desesperado, pisou fundo, entrou em uma rodovia. Avistou uma placa que advertia estar saindo dos limites da cidade. Por impulso, continuou a dirigir. [...] Em sua mente uma imagem de seu apartamento explodindo em uma enorme bola de fogo. (p. 90)

Sair dos limites da cidade gera uma sensação de desprendimento, mas também de aniquilamento. Ao passo que o protagonista segue para além dos limites conhecidos, também imagina uma parte da sua vida se destruindo. Já em “Cabeça no vidro”, o protagonista está em Porto Alegre, mas refere-se à cidade como “lá” nos fragmentos da sua memória. “Então aos poucos fragmentos da minha memória de infância montava-se como um mosaico e convenciam-me de que lá um dia seria meu porto” (p. 92). O desfoque aqui se acontece pela embriaguez e pela construção da memória, ou seja, não é uma observação factual, é uma reconstrução de um lugar seguro, que não é onde o protagonista está, mas deseja. O desejo de estar em outra cidade é gerado, no livro, geralmente, por conta de uma insatisfação social. Porém, o contraste social em “Dead man walking” não gera fuga nem deslocamento, mas uma observação sobre a configuração da cidade: “A mulher, as crianças, partiram pro lado de lá daqueles muros gradeados, longe daqueles portões que se abrem à distância, distante dos bips que abrem e fecham as travas das portas dos carros do ano” (p. 88) longe do paraíso que financiou em salgadas parcelas. O protagonista é um homem morto pela anulação, pelo abandono e segue caminhando sem rumo dentro de um “sepulcro coletivo de segurança máxima de vinte apartamentos (um por andar)” (p.88) O custo de viver na cidade limpa e

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

segura ou na sua face suja da rua, às vezes não é uma questão de preço, mas de significância. O apartamento que antes era um sonho, torna-se um pesadelo, uma sentença de morte, a partir do momento em que ele se encontra sozinho.

Em “Mercito Mad Bass” e “Caveira”, podemos ler a corrupção, violência e contraste social marcados na cidade por personagens marginais. Mercito é demitido de uma “cinzenta metalúrgica de Caxias do Sul” (p. 99) porque está drogado e porque assim o quer; Caveira é um delinquente que sai a zanzar “pela cidade dormente em plena quarta-feira. ‘Pernoite’: termo que havia inventado para seus passeios semanais ao embalo de variados tipos de drogas” (p.102). Ambos os contos, apresentam um itinerário representativo da violência das cidades. Mercito sai da zona industrial triste e cinzenta, embarca em seu Opala, passa pela “curva do meretrício” (p. 101) para pegar cocaína, para na rodovia, depois na casa dos pais no bairro “das estrelas”, e segue para rua principal, via de saída até o centro. Caveira encontra DK, um policial que em troca de sexo, fornece drogas. Eles perambulam pelo mesmo “bairro das estrelas”, passando de posto em posto, centro, bairro de novo, bairro dos vinhedos. A referência ao bairro “das estrelas” é provavelmente um modo de trazer o bairro Cruzeiro para a narrativa e criar uma ambientação aos percursos noturnos e marginais que acontecem em ambos os contos. A referência confere mais significados ao conto, porém não impede a compreensão de leitores que não a têm.

Os tipos de violência urbana são inumeráveis e alimentam um sentimento de insegurança que, como afirma Sarlo (2004), “se converteu numa paixão: paixão pelo medo como (des)organizadora das relações com o espaço público” (48-49), a cidade de Maikel está claramente em crise. Ambas as representações do espaço urbano, tanto de Maikel como de Cesar, são representações de uma cidade em crise, o que gera um enfraquecimento do sentimento de pertença a uma sociedade e ao seu espaço de convívio. Ou seja de reconhecer-se como parte integrante e interferente na paisagem. Os personagens e narradores, não se reconhecem capazes de interferir, por isso, o desfoque natural ou causado pelo álcool, a neblina em seus olhares. Há uma insatisfação manifesta contra o meio, justamente enfatizando a decadência dos espaços públicos, a decadência da cidade. A representação social, especialmente na segunda parte, mostra uma fratura. Aprendemos a observar injustiças terríveis a partir de uma perspectiva distante ou, no caso dos personagens, desfocada: o aumento das desigualdades; o desemprego; relações que acontecem por algum tipo de humilhação, inseguranças e angústias que não podem ser descritas apenas pela adjetivação, mas que podem ser descobertas na somatória dos elementos das narrativas.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A culminância desses elementos, na parte de Maikel ainda, aparece em “Os urubus do parque industrial”, que representa a violência e o desdém humano por meio da espetacularização da morte (SARLO, 2004). Isto é, apenas a destruição total do corpo garante uma morte eficaz. O cadáver visto de longe não é o suficiente, é preciso ser explícito, hiperbólico, pare que a morte surta efeito. O medo, a escuridão, o desfoque pelo álcool e a neblina, fizeram Marcos cair num barranco, fora da estrada. O personagem poderia ter morrido naquela circunstância, porém houve o ataque de urubus para que Marcos descobrisse que “morrer não era indolor” (p. 111). Esses urubus, arautos da morte do protagonista não aparecem do nada, eles são os urubus do parque industrial e a manchete do jornal dizia “Foram avistados sobrevoando a região urubus de espécie *Coragyps atratus*, vulgarmente chamados de urubus-de-cabeça-preta. Apresentavam estranho comportamento em relação aos funcionários de uma fábrica da região” (p. 107). É a cidade como palco de violência, humilhação e morte. A cidade de Maikel é brutal.

Mãos e caminhos cruzados

“Pequenas falsidades”, o último conto do livro, escrito a quatro mãos, é dividido em quatro partes que levam os nomes dos seguintes personagens, cujas histórias são contadas: Pâmela, Marina, Ana Lúcia e Breno. A última parte, “Breno”, carrega a epígrafe que dá sentido ao sentimento de unidade do livro: “And if you feel just like a tourist in the city you were born them, it’s time to go. And you find your destination with so many different places to call home” (p.135)². Cada um dos pontos de vista faz emergir uma pluralidade de olhares na narrativa, essa divergência enriquece a complexidade do espaço urbano que vai sendo construído ao longo do livro e que se intensifica de maneira tão bela na última parte. A explosão de sentidos que resulta dessa construção indica uma crise na cidade, mas não uma crise na narrativa. Canclini (2001) se questiona se ainda podemos narrar a cidade, se tudo é tão denso e fragmentado, se já não é mais possível a experiência da ordem, e diz “Para ser um bom leitor da vida urbana, há que se dobrar ao ritmo e gozar as visões efêmeras” (p.157). Essa última narrativa se sustenta como verosímil justamente por apresentar tal complexidade e por vezes incongruências por partes dos observadores (narradores e personagens), pois assim é na realidade, temos diferentes percepções, e são essas diferenças que constroem as complexidades das representações humana e, no caso, urbanas. A análise desta última parte se deterá em “Breno”, onde o percurso e os elementos da cidade se fazem mais interessantes.

² Fragmento da letra de *You are a tourist* do norte-americano Ben Gibbard, vocalista, guitarrista e compositor de algumas bandas, dentre elas, *Death cab for cutie*.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Em “Pequenas falsidades”, o protagonista Breno se prepara para uma mudança. Vai de Caxias para São Paulo, mas na noite anterior, empreende um percurso. Resolve “sair caminhando pela cidade, exercício que fazia quando estava ansioso demais” (p. 136). Não é apenas um passeio, mas um percurso de memória, uma reconstrução de significados. Breno sai do bairro em que nasceu, imaginando peregrinações adolescentes com

Rostos cheios de acne e vozes roucas, com garrafas pet cheias de coca-cola e vodca de R\$2,50. Vozes que tentavam simular riffs de rock gritavam pela expectativa ilusória de toda sexta-feira alcançar umas horas de liberdade após horas de escola técnica e daquela metalúrgica poeirenta. (p.136)

Além desse cenário de sua adolescência, enquanto segue pela avenida, Breno lembra eventos importantes de sua vida, o primeiro porre devido à primeira desilusão amorosa, Ana Lúcia, seus amigos. O protagonista segue pelo bairro de Lourdes e agora observa os prédios antigos e novos, velhos e novos hábitos dos moradores, um bar. O bar é um elemento que se repete em quase todos os contos, como cenário, ponto num trajeto ou memória. Depois, Breno entra na rua Os Dezoito do Forte, lugar que não acrescenta à sua memória, mas o faz lembrar, sem muito apreço, das viagens de ônibus que fazia para ir e voltar do trabalho, para ele “a viagem nessa rua era longa, porém cheia de desinteresses” (p. 137). Nas escadarias da catedral, já no centro da cidade, o protagonista tem o primeiro encontro da noite, Maurício, amigo de outros tempos que agora, magro e mórbido, faz as vezes de fantasma da memória de Breno que observa a neblina, engolfando as palmeiras fora de contexto da praça central. Em seguida, ele passa pelo hospital Pompéia e nota uma camionete Nissan Frontier estacionada, como se o motorista fosse o proprietário da rua, e dela desce Ana Lúcia, sua ex-namorada, agora médica. Não há comentários sobre o que Breno pensa, ele apenas segue: “Dobrou na Marechal Floriano em direção ao largo da estação férrea. Queria ver gente depois de tanto tempo isolado trabalhando para o incerto” (p. 139). Além de uma construção memorialística, Breno também quer novas experiências, assim, o percurso tem uma dupla função. Quem Breno encontra na fila de um bar é Pâmela, uma velha amiga, e seu namorado Márcio, um vereador cocainômano da cidade. A conversa serve para Breno entender as perspectivas de sua própria vida naquela cidade. Chega à conclusão que está sem saída. Breno volta para casa pela rua Sinimbu até o calçadão, mas uma mudança acontece

Caminhou até o calçadão mais devagar que o habitual, e decidiu andar assim até chegar em casa, para absorver e ver coisas que não havia percebido ainda na cidade em que nasceu e viveu toda a vida. Para sua surpresa, não sentiu mais emoção nenhuma. Era o que procurava na breve jornada para poder deixar tudo pra trás, sem remorso. (p. 144-145)

Breno chega em casa e, depois de decidir o que levaria para sua nova vida em São Paulo, adormece numa espécie de mezanino em cima da garagem, de lá ele enxerga uma

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

avenida e a BR-116, segundo ele, “uma paisagem tentadora” (p. 146). O protagonista, concretiza a forma mais elementar de se conhecer ou reconhecer uma cidade: ele a percorre a pé. E nesse percurso narra não *a* cidade, mas *a sua* cidade, pessoal, afetiva, memorialística, desesperada, marginal, fragmentada, e, ainda assim, concreta, possível e autêntica.

Barthes (2001) diz que a cidade é um discurso e que esse discurso é uma linguagem. A cidade possui elementos que nos orientam e com os quais nos identificamos, e ao quais atribuímos significados. Essa teia complexa potencializa narrativas pessoais e/ou coletivas, reais ou ficcionais. Falamos da nossa cidade, simplesmente por habitá-la, por atravessá-la, por observá-la. A literatura se propõe a reinventar esse discurso, criar metáforas para a cidade. Nesse sentido, *Couro ilegítimo e outros contos* (2012) reinventa a cidade, trazendo perspectivas narrativas: o desfoque, o marginal, o onírico, o nebuloso, o noturno, o corrupto, o violento. Essas perspectivas enriquecem sobremaneira a ficção e lançam Caxias do Sul na literatura de duas maneiras: ficcional, com narrativa que recria a cidade sob a ótica dos autores e traça percursos que criam mapas e outros pontos de vista da e para a cidade; e, real, pela potencialidade da obra no cenário da literatura brasileira.

Referências

BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLANCHOT, Maurice. *O espaço literário*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CERTEAU. *L'invention du quotidien I. Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1998.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70, 1988.

LEFEBVRE, Henri. *Espace et politique: Le droit à la ville II*. 2. ed. Paris : Anthropos, 2000.

PEREC, Georges. *Espèces d'espaces*. Paris: Galilée, 2000.

SARLO, Beatriz. *Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

TESSITURAS IDENTITÁRIAS: UMA VISÃO CALEIDOSCÓPICA DE ANGOLA

Rejane Seitenfuss Gehlen
UFRGS

Só aparecemos na imagem que criamos [...].
nunca imprimiremos uma face no mundo
que não seja a nossa própria.
Carl Jung

Delinear o traço identitário de uma pessoa é tarefa árdua que nos remete aos caminhos da psicologia e áreas a ela afins; desenhar um contorno da identidade de um país torna-se exponencialmente desafiante. A relação entre literatura e momento histórico remete-nos a uma rede intrincada de relações, movimentadas por fenômenos como neocolonialismo e globalização, em se tratando das literaturas dos países africanos de língua portuguesa, especialmente a literatura de Angola, nosso elemento de análise no presente texto.

Para o entendimento da questão posta entre colonizados e colonizadores, busca-se referência nas ideias basilares do paradigma contemporâneo. Os países africanos de língua portuguesa inserem-se tardiamente na pós-modernidade e, por isso, as obras literárias revelam, simultaneamente, a busca de rompimento com a cultura imposta pelo colonizador, cujas marcas são ainda profundas e uma preocupação com as questões existenciais contemporâneas. João Melo, escritor angolano, tematiza o povo angolano em seu esforço de autoanálise visando a recapturar a si próprio, com aspiração à liberdade.

A superação da condição de subalternidade assume diferentes traços em cada país. Entretanto, a situação de ex-colônias revela traços comuns de permanência dos africanos na condição de objeto. A identidade nacional, social e cultural, enquanto processo sempre reconfigurado, envolve não só o evento de colonização, mas a forma diferenciada de emancipação política e a história atual dos países.

A literatura angolana, inserida no contexto das produções literárias africanas de língua portuguesa, é abordada a partir do esforço de autonomia e busca de identidade, iniciado no período colonial. A consciência da africanidade, marcada pela contestação ao etnocentrismo

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

e a atitude de recusa à dominação colonial, são aspectos significativos nesse período, no qual as formas de resistência se acentuam tanto em nível temático quanto de organização textual por meio de estratégias discursivas.

A história das Letras em Angola não se dissocia da história do país, a tal ponto que o processo literário segue o fio da luta pela independência. A valorização do passado é um dos elementos basilares ao programa que dá contorno à literatura angolana na pós-colonialidade. Nesse momento, desvendar a natureza do colonialismo para ultrapassá-lo significa romper com a política de despersonalização, oriunda das desigualdades que transformam o colonizado em caricatura. Valoriza-se a tradição interrompida, a ser despertada pelos gritos de liberdade política, os quais também se fazem ouvir na esfera cultural. No período pós-independência, essas características se mantêm, sendo acrescidas de um sentimento de nacionalidade.

A complexidade do termo pós-colonialismo suscita estudos contínuos objetivando delimitar sua abrangência. Em estudo acerca da questão, Tomas Bonnici (2009) considera que a gama de experiências culturais e ambiguidades remete a uma postura contra o eurocentrismo e à própria globalização econômica, forma contemporânea de afirmação da hegemonia dos países ricos. A independência não se efetiva em países cuja economia está sujeita às interferências e imposições de outras nações, apenas disfarça o neocolonialismo que se expande sob a égide de modernização e transnacionalismo.

A crítica pós-colonial propõe a investigação mais abrangente das relações de poder, inclusive na organização dos rastros coloniais em sociedades por longo tempo submetidas à dominação estrangeira. A literatura pós-colonial, enquanto postura de formação identitária, assume características de descolonização, entre elas, a subversão da língua europeia. O recurso da paródia como forma de denúncia do estrago colonial, assim como a releitura enquanto estratégia de ruptura com o cânone da metrópole, são aspectos observados nas literaturas das ex-colônias.

Ao estudar esse contexto, Inocência Mata enfatiza que a pós-colonialidade deve ser analisada considerando o aspecto colonizatório. Assim, nos cinco países africanos de língua portuguesa nos quais a liberdade de expressão foi cerceada em nome de ditos interesses nacionais, a literatura informa sobre os fatos omitidos pelo discurso oficial, apresentando-se como oposição ao discurso unilateral. Tal fator decorre do engajamento assumido pelos escritores ao transferirem objetos e valores da esfera discursiva para o plano estético e, desse, para posições éticas e ao próprio conhecimento histórico-cultural. O texto literário assume

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

estatuto de documento simbólico para a construção da imagem da sociedade de onde emerge. O pós-colonialismo, como contestação e resistência a uma situação opressiva, não tem significação exclusiva de ulteriores, de modo que: “a pós-colonialidade africana contém muito de neocolonial, e do seu contrário, anti-neocolonial, e isso tem de ser considerado nos estudos pós-coloniais” (MATA, 2006, p. 338).

O conto “O elevador”, da obra *Filhos da Pátria* (2008) possibilita a identificação de resquícios coloniais na sociedade angolana pós-colonial. A história baseada em fatos rememorados pela personagem Pedro Sanga tem a duração cronológica limitada ao tempo em que o elevador faz o percurso para chegar ao destino da personagem: o oitavo andar. A estrutura textual organizada em nove fragmentos simula a trajetória pelos andares e leva ao terraço onde se dá o desfecho.

O narrador em terceira pessoa declara sua posição político-ideológica, aspecto evidenciado logo ao início da narrativa quando apresenta o *leitmotiv* que conduz a existência de Pedro Sanga: “Até onde é capaz de ir a capacidade de humilhação do ser humano? É tão grande como a sua capacidade de adaptação? E, adaptação – o que é exactamente? Sim, o que é ser ou estar adaptado” (p. 9).

O questionamento acerca da adaptação leva a refletir sobre o momento histórico, revelador de uma situação ainda não explicitada, a que o narrador apresenta resistência expressa pelo forte tom de ironia:

status quo (expressão que infelizmente tem caído em desuso, talvez porque, nos tempos que correm o *status quo*, é só um, ou seja, perdeu o *quo*, transformando-se em estado unânime e universal, também chamado global, de tal maneira que hoje praticamente mais ninguém luta contra o *status quo*, a não ser que tenha suficiente força anímica para suportar os rótulos pouco abonatórios com que passará imediatamente a ser designado), é não fazer ondas? É ser dócil, mesmo quando se é espezinhado? (Melo, 2008, p. 9).

Na sequência narrativa, o leitor é informado de que, no elevador, há “um exemplar autóctone da estética neobarroca que, segundo alguns, caracteriza a pós-modernidade” (melo, 2008, p. 11). Trata-se de uma mulher cujo destino é o mesmo de Pedro Sanga: encontrar-se com o dono do escritório que fica na cobertura do prédio. Ao associar a figura bizarra à Angola do futuro, o narrador cria um efeito cômico: “Uma cabeleira loira visivelmente artificial, a blusa vermelha semitransparente deixando apreciar quase totalmente os seios (se é que aqueles seios tipo ovo estrelado são dignos de qualquer apreciação!...) *colants* de leopardo justinhos às coxas e uns sapatos altíssimos, azuis e doirados, que mal a mantêm equilibrada...” (melo, 2008, p. 10).

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A personagem Pedro Sanga vive uma perturbação psicológica, observada no conflito de consciência revelado pelo jogo de sinônimos para a condição de adaptado. Pedro Sanga afirma que adaptação é luta, capacidade de enfrentar o mundo, denúncia contra as imperfeições do mesmo. A recordação da guerra pela libertação nacional traz ao contexto narrado a personagem Soares Manoel João, um radical defensor da independência de Angola, que busca inspiração em Agostinho Neto. Ao longo dos andares que se sucedem, a memória de Pedro Sanga evoca os diferentes momentos da vida de Soares Manoel João, cuja identificação começa pelo sobrenome português.

Inicialmente, Soares é caracterizado como Funje¹ com Pão, um idealista que projeta um país onde “seria criado ‘*um homem novo*’, que tem a missão de identificar o socialismo científico, o regime mais avançado da humanidade, onde todos os homens são iguais, nem burgueses, nem proletários, nem brancos, nem mulatos ‘*e muitos menos bailundos*’”(p. 15).² Após a vitória dos revolucionários, a personagem torna-se o Camarada Excelência que, “misturando, de forma desconexa, mas convicta, uma retórica marxista absolutamente vulgar, mal colada a cuspe, com violentos sentimentos raciais e tribais”(p. 15), revela toda contradição das primeiras ações governamentais do novo país.

Valendo-se das condições incipientes da nação recém criada e de sua capacidade de “organização”, o ex-lutador pela independência torna-se um dos primeiros capitalistas autóctones angolanos. Note-se através da personagem Soares/Funje com Pão/Camarada Excelência a exemplificação da situação referida por Frantz Fanon ao analisar a relação colonizador/colonizado. Em *Condenados da terra* (1979), o autor analisa a violência física, cultural e psíquica empreendida pelo colonizador para desumanizar o sujeito colonial. O restabelecimento da dignidade do colonizado ocorre pela violência, mais especificamente, a elite nacional que, ao tomar o poder, se apropria das riquezas e se torna cúmplice dos valores coloniais, consolida princípios eurocêntricos, mesmo que isso signifique espoliar a própria nação.

A personagem Pedro Sanga afirma de si para si: “Um homem é um homem, um bicho é um bicho!” (MELO, 2008, p. 10). A expressão evoca uma personagem de Graciliano

¹ Trata-se de um prato típico angolano, “uma mistura de vários peixes nadando num abundante e espesso molho amarelo, com uma pasta meio gelatinosa e escura”(p. 16). A personagem comete uma “heresia que os angolanos apenas perdoam porque, apesar da sua fama de makeiros, não deixam de ser cordatos e gentis” (p. 14). Note-se que a postura de Soares transgride costumes tradicionais ao acrescentar o pão à comida típica.

² A expressão é uma referência étnica; o nome remete a uma região do Norte de Angola, local de forte resistência às tropas portuguesas durante o período de ocupação. Derrotados os bailundos, o local foi chamado de Teixeira da Silva, retornando a seu antigo nome após a independência angolana.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Ramos, na obra *Vidas secas*: Fabiano, um nordestino tão adaptado às condições em que vive, a ponto de perder a dignidade humana, afirma: “Você é um bicho.” Pedro Sanga, ao contrário, reage e luta: quer ser homem, plenamente humano. Sua batalha é contra a corrupção do governo de Angola.

Dois dias antes dos episódios narrados, o protagonista recebe uma proposta para facilitar negociações da empresa de Soares com o Ministério em que Sanga detém o cargo de Secretário. Pressionado pela mulher que o chama de burro, que não sabe adaptar-se e nem se organizar (entenda-se é honesto), Pedro hesita em seguir sua viagem pelo prédio. Note-se que a personagem está no elevador, “um dos artefactos que, para recorrer a uma expressão popular, ‘o colono levou’ após a independência do país – informe-se que, nos últimos tempos, começaram a ser edificados alguns prédios completamente novos na cidade, os quais, naturalmente, estão apetrechados com esses equipamentos e não só” (MELO, 2008, p. 13). O elevador, metáfora da presença do colonizador, conduz Pedro a seu destino: aceitar a proposta e adaptar-se aos olhos dos outros, aspecto que para si próprio significa humilhar-se. A pedra não resiste e sucumbe ao impacto do *status quo* pós-colonial.

Humilhado e, finalmente adaptado, Pedro ainda participa da comemoração com o antigo amigo. O pesadelo de Pedro Sanga, conduzido do chão de Angola ao alto de um moderno prédio, mexe com suas entranhas: “Apenas teve tempo de correr e agarra-se a um dos parapeitos do terraço, começando a vomitar, sem parar, cada vez mais agoniado. Enquanto o seu vômito se espalhava, ajudado pela brisa, pelas ruas adjacentes” (MELO, 2008, p. 26).

A cena narrada deixa transparecer a posição do narrador evidenciada em vários momentos da história. A postura crítica mostra que é patriota quem concorda com a estrutura ou aceita as regras herdadas do colonizador, cuja ruptura torna-se um desafio, como se observa quando Pedro sente-se incapaz de deixar o “aparelho” e prossegue sua angustiante trajetória. A palavra aparelho refere-se ao elevador, mas pode também ser entendida no contexto da estrutura política na qual, segundo o narrador “todos os dias nos deparamos com uma quantidade considerável de radicais que, na prática, renega as suas próprias teses ou então – o que constitui o outro lado da moeda – passa a defender com o mesmo radicalismo teses diametralmente opostas” (MELO, 2008, p. 17).

Os questionamentos do narrador, destacados pela marca dos parênteses, colocam-se como diálogo com o leitor. Nessas falas, expõe-se uma defesa de Pedro Sanga, pela qual nutre simpatia e através da mesma expressa sua posição ideológica. A viagem transforma-o no

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

outro, antes repellido, agora assimilado. Não havendo o outro, fragmenta-se o eu e, conseqüentemente, fragmenta-se a identidade do indivíduo e da pátria imaginada real após a independência. Pedro Sanga torna-se a “pedra no meio do caminho” do franco avanço da corrupção.

A relação semântica do nome da personagem remete também a um elemento muito expressivo da cultura angolana, a Grande Mãe da Criação, deusa mítica em África, que se revela em três símbolos amplos de sua procedência: a árvore, a terra e a pedra (CARREIRA, 2006, p. 789) João Melo elege a última como elemento que fica subjacente ao texto, Pedro (pedra) Sanga (cântaro de barro em kimbundu) é da terra, do chão da Pátria, não é das alturas, por outros edificadas. Não é um indivíduo que vê sua história ser escrita pelos valores que repele. “Mas o que será amanhã deste país, se os autoproclamados herdeiros de fortunas anteriormente inexistentes e todos os acumuladores primitivos de capital, os neofundamentalistas, os pseudo-intelectuais e os medíocres de toda a sorte continuarem a ocupar todos os espaços assim?” (MELO, 2008, p. 12). O leitor é deixado pelo narrador no alto do prédio, de onde passa a visualizar Luanda e, por extensão, vislumbrar Angola.

Para o professor Santos (1999), o espaço pode ser compreendido como o conjunto de formas representativas de relações, ou mesmo uma estrutura representada por relações sociais que, segundo o professor, se manifestam por meio de processos e funções. Sob esta perspectiva, o espaço, considerado no âmbito de ação do homem, pode ser compreendido como a instância onde se articulam os homens que nele interagem, as tecnologias e a estrutura, cuja relação constitui um sistema a partir das dimensões culturais, econômicas e sociais. Nesse sentido, a disputa por espaços se liga ao sentido de territorialidade, termo aqui considerado em sua acepção de conjunto de ações, comportamentos de indivíduos ou grupos que tendem a afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos ou relações, combinando representações sociais e práticas espaciais.

Assim um espaço torna-se território se considerada a dimensão cultural e política. A territorialidade, conforme ensina Guattari (1993), caracteriza-se como fenômeno de origem psicológica, constituindo dimensões sociais e políticas, pois se projeta como movimento que afeta as percepções do sujeito em relação à sua posição e aos papéis desempenhados no território, este entendido como espaço de ação social de um grupo que se reconhece além dos limites ou fronteiras físicas, ou seja, a constituição do território está associada à concepção de nação, de compartilhamento de uma história.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A concepção de território assim constituída, vincula o termo ao aspecto dialético, já que a transformação de um espaço em território é uma ação que gera uma reação: há um processo desterritorialização e reterritorialização. A desterritorialização envolve a separação do território das suas raízes sociais e culturais, enquanto na mesma perspectiva, a reterritorialização vem a ser a criação de novos vínculos em substituição aos perdidos.

João Melo, através da personagem Pedro Sanga, trabalha sob a perspectiva acima assinalada. Luanda não é mais o palco dos angolanos, é uma cidade que vive os desafios de ser um espaço dos angolanos em meio ao processo de neocolonização. A miséria e a pobreza são fatores excludentes que, somados aos problemas ainda decorrentes da guerra civil e da distopia, fazem de grande parte da população filhos sem pátria.

O conto “O elevador” é significativo porque apresenta um microcosmo no qual a presença do colonizador é ainda forte, ou seja, o próprio elevador, enquanto espaço não-angolano, reforça a desterritorialização de Pedro Sanga: aceitar a proposta do antigo companheiro de luta pela independência é a marca da dependência e da adaptação. O espaço, tomado “como categoria de representação, como conteúdo social – portanto reconhecível extratextualmente – que se projeta no texto” (BRANDÃO, 2005, p. 214) é o lugar da opressão, ou seja, o elevador por toda sua significação já apontada anteriormente é pertencimento do outro; Pedro Sanga no esforço de reconhecer-se angolano não ocupa lugar no aparelho que vai muito além da noção de espacialidade, enquanto categoria física.

O elevador é, a um só tempo, a presença do passado colonial e a imposição da dominação neocolonial, já que no pequeno compartimento a personagem está acompanhada por uma pessoa que é de Angola, mas cujos traços representam a assimilação de diversas culturas de países de poder. A imagem bizarra anteriormente referida é a presença efetiva do dominador que não mais toma espaço sob forma de ocupação de território, faz-se efetivo nos hábitos e costumes da população que almeja também fazer parte do centro de poder ainda que de forma ilusória.

A resposta ao questionamento do narrador no conto “O Elevador” pode ser encontrada no enredo de “Tio, mi dá só cem”, outro conto da coletânea já referida. O texto apresenta-se em bloco único, sem parágrafos ou qualquer forma de divisão. Um adolescente, em pleno assalto à mão armada, narra essa história que revela a face da Angola marcada pela guerra que desagrega famílias e a própria nação. O conto organiza-se de maneira que o conteúdo é forma e a forma é conteúdo, ou seja, um menino em flagrante delito, em ritmo de quem está fugindo, conta sua história de vida. As falas desconexas, as dolorosas lembranças do estupro e

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

assassinato cruel da mãe, o desaparecimento do pai, o desamparo dos irmãos, tudo é relatado em velocidade acelerada, embora a recorrência do impacto das lembranças confira ao texto um tom de fluxo de consciência, de modo que se pode observar uma conjugação entre fluidez narrativa e análise intimista.

A forma discursiva lembra o estilo de escrita de Saramago: introspecção psicológica, diegese e comentários do narrador apresentam-se sem delimitação textual. Não se trata propriamente de uma história que João Melo apresenta nesse conto. A personagem-narrador não tem nome, sem singularização sua identidade aponta ao coletivo. Há algo em comum que une as minorias, um sofrimento que atinge diversos grupos de oprimidos, cuja violência sofrida é a base de seus sentimentos.

“Tio, mi dá só cem, só cem mesmo pra comprar um pão, tô com fome, inda não comi nada desde antesdntem”(MELO, 2008, p. 27). O pedido-ameaça, apresentado logo ao início do conto, serve como justificativa para o que vem a ser narrado. A personagem não tem identidade definida: “lá no mato adonde eu estava antes de vir aqui em Luanda como deslocado, uns dizem que é deslocado, outros porque é refugiado, essas palavras nós no mato na nossa escola mesmo nunca que lhes vimos” (MELO, 2008, p. 27).

Em outro momento narrativo, há o esclarecimento sobre a fuga da guerra civil para lutar pela sobrevivência em Luanda. Trata-se efetivamente de um fugitivo, que não encontra guarida numa pátria em guerra. A tensão narrativa cresce à medida que a história de vida do garoto assassino é revelada. Nesse sentido, cabe retomar a ideia conteúdo-forma: num texto que se resume à fala de um menino que vive nos musseques de Luanda, a linguagem criva-se de expressões de línguas africanas incorporadas ao português. Além da coloquialidade, necessária ao tom de desabafo que o texto adquire, observa-se a ocorrência do ambaquismo: “você estás aqui” (MELO, 2008, p. 30).

Ressaltamos que não se trata de assumir a linguagem de um dominante, a personagem busca comunicar-se através dos limitados conhecimentos que possui. A grafia da palavra “começei” (p. 29) intriga o leitor e instiga possibilidades interpretativas. Visto que a mesma ocorrência verifica-se na edição portuguesa, não se pode considerar um erro de impressão, e sim uma deliberação do autor. A referência ao ambaquismo, neste caso, tratado de forma subversiva, coloca-se como uma possibilidade de leitura. Não há o efeito cômico, mas a alusão à falta de acesso à escolarização, uma vez que a personagem vive em completa exclusão social.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

A pobreza da periferia luandense revela as condições de vida contemporâneas. A globalização da economia possibilita novas maneiras de viver, diluindo fronteiras, criando uma comunidade mundial, na qual as inter-relações são constantes. Apesar disso e por isso, colocam em questão a subjetividade e a referência identitária:

A mesma globalização que intensifica as misturas e pulveriza as identidades implica também na produção de *kits* de perfis-padrão de acordo com cada órbita do mercado, para serem consumidos pelas subjetividades, independentemente do contexto geográfico, nacional, cultural. Identidades locais fixas desaparecem para dar lugar a identidades globalizadas flexíveis, que mudam ao sabor dos movimentos do mercado e com igual velocidade (LINS, 1997, p. 20).

Nesse cenário, o vocabulário da personagem torna-se irônico: “Tu não sabes que tem comida de refugiado, de deslocado, de roto e esfarrapado, de desgraçado, lhe procuramos todas as noites nos contentores, lutamos, nos aleijamos, encontramos mesmo boas coisas, ossos de galinha assim com umas tiras recicláveis” (MELO, 2008, p. 27). A ação de ONGs é posta sob questionamento, há desconhecimento das necessidades da população que vive à margem dos avanços e conceitos globalizados. A globalização, torna-se realidade para quem detém poder de consumo, mas o fator globalizante, ironicamente, não é excludente *in totum*, há o lixo que pode ser reciclado: “tantas latas, tantas, que eu acho que o mundo é uma grande lataria” (MELO, 2008, p. 28).

O contexto socioeconômico transforma a personagem que ora nega sua condição humana: “eu sou um bicho, tio, um bicho desgraçado”; ora mostra-se inconformado com o que o mundo lhe apresenta: “não gosto de fazer mal a ninguém, então por quê que todos fazem mal, um dia ainda vou descobrir, tio, juro mesmo” (MELO, 2008, p. 30). A arma que porta no momento em que aborda seu interlocutor dá à personagem o poder de matar, fato que confessa já ter cometido, entretanto, não diminuiu sua fragilidade ante a situação marginal em que vive. É uma vítima que produz novas vítimas. Atormentado pela cena do estupro sofrido pela mãe, o adolescente repete o ato com uma jovem prostituta a quem se sente ligado, mas ela desaparece como toda a sua família. “É de mais, tio, eu não aguento”.

O texto literário conforma-se como espaço de resistência que tem a nação como referente. Nesse sentido estabelecem-se as lutas envolvendo raça, classe, gênero e etnia no caso das nações africanas. A globalização, enquanto aspecto neocolonial, dada a incapacidade de reação dos povos oprimidos, é o processo pelo qual a vida do indivíduo e do país ou comunidade se influencia por forças culturais e econômicas de atuação mundial. As relações sociais entre países e no interior delas são profundamente modificadas ante essa forma de dominação. “A apropriação de formas globais da cultura poderá mostrar a possibilidade de

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

libertação de formas locais de dominação e opressão e, no mínimo, providenciar a ferramenta para a construção diferente da formação da identidade” (BONNICI, 2009, p. 35). A personagem de João Melo situa-se no universo comentado pelo estudioso, não há referência local, tampouco, a possibilidade de assumir formas outras, dada a exclusão econômica em que vive.

O universo ficcional criado no conto impacta. Já a partir do título, sua relação com a realidade fica claramente estabelecida. A personagem não apresenta descrição física, sua fala a torna conhecida do leitor que tenha circulado por qualquer capital de países que sentem os impactos da desigualdade econômica. O espaço narrativo é Luanda, o contexto, entretanto, torna-se universal por apresentar as vítimas de uma organização social movida pelo lucro; pessoas que não se enquadram no padrão são excluídas, têm menos valor do que o lixo, não podem ser recicladas.

“Só a saudade é pior que a fome, eu não como nada desde antesdntem [...] não sei se sou deslocado, refugiado ou outra coisa qualquer, não sei se amanhã vou acordar, se hoje terei de matar outra vez” (MELO, 2008, p. 36). Novamente Luanda é a metonímia da pátria que não acolhe os filhos, trata-se de um angolano desterritorializado numa terra que não é sua. O processo de exclusão social cria um não-lugar, no caso do conto sob análise, o musseque luandino. Nele não há espaço para estar tampouco para ser, uma ameaça que do aspecto físico expande-se ao contexto da constituição identitária. Um menino que não pode voltar a sua aldeia, destruída pela guerra também não pode ser parte do espaço em que se encontra, não é mais a criança inocente que chora a morte dos seus, também não se sente um cidadão. João Melo nos apresenta uma face caleidoscópica, cuja identidade é de difícil reconhecimento.

Considerações finais

Não há marcas de territorialidade na Luanda de Pedro Sanga porque não ocorre a apropriação física, tampouco simbólica do espaço, este ocupado pelas marcas do colonizador num passado ainda próximo e presentemente pela globalização está vazio para os seus. Longe está a Luanda que rebatizou Luandino Vieira, assim como distante está a Angola dos antepassados.

Observamos o mesmo processo em relação à personagem do segundo conto comentado. Um filho em busca da família e da pátria, cujo destino está marcado pela violência sofrida e cometida. Não há como fugir, é preciso ressignificar o espaço e torná-lo território. O desafio dos países em que a modernidade tardia forjou um salto temporal é a resistência às novas formas de intervenção, para tanto o fortalecimento da noção identitária coloca-se como tema de relevância para a literatura socialmente comprometida.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

No alto do prédio está Pedro Sanga, a pedra e a terra lançados sobre Luanda, as entranhas a semear um novo sonho.

Referências

BONNICI, Thomas (Org.). *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009.

CARREIRA, Shirley de Souza. Um breve olhar sobre a representação da mulher em A geração da utopia, de Pepetela. In: LARANJEIRA; SIMÕES; XAVIER (Orgs.), 2006. p. 785-791, p. 789.

LINS, Daniel Luís (Org.). *Cultura e subjetividades: saberes nômades*. Campinas: Papirus, 1997.

MATA, Inocência; PADILHA, Laura C. *A mulher em África: vozes de uma margem sempre presente*. Lisboa: Colibri, 2007.

MELO, João. *Filhos da pátria*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Trad. de Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

SARTRE, Jean- Paul. *O que é a literatura*. Trad. Carlos F. Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

TUTIKIAN, Jane. *Velhas identidades novas: o pós-colonialismo e a emergência das nações de língua portuguesa*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2006.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**PRIMEIRO COMO TRAGÉDIA DEPOIS COMO FARSA: O REINO DE GONÇALO TAVARES E A GUERRA COMO DISPOSITIVO**Ronan Simioni
UFSM**Introdução**

O corpo de um cavalo morto há meses apodrece na rua de uma cidade inominada, localizada em uma nação também não identificada. Por meio dos indícios fornecidos pelo olhar do narrador, que testemunha a cena, sabemos que esse país sofre com a invasão militar de um povo vizinho, que altera drasticamente a normalidade da vida naquele lugar. Tal quadro forma o cenário das duas primeiras obras que compõem a tetralogia *O Reino*, do escritor angolano Gonçalo Tavares, e estabelece entre essas narrativas uma relação de simultaneidade no que tange o decorrer das ações. Assim, logo nas primeiras linhas de *Um Homem: Klaus Klump*, deparamo-nos com uma forma descritiva pouco convencional que retrata o estado de exceção posto:

A bandeira de um país é um helicóptero: é necessário gasolina para manter a bandeira no ar ; a bandeira não é de pano mas de metal: abana menos ao vento, frente à natureza. Avançamos sobre a geografia, estamos ainda no sítio antes da geografia, na pré-geografia. Depois da história não há geografia. O país está inacabado como uma escultura: vê a geografia de um país : falta-lhe terreno, escultura inacabada: invade o país vizinho para finalizares a escultura. Guerreiro-escultor. O massacre visto de cima: escultura. Todos os restos de corpos podem ser o início de outros assuntos (TAVARES, 2007, p.7).

A presença intensa do aparato tecnológico de guerra, antevista pela figura do helicóptero na passagem acima citada, ao longo da trama ganha contornos cada vez maiores, apresentando-se como principal gerador do cenário de destruição elaborado por Tavares. Coincidentemente, essa subjugação do homem pela máquina também se apresenta como central na problemática posta no romance posterior, cujo título bem ilustra tal relação. Em *A Máquina de Joseph Walser* o estado de dominação, também percebido no texto anterior, é acompanhado com certa indiferença pelo protagonista. Sua única preocupação é manter em funcionamento o mecanismo por ele operado na fábrica onde trabalha, ação que lhe proporciona um indescritível prazer não comparado nem mesmo à notícia do fim da ocupação

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

militar, ocorrida nesse momento. Entretanto, o encerramento do conflito não traz consigo a garantia de paz para os habitantes daquele lugar.

Aprender a Rezar na Era da Técnica, narrativa centrada na trajetória do médico Lenz Buchmann, que no decorrer da trama entra em contato com alguns dos personagens e fatos vistos nos romances anteriores – sendo essa uma das poucas coordenadas de tempo e espaço que Tavares deixa transparecer – situa-se em uma fase na qual o estado de paz não favorece os planos de ascensão política e obtenção de poder posto em prática pelo protagonista. Dessa forma, somos apresentados a um possível recomeço dos movimentos desencadeadores dos eventos vistos nos dois textos de abertura da série do escritor angolano, tento em vista que é por meio de uma espécie de “guerra inventada” que o partido de Lenz tenta assumir o poder de maneira absoluta.

Hanna Arendt, ao longo de duas das suas mais conhecidas obras – *A Condição Humana* e *As Origens do Totalitarismo* – refere-se ao movimento imperialista, o antissemitismo e o próprio totalitarismo como sendo “os três pilares do inferno”. E, ao menos os dois últimos, podemos perceber nos três textos aqui enfrentados, principalmente ao pensarmos no estado de guerra como um dos mais utilizados meios de controle e cerceamento da liberdade dos sujeitos expostos a tal efeito, algo que insere na existência de tais indivíduos aquilo que a filósofa alemã bem definiu como “ideologia do terror enquanto forma de governo”. Efeito este originado tanto de circunstâncias trágicas como falsas.

Isolamento e solidão: Klaus Klump e Joseph Walser

Diversas formas narrativas poderiam ser utilizadas na busca de uma descrição de um cenário marcadamente atravessado pelos efeitos desencadeados por um conflito armado – como, por exemplo, a morte e destruição – no qual deparamo-nos com um determinado grupo de pessoas sendo subjugado por outro. Ainda nos capítulos iniciais de *Um Homem Klaus Klump*, o narrador do romance constrói essa visualização não recorrendo diretamente ao que seriam as mais evidentes marcas de acontecimentos dessa natureza:

A música é um sinal forte de humilhação. Se quem chegou impõe sua música é porque o mundo mudou, e amanhã serás um estrangeiro no sítio que antes era tua casa. Ocupam a tua casa quando põem outra música. Cada povo tem direito à sua música e ao silêncio. Tem direito a decidir de que modo quer interromper o silêncio. Direito a escolher que sons quer: que palavra e que nota musical. Mas repara: não há silêncios populares. Como isso assusta (TAVARES, 2007, p.20).

A referência feita aqui, diz respeito à presença da banda de música do exército do país invasor, que após tomar a cidade onde Klaus Klump, e Joseph Walser, habitam, impõe às

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

peessoas intermináveis execuções das canções por eles trazidas de outra terra. O exército inimigo é o mesmo cujos tanques:

[...] parecem objectos ¹ particulares, coisas grandes feitas para a higiene das ruas. Limpam as praças, limpam o lixo das praças. Limpam a linguagem das praças e dos cafés e limpam a linguagem porque quando os tanques passam os homens falam baixo, já reparaste nisso? (TAVARES, 2007, p. 10).

A pergunta é feita por Johanna, noiva de Klaus Klump, um editor de livros filho de uma das famílias mais ricas do país ocupado, que inicialmente mantinha o pensamento de que, em tempos de guerra “o homem deveria ser surdo-mudo até ser possível. E ficar quieto” (2007, p.18). Entretanto, após a invasão forçada da casa onde Johanna vivia com a mãe, mais especificamente pelo fato daquela ser violentada por um grupo de soldados, a atitude do protagonista do romance modifica-se. Klaus passa, agora, juntamente com seu companheiro Alof, a organizar em um local afastado do centro da cidade um tímido grupo de resistência aos inimigos invasores. Bem diverso é o posicionamento do personagem central da outra narrativa que abre a tetralogia de Gonçalo Tavares.

Joseph Walser é descrito como dono de uma vida “disciplinada”, dividida entre o trabalho na fábrica, no qual maneja ininterruptamente e com certo sentimento misto de prazer e medo uma estranha máquina, e sua coleção de objetos metálicos, guardada em uma sala na própria casa do personagem que só ele pode acessar. Os sinais de indiferença em relação aos fatos e pessoas fora de tal esfera trabalho-coleção, até mesmo em relação à esposa Margha, podem ser apreendidos nas curtas, mas ilustrativas, exposições de alguns dos hábitos de Walser:

Joseph Walser era um homem estranho, falava pouco. O descuido na sua forma de vestir não era mais do que o reflexo de algum descuido em relação ao exterior. Ouvia mais do que falava, mesmo com a mulher, porém a sua forma de ouvir por vezes irritava o interlocutor (TAVARES, 2010, p.19).

Esse estar no mundo de Joseph Walser deixa transparecer sua indiferença não apenas em relação a outras pessoas, mas, também, frente ao estado de exceção no qual a cidade está exposta. Em mais uma descrição “onisciente” da voz narrativa, sabemos que o operário da fábrica:

Não era da guerra, há muito havia decidido manter-se neutro. O exército já entrara na cidade, mas tal não era um assunto seu. Via a guerra como uma ciência que não dominava: não percebia o que era, não entendia os métodos, as estratégias, as formas de calcular. Não devo falar do que não entendo, dizia a si próprio Walser, muito menos agir sobre o que não entendo. Deve assistir-se àquilo que não se entende. Apenas (2010, p.30).

Em *Ideologia e Terror*, ensaio que fecha o estudo de Hanna Arendt (2012) acerca das origens do movimento totalitário, percebemos que, no centro de tal sistema, uma das

¹ Mantém-se aqui a grafia do português de Portugal da mesma forma na qual foi adotada pela edição brasileira.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

principais ações consiste na transformação das classes sociais em massas uniformes. Para isso, identifica Arendt, toda vez que os governos totalitários de nosso tempo, estes em sua ampla maioria originados de regimes políticos unipartidários, na medida em que passaram de fato a exercer o poder nessa modalidade introduziram um sistema de valores radicalmente diferentes de todos os outros já conhecidos. Elementos que nossas categorias utilitárias tradicionais, tais como a ordem legal, moral ou lógica já não conseguiam julgar ou estabelecer o curso de ação.

A presença da banda de música do país invasor, atrelado ao aparecimento dos tanques de guerra que “higienizam as ruas” nos dá dimensão, embora de maneira figurada, dessa quebra da ordem tradicional pré-estabelecida operada pela ascensão de um regime totalitário. Essa forma de governo, posta nas duas primeiras narrativas do Reino, seria algo próximo daquilo denominado por Giorgio Agamben (2004) como o paradigma do “estado de exceção”. A observação feita pelo autor a respeito dessa categoria analítica das relações de poder é esclarecedora no sentido de propor uma definição do totalitarismo moderno, o mesmo analisado por Hanna Arendt, enquanto instaurador, via estado de exceção, de uma lógica de guerra que busca a eliminação não apenas de adversários situados na esfera política, mas também de segmentos inteiros de cidadãos “não integráveis nesse sistema” (2004, p.13). Assim, o estado de exceção representa o ponto de desequilíbrio entre direito público e fato político.

Outra vez recorrendo à Hanna Arendt (2012), deparamo-nos com o que seria, talvez, a condição *sine qua non* para o estabelecimento do estado de exceção totalitário, cujo terror apresenta-se como um dos principais pontos essenciais. Trata-se, mais especificamente, da identificação do que seriam os sujeitos ou “súditos ideais” - como Arendt prefere chamar - do governo total:

O súdito ideal do governo totalitário não é o nazista convicto nem o comunista convicto, mas aquele que para quem já não existe a diferença entre o fato e a ficção (isto é, a realidade da experiência) e a diferença entre o verdadeiro e o falso (isto é, os critérios do pensamento). (ARENDT, 2012, p. 526).

Partindo principalmente dos modelos fornecidos pela experiência nazista alemã e bolchevique, na Rússia, o argumento principal apreendido do pensamento arendtiano traz consigo a ideia de que o terror, vital ao governo totalitário, só encontra sua existência em meio a indivíduos que se encontram apartados uns dos outros. E dentre esses sujeitos, duas são as categorias mestras que bem refletem tal evidência, cujo abandono da ação política serve como principal parâmetro. São elas a dos indivíduos “isolados” e dos “solitários”.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Em relação à primeira definição, o conceito de *Homo Faber*, posteriormente aprofundado por Arendt em *A Condição Humana*, ilustra a impotência gerada pelo isolamento, movimento que anula as capacidades humanas de ação e poder. No entanto, nem todas essas capacidades inerentes aos seres humanos são de fato destruídas, tendo em vista que as ações relacionadas aos sentir e pensar permanecem, embora direcionadas quase que exclusivamente ao trabalho. Logo “o homem, como *homo faber*, tende a isolar-se em seu trabalho e abandonar, temporariamente o terreno da política” (ARENDT, 2012, p.527).

A julgar pelo exemplo de Joseph Walser, fica difícil não aproximarmos essa figura como modelo de sujeito totalmente afastado do campo de ação política e engolido pela lógica do trabalho. A relação de Walser com seu instrumento de trabalho bem define o que estamos afirmando:

Joseph Walser nunca percebia melhor o seu papel de empregado, a sua existência subserviente em relação ao exterior, do que em frente à máquina, em plena execução de seu ofício. A subserviência que se poderia notar nele face ao encarregado Klobner era perfeitamente insignificante quando comparada com a que exibia no seu trabalho, encostado à máquina, abraçando-a ou combatendo-a (de acordo com o ponto de vista). Nunca o exterior o dominava tanto, nunca a sua energia se dirigia para fora como nessa situação. (TAVARES, 2010, p.21).

Se Walser representa o indivíduo isolado, na mesma amplitude Klaus Klump mostra-se como o repositário da segunda categoria proposta por Hanna Arendt, na qual o apagamento da capacidade de ação materializa-se sob a forma de rompimento dos laços sociais. Em síntese, e utilizando aqui as palavras da própria autora somos lembrados de que “enquanto o isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo” (2012, p.527). Assim, não se contentando apenas com a aniquilação dos modos de ação dos indivíduos, o domínio totalitário busca também a destruição da vida privada, pois é por meio de tal desdobramento que se delineia, novamente transcrevendo as palavras de Arendt “a mais radical e desesperada experiência que o homem pode ter” (2012, p.527).

Klaus Klump, por sua vez, vive essa experiência, acontecimento revelado novamente via uma descrição pouco convencional por parte do narrador:

Mas por momentos a vida de Klaus perde seus órgãos inteligentes, os órgãos máximos do raciocínio que são as mãos: os órgãos especializados nesse instinto primário que é sobreviver: instinto último a largar um corpo. Com as mãos nos bolsos Klaus não pode deixar de parecer um imbecil, um homem que não pensa (TAVARES, 2007, p. 84).

Nesse ponto de sua trajetória, Klaus acabara de fugir da prisão, local onde passara sete anos de sua vida, juntamente com outro prisioneiro, Xalak. Após um violento reencontro com a antiga noiva, agora amante de um oficial do exército invasor, a busca por abrigo na mata

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

próxima à cidade reforça a sensação de isolamento percebida no personagem, algo que se quantifica quando este assassina, a facadas, o antigo companheiro de prisão.

Klump e Walser, este com a mesma indiferença de sempre, testemunham ainda a repentina retirada das tropas inimigas da cidade ocupada, ação que aparentemente poderia trazer um clima de paz entre os habitantes daquele lugar. Porém, mais uma vez o estabelecimento, ou apenas o aparecimento do estágio inicial de um novo estado de exceção, vem a abalar esta calma.

Lenz Buchmann e a farsa

Hanna Arendt (2012) nos mostra que a fase histórica posterior à derrota do nazismo na Alemanha significou o momento de perguntarmos a nós mesmos o que de fato havia ocorrido e como tal barbárie havia sido possível. Além das constatações já mencionadas acima, que situam a política do terror e a necessidade da anulação da cooperação entre os homens como essenciais para o governo totalitário, somos informados de outros dois importantes fatores, diretamente relacionados, também vitais aos regimes dessa natureza: o “unipartidarismo” e o “culto à personalidade”.

Tendo como principal exemplo a figura de Hitler e sua importância para o partido nazista, Arendt conclui que tal estrutura política só foi possível graças ao que ela chama de “princípio de liderança”. Por mais que o regime não tenha sido “monolítico”, sua ascensão e consequente hegemonia foram possíveis principalmente graças à presença da figura do líder. Algo de certa forma semelhante pode ser percebido em *Aprender a Rezar na Era da Técnica*, narrativa que encerra o Reino de Gonçalo Tavares.

Centrada principalmente na vida do protagonista Lenz Buchmann, o último romance da série é construído em torno da busca de ascensão nas escalas de poder empreendida pelo médico, que vê na carreira política o caminho mais eficiente para realizar seu desejo de ser o homem mais importante do local em que vive. Assim, ao invés de usar suas habilidades inicialmente empregadas para curar apenas um corpo, o doutor Lenz passa a querer curar toda a cidade:

Estava cansado de tratar com homens individuais e de ele mesmo ser um homem individual; aquela não era a sua escala; queria operar a doença de uma cidade inteira e não de um único e insignificante ser vivo. Acima de tudo, queria sentir o prazer de dar aquela comida estranha que o poder dava a seus soldados (TAVARES, 2008, p.93).

A vontade de tornar-se esse homem que age em escala mais ampla é desencadeada no personagem no momento em que observa o tratamento recebido pelo líder do partido, Hans Kestner, na ocasião do sepultamento do irmão mais velho do médico, Albert, mais exatamente

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

quando Lenz se fascina com “o modo colectivo com que cada cidadão comum cumprimentava o presidente da cidade” (2008, p.89). Frente a isso, é quase automático o ato de abandonar a medicina e filiar-se ao partido da então figura mais celebrada do local.

É notável, nessa direção, a principal ferramenta empregada por Lenz e Hans, unidos como as duas principais lideranças do “partido” que sai vitorioso das eleições, que recorrem a um expediente já conhecido graças à identificação feita por Arendt em relação ao papel desempenhado pelo terror em determinadas formas de governo. O diálogo dos dois personagens é revelador da ideia que estes têm do medo enquanto instrumento de controle:

Mas longas conversas de Lenz Buchmann e Hamm Kestner a questão sobre a forma de mobilizar a cidade tornara-se central. Quando Lenz avançou com a expressão *movimento forçado* pôs logo claros dois pressupostos: sem sentirem-se verdadeiro medo os homens não se mobilizam com significado e, depois de mobilizados, é necessário que algo ainda os persiga, algo que não pare (TAVARES, 2008, p.218).

Se de acordo com os agora grandes líderes políticos “todos os cidadãos querem a segurança, mas falta ainda sentirem-se ameaçados” (2008, p.170), a “solução” para tal problema – o “criar o perigo” - é encontrada no movimento de simulação de um estado de guerra, algo um pouco parecido com aquele visto em Klaus Klump e Joseph Walser. Por isso, os dois homens que desejavam criar uma ameaça a qual eles próprios poderiam vencer, pois sem essa sensação não haveria heróis, pensam em primeiro:

[...] construir um perigo sem origem identificável: depois, com isso, forçar o movimento da população; por fim, preparar o estado forte do qual sairiam dois tipos de pessoas: as que protegem e as que são protegidas. Eis as tarefas que estavam na mesa do seu mundo. Com menos tarefas do que dedos na mão direita tudo se tornava mais fácil (TAVARES, 2008, p. 241).

Se o estado totalitário possui uma lei de movimento, e isso aprendemos com Hanna Arendt quando esta nos mostra ser o nazismo um ideal baseado no impulso da seleção natural darwiniana, assim como o bolchevismo stalinista é calcado no marxismo como narrativa mestra da evolução histórica, podemos inferir que a lei governamental do partido de Lenz e Hamm também se mostra como proprietária de tal característica. O medo, algo não propriamente inédito na história, atrelado à farsa de um evento que serve para desencadeá-lo, parecem ser, então os principais vetores que movimentam a estrutura política do Reino recém-instaurado.

O dispositivo de guerra

Em *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, Karl Marx parece tentar redimensionar a máxima hegeliana afirmadora da ideia de que a história necessariamente se repete duas vezes. A esse respeito, o pensador alemão sugere que Hegel “se esqueceu de acrescentar : a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (MARX, 2011, p.25).

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Se o primeiro movimento de guerra percebido nas duas narrativas iniciais que compõem *O Reino* podem ser associados a um impulso imperialista, visto que se trata do domínio de um país por outro, é possível defini-lo, de acordo com a perspectiva de Marx, como um desdobramento histórico trágico. Assim, a repetição de tal estado beligerante erigido sob o contexto bélico, ou apenas seu reinício revestido de farsa, materializa-se ao nos voltarmos à leitura da trajetória de Lenz Buchmann no *Aprender a rezar na era da técnica*.

Mesmo que a guerra apresente naturezas distintas nos dois casos aqui encontrados, há um fator que une as duas situações, baseado principalmente na ideologia de terror encontrada na reflexão de Hanna Arendt. Trata-se do “estado de exceção”, que Giorgio Agamben bem define como sendo o regime de governo constituído a partir da suspensão dos direitos jurídicos dos cidadãos.

O mesmo Agamben, já em seu ensaio *O que é um dispositivo* define esse termo como categoria fundamental do mecanismo político contemporâneo, ampliando-o a partir de uma bem articulada leitura de alguns textos de Michel Foucault. Na dimensão dada pelo pensador italiano, o conceito de dispositivo passa a ser “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p.40).

A lista de verbos indicativos das ações visadas pelo dispositivo enumerada na citação acima é demasiado longa, porém encontrada quase na sua totalidade nos textos ficcionais aqui lidos. Além deles, os dois modelos de governos totalitários estudados por Hanna Arendt representam um exemplo real da experiência testemunhada via ficção. Por isso, não somente os eventos presentes na escrita da História, mas também aqueles inseridos na esfera da representação literária são reveladores de que a guerra, tanto em sua dimensão trágica ou simplesmente como farsa, mostra-se como o mais destrutivo dos dispositivos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. O que é um dispositivo. In: _____. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.

ARENDT, Hanna. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

MARX, Karl. *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

TAVARES, Gonçalo M. *Um homem: Klaus Klump*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. *A máquina de Joseph Walser*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *Aprender a rezar na era da técnica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa**MEMÓRIA, REPRESSÃO E GÊNEROS NARRATIVOS EM *HISTÓRIA NATURAL DA DITADURA*, DE TEIXEIRA COELHO**Vinícius Gonçalves Carneiro
PUCRS

Em *História natural da ditadura*, desenvolve-se uma narrativa ensaística em que o narrador resconstitue o passado. De um capítulo para outro, passa pelos vestígios de Walter Benjamin (e sua morte trágica) das ditaduras argentina e brasileira (e o trauma dos corpos violentados), assim aproximando, mesmo que não metodicamente, regimes autoritários – e suas consequências – através do conceito de *estado de exceção*. O narrador, em constante trânsito entre referências eruditas e gêneros literários (pois não se sabe direito se se trata de um livro de história ou de memórias, de um ensaio ou de um romance), promove uma escrita calcada na ideia de coincidência, como ele mesmo afirma, ou “estética da coincidência” (TEZZA, 2006), conceito que daria sentido a um mundo de fragmentos, rastros e restos.

Como salientou Cristovão Tezza, o livro não é de fácil enquadramento. Flerta com a memória e o ensaio, podendo ser classificado como “um ensaio escrito por um narrador” (TEZZA, 2006). Logo, o relevante não é lê-lo como um argumento, um artigo filosófico. Caso se faça isso, a tendência é apenas concordar ou discordar do que é motivo de reflexão no texto. Indo ao encontro da leitura de Tezza, o caminho de estudo escolhido é percorrer alguns pontos específicos, de modo a evidenciar os elementos trazidos pelo narrador e compreender melhor como que a experiência de quem conta a história desvela a questão dos regimes de exceção e como que os caminhos argumentativos tomados pelo narrador interferem na sua constituição/transformação como sujeito.

Almejando compreender as implicações dessa reconstrução-reflexão do passado na narrativa, no presente estudo nos deteremos no primeiro segmento do livro, “Portbou”, em

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

que nos é apresentada a visita do narrador a um monumento em homenagem a Walter Benjamin¹.

A reconstituição da memória, tal como Paul Ricoeur a entende, evidencia a capacidade do homem de poder “se fazer remeter” ao passado, através de elementos que estão como que depositados em nossa mente. Mas também remete a um dever:

O dever de memória não se limita a guardar o rastro material, escrito ou outro, dos fatos acabados, mas entretém o sentimento de dever a outros, dos quais diremos mais adiante que não são mais, mas já foram. Pagar a dívida, diremos, mas também submeter à herança a inventário (RICOEUR, 2007, p. 101).

A memória é uma obrigação, tendo um caráter verdadeiramente ético. Partindo do entendimento de que o narrador de *História natural da ditadura* tem essa postura diante de suas lembranças, constatamos que seu posicionamento está diretamente ligado ao que lembra e, principalmente, a como lembra. Logo após as primeiras páginas da ficção², sabemos que esse narrador é alguém altamente letrado, leitor de filosofia, poliglota (lê espanhol, escreve em inglês, compreende o catalão, sabe títulos da obra de Walter Benjamin em italiano...). Ele está em Portbou para visitar o monumero, conhecer o lugar onde Benjamin deu seus últimos passos. Levando-se em conta essas características, poderíamos afirmar que o narrador é um turista, mas não qualquer: trata-se de um sujeito cuja formação implica na busca de elementos diferenciados, refinados. Conforme o *Dicionário Houaiss*, o verbete *turismo* diz respeito à/ao:

1 ação ou efeito de viajar, basicamente com fins de entretenimento e eventualmente com outras finalidades (p.ex., culturais) 1.1 prática ou exercício de excursionar, ger. em grupo, por entretenimento ou estudo; excursionismo 2 atividade de ciceronear e dirigir grupos de turistas, com sugestão e venda de itinerários de excursão e provisão de informações pertinentes e acomodações para os que viajam 3 p.met. conjunto de serviços, públicos e privados, decorrentes da atividade turística, e voltados para sua promoção e organização <o t. representa a maior parte da receita nas cidades praianas> 4 conjunto de atividades econômicas associadas a essa atividade e dependentes dos turistas. t. ecológico ECO m.q. ECOTURISMO ETIM ing. tourism (1811) ‘id.’, de tour (1643) ‘viagem de recreio, excursão’ (HOUAISS, 2001, p. 2788).

Logo, o narrador se conforma à definição: viagem com finalidade cultural, às vezes por estudo, podendo ser acompanhada por um cicerone. Não seria devaneio sentenciar que o que faz é uma espécie de *turismo-erudito*. Para além de museus e exposições, esse tipo de turismo se caracteriza pela busca de lugares por onde passou algum personagem ligado à produção intelectual ou literária, locais que foram motivos para quadros ou temas de romances. No caso do *turismo-erudito*, Paris é a Disneylândia. Na capital francesa, pode-se visitar a casa de Balzac ou conhecer o prédio que serviu de modelo para Georges Perec

¹ Em outro artigo, o objetivo será desvelar as nuances dos diferentes estados de exceção que o livro trata, direta ou indiretamente: ditaduras latino-americanas, nazismo e ditadura de Franco na Espanha, entre outras.

² Termo utilizado na ficha catalográfica para classificar o livro.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

escrever *A vida: modo de usar*. Para uma pausa, em detrimento do Café des Deux Moulins, onde foi filmado o sucesso de bilheteria *Amélie Poulain*, talvez seja mais interessante *Les Deux Magots*, de Sartre e companhia. Não se trata de um termo pejorativo, por favor. Mas evitá-lo apenas porque a relação com o lugar visitado é complexa nos parece demais.

Em *História natural da ditadura*, o viajante, culto, em pleno turismo de erudição (o que nunca assume, pelo menos não no primeiro segmento), não está em um momento qualquer, disposto a relaxar, a cair de cabeça em alguma curiosidade ou anedota. Ele visita um monumento, o monumento a Walter Benjamin em Portbou, cidade fronteiriça entre França e Espanha. O que se desenrola são alguns deslocamentos, paradas para se alimentar e descrição de sensações e raciocínios advindos da sua experiência no local.

É acompanhando quase todo o tempo pelo seu amigo Alfons Martinell, cuja aparição na obra é anterior mesmo à narrativa. Seu nome consta em um espaço paratextual, onde recebe os agradecimentos por ter concedido algumas das fotos presentes no segmento “Portbou”. Isso porque grande parte das fotos fora disponibilizada por Martinell, na vida real pesquisador ligado à educação e às políticas culturais. Mas sua contribuição vai além: na ficção de Teixeira, é uma espécie de guia e interlocutor do narrador. É com ele que o narrador percorre os lugares por onde Benjamin passou; que visita o monumento, sente o vento e desfruta momentos de lazer no restaurante. Com ele, aprende sobre o local e sobre a morte de Benjamin; como recompensa, Martinell é estimulado a conhecer mais sobre o filósofo alemão:

[...] Alfons, ele que também amava Paris, disse que gostaria de ler mais a Walter Benjamin, sobretudo o livro das passagens cuja arquitetura menor compunha-se de um ensaio sobre Paris como a capital do século XIX e no qual Walter Benjamin discutira exatamente algumas *passagens* (TEIXEIRA, 2006, p. 64).

Como o narrador possui um guia, podemos descartar, a princípio, sua possível condição de *flâneur*, uma vez que as caminhadas do narrador em Portbou poderiam ser confundidas com as de Benjamin em Paris. Para entendermos um pouco mais sobre a *flanerie* do filósofo, vejamos um trecho de “Paris do segundo Império”, no qual *flâneur* é

[...] o perseguidor, a multidão, um desconhecido que estabelece seu trajeto através de Londres, de modo a ficar sempre no seu centro. Esse desconhecido é o *flâneur*. Também Baudelaire o entende assim quando, em seu ensaio sobre Guys, denominou o *flâneur* “o homem das multidões”. [...] Para Poe, o *flâneur* é acima de tudo alguém que não se sente seguro em sua própria sociedade. Por isso busca a multidão; e não é preciso ir muito longe para achar a razão por que se esconde nela. A diferença entre o antissocial e o *flâneur* é deliberadamente apagada em Poe. (BENJAMIN, 2000, p. 45).

Deste modo, percebemos com clareza que a relação do *flâneur* é com a multidão, com o mundo, restrita a uma cidade industrial e em relação com a solidão. Ainda pensando esse

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

conceito de Benjamin *stricto sensu*, a arte de flanar estaria com seus dias contados no final do século XIX. Isso porque, no século XX,

[...] [a galeria é] a forma clássica do interior sob o qual a rua se apresenta ao *flâneur*, então sua forma decadente é a grande loja. Este é, por assim dizer, o derradeiro refúgio do *flâneur*. Se, no começo, as ruas se transformam para ele em interiores, agora são esses interiores que se transformam em ruas, e, através do labirinto das mercadorias, ele vagueia como outrora através do labirinto urbano. (BENJAMIN, 2000, p. 45).

Deste modo, em 2004, data da visita do narrador a Portbou, sem multidão, longe de uma zona industrial, muito tempo após a proliferação dos centros comerciais, não só estão desfeitas as condições para flanar como a época do *flâneur* já está por demais distante. O poético da experiência humana de *Passagens*, caracterizada por iluminações literário-filosóficas surgidas durante a prática, teoricamente, seria inviável.

Walter Benjamin é, por sinal, um personagem na narrativa, surgindo através da reconstituição de sua história trágica (uma vez que o narrador persegue seus rastros e restos na cidade, incluindo o monumento e o túmulo) e como pensador (autor de livros e formulador de conceitos apresentados pelo narrador). Ao conjugar ambas “aparições”, podemos montar um quebra-cabeça da relação entre Benjamin e o narrador.

A rejeição de *Passagens* pelo editor norte-americano amigo de Hokerheimer (TEIXEIRA, 2006, p. 65) acaba adiando a saída de Benjamin da Europa, adiantando o seu fim. Deste modo, *Passagens*, a obra em que mais radicalmente trata do *flâneur*, na qual Benjamin “via a verdadeira, quem sabe a única razão para não perder a coragem na luta para seguir vivendo”, é também o texto que motiva as circunstâncias da morte do filósofo. Tanto a obra como o conceito *flâneur*, em última instância, são paradoxais: livro e prática são ligados à vida do filósofo alemão e remetem diretamente à sua morte. Porém, a poesia inerente ao conceito de flanar em Benjamin pode estar nas galerias de uma Paris de multidões, transformada pelo processo de industrialização anterior à Segunda Guerra, mas não depois, pois o narrador, devido à distância temporal, está impossibilitado de flanar. E mesmo que se argumente que é possível tal prática na contemporaneidade, a questão que permanece é que o narrador de “Portbou” não o faz.

A ele, interessa entender, não flanar.

A experiência do turista-erudito não passa pela andança ou pelo fragmento recolhido do cotidiano, e sim pelo desenvolvimento lógico e consequente de argumentos sobre o destino de Benjamin. Nesse processo, hipóteses são trazidas e descartadas. Isso porque o que perturba o narrador não são os questionamentos, mas as simplificações. Essas hipóteses são levantadas

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

porque o narrador tem uma experiência sensitiva aguda em Portbou: é um incômodo que lhe motiva a pensar sobre o que faz ali, o que o monumento representa e o que está em torno da morte de Benjamin. O incômodo surge pela presença de algo, pelo sentimento de que alguma coisa está fora do lugar. A tentativa de entender o que gerou esse desconforto cria uma série de enumerações de eventos, figuras históricas, obras de arte, entre outras, em que conexões são feitas aparentemente sem uma afinidade maior que um traço tênue (uma data, um ano, um local, um país), mas que na verdade está, de um modo ou de outro, atrelada a essa sombra perturbadora que paira sob a sua cabeça.

O elemento estranho que assombra o narrador aparece já na primeira página do livro, na qual ele diz estar à disposição de “*alguma coisa*” (TEIXEIRA, 2006, p. 15), e daí continua: estava em Portbou para ver “*aquilo*” [o monumero *Passagens*] (2006, p. 19); monumento que o protegia “de uma queda *buscada* no mar” (2006, p. 23); construção “dedicada à memória de *um que tinha nome*”; onde também se via o reflexo frontal de Martinell “impreciso, escuro, sem rosto definido, em *alguma coisa* à frente do mar” (2006, p. 21). Na narrativa, o suspense que é gerado por esses rastros textuais, sempre marcados com itálico (mesmo que haja outras palavras em destaque que não fazem parte desse universo), é a estratégia narrativa que nos leva, leitores, adiante. O fato de aparecerem de mais a mais convergem no grito de alguém que busca um sentido:

[...] Lamentando-me por meu gesto, também apanho uma pedra e a ponho sobre as outras, sem saber ao certo o sentido de meu ato e sem forças para recusá-los. (TEIXEIRA, 2006, p. 26).

Tanto o monumento de Dani Karavan como o túmulo de Benjamin não são o bastante para apaziguar o incômodo. Raciocínios se somam tentando compreender o que se passa ali. Por isso, as frases conclusivas, que abarcam o que ele conhece:

[...] Não é um direito humano, o direito a um enterro digno, não no sentido de um direito do indivíduo: é um direito que a coletividade se atribuiu em nome do morto. (TEIXEIRA, 2006, p. 26).

Nesse contexto, o debate sobre o enterro de Benjamin nasce após a experiência de passar pelo túmulo, o que o narrador faz não como um *flâneur*, que se deixa levar pelo mundo ao seu redor, em busca de sensações e iluminações. Essa experiência não é mais possível. Ele quer apenas entender o que aconteceu. Os elementos à sua volta começam a ser problematizados e deslegitimados. O túmulo de Benjamin passa a ser problematizado. O mesmo ocorre com o monumento, que é uma reificação à memória do filósofo; ou à Casa de Benjamin em Portbou, onde nunca morara; ou a fronteira que havia cruzado, que não levava a

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

destino nenhum; ou a liberação por parte da polícia espanhola para entrar no país e dormir num hotel, levando-se em consideração a inevitabilidade da morte. Nada faz sentido.

A esses questionamentos somam-se suposições sobre o que o levou à morte e qual era a sua condição (se emigrado, refugiado, perseguido político). No que se refere ao falecimento, nenhuma conclusão é viável. A tese de suicídio de alguém que sabia que ia morrer era definitiva para o narrador, mas logo Martinell comenta sobre o Documento Scheurmann. Segundo este, a morte de Benjamin ocorreu devido a uma hemorragia cerebral. O consumo de morfina pode ter ocasionado uma overdose involuntária, é claro. Porém, conforme o Documento, o suicídio ocorreu e está ligado à junção de um desespero individual, “*de vida*”, e um “desespero de *mundo*” (TEIXEIRA, 2006, p. 38). Essas conclusões levam a uma simplificação: mesmo interessante, a ideia da morte como emblema de liberdade tratava-se, segundo Martinell, de uma “ideia romântica e [de uma] *ideia feita* porque situava a Walter Benjamin numa longa linhagem de suicidados da sociedade e numa linhagem um pouco menos longa dos que se haviam matado por meio da droga [...]” (TEIXEIRA, 2006, p. 37). Ler Benjamin como um suicidado da sociedade, ecoando aqui o termo utilizado por Antonin Artaud para falar de Van Gogh, seria resumir sua vida a muito pouco.

Após descartar a morte como um símbolo de um suicidado social, o movimento é de compreender quem foi e o que é no presente Benjamin. Por isso, o desejo de entender a condição do pensador. Seria ele um refugiado, como tantos outros que fugiram do governo de Franco para a França? A configuração de um “*destino típico*”, de um “*destino coletivo*”, como defende o Documento Scheurmann, não é o bastante: ao fim e ao cabo, resume o homem a um símbolo que, por mais forte que seja, não deixa de ser algo abstrato, sem vida. Tais refutações lhe causam náusea: transformar um viajante, um *flâneur*, talvez o último, em um símbolo de emigração é uma ironia cruel:

[...] A hipótese de apresentar Walter Benjamin como *símbolo da emigração* me parecia uma sem-razão que a vista do prédio deteriorado só fazia aumentar, para mim que sentia naquele instante um ligeiro enjôo de estômago que em outras circunstâncias eu tomaria como sinal de fome. (TEIXEIRA, 2006, p. 53).

Mas há ainda outra suposição a ser descartada: a de que ele fora um símbolo político, como tantos na América Latina, como tantos durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Civil na Espanha. Mesmo que seu destino fora único, colocá-lo como um perseguido político, como o próprio presidente da província da Catalunha do período (TEIXEIRA, 2006, P. 53-54), não é o bastante. Sendo assim, por mais que a narrativa nos conduza para informações, elocubrações e argumentos referentes à morte de Benjamin, ao monumento, ao túmulo, à

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Portbou e à sua viagem, entre tantos outros, a questão para o narrador é o que a morte dele significa, ou melhor, se ela significa alguma coisa:

[...] já seria o bastante se ele pudesse transformar-se em símbolo de si mesmo, já seria uma *enormidade* se fosse reconhecido como símbolo de si mesmo – e o que pensei ter imaginado naquele momento foi que já seria o bastante se fosse possível pensar, por um instante, que ele realmente havia existido e vivido uma vida, sua vida (TEIXEIRA, 2006, p. 54).

Ao desvencilhar-se de uma espécie de fetichismo pela morte do filósofo, uma espécie de culto que cativa várias interpretações, elementos como o monumento a Benjamin perdem todo o sentido. Porém, a perturbação do narrador não se dissipa. No final de “Portbou”, a conclusão:

[...] Eu sentia, mais do que *sabia* naquele momento, que a minha era uma intenção sem sentido. Mas apenas *depois*, bem mais tarde, me dei conta claramente do óbvio ao ver um trecho de descrição das *passagens*, dos halls de exposição, das estações, escrito por Walter Benjamin, quer dizer, me dei conta de que aquele monumento tinha *fins transitórios*, visava *fins transitórios*, criava situações transitórias (TEIXEIRA, 2006, p. 56-57).

Os monumentos não são consumíveis. São tão somente experiências. Neste momento, passar pelos monumentos é equiparado a andar pelas galerias de Paris como o *flâneur* de Benjamin o fez:

[...] Não havia mármore a meu redor, apenas ferro enferrujado, ferro preparado intencionalmente para enferrujar-se, e as lojas elegantes das laterais ali davam lugar a *outra coisa* embora ali também me chegasse do alto uma luz que me iluminava tanto quanto possível naquele dia de cor cinza refletido no vidro que em vez de estar por cima de mim, como uma galeria em Paris ou em Milão, estava a minha frente (TEIXEIRA, 2006, p. 57-58).

Portanto, o pavor do narrador, a confusão emocional que passou junto ao monumento se deve à tentativa de dar sentido definido a algo, às coisas: a Walter Benjamin, à sua vida, à sua morte e à sua obra:

[...] transformar a passagem em habitação: talvez eu tenha então, retrospectivamente, identificado o horror que eu passaria a sentir aos poucos (e cada vez mais) diante das utopias e dos utopistas: é porque *transformavam o transitório em morada*. Meu incômodo por estar ali era tão denso quanto da primeira vez e tão indefinido quanto antes: a rigor eu poderia descrever meu estado como de *confusão emocional* (TEIXEIRA, 2006, p. 58).

Essa confusão emocional é a sensação, e não a conclusão, de que a figura de Benjamin, em suas diversas instâncias, é um “*símbolo da especulação contemporânea da memória e do turismo da memória* e o que isso pode significar” (TEIXEIRA, 2006, p. 61). Daí se desencadeia o conceito de *estado emergência*, que poderia ser experienciado pelo narrador:

Em minha imaginação, no entanto, *outros estados de emergência* eram possíveis, embora em outro sentido, e provavelmente aquele monumento em cujo interior eu estava sendo insistentemente empurrado para baixo era um deles. Aquilo era um estado de emergência e me parecia evidente que eu também estava num estado de

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

emergência: naquele interior a arte poderia refugiar-se, mas não eu (TEIXEIRA, 2006, p. 61-62).

Assim, dá-se o ponto de virada conceitual do ensaio posto em narrativa. O contato com o monumento a Walter Benjamin serviu para despertar no narrador algo semelhante ao que desperta a experiência de flunar, em decadência já na época de Benjamin. *Grosso modo* comparadas, essas iluminações são respostas a *estados de emergência*. No caso do filósofo alemão, o estado de emergência surge de um *estado de exceção*, o fascismo, que levou o filósofo à morte; no caso do narrador, o estado de emergência está conectado a um estado de exceção, o atual, de acordo com teorização de Giorgio Agamben (apresentada nos capítulos subsequentes), segundo o qual:

Sob a pressão do paradigma do estado de exceção, é toda a vida política constitucional das sociedades ocidentais que, progressivamente, começa a assumir uma nova forma que, talvez, só hoje tenha atingido seu pleno desenvolvimento (2004, p. 27).

Para Agamben, o estado de exceção não é a supressão arbitrária dos direitos, visto que não é explícito. Ele surge na legislação do país, podendo ser identificado em diferentes situações e contextos: na periferia das grandes cidades, no setor de imigração em aeroportos e ferrovias, nas medidas provisórias, etc. No caso do narrador, a compreensão de que naquele momento se encontra em um estado de emergência surge quando concebe a fetichização de uma vida em um monumento, como ocorre no monumento a Benjamin. Essa simplificação de uma experiência rica (pois *transitória*) para uma experiência empobrecida (pois *morada*) está dentro da engrenagem de especulação e turismo da memória, caracterizados por um comportamento consumista de visitas, simplificações e souvenirs para quem tem como pagar. Em contrapartida, o antídoto contra a *morada* são os momentos fugazes em que se vive a experiência imediata e atemporal, o êxtase, o orgasmo, o prazer radical, que o narrador afirma ter sentido (TEIXEIRA, 2006, p. 61).

A ficção de Teixeira, sem dúvida nenhuma, tem um viés filosófico: trata-se de um ensaio que, para desenvolver seus argumentos e pontos de vista, expõe seu narrador. O fim é comprovar uma tese, a de que o nosso mundo está sob um estado de exceção ininterrupto, cabendo a nós gritar contra ele, dizer que ele existe, buscar os momentos de liberdade, seja pela arte, seja pela iluminação reveladora dos raciocínios e das sensações. O estado de exceção abrolha no narrador como sintoma de uma doença, marcado pelo itálico do texto. É um incômodo, um mal-estar, um enjôo. A trama narrativa se constrói sob esse signo, e é isso que a memória do narrador busca reconstruir dos dias que passou em Portbou.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

De acordo com Hayden White, não há mais dúvidas de que tudo é narrativa, de que o primeiro paço para contar uma história é ter noção disso e de que toda história tem que questionar suas fontes. Na última parte do livro, “História natural da ditadura”, surge outro narrador (ou seria o mesmo?), de tom leve, mais irônico, distante do que é narrado, o que é marcado pelo nome como se refere ao outro narrador: o autor. Ali, questiona-se o próprio desenvolvimento do encadeamento dos argumentos trazidos, o que não compromete a importância das reflexões e dos eventos históricos ou pessoais anteriormente apresentados. Esse segmento derradeiro, mais do que a denúncia do estado de exceção, corrobora com a ideia de que o elemento mais surpreendente do livro de Teixeira é a suspensão de sentidos definitivos que ele promove ao construir uma narrativa imprecisa, assombrada, como mostramos ao longo de “Portbou”, onde se desvela o desconforto dos sentidos que passam de transitórios para moradas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. Rio de Janeiro; Boitempo, 2004.

BENJAMIN, Walter. “Paris do segundo Império”. In: *Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 2000. Obras Escolhidas III.

COELHO, Teixeira. *História natural d ditadura*. São Paulo: Iluminuras, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

TEZZA, Cristovão. *Aventuras pela memória*. Disponível em <http://www.cristovaotezza.com.br/textos/resenhas/p_03dez06_teixeiracoelho.htm>. Acesso em 12 de maio de 2006.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

À PROCURA DO BERÇO ESPLÊNDIDO: A TRAJETÓRIA DE UMA GERAÇÃO EM O FILHO ETERNO

William Moreno Boenavides
UFRGS

O assunto central da obra *O filho eterno* (2007) é relação do pai com o filho Felipe, portador da síndrome de Down. O que se pretende no presente trabalho, no entanto, é analisar a trajetória social do pai, associando sua relação com o filho às situações políticas trazidas à tona pela obra, com ênfase no que diz respeito aos períodos da ditadura militar e da chamada redemocratização do Brasil.

No aspecto temporal, o romance apresenta uma divisão da seguinte ordem: um tempo que pode ser referido como o presente da narrativa, que inicia com o nascimento de Felipe; e outro que corresponde ao passado do pai de Felipe, trazido à tona por meio de *flashbacks*. Como comentário complementar, é necessário lembrar que no caso do presente da narrativa, entre os protagonistas, apenas Felipe é nomeado; já no passado do pai, os personagens em geral são nomeados. Nesse trabalho, vou organizar a narrativa de forma cronológica para estabelecer comparações da relação do protagonista com o tempo histórico no qual ele está inserido. Ficarão de fora apenas uma passageira referência à infância passada em SC, por não trazer referências suficientes à análise que aqui se pretende.

Nesse sentido, nossa cronologia inicia durante a juventude do protagonista, transcorrida no período da ditadura militar no Brasil, e na qual ele refere o uso de drogas e pequenos atos de rebeldia. Esse momento é retomado quando ele vai telefonar aos parentes para anunciar o nascimento do filho, aí lembra-se de sua adolescência em que aos 15 anos (em 1967, portanto, já que tanto o pai quanto a mãe nasceram em 1952) cheirava alucinógenos nas praças de Curitiba. Sem pai, mas com mãe, casa, boa escola e um desejo de *virar o mundo do avesso*, decide parar depois de ter passado dois dias com o zumbido nos ouvidos devido ao uso das drogas.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Recordação do mesmo período reaparece no momento em que, já tendo desistido de que o laudo médico estivesse errado e que o filho não fosse portador da síndrome de Down, começa a buscar soluções para que os efeitos da síndrome pareçam menores, para inserir o filho no mundo da “normalidade”. Como é dito no livro, é quando começa *a corrida de cavalo pelas regras dos outros*. O pai vê, num recorte de jornal, uma clínica do Rio de Janeiro que oferece um *programa completo de estimulação precoce para crianças com síndrome de Down*. Aí, entre o conhecimento do anúncio e a ida à clínica, o pai de Felipe lembra, novamente, caminhando pelas ruas de Curitiba, alguns atos de vandalismo e uso de alucinógenos que protagonizou quando tinha quinze anos. Seus pensamentos enquanto caminha o levam a perceber que não há retorno para o que vive agora, sente o peso da situação, a garganta aperta, e ele chora. Muda o caminho, mas todas as ruas *não levam a lugar nenhum*.

A referência a outro momento da juventude, de alistamento e dispensa da marinha, acontece quando passa a se delinear um processo de espelhamento entre pai e filho. Ao comentar que Felipe começou a dar os primeiros passos com dois anos e dois meses, o pai lembra-se que ele também nunca foi *muito precoce*. As experiências do filho passam a servir de reflexão para o pai em relação a suas próprias experiências. Nesse sentido, a recusa do filho, quando esse já tinha *cinco ou seis anos*, em ir buscar três pés de alface no vizinho (o que rendeu umas lapadas com uma peça de compensado na bunda de Felipe) lembra-lhe sua passagem pelo serviço militar da marinha (quando aproveitava os intervalos das aulas e dos treinamentos para ler). O gesto do pai equivaleu a dizer “não”, a recusar a universidade e a vida no “sistema”, pois fez isso seguindo o sonho de se tornar um Joseph Conrad. Coisa do que se arrependeu, pois pediu sua dispensa na primeira oportunidade.

Estamos em 1981, Felipe tem três meses, e pouco antes de irem (pai e mãe) procurar a clínica no Rio de Janeiro vão visitar um antigo amigo do pai de Felipe, dos tempos em que atuava em um grupo de teatro. Recorda algumas apresentações e as viagens pelo Brasil, o amigo mora na Urca e os recebe com o namorado. A recordação de tal período se dá novamente durante um episódio que é marcante nessa aproximação entre pai e filho. Felipe tenta subir no banco do carro (um fusca amarelo que os acompanha há tempos). Entre a análise do menino sobre qual a melhor forma de fazer isso e sua manifestação frenética, buzinando ininterruptamente, após ter conseguido subir, o pai faz diversas memórias. Pensa na teimosia do filho (e na sua própria), na dissolução do grupo de teatro do qual

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

participava (e no qual se sentia paternalmente protegido pelo guru), que foi, para ele, o primeiro momento em que o sonho, de fato, acabou.

Quando vão de fato na clínica carioca cujo anúncio havia visto no jornal, a preleção é feita pelo diretor da clínica, um *homem imenso alojado numa cadeira*. O tetraplégico é ao mesmo tempo um exemplo da conquista do método que apregoa. Não deixa de falar nas críticas que recebem e assume que não há problemas em criarem *macaquinhos com reflexos condicionados*, porque *sim, todos queremos crianças bem-educadas, com padrões de comportamento que não agridam os olhos ou a alma*. O pai, depois de ter recebido as folhas mimeografadas com as instruções dos exercícios que deverá fazer com seu filho nos próximos anos, relembra alguns episódios de seu tempo de estudante em Coimbra, incluindo o envolvimento com o Partido Comunista. O *slogan* da clínica “os pais são a solução, não o problema” ressoa em sua cabeça, e o casal ouve uma explicação sobre as etapas da evolução neurológica.

Demais referências sobre esse período nos haviam sido dadas na sequência quando os pais simulam os movimentos de uma caminhada. Essa parte do livro, além da descrição do cotidiano do tratamento de Felipe, nos dá informações sobre o trabalho de escrita do pai (que divide seu dia entre as sessões de estímulo e a escrita do livro em que trabalha, o *Ensaio da paixão*) e de outro momento de seu passado, quando esteve, como imigrante ilegal, na Alemanha (fez também uma passagem por Paris) em 1975, durante a paralisação das aulas em Coimbra, onde iria começara a estudar, em virtude da Revolução dos Cravos. Sem saber uma palavra em alemão, trabalhou em um hospital, na lavanderia, na limpeza e na cozinha (de onde, aproveitando o que considerava desperdício dos alemães, retirava algumas coisas para comer...). Suas recordações mostram que seus movimentos repetitivos para execução de suas tarefas (movimentos que, em suas constantes referências ficcionais, o fazem comparar-se a *Chaplin na linha de produção*) lembram os exercícios do filho. No hospital, procurou um argelino, um certo *Herr Pinheiro*, que *sabia todas as línguas do mundo* e recebeu instruções sobre seu trabalho. Dividiria a limpeza de um andar com um turco. Eles deveriam limpar os quartos e os corredores. O turco o deixou com o pior trabalho, limpar os quartos cheios de obstáculos e de enfermos enquanto o outro cuidaria apenas do corredor. Quando um brasileiro veio trabalhar ali, ele pensou em fazer o mesmo, mas *não tem o dom nietzschiano da vontade de poder*. O rapaz quis roubar uma calculadora de uma das salas, mas ao ser ameaçado por ele de ser denunciado, desistiu dizendo tratar-se de uma brincadeira. Relembra ainda um sábado livre em que, passando por Frankfurt, entra numa livraria. Inúmeros clássicos (Cortázar,

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Dickens, Thomas Mann, Scott Fitzgerald, Sartre...) inacessíveis para ele que não lê em alemão. Procura livros de autores brasileiros e encontra apenas três títulos de Jorge Amado. *Os escritores brasileiros somos pequenos ladrões de sardinha, Brás Cubas inúteis, ele quase se vê dizendo em voz alta, na última prateleira, folheando uma bela e incompreensível edição de Dom Quixote.* Seu trabalho no hospital alemão, vai se recordar ainda, foi interrompido pela revolta dos imigrantes legais, que levou a fiscalização até lá e não deixou outra alternativa a Herr Pinheiro senão demiti-lo.

Em outro momento, a limitação do filho em não conseguir abrir uma porta vai ser contraposta a sua própria (numa rememoração dos trabalhos avulsos que fez, agenciado por um venezuelano, na Alemanha depois que teve que deixar o hospital) experiência de ter pulado uma janela por não *aventar a alternativa* de que deveria tentar abrir a porta para fora em vez de forçá-la para dentro.

O nascimento do filho, episódio central para a narrativa, se dá no início da década de 80. A partir disso o pai vai sentir-se dividido por diversas forças de transformação, de permanência e de desajuste social. No dia desse nascimento começa o livro e o reflete que na manhã seguinte, *ele seria tão novo quanto o filho.* Gosta da imagem que lhe vem à cabeça agora, a de que *ele também estaria nascendo*, afinal ele *também* não tem *nada ainda*, diria *numa espécie de metafísica da competição. Nem casa, nem emprego, nem paz.* As reflexões dele que surgem nesse momento se prendem a suas não-realizações e às possíveis alterações pelas quais sua vida passará depois do nascimento, rotina que tenta antecipar *para que as coisas não mudem muito.* Sabia-se um *predestinado à literatura*, sabia, porém que não havia escrito nada de *realmente bom.* Esse *filhote retardatário dos anos 70* trabalha revisando dissertações e teses sobre qualquer tema e dá aulas particulares de redação. Desistiu (ou foi desistido pela profissão) de ser relojoeiro. Tentativa que empreendeu pelo *fascínio infantil dos mecanismos e a delicadeza inútil do trabalho manual.* Trabalho. Elemento que já havia aparecido em suas reflexões um pouco antes, quando precisa preencher o formulário na maternidade. Aí ele reflete que não consegue viver do seu *trabalho verdadeiro*, era escritor, como ficamos nesse momento.

Depois de uma noite difícil, em que *dormiu, ou quase dormiu* num sofá vermelho ao lado da cama alta do hospital, vê os bebês no berçário (o que o faz lembrar, do *Admirável mundo novo*). Agora e para sempre aquelas crianças estão *condenadas ao Brasil, e à língua portuguesa.* Vê seu filho e pensa que aquela presença era *um nascimento às avessas*, agora que ele está *do outro lado do balcão* não está mais em *berço esplêndido.* Perdeu um

ST 09: *Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa*

privilégio: a *liberdade*, palavra que quer dizer muito. *Poder escrever e dizer tudo ou não poder escrever nem dizer nada. Estar dentro da cadeia, estar fora da cadeia.* O Brasil está nos *último minutos de uma ditadura militar*, lembra-se (estamos no dia 3 de novembro de 1980). Acorda como se fosse um renascimento, garrafinha de uísque vazia. No quarto, sua mulher pergunta-lhe se havia telefonado aos familiares. Vai fazer isso agora. Ao sair, vê um bonequinho azul pendurado na porta e tenta reconhecer seu filho no berçário, *a gaiola pública dos recém-nascidos*. O menino receberá o nome de Felipe (o casal preferiu não saber o sexo da criança com antecedência, se fosse menina, seu nome seria Alice). No guichê da recepção, resiste à vontade de pedir para ligar do telefone do hospital e compra fichas para telefonar.

O pai volta ao quarto, a mãe dorme tranquila. Ele deita-se no sofá vermelho, que, sendo curto para suas pernas, *lembra súbito um instante perdido na infância*. Vê ainda o “lustre no alto, com uma das lâmpadas ausentes, fecha os olhos e dorme”.

Quando chegam os parentes, recebe os conselhos que todos têm a dar nessa hora e o pai alardeia (*fazendo piada*) que havia feito um curso de pai. De fato, era verdade. Do curso, o único conselho que guardou foi o de que deveria *manter uma boa relação com as sogras, porque os pais precisam eventualmente descansar da criança*. Em meio às perguntas sobre a criança e a animação dos parentes, sente-se cansado e a *ponta da mesma ansiedade de sempre*. Quer ir para casa, voltar a sua rotina e se dedicar ao seu trabalho atual de escrita, *Ensaio da paixão*. Lembra-se, como em outros momentos, do seu *velho guru*, alguém com quem se aconselhava no passado, precisaria de sua bênção agora.

Os médicos estão, no entanto, *surpreendentemente sérios, absurdamente sérios, pesados, para um momento tão feliz – parecem militares*. A pior notícia vem daqueles que parecem militares. O choque da notícia, na *manhã mais brutal* da sua vida, foi intenso. O pai lutou para permanecer no *segundo antes da revelação*. Não havia como, isso é para sempre. Sentiu a *maior vertigem de sua existência, a rigor a única que ele não teve tempo de domesticar numa representação literária*. Nos anos 80, a doença era conhecida *popularmente* como “mongolismo”. O pai fica aterrado, sabia que *a infância teimosamente retardada terminava aqui*.

Na sua cabeça, a consciência das limitações eternas do filho. Sabe que portadores da síndrome de Down

jamais chegarão à metade do quociente de inteligência de alguém normal; que não terão praticamente autonomia nenhuma; que serão incapazes de abstração, esse milagre que nos define; e cuja noção do tempo não irá muito além de um ontem imemorial, milenar e um amanhã nebuloso. Para eles, o tempo não existe. A fala será para sempre um balbuciar de palavras avulsas, sentenças curtas, truncadas; será

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

incapaz de enunciar uma estrutura na voz passiva (*a janela foi quebrada por João* está além de sua compreensão). O equilíbrio do andar será sempre incerto, e lento; se os pais se distraem, eles engordarão como tonéis, debaixo de uma fome não censurada pela sensação de saciedade, que neurologicamente demora a chegar. Tudo neles demora a chegar. Não veem à distância – o mundo é exasperadamente curto; só existe o que está ao alcance da mão. (TEZZA, 2010, p. 34)

Imagina a renovação que sentiria depois do filho morto, *a vida recomeça, não é?* A isso se mescla o retorno das reflexões que faz sobre suas não-realizações. Considera-se sem competência para sobreviver. *E essa morte anunciada, parece-lhe, nesse momento, o único lado bom de sua vida.*

Ele que *nunca foi exatamente um homem normal*, passa a querer a normalidade, da qual Felipe se afasta. O filho pesa como mais uma de suas frustrações, ele que acabou se integrando *ao sistema, mas sem nenhuma de suas vantagens*, sendo *desempregado indócil, escritor sem obra* agora é ainda *pai sem filho*. Num marcante episódio em casa, a mãe, muito nervosa, diz, *no desespero do choro alto: Eu acabei com a tua vida*. Ele silencia, como quem concorda, e se vale disso como novo consolo para si.

Sua preocupação não é com a criança, mas com o *espaço que ela ocupa agora na sua vida*. Passa a pensar na vergonha, *uma das mais poderosas máquinas de enquadramento social que existem*, uma *chave poderosa da vida cotidiana*. Em meio a esses pensamentos, o pai passa a perceber há alguma coisa de errado, não com o filho, mas com ele. Contudo, enquanto a criança e a mãe dormem, ele recorda-se do que a mulher lhe disse, ela acabou com a vida dele, e sente-se mais tranquilo.

Em função da forte probabilidade de portadores da síndrome de Down terem problemas cardíacos, eles procuram fazer exames em Felipe. Há divergência entre os diagnósticos de uma *jovem médica residente* e o de outro médico, *um velho senhor cansado* leva-os a procurar outro especialista. O velho, após anunciar que o menino *com um bom estímulo, poderá chegar a cinquenta, sessenta por cento da inteligência de uma criança normal*, ausculta o coração de Felipe e diagnostica a presença de um sopro. A médica examina o menino e contraria o diagnóstico anterior. Há uma pequena disputa em que o que parecia estar em questão era mais a reputação do experiente médico do que a saúde da criança. A consulta a outro especialista valida o diagnóstico da médica residente, não há nada de errado com o coração de Felipe.

Ainda nesse momento, o que o pai quer é *qualquer coisa que não fosse encarar o fato em si*. Nessa busca, a vontade de descobrir que seu filho não é doente, é tão válida, para ele, quanto a expectativa da morte da criança. *Esse desejo estúpido de morte não o deixa – há um*

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

esforço de derrotá-lo (primeiro a miragem de um engano genético(...)), depois a vergonha do próprio sentimento, a estupidez de sua frieza oculta – ele não consegue ocultá-lo.

Revela que não tratará, ao longo de 20 anos, da síndrome de Down em sua escrita. Nesse momento, ainda, escrever, para ele, é *fingir que não está acontecendo nada*.

Essa fase marca o início da *ideia de filho* que o pai passa a ter em relação a Felipe. *E começa aqui, também, a montar a armadilha de que será duro se livrar. O problema não é o filho; o problema é ele.*

Ele cuida da casa, dá aulas particulares e revisa teses e dissertações. Indiferente ao fato de o outro romance (*Ensaio da paixão, o primeiro acerto de contas com a própria vida, antes do filho*) não ter sido publicado, trabalha em outro, *Trapo*. Acumulam-se as cartas de recusa das editoras. Agora formado em Letras, o pai pensa no que fazer da vida. Recusou tempos atrás o trabalho na redação de um jornal picareta. A mulher está grávida novamente e sentem medo de ter outro filho Down. Um exame feito em Campinas, no entanto, revela que a criança é geneticamente normal. É uma menina. Esse momento marca mudanças importantes não só no menino, mas também no pai. Ele tenta lutar contra a dificuldade que o filho tem em desenvolver a fala e nas fotografias que tira busca ângulos em que o *filho não ficará com o rosto que tem, de trissômico*. Atordoa-lhe o olhar de Felipe, olhar típico dos portadores da síndrome de Down. Jamais esqueceu o comentário que ouviu, de que seu filho tem o olhar vazio.

Já não é mais, ele sabe, uma fuga, o adolescente cabeceando para negar a realidade pura e simples; é a brutalidade da timidez, que exige explicações que, inexoráveis, se desdobram até o fundo de um fracasso. Melhor poupar os outros. Durante um tempo, nutriu-se da ilusão da normalidade; ele ainda alimenta essa miragem, agora como disfarce. Ele muda sua forma de encarar a realidade, é preciso não mentir. Não, o seu filho jamais será uma criança normal – nem chegará perto disso. Viveu uma febre durante dois anos, um breve delírio dos sentidos, um véu de ilusão.

Um episódio é marcante nessa aproximação entre pai e filho. Felipe tenta subir no banco do carro (o fusca amarelo que os acompanha há tempos). Entre a análise do menino sobre qual a melhor forma de fazer isso e sua manifestação frenética, buzinando ininterruptamente, após ter conseguido subir, o pai faz diversas memórias. Pensa na teimosia do filho (e na sua própria), na dissolução do grupo de teatro do qual participava (e no qual se sentia paternalmente protegido pelo guru), que foi, para ele, o *primeiro momento em que o sonho, de fato, acabou*. Recorda a homenagem ao poeta espanhol García Lorca no nome que deu a sua relojoaria, *Cinco em ponto – Concerto de relógios*. O filho sobe no banco

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

e ele pensa nos livros não publicados. Tem trinta anos, precisa de dinheiro, pensa na possibilidade de tornar-se professor (logo ele, que sempre sentou próximo à porta para poder ir embora o quanto antes das aulas). A prestação do sobradinho deu um salto de quase 200%. Reclama no banco, “— Não vou pagar essa merda”. Não adiante, iria perder a casa. As cartas do banco acumulam-se. Mudam-se e deixam a casa com um *amigo que vendia pôsteres na rua, com mulher e filha*. Para ficarem enquanto não os tirassem dali. Culpa dos juros exorbitantes que assolavam o país, pessoas entrando em massa na justiça, ganharão a causa, décadas depois, ele não entra, detesta a burocracia. Ele agora trabalha em Florianópolis como professor e mesmo tendo instruído os amigos que ficaram na casa a dizerem que não sabiam onde ele e sua família estavam, os banco acaba localizando sua mulher (no nome de quem estava a casa e que ficara em Curitiba com as crianças). No final, apenas devolvem a casa e está liquidada a dívida.

O filho enfim alcança a direção do carro, torce para um lado, para o outro, imitando o pai, até que descobre a buzina. O barulho incomoda o pai e, numa disputa, o pai está do outro lado da mesma roda em que se agarram. Ambos teimosos, Pai e filho são parecidos, espelham-se naquele instante violento e absurdo. O filho teima, crava os pés no banco, volta a buzinar. O pai explode, dá quatro palmadas em Felipe, como se a mão do próprio pai estivesse ali de novo reatando o fio da violência que precisaria se cumprir por alguma ordem divina, por alguma ordem do pai. Mas o filho não chora.

No próximo período, será mostrada a ascensão, a estabilidade atingida por ele, que chegará a viver num belo apartamento ingressar no circuito oficial da literatura, através das grandes editoras. Pela primeira vez, aos 34 anos, ele tem um emprego fixo, de carteira assinada. Só vê a família, no entanto, aos finais de semana quando volta para Curitiba. Seu trabalho em Florianópolis foi conseguido mediante concurso. Trabalhou lá por dois anos, retornando a Curitiba depois. Mal começa a dar aulas e uma greve *interminável se arrasta por cem dias do último governo militar*. Ele escreve mais um romance recusado por editoras, *Aventuras provisórias*.

Mais adiante saberemos que o pai, de volta a Curitiba, havia ingressado na vida acadêmica e dá aulas na universidade. Tudo parece bem. Finalmente seu romance *Trapo* foi publicado por uma grande editora de São Paulo e teve boa recepção. Seu filho e sua filha frequentam a mesma creche. Em meio a reflexões sobre a situação da universidade pública, sobre o Brasil (um país agora vivendo as conquistas da Constituinte de 1988) e sobre as provas de natação de Felipe, sabemos que *a ilusão de normalidade que a creche lhe dá dura*

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

alguns poucos anos. A família mora agora num apartamento, e o pai só sentiu a dependência que sentia pelo filho no dia que Felipe desapareceu pela primeira vez (ele desapareceria em uma ocasião posterior, na praia). O menino estava assistindo televisão e sumiu. O pai procura, vê a porta aberta, Felipe sabia descer os dezenove andares pelo elevador. O porteiro não viu. Ele sente-se desamparado como quando o menino nasceu, mas agora a culpa é inevitavelmente sua. Procura em locais conhecidos, ninguém viu o menino. Reflete sobre a condição do filho, como poderia comunicar a alguém quem era? Não havia como. Pensa na nova escola de Felipe, ele reagiu mal nos primeiros meses se isolou e ficou silencioso. Em compensação, o menino que já desenhava bem, graças a uma ótima professora, Felipe passou a desenhar mais e de modo mais disciplinado. Ao voltar para casa sem o filho, depara-se com a inversão da situação inicial de quando teve a notícia de que seu filho era Down: o mesmo filho que ele desejou morto assim que nasceu, agora, pela ausência, parece matá-lo.

Precisam procurar a polícia, não tinha outro jeito. Incomoda-se com a ideia de ter que ir a uma delegacia. Recorda-se quando, em 1972, por uma série de equívocos, ele e os demais integrantes de seu grupo teatral foram levados para a delegacia sob a acusação de terem invadido uma casa. Estão desesperados, mas *um telefonema milagroso de uma vizinha dá um desfecho ao caso. Dois soldados da PM encontraram Felipe no pátio da universidade, próximo dali, brincando sobre um jipe sem capota, conversando sozinho, animado ao volante, vivendo seu teatro autista.* Os policiais, quando os pais o foram buscar Felipe, sentiram uma leve desconfiança, pois o menino chamou seu pai pelo nome, não de pai. A mãe, no entanto, foi chamada de *Mãezuca*. O pai paga os policiais pelo serviço, *uma nota de quinhentos do dinheiro da época*, que os policiais titubearam, mas acabaram aceitando. Voltando pra casa, o pai se culpa por ter aberto *mais uma porta da corrupção*. E se pergunta o que pensaria se um aluno o viesse pagar por ter tido uma boa aula.

O desenlace final da trajetória de pai e filho se dá pela compreensão do pai das habilidades de Felipe. Temos nos últimos capítulos do livro, diversas referências às qualidades do menino. Natação, pintura, teatro, melhora na capacidade de abstração (várias delas relacionadas à apreciação do futebol), facilidade para usar a internet... De fato, os tempos são outros na família, *o poder maravilhoso da rotina havia se instalado*. Ao lado das habilidades desenvolvidas, procedimentos simples e cotidianos poderiam continuar sendo intransponíveis para o filho, como ir à banca comprar jornal, por exemplo, o que seria uma verdadeira *Odisseia*. O pai vai revelando os gostos televisivos de Felipe e sua própria inclinação a acompanhar tudo que pôde dos avanços da tecnologia para estimular o filho.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Televisão, vídeo cassete... logo ele, que sempre foi tão avesso a isso, receando a transformação de milhões de habitantes numa *massa inerte de robôs idiotas repetindo tudo que viam e ouviam*. As reflexões sobre o *império da imagem* levam o pai a comentar as pinturas de Felipe. Colocaram-no na música (para a qual ele não manifestou interesse) e no teatro (chegando a encenar, de modo simplificado, a *Comédia dos erros* de Shakespeare), mas foi na pintura que Felipe encontrou sua vocação. O menino faz até exposições com seus trabalhos em sua escola de pintura, seus quadros são vendidos e ele mostra orgulhoso o dinheiro com que poderia comprar um carro, uma camisa do Atlético Paranaense (seu time) ou um álbum de figurinhas, o que para Felipe dá no mesmo. O menino se vê como um artista, no que o pai inveja o filho, pois sempre foi incapaz de afirmar-se como “escritor”.

Alguns traços de amadurecimento de Felipe vieram se manifestando há um certo tempo, orgulha-se da pequena barba que ele mesmo quer fazer, não assiste certos programas por serem para criança... mas a sexualidade será um problema. Há episódios que deixaram o pai constrangido, em que Felipe, num primeiro caso, beijou a filha de um amigo na boca dizendo tratar-se de sua namorada. Em casa um sermão (ao qual Felipe responde com mais uma de suas teatralizações de si mesmo). Na próxima, ele se limitará a abraçar a menina, também dizendo tratar-se de sua namorada. O pai recorda-se de uma experiência amorosa sua também, na adolescência. Passou quarenta dias numa ilha durante umas férias de verão por indicação de seu guru na casa da Argentina Dolores e apaixonou-se pela filha dela, Virgínia, que, no entanto, nem o notava. Foi uma experiência de amadurecimento – bebeu, fumou, amou – que o pai recorda ao observar o amadurecimento do próprio filho.

Mergulhamos todo tempo em suas reflexões, suas frustrações e expectativas compõem nosso olhar sobre o romance. Por meio de *flashbacks* narrativos, sabemos que passou a infância em Sana Catarina, que perdeu o pai; conhecemos episódios de sua adolescência em Curitiba (o uso de alucinógenos e a prática de pequenos atos de vandalismo). Sua estada na Europa, vagos estudos em Coimbra (paralisada devido à Revolução dos Cravos) e a imigração ilegal para a Alemanha, passagem por Paris. Do antigo participante de grupo teatral, também são trazidos à tona seus quarenta dias e quarenta noites de umas marcantes férias de verão, na qual sofreu um amor não correspondido. Assim se compõe o passado desse pai que, ao final do romance, aparece estabilizado como professor universitário da área de linguística e escritor reconhecido.

O pai é um sujeito histórico. Diferentemente do filho, para quem, em função da síndrome, o “tempo não existe”, o pai se relaciona com o tempo de forma material, ele sabe dar

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

uso a esse tempo, de modo que o romance também é um romance sobre a ascensão social de um escritor e professor universitário. Os indícios de seu despreparo são marcantes. Ao virar pai e ao se deparar com as dificuldades que surgem em função da doença do filho, é notória a necessidade que sente do guru.

O sentimento do pai em relação ao filho vão surgindo também em função de dos progressos que esse tem na superação de suas dificuldades. O antigo rebelde é deixado de lado e até a polícia, antes inimiga, vira aliada. E na trajetória do pai, que inclui atos de rebeldia e uso de drogas, a atuação em teatro, a convivência e até dependência de um Guru, férias em que descobre uma dose de independência, passagem pela marinha, a ida à Europa, a abertura de uma loja de relógios, tudo retomado em *flashback*. E que passa também, por aquilo que é narrado como no presente da narrativa: trabalha em casa/cuida do filho, corrige dissertações/curso Letras, mora num sobradinho (entregue ao banco), vira professor em outra cidade, publica seu 1º romance por uma grande editora e se torna professor universitário. Nota-se a ascensão social de uma espécie de oposto do pobre diabo, num movimento que também se dirige para o abandono das preocupações sociais, afinal, quando se atinge o berço esplêndido, o que está para além dele para de importar.

Referências

LAJOLO, Marisa. Um autor, um narrador, nenhum herói. In: *Revista Linha Mestra*. nº 5. Disponível em: http://www.alb.com.br/revistas/revista_05/indice_05.as. Acessado em 06 de maio de 2014.

PIVANO, Fernanda. *Beat Hippie Yppie: del underground a la contracultura*. Roma: Arcana Editrice, 1972.

SCHWANTES, Cíntia. *Narrativas de formação contemporânea: uma questão de gênero*. In: Repositório UnB. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3733/1/ARTIGO_NarrativasDeForma%C3%A7%C3%A3oContemporanea.pdf. Acessado em 05 de maio de 2014.

TEZZA, Cristóvão. *O filho eterno*. 9.ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

ESTADO DA ARTE: LEITURA LITERÁRIA DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Delcio Antônio Agliardi
UCS/UNIRITTER

Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa sobre o "estado da arte" ou "estado do conhecimento" atinente à leitura literária de pessoas jovens e adultas no período de 2003-2013, vinculada ao Programa de Doutorado em Letras da UCS/Uniritter, sobre *a política pública de formação de leitores na Educação Básica contemporânea e a competência leitora de pessoas jovens e adultas*. A pesquisa, de caráter bibliográfico, tem como objetivo mapear e discutir a produção acadêmica da última década e disponibilizada nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) - em 03 Grupos de Trabalho (GTs): GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita; GT 12 - Currículo; GT 18 - Educação de pessoas jovens e adultas -, Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (Anpoll), e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Utiliza metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema e busca investigar, à luz de categorias escolhidas que caracterizam cada trabalho.

O que move este estudo é o interesse em conhecer os estudos e pesquisas nesta área de conhecimento. De acordo com Ferreira (2002), os pesquisadores, são sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído para depois buscar o que ainda não foi feito. E trabalham para sistematizar o saber e divulgar à sociedade. Tomamos como hipótese de que o Plano Nacional Bibliotecas Escolares é uma política pública que favorece e estimula a leitura literária na EJA, ao disponibilizar acervo às escolas e que, por isso, precisa ser investigada.

Cenário da pesquisa - leitura literária de pessoas jovens e adultas

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a integrar a Educação Básica somente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Nacional - LBD/1996. Neste mesmo período, pesquisadores da Anped, ligados à EJA, ainda realizada fora das instituições escolares, iniciam diálogo com o GTs de Educação Popular e de Movimentos Sociais buscando criar um GT específico para a EJA. Nos primeiros dois anos (1996 e 1997) funcionou como Grupo de Estudo (GE). No ano de 1998 ocorreu a transformação de GE para GR e começam as atividades do GT 18, sendo que foram apresentados 14 trabalhos e cinco pôsteres de pesquisadores ligados a Instituições de Ensino Superior (IES).

O livro literário para as bibliotecas escolares de EJA começa a ser distribuído pelo Plano Nacional de Bibliotecas Escolares (Pnbe/2010). Como política de Estado, o Pnbe, visa a formação de leitores, crianças, jovens e adultos, da Educação Básica é, sem dúvida, aquilo que Certeau (1980) chamou de *formalidades das práticas*. A biblioteca escolar como agência de fomento à leitura no ambiente escolar (e não escolar) representa essas formalidades das práticas, na medida em que efetiva no cotidiano a consulta ao acerto, seleção e a apropriação pelo estudante e pelo professor do registro escrito historicamente, a mediação entre o texto e o leitor, a ampliação das possibilidades de leitura e escrita como forma de apropriação da cultura letrada.

Na Biblioteca Escolar está o catálogo de títulos de obras literárias do Pnbe/2010 para a os sujeitos da EJA¹ e ele indica uma variedade de possibilidades de assuntos que o leitor poderá fazer uso para a ampliação do conhecimento literário e cultura geral, desde o “Pequeno Príncipe em Quadrinhos” (Agir Editora Ltda.) às “Memórias Inventadas – As Infâncias de Manoel de Barros” (Editora Planeta do Brasil Ltda.). Embora, na *avaliação diagnóstica do PNBE/1998-2006*, realizada pelas pesquisadoras Jane Paiva (UERJ/2005-2006) e Andréa Berenblum (UFFRJ), o PNBE manteve-se apenas como um grande programa de distribuição de livros, como se a existência de acervos (de qualidade) fosse o caminho natural de formação de leitores nas escolas públicas brasileiras, sem prever apoio algum a projetos de formação continuada de professores com o foco na leitura literária.

As formalidades das práticas, neste caso, passa pela mediação entre o acervo disponível na biblioteca escolar e os estudantes de EJA, de modo a fomentar práticas continuadas de formação de leitores, visando que eles sejam capazes de ler e interpretar o mundo e as palavras.

¹ No catálogo de títulos de obras literárias adquiridas pelo PNBE 2010 consta para a EJA um percentual de 21,68%, ou seja, 54 do total de 249 títulos. (Fonte: MEC/2010).

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Na biblioteca escolar está armazenada uma diversidade de produtos literários, visando atender às necessidades educacionais e culturais de crianças, jovens e adultos. Portanto, a biblioteca escolar é um espaço de fomento à cultura letrada entre os sujeitos em processo educativo. Como adverte Ramos (2013) a leitura literária também está à margem na biblioteca escolar e algumas iniciativas visam a minimizar o problema. Uma ação concreta é o Programa Nacional Biblioteca da Escola. A partir desta empiria, há necessidade de compreender teoricamente como ocorre a concepção e a mediação da leitura no ambiente escolar. De acordo com Ramos:

Pela arte, o homem encontra possibilidades de conhecer, de entender a si e ao seu entorno. Ela possibilita ao indivíduo a união com o todo, entendido por nós como o conjunto de experiências já sistematizadas e registradas pela humanidade, seja por meio da pintura nas cavernas como por um quadro de Van Gogh, seja por meio da linguagem verbal como por uma história de Pedro Malasartes ou por um conto de Machado de Assis, seja por meio de uma melodia como aquela de uma moda de viola pantaneira ou por uma sonata de Beethoven (RAMOS, 2013, p. 28).

Para que esse ideal concebido também seja vivido pelos sujeitos jovens e adultos em processos educativos escolares das séries finais do Ensino Fundamental, é preciso que ocorra o acesso e a interação entre os estudantes e as obras. Na perspectiva teórica de Ramos (2013, p. 29), “o acesso aos diversos modos de representar a condição humana seria a grande finalidade da interação dos estudantes com o acervo literário que compõe uma biblioteca escolar”. Neste contexto, é condição básica pensar a biblioteca escolar com características que transcendam a lógica de um espaço físico com estantes de obras expostas. Portanto, “resulta impostergável que os diferentes sistemas de ensino estabeleçam políticas de leitura que repercutam fora dos muros da escola, nas famílias e nas comunidades de origem dos alunos” (PAIVA e BERENBLUM, 2009, p. 14).

A leitura literária a partir dos processos escolares para pessoas jovens e adultas se constitui como um dos desafios no contexto da existência social e pessoal e como condição de afirmação dos direitos humanos no mundo contemporâneo, dentre os quais se inclui a educação e a literatura, pois não “há povo e não há homem que possa viver sem elas”. (CANDIDO, 2004).

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (Pnbe 2010) incluiu em suas obras selecionadas livros com destinação ao público da Educação de Jovens e Adultos, sob a Categoria 4 (EJA - Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), constando de 2 (dois) acervos, cada um deles com 25 (vinte e cinco) títulos. Além dos subprogramas que conceberam e distribuíram livros literários para esta modalidade: as coleções *Palavras de EJA* e *Literatura para todos*, esta última considerada uma ação inovadora, uma vez que inaugura

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

uma produção de textos específicos de literatura para *neoleitores*², selecionados por meio de um concurso que elegeu dez obras de gêneros diversificados para uso de/com educandos jovens, adultos e idosos.

É possível observar que algumas das obras do acervo literário do Pnbe/2010 disponibilizadas aos alunos jovens e adultos, são de autores consagrados no campo da literatura brasileira, como Adélia Prado, Moacyr Scliar, Carlos Drummond de Andrade, Érico Veríssimo, Luis Fernando Veríssimo, Ana Maria Machado, Monteiro Lobato, Maria Clara Machado, entre outros. Chama a atenção que o acervo também oferece obras de Franz Kafka e Dráuzio Varela, provavelmente em razão das características desta população que frequenta essa modalidade de ensino (EJA), visando aproximar literatura à realidade em que estão inseridos, ou seja, pessoas excluídas ou com grande defasagem escolar.

Os procedimentos da pesquisa

A partir dos descritores "leitura literária EJA", "literatura EJA", "leitura EJA" foram localizados "13" trabalhos em três suportes de busca, conforme descritos anteriormente, nas publicações das Reuniões Anuais da Anped, Revista da Anpoll e Banco de Dissertações e Teses da Capes, no período dos últimos 10 anos, conforme tabela a seguir:

Busca	Quantidade de trabalhos encontrados
Anped - GT 10: Alfabetização, leitura e escrita	03
Anped - GT 12: Currículo	0
Anped - GT 18: Educação de pessoas jovens e adultas	06
Revista Anpoll	0
Banco de Teses e Dissertações da Capes	04

Importante referir que nas buscas constatamos que haviam vários trabalhos sobre a leitura na EJA. Porém, ao analisar os resumos dos trabalhos verificamos que se tratavam de assuntos de leitura e escrita ou das práticas de leitura, não focando a literatura. Em muitos dos trabalhos analisados a palavra "literatura" está presente como substitutiva para mencionar questões ligadas aos aportes teóricos e por isso essas produções não foram selecionadas. Na busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes observamos que as 04 produções referentes à EJA são todas recentes, datam do ano de 2012.

Este mapeamento da pesquisa foi categorizado, analisado e distribuído em três eixos temáticos: (1) Leitura literária na EJA; (2) Letramento literário na EJA; (3) Políticas públicas

² Expressão utilizada por Tiepolo (2009). Para ele o neoleitor é o jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor. É uma expressão que recupera a dignidade individual ao falar de uma possibilidade de renovação pessoal mediante a leitura.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

de leitura. Observamos também quais as palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos analisados. Contam Educação de Jovens e Adultos; Representações sobre leitura; Práticas de leitura; História da Leitura; Sociologia da leitura; Leitores Rurais; Compreensão leitora; Contextos culturais; Biblioteca escolar; Educação literária; Infoeducação e Letramento.

As palavras-chave se aproximam das principais temáticas identificadas na descrição do objeto de estudo nos resumos. Mas apresenta também outros eixos temáticos que se distanciam das temáticas principais, entre os quais: educação, formação e saberes culturais, situação que torna o campo de investigação mais complexo.

O que revelam os trabalhos

Os trabalhos analisados são poucos, se consideradas todas as produções teóricas vinculadas aos programas de pós-graduação em educação e em letras num corte de tempo dos últimos 10 anos. Chama atenção o fato de que somente nos anos de 2011 e 2012 aparecem teses e dissertações sobre a temática. São 4 trabalhos e estão vinculados aos Programas de Pós Graduação em Educação ou Letras da Universidade Federal do Maranhão (1) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1), da Universidade Estadual de Bahia (1) e da PUC/RS (1).

A seguir são apresentadas as análises a partir de cada uma das categorias.

Leitura literária na EJA

Encontramos na categoria "Leitura literária na EJA" cinco trabalhos. O primeiro trabalho analisado tem como título: *A prática da leitura literária de mulheres na EJA*, produzido pela pesquisadora Mariana Cavaca Alves do Valle, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisadora buscou compreender as práticas da leitura literária entre mulheres que estavam inseridas na Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa descreve e analisa as práticas e as estratégias que estas pessoas utilizam para contrariar os discursos que negam a presença da leitura literária em seus meios, onde o fenômeno acaba sendo considerado improvável. Os resultados da pesquisa mostram trajetórias de vidas marcadas pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância, e desvela a influência dos "padrões" destas mulheres como os principais mediadores de leitura do grupo pesquisado. Situação que remete ao vínculo da leitura literária de pessoas adultas com o mundo do trabalho.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

O segundo trabalho diz respeito aos *neoleitores*³ e sua formação por meio da leitura de literatura, das autoras Edna Telma Fonseca e Silva Vilar e Edna Cristina do Prado (2004), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). As autoras trazem para a pesquisa a ideia de que a leitura e a formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo como objeto de estudo em muitas pesquisas. Citam os trabalhos de análises das políticas de leitura para a modalidade de EJA (TIEPOLO, 2009), as análises dos livros literários destinados aos *neoleitores* (EITERER & LIMA, 2010) e (MACIEL, 2007), as práticas de leitura na EJA (VÓVIO, 2007) e (FREITAS, 2010) e o letramento literário (EITERER & ABREU, 2009).

Argumenta-se nesta produção teórica de Vilar & Prado que a leitura literários que contemplem a perspectiva de discutir problemáticas espaciais pode contribuir para a problematização e entendimento/s do espaço geográfico no contexto das relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza, eixos considerados importantes na Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, nesta perspectiva, a leitura literária possibilita aos sujeitos exercitarem-se na leitura da realidade enquanto leitura de mundo, o que se aproxima do pensamento freireano, de que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra" (FREIRE, 1981, p. 9).

Outro trabalho, denominado de *Algumas especificidades da leitura literária*, de autoria de Maria das Graças Rodrigues Paulino (2005), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), valoriza a diversidade de textos e à diversidade dos modos de leitura. A autora diz que o ponto de equilíbrio entre o que une e o que separa práticas culturais nunca foi fácil de encontrar. Seria pretensão demasiada propor uma tipologia que dê conta simultaneamente da leitura de textos escritos em geral e das especificidades de um modo de leitura que chamamos de literária (PAULINO, 2005). Paulino observa ainda que, quando entramos na fase de escolarização da leitura literária os textos literários estavam (e muitas vezes ainda estão) sendo lidos e tratados como as notícias, lidos como textos informativos. Cada resposta sobre textos literários corresponderia à verdade dos fatos, textualizados para serem detectados e memorizados. Adverte ainda a autora que a leitura crítica de mundo ligada à leitura de textos escritos não depende tanto do gênero destes como das competências e habilidades desenvolvidas pelos leitores.

A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário, de Aldenora Márcia Chaves Pinheiro Carvalho (2012),

³ As autoras utilizam esse conceito formulado por Tiepolo (2009), ou seja, o neoleitor é o jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

investiga a presença da literatura na escola básica e as relações de poder que se estabelecem na sala de aula. A autora constata existir baixa oferta de textos literários, sobretudo os clássicos, para a população de estudantes jovens e adultos.

Elisângela Kipper (2011), da PUC/RS, realiza estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes, buscando investigar o impacto do universo experiencial dos indivíduos na compreensão leitora, analisando as diferentes leituras que os participantes fizeram de tiras da Mafalda. A pesquisadora realizou análises qualitativas e quantitativas da capacidade inferencial de dois grupos de participantes que estão nos anos finais do ensino fundamental. Um grupo proveniente de escola pública regular e o outro da modalidade de EJA. O estudo contém um diferencial no que tange à pesquisa da influência das experiências prévias dos participantes, pois analisou a compreensão leitora de um grupo pouco estudado. Este grupo é composto por indivíduos que vivem em extrema pobreza, em total situação de risco e vulnerabilidade social, constituído por moradores de rua com histórico de uso de drogas.

Letramento literário na EJA

Nesta categoria *letramento literário na EJA* foram identificadas cinco produções. O que há em comum nestes trabalhos analisados é o entendimento sobre letramento literário na EJA, ou seja, o processo de apropriação das práticas sociais de leitura (e de escrita) pelos sujeitos em interação social ao longo da vida.

O primeiro trabalho analisado é da professora Begma Tavares Barbosa (da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob o título *Letramento literário: escolhas de jovens leitores*. A autora discute o desafio da escola pública brasileira em garantir o domínio da leitura e da escrita, uma importante tecnologia da modernidade. Reconhece que, no mundo em mudança e amplo acesso à informação, a leitura é uma habilidade que permite acompanhar a renovação contínua do conhecimento. A atividade reflexiva propiciada pela leitura é também uma forma de aprender a lidar com a informação e transformá-la em conhecimento.

De acordo com Barbosa (2009), a distância entre o jovem e a leitura pode ser diminuída, se a atividade de ler for reconhecida, pelos alunos e pela escola, como uma atividade necessária nas complexas sociedades letradas em que vivemos.

Outro trabalho é da pesquisadora Jussara Benvenuti (2011), da UFRGS, que produz uma tese com o objetivo de criar uma proposta de literatura para o Ensino Médio da EJA. A autora discute o direito à leitura do mundo. Propõe que o letramento gera influência sobre as

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

condições da comunidade em que o sujeito está inserido e possibilidade de práticas de letramento em diversos espaços sociais: clubes, associação de bairros, igreja, etc.

Para Benvenuti (2011), os eventos e as práticas de letramento aproximam a escola e o ensino de literatura da realidade do aluno, oferecendo instrumentos para a ação consciente na sociedade letrada em que vive, sem esquecer de valorizar os saberes experienciais que já possui.

O artigo *letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade*, produzido por Mara Cristina Fischer Resende e Nilcea Lemos Pelandre (2005), que apresenta uma discussão das práticas de leitura de leitores adultos, amparada em referenciais que tratam da leitura como produção histórica e cultural. As autoras adotam conceito de Bourdieu (1996), "leituras no plural e a intenção de buscar indicadores das maneiras de ler", para analisar a leitura como prática cultural e histórica, que implica em compreendê-la nas suas variações, pois as situações de leitura são historicamente variáveis nos tempos e espaços. Na pesquisa desenvolvida Resende e Pelandre (2005), investigam a leitura no ensino superior e no meio social.

O interesse na análise deste artigo se dá à margem do objeto central desse estado da arte. Porém, o interesse é compreender como a aprendizagem da leitura competente se dá no campo do ensino. A leitura como um objeto que ao mesmo tempo responde a práticas sociais e culturais de sujeitos e também é resultado de uma cultura escolar de formação de leitores. Por isso, ao se entender a leitura como prática social se compreende de letramento.

As autoras tomam o conceito de letramento defendido por Soares (1998): "letramento refere-se ao processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita, é o envolvimento do sujeito com as práticas sociais de leitura e escrita."

Seguinte texto analisado é o do professor Celdon Fritzen (2007), da Unesc, que discute o *lugar do cânone no letramento literário*, visando discutir sobre a fruição da literatura, sobre o letramento literário e sua relação com o cânone na educação contemporânea. O autor situa e discute o lugar historicamente ocupado pelo ensino de humanidades na cultura ocidental, as críticas que o cânone ocidental vem recebendo e se ainda há lugar ou não para ele na formação de leitores.

Para Fritzen (2007), a precarização do letramento literário tem relação imediata com o lugar da literatura na realidade educacional contemporânea, pois educação escolar está preocupada em atender às novas exigências do trabalho no mundo globalizado, que gera um decréscimo da presença literária na grade curricular do ensino médio e fundamental,

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

acarretando um domínio menor de repertório e de crítica por parte daqueles que ingressavam nos cursos de graduação. Na visão de Fritzen (2007), o cânone e os novos leitores incorporados ao de ensino brasileiro se viram em trincheiras incomunicáveis, não são poucas as vozes que começaram a afirmar a necessidade de usar outros textos, que não os literários, no ambiente escolar. Conclui que "compreender o papel de luta que as humanidades desempenham num mundo esvaziado de valor estético é a atitude que deve guiar o processo de letramento literário hoje". (FRITZEN, 2007, p. 11).

E, por último, analisamos o trabalho de Verena Santos Andrade Ferreira (2012), sobre a *leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações*. A investigadora realizou um estudo empírico através de entrevistas individuais com estudantes visando conhecer as suas práticas de leitura, no interior e fora do espaço escolar, e compreender as circunstâncias e condições em que essas atividades são desenvolvidas, as impressões produzidas, os suportes e gêneros utilizados e o modo pelo qual esses estudantes valorizam a leitura. Para o desenvolvimento da pesquisa, a autora buscou suporte nas contribuições teóricas e nas reflexões produzidas pelo campo da Sociologia da Leitura, da História da Leitura e pela teoria das Representações Sociais. O estudo de Ferreira sinaliza a necessidade de ressignificar as formas de interação e apropriação da cultura escrita pelas camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira, da qual a EJA é um exemplo pontual, face às concepções do ato de ler como atividade de formação e fruição.

Políticas, espaços e práticas de leitura

O primeiro trabalho analisado é da professora Ester Calland de Sousa Rosa da UFPE (2011), sob o título *a professora na biblioteca escolar: identidade e práticas de ensino na formação de leitores*. A pesquisa buscou identificar conteúdos e procedimentos de ensino que caracterizam a gestão pedagógica da biblioteca escolar; apontar elementos constitutivos da identidade profissional de professoras que desenvolvem sua prática de ensino na biblioteca escolar; associar saberes profissionais e ação pedagógica de professores na biblioteca escolar e levantar demandas para a formação de docentes que atuam em biblioteca. A hipótese construída para a pesquisa se associa à ideia de existir na cidade de Recife/PE um contexto favorável ao estudo das condições em que a biblioteca escolar pode desempenhar funções de ampliação da aprendizagem no campo da leitura e da escrita, considerando o fato de que o município implantou, a partir de 2006, um programa de leitura que envolve a estruturação de bibliotecas, a distribuição de acervos e a disponibilização de professores efetivos para atuarem nos espaços das bibliotecas escolares.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

A pesquisa revela que a mediação de leitura envolve diálogo, negociação de sentidos e contextualização. Na voz de uma das professoras da EJA, entrevistada por Rosa (2011, p. 6), e que atua em biblioteca escolar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

(...) A mediação de leitura nesse grupo requer intervenções desafiadoras, pois devemos partir dos conhecimentos prévios e dos saberes dos alunos, considerar que esses alunos têm suas experiências de vida e que ao serem estimulados são capazes de fazer relações entre aquilo que leem e a realidade em que vivem. Essa mediação deve favorecer, portanto, a construção de conhecimentos e a elaboração de posicionamentos críticos sobre os textos lidos e sobre a realidade. (...) Outro aspecto que considero importante no desenvolvimento do trabalho de mediação é o incentivo ao diálogo, o aluno valoriza o diálogo e sente necessidade de ser escutado. (...) A mediação deve ser o espaço de aprendizagem que o aluno tem para ter acesso ao mundo da escrita e da leitura e para troca de informações.

Rosa identifica que um outro conjunto de práticas presentes nas bibliotecas integrantes da pesquisa envolve outra instância de mediação com os livros e a literatura, isto é, práticas associadas a visitas a museus, a bibliotecas públicas ou especializadas, a feiras de livros, a livrarias, a participação em festivais e concursos literários ou a promoção de eventos culturais para o conjunto da comunidade escolar.

De acordo com Rosa (2011, p. 7), "a convivência dos estudantes com os textos literários e com circuitos culturais em que o livro está presente propicia um terceiro conjunto de práticas que passa a constituir o cotidiano da biblioteca escolar: a produção autoral de textos". Portanto, nesta visão, formar leitores na biblioteca implica em oportunizar também a produção textual e não apenas apropriar-se da escrita dos outros autores por meio da leitura extensiva de livros.

O segundo artigo analisado discute questões relativas à prática de leitura de *leitores assíduos* vinculados ao meio rural e a relação aos sentidos que atribuem à leitura, a partir do conceito de *apropriação* desenvolvido por Roger Chartier. A abordagem resulta de uma pesquisa desenvolvida pela professora Lisiane Sias Manke (2013), da Universidade Federal de Pelotas, com a temática o estudo da trajetória de seis leitores rurais, que leem cotidianamente. A investigação da trajetória destes leitores permitiu perceber a relação que estabelecem com o meio rural e a leitura, além de esboçar uma imagem das práticas de leitura no mundo social. De acordo com a autora, os temas mais recorrentes nos textos lidos pelos participantes da pesquisa apresentam uma aproximação com os *esquemas da própria experiência* dos atores, de modo especial os ligados ao passado vivenciado, que revelam *apropriações ético-práticas* da leitura.

O último trabalho analisado nesta categoria refere-se às disposições literárias de jovens leitores escolares. A pesquisadora Maria Zélia Versiani Machado (2007), investiga

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

jovens leitores e suas bibliotecas íntimas. Para a autora, *disposições* é um conjunto de inclinações, passíveis de apreensão no contexto escolar, em situações nas quais os indivíduos interagem, que orientam os leitores a recepções possíveis do texto literário (p. 2). A expressão *disposições* procura um equilíbrio entre as histórias individuais e as práticas socioculturais das comunidades dos leitores, tomando como referência campos de pesquisa que se apoiam na compreensão não mecanicista da relação, tais como estudos recentes da história cultural do livro e da leitura, entre os quais aqueles que buscam um diálogo com teorias da literatura que se ocupam da recepção.

Embora sem relação direta com a leitura literária na EJA, a investigação chama a atenção pois observa as situações coletivas que compõem as práticas de leitura literária nas escolas. Investiga como os sujeitos produtores de discursos sobre a leitura literária agem, as preferências, os critérios de escolha e as outras práticas sociais de leitura, que projetam a vida literária para fora da escola.

Bibliotecas íntimas, na concepção de Machado (2007), é a prática de ler que faz emergir a biblioteca vivida. Neste sentido, a "biblioteca" particular dos alunos, portanto íntima, constitui um acervo que pode ser parcialmente recuperado nas narrativas lidas e lembradas, bem como identificar as categorias partilhadas sobre a literatura e sua constituição como sistema de valores.

Considerações finais

Pesquisar e escrever sobre a leitura literária de pessoas jovens e adultas pressupõe surpreender-se. Inicialmente com a baixa produção acadêmica sobre a temática, em que pese um aparente crescimento tanto quantitativo quanto qualitativo, depois com a polifonia de relações estabelecidas entre leitura, literatura e educação. Também sabemos que a produção gerada no interior dos inúmeros programas de pós-graduação *stricto sensu* não tem a devida divulgação para a sociedade, muitas vezes permanecendo no interior dos restritos circuitos acadêmicos ou nas prateleiras das bibliotecas das universidades ou ainda nos portais da Internet mantidos pelas Instituições de Ensino Superior.

É também surpreender-se com as dificuldades encontradas para uma investigação abrangente sobre a temática em questão. Ferreira (2002, p. 269), adverte que "um pesquisador jamais terá controle sobre seu objeto de investigação ao tentar delimitar o *corpus* para escrever a história de determinada produção". Assim, é preciso reconhecer os limites e as opções que são plausíveis para a investigação. "Entre os textos há lacunas, ambiguidades, singularidades, que são preenchidas pela leitura que o pesquisador faz deles". (FERREIRA,

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

2002, p. 269). A leitura atenta dos resumos e dos trabalhos na íntegra já representa uma singular oportunidade de contato com o "estado da arte" ou "estado do conhecimento" sobre leitura literária em EJA.

O ponto de partida desse "estado da arte" se deu na busca e identificação dos trabalhos divulgados pelas instituições selecionadas (Capes, Anped e Anpoll), no período dos últimos 10 anos, tendo como descritores "leitura literária EJA", "literatura EJA", "leitura EJA. Em seguida a leitura dos trabalhos na íntegra, posterior categorização e, por fim, a escrita analítico-reflexiva. No conjunto de textos analisados é possível ler muitos outros enunciados, que se articulam com outras áreas do conhecimento, projetam diversas interconexões, revelam marcas e representações do objeto da investigação.

"Movido pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda no foi feito" (FERREIRA, 2002, p. 259), este trabalho deve ser tomado como uma tarefa inconclusa. Não tem a pretensão de ser um estudo conclusivo, mas uma contribuição sobre a pesquisa bibliográfica de produção da área da leitura literária envolvendo pessoas jovens e adultas.

Trabalhos analisados

BARBOSA, Begma Tavares. Letramento literário: escolhas de jovens leitores. In: *30ª reunião Anual da Anped*, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

BENVENUTI, Juçara. *Letramento, leitura e literatura no Ensino Médio da modalidade de EJA: uma proposta curricular*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Porto Alegre, UFRGS, 2011.

CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves. *A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário*. Dissertação de Mestrado em Cultura e Sociedade. São Luiz: UFMA, 2012.

FERREIRA, Verena Santos Andrade. *A leitura na educação de jovens e adultos: experiências e representações*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Salvador, Universidade Estadual da Bahia, 2012.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. In: *30ª Reunião Nacional da Anped*, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

KIPPER, Elisângela. *Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: PUCRS, 2011.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Jovens leitores e suas bibliotecas íntimas. In: *30ª Reunião Nacional da Anped*, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

MANKE, Lisiane Sias. Leitores rurais: apropriação ético-prática nos sentidos atribuídos à leitura. In: *36ª Reunião Nacional da Anped*, 2013, Goiânia. Anais da 36ª Reunião Anual da Anped, 2013.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Algumas especificidades da leitura literária. In: *28ª Reunião Nacional da Anped*, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.

RESENDE, Mara Cristina Fischer; PELANDRE, Nilcea Lemos. Letramento e leituras do leitor adulto: práticas marcadas pela história e sociedade. In: *28ª Reunião Nacional da Anped*, 2005, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Anual da Anped, 2005.

ROSA, Ester Calland de Sousa. A professora na biblioteca escolar: identidade e práticas de ensino na formação de leitores. In: *34ª reunião Anual da Anped*, 2011, Natal. Anais da 34ª Reunião Anual da Anped, 2011.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. *A prática da leitura literária de mulheres na EJA*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. PRADO, Edna Cristina do. A leitura de textos literários como contributo à leitura do espaço geográfico na EJA. In: *27ª reunião Anual da Anped*, 2004, Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual da Anped, 2004.

Referências

BRASIL. *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (Pnbe/ 2010).

BOURDIEU, Pierre. A leitura: uma prática cultural (debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier). In: CHARTIER, Pierre (Org.) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

EITERER, Carmem Lúcia; ABREU, Juliana Valéria. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 149-160, jan./abr. 2009.

EITERER, Carmem Lúcia; LIMA, Ediany Aparecida Pereira. Materiais literários para EJA: análise das coleções Palavra da gente e Literatura para todos. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Belo Horizonte, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*. Ano XXIII. Nº 79. Agosto 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MACIEL, Ira Maria. Resenha da Coleção Literatura para Todos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 36. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, set./dez. 2007, p. 537-540.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

PAIVA, Jane Paiva; Berenblum, Andréa. Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE): uma avaliação diagnóstica. In: *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 173-188, jan./abr. 2009.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998 (Anais em CD ROM).

RAMOS, Flávia Brocchetto. *Literatura na escola* [recurso eletrônico]: da concepção à mediação do PNBE. – Dados eletrônicos. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TIEPOLO, Elisiani Vitória. *Uma política de leitura para todos: leitores e neoleitores*. In: MACHADO, Maria Margarida. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 121-133, nov. 2009.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores**O PAPEL DO CONTO NO ENSINO DE LITERATURA: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**Demétrio Alves Paz
UFFS**Introdução: um projeto**

No projeto O conto em língua portuguesa em sala de aula (aprovado no edital FAPERGS 03/2012 – ARD)¹, desenvolvemos um trabalho didático com o gênero em língua portuguesa, realizando um levantamento de autores brasileiros, portugueses e africanos para serem lidos em sala de aula, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, de acordo com temas adequados para cada faixa etária e série, em duas escolas de Educação Básica do município de Cerro Largo - RS. A partir de leituras teóricas sobre o conto, percebemos sua importância na formação de leitores, visto ser uma forma breve. Fizemos uma seleção de contistas brasileiros, portugueses e africanos para serem lidos em sala de aula com alunos a partir das séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Acreditamos que o conto seja a porta de entrada para conquistar novos leitores e introduzi-los ao estudo e leitura de literatura. Partindo dessa perspectiva, resolvemos usá-lo como ferramenta para colaborar com a formação de leitores. O trabalho desenvolveu-se a partir de pesquisas bibliográficas e observações em sala de aula, em relação ao tema delimitado. Para tanto, contamos com a colaboração do PIBID/Letras Cerro Largo para a realização das atividades elaboradas a partir dos contos selecionados para o Ensino Fundamental.

Por que o conto?

Devido a sua brevidade, o conto deve ser conciso, nada nele pode ser gratuito, por isso todas as informações precisam ter alguma utilidade no desenvolvimento da história. Ao ser

¹ O projeto contou com apoio financeiro da FAPERGS, por meio do edital 03/2012- ARD (Auxílio Recém Doutor)

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

caracterizado como uma história curta, com poucos personagens, com unidade de ação e espaço, isto é, o início é tão importante quanto o final, o autor precisa preocupar-se com o fluir de sua história para prender a atenção do leitor e chegar ao final surpreendente ou não. (GOTLIB, 1985).

Julgamos muito oportuna a observação de Alfredo Bosi (2001, p.7) de que “se comparada à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potencia no seu espaço todas as possibilidades da ficção. [...] daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático.” Portanto, o conto possui dentro da sua brevidade todos os elementos das narrativas longas. Por sua concisão, o gênero, tal como propôs Edgar Allan Poe, pode ser lido de uma vez só. Assim, a leitura pode ser realizada em sala de aula com os alunos, tal como propomos.

Percebemos a leitura como um ato ativo e responsivo. Dessa forma, a leitura dos contos será sempre um ato em que os sujeitos ofertarão suas próprias palavras às palavras do texto e não uma leitura passiva, com meras reproduções, afinal “um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto” (GERALDI, 2007, p. 43). Buscamos sempre o diálogo com os alunos, proporcionando um ambiente no qual a sua visão era tão importante quanto qualquer outra.

Concordamos plenamente com Nancy Huston (2010, p.72) ao afirmar que “ser civilizado é reconhecer a identidade como uma construção, é se interessar por mil textos e, através deles, aprender a se identificar com seres que não se parecem com a gente.”, visto que, em nosso projeto, um dos objetivos foi o de proporcionar aos alunos diferentes mundivivências por meio de contistas de língua portuguesa. Ao apresentar textos de autores africanos, brasileiros e portugueses, os alunos tiveram contato, ainda que por meio da leitura, de diversas concepções de mundo, assim como realidades distintas e distantes das que eles vivem.

O conto em língua portuguesa: um percurso

No Brasil sempre houve duas correntes do conto: uma naturalista/realista, outra psicológica. O conto psicológico, que tem em Machado de Assis o seu melhor e maior representante, busca no ser humano o seu tema, desenvolvendo os conflitos internos do homem em qualquer situação. Por outro lado, o conto naturalista/realista transforma-se em regionalista e urbano. Nesses há o conflito externo do homem – homem X natureza, homem X cidade, homem X homem (LIMA, 2005). Apesar de a origem do conto brasileiro estar no

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Romantismo, foi durante o Realismo/Naturalismo que ele adquiriu maturidade e mais cultores.

Ao tratar do conto contemporâneo, Alfredo Bosi (2001) afirma que o conto é o destino da ficção contemporânea, visto que ele assume diversas formas devido ao fato de estar situado entre a narração de tradição realista, o fantástico e o experimentalismo formal. De acordo com esse crítico, o conto seria a condensação e a potencialização das possibilidades da ficção, pois a sua brevidade exige muito do escritor.

Bosi (2001, p. 8) comenta que o conto é o lugar de “situações exemplares vividas pelo homem contemporâneo” ocorrerem. Como essas situações aparecem no texto? O conto deve ter uma unidade de sentido, que é obtida pela escolha de uma situação exemplar pelo narrador, por isso “o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação” (BOSI, 2001, p. 9). O trabalho do contista será o de reinventar essa situação buscando aquilo que não foi visto e sentido pelos outros. Situações essas que precisam ser apresentadas em diversos temas: a vida no campo, as relações familiares, a violência urbana, a lembrança do passado, entre outros. Todavia, todos tentam atingir a parte transcendental do ser humano comum.

Antonio Candido em “A nova narrativa” chama atenção para o amadurecimento da literatura brasileira ao longo do século XX (que ainda era dicotomizada: urbana e regionalista) para desaguar em Clarice e Guimarães Rosa. Com o caminho aberto pelos dois autores, nos anos 60 e 70 ficou mais fácil a “legitimação da pluralidade” (CANDIDO, 2001, p. 209) pelos escritores que surgiram a partir de então. Além disso, ocorreu a queda da barreira entre os gêneros por meio da incorporação de diferentes técnicas e linguagens. Entretanto, por maior que possa parecer a diferença entre esses escritores, todos têm um cuidado com a narração e a busca por uma nova expressão. É essa preocupação que permeia o conto brasileiro contemporâneo desde os anos 60.

Em Portugal, o conto adquire maturidade a partir do Romantismo, mas se torna um gênero nobre no Realismo (MOISÉS, 2004), apesar de haver contistas desde o século XVI, tais como Gonçalo Fernandes Trancoso. Os dois primeiros exímios contistas foram Fialho de Almeida e Trindade Coelho ainda no século XIX. No século XX, o conto adquire mais cultores e leitores devido ao fato de ser “o gênero que se coaduna melhor com o espírito de nosso tempo, marcado pela velocidade, pelo aproveitamento científico do ócio ou do lazer” (LINHARES, 1968, p. 3). Desde os anos trinta do século passado que o conto passa a ser um dos principais gêneros da literatura portuguesa, concorrendo com a poesia em artistas. Nomes

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

como José Régio, Miguel Torga, Fernando Namora, Urbano Tavares Rodrigues, José Cardoso Pires atestam a qualidade do conto português. No século XXI, escritores que iniciaram a carreira literária no século anterior, assim como os novos que surgiram na última década prolongam uma tradição contística relevante.

Em relação às literaturas africanas de língua portuguesa, Maria Aparecida Santilli (1985) ressalta a importância do século XX, visto que a dominação europeia do século XIX reprimia a produção intelectual nas colônias. O século passado viu não só a independência das nações, mas também a formação de uma literatura que os representasse. Em Moçambique, Angola e Cabo Verde surge uma geração que formará as bases de cada literatura. O conto possui relevância tanto na produção dos escritores quanto na representação da experiência colonial.

Assim sendo, a literatura em língua portuguesa, seja ela europeia, americana ou africana, tem no conto uma das principais e mais originais vertentes da ficção, colaborando para a inovação formal, linguística, temática tanto quanto a representação de diferentes vivências e visões de mundo. O conto, portanto, é uma das formas de conhecer e apreciar a riqueza da prosa ficcional em nosso idioma.

Buscamos contos, nos quais “reinventa-se a língua portuguesa e reinventa-se o homem real que nela e por ela se exprimem e se comunicam. A literatura é também jogo, catarse, evasão, terapêutica, mas é, conjuntamente com tudo isto e acima de tudo isto, forma de conhecimento.” (SILVA, 2010, p. 186) Proporcionamos aos alunos não só diferentes textos, mas também as diversas formas de linguagem apresentadas neles. Não há como passar por textos de Rubem Fonseca, Guimarães Rosa, Mia Couto, entre tantos outros sem perceber a elaboração da linguagem.

Metodologia: letramento literário

Na obra *Letramento Literário* (2011), Rildo Cosson parte de teorias a respeito do ensino de leitura para elaborar a sua metodologia. O autor sistematiza duas sequências: a básica e a expandida. Como não éramos os professores regentes (foi dado aos bolsistas 1(um) período por semana para aplicar as atividades) só pudemos aplicar o primeiro tipo de sequência e sobre ele discorreremos a seguir.

A sequência básica possui quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Como o nome diz, a motivação serve como preparação do encontro entre aluno e obra. Cosson (2011, p. 53-54) ressalta que “Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras.” Depois de cumprida esta etapa, que não deve exceder uma aula, tem-se a introdução, isto é, o momento de apresentação do autor e da obra. De preferência, com a obra física, para que os alunos possam manuseá-la e visualizá-la, estabelecendo relação entre o texto escrito e a obra da qual faz parte. Percebemos que o contato físico com as obras é importante para essa relação. Assim como a motivação, ela não deve ser muito extensa, pois o mais importante são os dois restantes.

A terceira etapa é a leitura. Com os contos, realizamos duas leituras: a silenciosa e individual, realizada pelos alunos e a coletiva, efetuada pelo professor e alguns alunos. Para que toda a sequência pudesse ser cumprida integralmente, para as duas leituras era determinado um certo tempo, de acordo com o tamanho do texto. Na maioria das vezes, as duas leituras e as dúvidas referentes ao vocabulário do texto eram concluídas em um período. A interpretação contém dois momentos: o encontro do leitor com a obra, chamado de interior; e o exterior, no qual ocorre a discussão da obra, o compartilhamento de interpretações e o registro, que pode ser feito de diversas formas. Para cada sequência básica, utilizamos, em média, quatro períodos.

Optamos pelo conto por pensarmos que a leitura e discussão em aula estimulam a troca de saberes e interpretações entre os alunos. Há diferentes sentidos no texto, mas eles devem ser extraídos dele. Por isso concebemos as atividades de compreensão. Acreditamos que o estímulo à oralidade é também um grande fator de aprendizado para os alunos, por fazê-los verbalizar frente aos outros suas opiniões. Da mesma forma que Teresa Colomer e Anna Camps (2011, p. 63), acreditamos que

O professor deve conhecer as ideias de seus alunos em relação àquilo que se propõe ensinar, tanto para poder descobrir se possuem apoios conceituais suficientes para incorporar os novos conhecimentos como para tentar entender sua forma de proceder e de interpretar o escrito, visando favorecer a evolução positiva desses conceitos no desenvolvimento das aprendizagens.

Partir do que os alunos conhecem ou têm do que falar para apresentar algo novo é essencial para a eficácia das propostas.

Seguindo essa metodologia, elaboramos atividades a serem aplicadas com os contos em sala de aula com o objetivo de implementar o letramento literário por meio de textos de autores de língua portuguesa. Após leitura e análise, selecionamos, para a elaboração das atividades, contos dos seguintes autores: Rubem Fonseca, Moacyr Scliar, Machado de Assis, Osman Lins, Lygia Fagundes Teles, Sérgio Faraco, Dalton Trevisan, Otto Lara Resende, Murilo Rubião, Fernando Sabino, José Saramago, Lúcia Jorge, Teolinda Gersão, Maria

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Ondina Braga, Sophia de Mello Breyner Andresen, Nelson Saúte, Manuel Alegre, Ondjaki, Mia Couto, Boaventura Cardoso, Luís Bernardo Honwana, Jofre Rocha, Wanda Ramos, Nélia Piñon e Arnaldo Santos.

Como Magda Soares (2012, p. 44) ressalta: “O letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.” Assim, não ofertamos aos alunos só ler os textos, mas também produzir outros a respeito do que leram. Ou como Lena Lois (2010, p. 19) aconselha “Ler para ampliar sua bagagem, expressar sua subjetividade e ir adiante em sua contribuição social. [...] Ler o mundo é o primeiro passo para se querer saber do mundo.” Cremos que expusemos os alunos a uma gama de textos que os possibilitou a ampliação não só da bagagem cultural, mas também de sua visão de mundo, percebendo que ele é mais amplo do que pensavam.

Quisemos justamente poder, de alguma forma, colaborar para esse alargamento dos horizontes de leitura, buscando em textos curtos escritos em língua portuguesa, principalmente do século XX, a iniciação aos novos leitores. Após a leitura sobre história e teoria do conto, fizemos a leitura de diversos textos. Para a seleção deles e continuação do projeto, usamos os objetivos e temas transversais apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Com isso pudemos ter uma melhor ideia sobre quais textos e como as escolas poderiam aplicá-los em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa.

Inicialmente entramos em contato com quatro escolas da cidade de Cerro Largo – RS contando com ensino particular, municipal e estadual. Duas contavam somente com o Ensino Fundamental, uma com Ensino Médio e outra com Ensino Fundamental e Médio. Devido ao curto tempo para a realização do projeto, contamos apenas com duas, que se dispuseram a participar na execução do projeto: uma da rede Estadual e outra da rede Particular. Esse fato prejudicou nosso projeto, pois tínhamos o objetivo de aplicar em todas as séries finais do Ensino Fundamental e todas do Ensino Médio, porém só pudemos aplicar em 6º, 7º e 8º ano do Fundamental e 1º do Médio.

A escola estadual tinha sua biblioteca com pouca estrutura adequada, visto que quase não havia obras disponíveis dos autores trabalhados. Esse fato, de certa forma, dificultou a continuidade do trabalho proposto, pois os alunos não tiveram acesso às obras na escola após a leitura dos contos em aula. Para a aplicação do projeto selecionamos um conto de Dalton Trevisan, *Uma vela para Dario*, e um de Rubem Fonseca, *Relato de ocorrência* para ser

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

aplicado em todas as séries. Além desses, quatro outros contos dos outros autores anteriormente citados foram aplicados em cada série individualmente. A partir disso, solicitamos aos professores (efetivos ou bolsistas de iniciação à docência) a leitura em sala de aula com os alunos e a aplicação de atividades a respeito dos textos. Elaboramos questões de vocabulário (realizadas oralmente, com o objetivo de uma melhor compreensão do texto pelos alunos), interpretação e também sugerimos produção textual.

Na escola da rede Estadual contamos com a ajuda de uma professora de Língua Portuguesa (supervisora do PIBID/LETRAS, contando com o apoio de bolsistas do projeto) para ministrar nas turmas de 6º ao 8º ano, visto que a escola já segue o atual modelo de ensino com divisão em 9 anos. A professora demonstrou, desde o início, muito interesse na aplicação de todas as atividades propostas. Nesta escola tivemos todos os contos e atividades trabalhados. O objetivo principal de nosso projeto foi a formação e recuperação de leitores de literatura, por isso fomos convidados a ministrar uma palestra sobre a importância da leitura e apresentar algumas obras que pudessem despertar o interesse dos alunos. Acredito que tivemos muito sucesso nessa atividade diante dos comentários apresentados pelos professores da escola.

Na escola da rede Particular contamos com a colaboração de uma professora. Nessa escola encontramos um pouco de dificuldade na aplicação das atividades, visto que a professora tinha de cumprir uma série de conteúdos e era cobrada por isso. Em função do calendário, somente os dois contos pilotos e as atividades foram aplicados.

Com esse contato inicial que fizemos com as escolas e a participação delas, pudemos notar quanta estrutura falta dentro das escolas para uma melhor educação. Uma boa biblioteca, com obras recentes e ampla variedade de autores, colabora muito para o crescimento e um ensino melhor aos alunos, e não foi o que vimos. A respeito dos professores, percebemos o interesse em estar sempre se renovando, buscando novos conhecimentos com o objetivo de oferecer uma educação mais digna a esses cidadãos que buscam isso dentro das escolas.

Estudar teorias é mais fácil do que pô-las em prática. A realidade que encontramos muitas vezes não preenche as expectativas esperadas por parte de quem elaborou e criou um projeto como em nosso caso. Tínhamos objetivos que não puderam ser alcançados por falta de estrutura e tempo disponível. Percebemos que um semestre não foi o suficiente para aplicar o que tínhamos realizado. Na verdade, descobrimos que o ideal seria mais do que um ano letivo para acompanhar de forma efetiva a melhoria da prática de leitura de textos literários. Esse

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

fato nos faz pensar como nossa educação deve ser melhorada, não somente em estrutura física, mas também em estrutura pessoal, pois os professores são cobrados a cumprir um currículo, que, muitas vezes, não atende às necessidades dos alunos ou que não dá espaço para a criatividade, muito menos incentiva a formação de leitores.

Considerações finais

Com tudo o que estudamos a respeito do conto ao longo do projeto, podemos dizer que o gênero tem muito a colaborar na formação de leitores de literatura. Por ser uma leitura breve e rica em saberes, o conto pode contribuir tanto para o crescimento intelectual dos leitores quanto para o incentivo de novas leituras. Ao divulgar a literatura em língua portuguesa por meio de seus contistas, incentivamos a prática da leitura de contos em sala de aula, aprimorando o hábito da leitura literária.

Os dois contos trabalhados em todas as turmas como estudo piloto tiveram grande aceitação tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Além disso, os alunos produziram textos relacionados aos contos quer mudando, por exemplo, o ponto de vista ou final da história, quer criando um novo a respeito do tema tratado, ilustrando as histórias ou criando histórias em quadrinhos. Acreditamos que contribuímos, ainda que forma germinal, tanto para a melhoria do ensino de Língua Portuguesa quanto para o fomento à leitura de textos literários.

Contudo, há algumas ressalvas que devemos externar como *mea culpa*. Um dos nossos objetivos iniciais (e digamos até principal) do projeto era propor uma tipologia para o conto em língua portuguesa. Lemos e relemos autores que propunham tipologias, tais como Alfredo Bosi (2001), Antonio Holzfeld (1981), Hélio Pólvora (1971), entre outros. Elaboramos e reelaboramos calcados neles uma tipologia nossa, mais abrangente, porém infrutífera, pois percebemos que desperdiçamos tempo precioso não com a leitura em sala de aula com os alunos, mas com classificações que não lhes diriam coisa alguma, muito menos melhoraria o desempenho de leitura deles. Demo-nos conta, tarde demais, de que o foco residia na leitura proveitosa dos contos, não em uma divisão deles. Infelizmente, esse tempo fez falta na prática em sala de aula com a leitura dos contos.

Fizemos a seleção de muitos textos e elaboramos atividades para todos, que não puderam ser aplicadas por falta de tempo, pois o projeto tinha o prazo de um ano. Notamos que o tempo disponível para aplicação *in loco* não era o mesmo da teoria. A prática é sempre mais complexa e imprevisível. A tipologia serve para a nossa curiosidade técnica, muito mais do que prática. O aluno não precisa classificar um texto se pode lê-lo e apreciá-lo totalmente e

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

eficazmente sem encaixá-lo em algum rótulo. Talvez essa ânsia em elaborar taxonomias e propor diferentes métodos de análise, muito comum na academia, tenha afastado mais os leitores do que ajudado a formá-los. O uso de textos literários em sala de aula tem de resgatar o papel de mediador de leitura que o professor tem.

Ao elaborar o projeto fomos um tanto idealistas e ingênuos, pois acreditávamos que tínhamos uma possível solução mágica para a salvação do ensino de leitura de textos literários em sala de aula. Entretanto, o que realmente vimos e fizemos foi só o início de uma luta pela recuperação de um ensino que se volta aos textos literários por sua riqueza, pela sua grandeza em nos apresentar o que sonhamos, o que não sonhamos e o que nem sabíamos que poderia ser sonhado. Os textos literários podem nos apresentar a realidade que queremos ver, a que não queremos e a que nem sabíamos que existia. A riqueza dos textos reside em sua enorme capacidade de nos encantar por meio da linguagem, seja ela elaborada formalmente, informalmente ou criativamente. A habilidade de nos transmitir conhecimento, de nos contar algo, de nos fazer esquecer um pouco do mundo que nos cerca e de entrarmos em um mundo novo, desconhecido, mas significativo. Nisso reside o caráter da literatura: transformação.

O projeto tinha como intuito aprimorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas por meio do fomento à leitura de textos literários. Acreditamos que o conhecimento científico produzido na UFFS foi revertido para a comunidade escolar de Cerro Largo e continuará sendo em outros projetos nossos voltados para a formação de leitores.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de, & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2001.

COLOMER, Teresa; Camps, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 39-46.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

GOTLIB, Nádía. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

HOHLFELDT, Antonio. *Conto Brasileiro Contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1981.

HUSTON, Nancy. *A espécie fabuladora*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

LIMA, Hermann. Evolução do conto. In: COUTINHO, Afrânio. (org). *A Literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Global, 2005. Volume 6

LINHARES, Temístocles. *Antologia do moderno conto português*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LOIS, Lena. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOISÉS, Massaud. *O conto português*. São Paulo: Cultrix, 2004.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: 34, 2009.

PÓLVORA, Hélio. *A força da ficção*. Petrópolis: Vozes, 1971.

SANTILLI, Maria Aparecida. *Estórias africanas: história e antologia*. São Paulo: Ática, 1985.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

ESTADO DA ARTE ACERCA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO PNBE

Eliana Cristina Buffon
UCS

O leitor de quadrinhos jamais é um expectador passivo.
Will Eisner

Introdução

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o “estado da arte” acerca da presença das histórias em quadrinhos no Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), no período de 2006 a 2014. O trabalho está vinculado à dissertação intitulada “Letramentos Múltiplos: leitura de histórias em quadrinhos no PNBE 2012”, a qual está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa tem como objetivos identificar, analisar e categorizar os estudos realizados no referido período e que se encontram disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no acervo das Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e Reuniões Anuais da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística).

A metodologia da pesquisa é de caráter bibliográfico e descritivo da produção acadêmica realizada no período. Além disso, caracteriza as histórias em quadrinhos que mencionam leitura literária no PNBE.

Passos da pesquisa: leitura de histórias em quadrinhos no ambiente escolar

Muitas gerações de crianças cresceram lendo histórias em quadrinhos como forma de lazer e entretenimento, embora pesquisas demonstrem que, em épocas passadas, esse tipo de leitura não era considerada adequada à formação de crianças e jovens. Na realidade, tais considerações não possuíam embasamento científico, apenas demonstravam um desconhecimento sobre o assunto.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Porém, com o decorrer do tempo, houve transformações sociais e tecnológicas, e as novidades da chamada indústria cultural começaram a fazer parte do ambiente escolar. Assim, gradativamente, essas narrativas passaram a ser aceitas por professores, pais e alunos como um gênero literário que reúne imagem e palavra, símbolos e signos, assim como cultura e informação, disponibilizando, dessa forma, diversas aplicações no universo escolar e em diversas faixas etárias.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, o uso das histórias em quadrinhos pelo profissional docente permite a reflexão e a compreensão desse gênero no trabalho com a leitura em sala de aula. Nesse sentido, Vergueiro e Ramos (2009) afirmam que a inserção desse gênero nos PCNs possibilitou maior utilização das Histórias em Quadrinhos (HQs) no âmbito educacional, bem como a busca do conhecimento mais sistemático e amplo por educadores, estudiosos e pesquisadores acerca das características e do processo de evolução do gênero em questão, com vistas a um trabalho mais dinâmico e completo na efetivação das aulas.

Os PCNs salientam a importância do profissional docente de trabalhar com as várias linguagens existentes no universo cultural, não se restringindo, portanto, a um único tipo. Por meio da utilização das HQs em sala de aula, o profissional docente proporciona aos alunos o contato com linguagens diferentes, como as verbais e as não verbais, bem como acesso a diferentes modalidades narrativas. Conforme Ramos e Panozzo (2012):

Os quadrinhos se mostram como um recurso para a compreensão do texto que se apresenta de modo híbrido na articulação entre palavras e ilustrações, neste caso, com ênfase nas imagens e nos seus elementos gráficos, pelo seu importante papel no gênero. Trata-se de uma parceria que promove modos de apropriação de natureza diferenciada, ativando dimensões cognitivas, linguísticas, visuais e socioculturais, tanto de leitores iniciantes quanto daqueles proficientes. Ao apostar no acesso a diferentes modalidades narrativas, os dinamizadores da leitura concorrem para promover uma inserção mais pertinente ao processo de abordagem da multiplicidade de objetos de leitura que compõe as práticas comunicativas na cultura contemporânea, sem perder seus elementos fundantes, mas valorizando-os em novos contextos.

A partir disso, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos têm a mesma importância dos outros gêneros de obras de literatura infantil. A finalidade é proporcionar aos alunos e aos professores o acesso a obras literárias de qualidade, capazes de ampliar os referenciais dos leitores. As HQs facilitam a aproximação dos alunos ao mundo da leitura devido às ilustrações, que atraem os pequenos leitores, porém não menosprezam a competência leitora. Ao serem trabalhadas em sala de aula com as HQs é necessário considerar características

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

específicas de acordo com a faixa etária dos alunos, de forma a manter o interesse do grupo e a corresponder às necessidades do conteúdo a ser ensinado pelo professor.

Além disso, compreender a especificidade da linguagem das histórias em quadrinhos significa compreender os mecanismos estruturais que as compõem, assim como a linguagem utilizada pelos autores.

No livro *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, (VERGUEIRO, 2005, p. 28) essa fase é analisada da seguinte forma:

Nível Fundamental (1ª. a 4ª.séries): nos primeiros anos, não se pode identificar qualquer salto na capacidade expressiva dos alunos, que evoluem de forma sistemática e gradual para maior reconhecimento e apropriação da realidade que os circunda. Aos poucos, a criança vai deixando de ver a si mesma como o centro do mundo e passa a incorporar os demais a seu meio ambiente, ou seja, evoluindo em termos de socialização. Da mesma forma, começa aos poucos a identificar características específicas de grupos e pessoas, podendo ser apresentada a diferentes títulos e revistas em Quadrinhos, bem como ser insitada a realizar trabalhos progressivamente mais elaborados, que incorporem os elementos da linguagem dos Quadrinhos de uma forma mais intensa.

Esse convívio com os diversos gêneros textuais diferencia os grupos sociais, assim como a leitura e a escrita são práticas cotidianas indispensáveis para que possamos interagir com os outros, bem como atuar e inserir-se em um ambiente, seja ele formal ou informal. Por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), muitas crianças estão tendo a oportunidade de experimentar a leitura desde pequenos, com obras de qualidade artística, tanto verbal como visual. É com o PNBE, criado pelo Governo Federal em 1997, que as HQs ganham mais espaço no ambiente escolar como material de leitura nas Bibliotecas das escolas públicas brasileiras. Com a finalidade de promover o hábito da leitura e ampliar o acesso à cultura e à informação, acontece o grande salto de circulação e divulgação de HQs no âmbito escolar no país.

O PNBE é um Programa que consiste na distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência às escolas públicas do país. Operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia vinculada ao Ministério da Educação, universalizou, em 2005, o atendimento, beneficiando todas as 136.389 escolas públicas brasileiras das séries iniciais – 1ª a 4ª séries, com ao menos um acervo contendo 20 títulos diferentes. Já, em 2008, de acordo com as diretrizes definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), passou a distribuir também acervos voltados à Educação Infantil e ao Ensino Médio.

Assim, incentivado pelo governo federal, a partir de 2006, o PNBE passou a inserir as HQs no acervo destinado à distribuição nas escolas, com o objetivo de fornecer outras

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

possibilidades de leitura, além de obras que despertem no leitor um interesse maior, proporcionando que as escolas presenciassem a inclusão das HQs, tanto em atividades de leitura como em práticas usadas em salas de aula.

Em 2007, o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) passou a realizar o processo de seleção das obras de literatura que irão compor o acervo das escolas, investindo tanto no processo de avaliação, como em pesquisas sobre o Programa. Essa ação entre CEALE e PNBE assegura a qualidade dos livros que chegarão as escolas. O CEALE possui uma equipe de avaliadores experientes, mestres e doutores especialistas na área, que realizam avaliação detalhada dos livros, seguindo padrões de avaliação pré-estabelecidos pelo centro. São avaliadores que atuam em diversas universidades brasileiras e estrangeiras e que, portanto, falam mais de um idioma, o que também contribui para o enriquecimento das avaliações e trocas culturais entre os pesquisadores brasileiros e estrangeiros. A diversidade na equipe de avaliadores é importante porque assegura o debate entre vários pesquisadores de diferentes regiões do país quanto à qualidade das obras a serem selecionadas. Acredita-se também que o conhecimento de diferentes idiomas e o domínio de traduções são cruciais nesse processo, pois parte dos livros avaliados são adaptações de obras estrangeiras. Dessa forma, as HQ concorrem igualmente no processo de seleção com outros gêneros de leitura, como contos, poesias, poemas, novelas, crônicas, etc.

Assim, há uma certa variação na quantidade de obras em quadrinhos selecionadas a cada ano, conforme Figura 1.

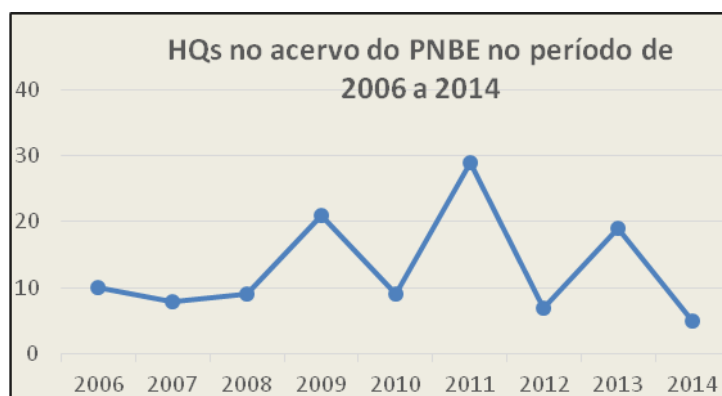


Figura 1 – Demonstrativo do número de HQs nos acervos do PNBE

Fonte: <http://portal.mec.gov.br> – <http://lagartonegroblog.blogspot.com.br>

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

A pesquisa e suas etapas

Nos últimos nove anos, foram produzidas comunicações em anais de congressos e seminários, dissertações de mestrado e doutorado, publicações em periódicos, entre outros referentes às histórias em quadrinhos na educação, o que contribui para um mapeamento acerca dessa produção acadêmica e científica sobre o tema em estudo. Como recurso metodológico, foram utilizados os estudos do Estado da Arte ou do Conhecimento da produção acadêmica, dados estes que possibilitam a produção acadêmica.

O estudo sobre as HQs no PNBE apresenta crescimento tanto quantitativo como qualitativo. Diante disso, entende-se que é necessário ordenar o conjunto de informações e resultados já obtidos para integrar perspectivas de diversos pesquisadores, identificando, analisando e categorizando as abordagens realizadas pelos estudos localizados acerca das HQs em acervos do PNBE desde 2006.

Nesse sentido, inicialmente foi realizada uma busca e feita a identificação das produções sobre as HQs presentes nas comunicações apresentadas e publicadas na ANPED, como também nas teses e dissertações no banco da CAPES e ainda nas publicações relacionadas à para formar o *corpus* da análise, referente ao período anteriormente citado.

Após, foi realizada a análise documental e organizados os dados coletados a partir de três categorias: PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola), Ziraldo (ou Turma do Pererê) e Maurício de Sousa (ou Turma da Mônica) e leitura literária, em ordem cronológica, referente à temática escolhida para este estudo. Em seguida, foi feita a sistematização dos dados obtidos eletronicamente pelo site <http://www.capes.gov.br/>.

A definição dessas categorias levou em consideração a necessidade de informações complementares a fim de contribuir para organizar os fundamentos da dissertação que está sendo realizada. A forma como foram redigidos alguns resumos de trabalhos, disponibilizados pelos sites utilizados para a pesquisa, dificultou a seleção do material, pois alguns dados não constavam nos mesmos, assim como alguns trabalhos de Mestrado não estavam sendo disponibilizados na íntegra, o que não permitiu tal leitura em sua totalidade. Na sequência, foi realizado o levantamento dos dados coletados no site da CAPES, utilizando as palavras-chave: PNBE e HQS, nos últimos 9 anos.

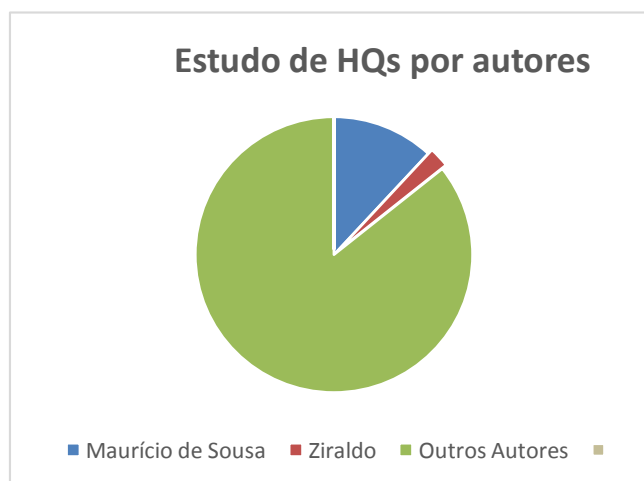
*ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores***Dados encontrados nos trabalhos****Banco de dados da CAPES**

Figura 2: número de obras por autores
Fonte: <http://www.capes.gov.br/>

Conforme Figura 2, podemos visualizar o número de publicações no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, nos últimos 09 anos, de acordo com os critérios de produções, contendo as palavras-chave HQS, PNBE, Ziraldo e/ou Maurício de Sousa, com abordagem no processo de leitura literária e/ou construção de HQs.

Nas buscas realizadas, observamos que vários trabalhos sobre HQs foram publicados, porém não se referem à leitura literária, mas a outros temas relacionados às HQs. Entre eles, pode-se citar: semiótica, narrativas gráficas, construção de identidades, construção de sentidos e quadrinhos digitais. É importante referir que, no período de 2006 a 2011, não houve produções referentes à HQs no PNBE.

No período de 2012 a 2013, foram encontrados 42 artigos produzidos no Banco de Dados da CAPES que abordam o tema HQs, porém apenas 5 se referem às palavras-chave do objeto de estudo. As demais apresentam outros eixos temáticos, conforme citado anteriormente, o que torna a pesquisa investigativa mais complexa. Com base na figura 2, é possível verificar que, dos 42 artigos produzidos, apenas 5 são baseados nas histórias de Maurício de Souza e 1 nas de Ziraldo. Os demais são referentes a produções em quadrinhos de outros autores. A seguir, há as análises a partir das categorias selecionadas.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

HQs Turma da Mônica/Maurício de Sousa e/ou Turma do Pererê/Ziraldo: leitura literária

Foram encontrados nessa categoria 5 trabalhos publicados. O primeiro analisado tem como título *E eles cresceram: um estudo sobre a comunicação e as representações da juventude na Turma da Mônica Jovem*, produzido pela pesquisadora Gabriela de Souza Costa, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC), sendo uma dissertação de Mestrado em fase de orientação. A pesquisadora analisa a resistência das HQs nacionais na perspectiva de como as mudanças no formato dos personagens e dos temas poderão garantir a sobrevivência e a renovação das HQs.

O segundo trabalho tem como título *Eleven things that girls love: a systemic-functional and critical discourse analysis of the representations of femininity in the comic book Turma da Mônica Jovem*, produzido pela pesquisadora Bruna Batista Abreu, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A autora considera em sua pesquisa questões de gênero e o impacto que os textos de mídia podem causar nos leitores, tendo como objetivo investigar as representações de feminilidade linguisticamente construídas na HQ.

A pesquisa de Bruna envolveu uma análise verbal e visual detalhada de uma história da Turma da Mônica Jovem a qual possui o título *Onze coisas que as garotas amam*, bem como uma análise intertextual em que outros números selecionados também são considerados. A pesquisadora, a partir da investigação, revelou quatro categorias de análise acerca da representação de feminilidade no gibi: (1) preocupação com garotos; (2) dependência financeira e emocional; (3) preocupação com status social; e (4) preocupação com aparência física. Essas categorias são discutidas e expandidas para as outras edições selecionadas, que proporcionam evidências textuais para os resultados. Observou-se que embora haja algumas mudanças discursivas em certos eventos em algumas edições da Turma da Mônica Jovem, o gibi ainda reforça vários discursos engendrados.

O terceiro trabalho, denominado *Literatura, consumo e ideologia: a construção de perfis da infância em três momentos do mercado editorial infantil brasileiro*, de autoria de Fulvio de Oliveira Saraiva, da Universidade Federal do Ceará (UFC), analisa as relações da infância, da literatura e do mercado editorial, fazendo um apontamento quanto ao poder que cerca essas questões.

O quarto trabalho analisado, intitulado *Histórias em quadrinhos – gênero literário e material pedagógico – Maurício de Sousa em foco*, de Luciana Begatini Ramos Silvério, da Universidade da Universidade Estadual de Londrina (UEL), destaca as contribuições do

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

gênero Histórias em Quadrinhos (HQs) como um material literário e pedagógico na formação do leitor no contexto escolar. A pesquisa teve como foco a importância da leitura, o gênero HQs, a literatura e a trajetória profissional de Maurício de Sousa, além do uso das HQs como gênero literário e como material pedagógico. A pesquisadora trabalhou com questionários junto a professores e alunos para o desenvolvimento da análise, sendo que a pesquisa revelou a presença de aspectos literários no gênero HQs e também na obra de Maurício de Sousa e que os professores participantes têm utilizado essas obras na formação do leitor, compreendendo-as como material literário e pedagógico. Observou também que ainda faltam elementos de fundamentação teórica que os auxiliem nesse processo. Com relação aos alunos, grande parte deles aprecia as HQs como obras que auxiliam na motivação para ler.

O quinto trabalho pesquisado foi o de Kall Anne Sheya Amorin Braga, com o título *Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escrita de histórias em quadrinhos no 2º Ano do Ensino Fundamental*, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Esse estudo apresenta uma investigação em relação à produção de culturas infantis a partir de experiências de crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, com a linguagem das HQ, Trazendo um olhar sobre as produções gráficas das crianças, Braga observa como elas produzem, inventam ou reinventam, e como se apropriam dos códigos dos quadrinhos. A pesquisa revela que o trabalho pedagógico no interior da escola analisada procurava acelerar os processos de escrita e de formação para competências, sendo que as crianças demonstravam movimentos de resistência contra o aceleração do tempo, revelando desejos de autonomia.

HQs e PNBE

Desses 42 estudos previamente selecionados (período de 2012 a 2013), devido à abordagem do processo de leitura e/ou de construção das HQs, apenas 4 produções mencionam o PNBE ao longo do texto, sendo que 3 delas apresentam apenas um trecho citando o PNBE.

A seguir, serão relacionados os dados apresentados nessas produções acerca do PNBE.

Na dissertação de mestrado de Daniela Raffo Scherer, há um único trecho em que a autora cita o PNBE:

As HQs desenvolveram-se bastante como gênero e encontram-se disponíveis em publicações exclusivamente criadas para elas, os gibis, além de terem conquistado as páginas especiais nos jornais. Aparecem com frequência em livros e materiais didáticos, e sua utilização nos meios escolares tem sido vista positivamente, tanto que, conforme informa Ramos (2010), o livro *Toda Mafalda*, de Quino, foi incluído na lista de 2006, do PNBE, Programa Nacional Biblioteca da Escola, responsável pela circulação de livros e quadrinhos nas escolas brasileiras. (2012, p.19)

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

A pesquisa delineada nesse trabalho teve como objetivo principal investigar o processo de produção de sentido em quatro tiras da Mafalda, criada pelo cartunista Quino.

Marco Túlio Rodrigues Vilela também menciona o PNBE apenas uma vez em sua dissertação de mestrado:

Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor. (2012, p. 19).

O projeto propõe estabelecer um suporte teórico e metodológico para a utilização das HQs no ensino da História pelos professores de História que trabalham no ciclo 2 do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Mariana Ferreira Lopes, na dissertação de mestrado, também apresenta apenas um trecho situando a inserção das HQs no PNBE:

Sua presença no ambiente formal de educação foi reconhecida por muitos países a partir do desenvolvimento de orientações de uso no currículo escolar. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propuseram uma releitura das práticas pedagógicas com o intuito de criar um referencial a ser adotado pelos docentes. Desta forma, os PCN incluíram os quadrinhos como linguagem a ser trabalhada em sala de aula, no ensino fundamental e médio, a exemplo dos livros destinados à área de Artes para as séries de 5ª e 8ª que mencionam a necessidade dos alunos serem competentes na leitura de determinadas formas visuais, incluindo as HQ. O mesmo ocorre com os PCN de Língua Portuguesa, que citam a necessidade de uma leitura crítica de charges e as tiras como gênero a ser estudado (RAMOS; VERGUEIRO, 2009). O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) desde 2006 inseriu as histórias em quadrinhos em sua lista, juntamente com o restante do material que é comprado e distribuído nas escolas da rede pública de ensino.

Inserido no contexto de práxis midiaeducativa, o estudo em questão tem por objetivos realizar oficinas de midiaeducação em histórias em quadrinhos com um grupo de nove alunos de uma turma de 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental da Escola Municipal Olavo Soares Barros, em Cambé – PR, bem como analisar como elas podem auxiliar na formação crítica e criativa dos sujeitos participantes. A escolha do meio de comunicação teve por base a observação prévia do interesse que os alunos da instituição escolar possuíam sobre este veículo.

Observou-se que, na dissertação de Luciana Begatini Ramos Silvério (2012), há diversas menções ao termo PNBE, porém o estudo destaca as contribuições do gênero Histórias em Quadrinhos (HQs) na formação do leitor como um material literário e pedagógico no contexto escolar. O foco da pesquisa está voltado para os seguintes aspectos: i) a importância da leitura; ii) gênero HQs, literatura e trajetória profissional de Maurício de Sousa; iii) o uso das HQs como gênero literário e material pedagógico. Foram convidados

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

para a pesquisa 10 professores que lecionavam Língua Portuguesa em três escolas do Ensino Fundamental situadas no município de Primeiro de Maio, ao norte do Estado do Paraná, e 58 alunos do 6º ao 9º anos.

Reuniões Anuais da ANPED

Na pesquisa realizada eletronicamente no site: <http://www.anped.org.br/>, no período de 2006 a 2014, foram encontrados os seguintes trabalhos referentes às HQs:

GT- 7 (Educação de crianças de 0 a 6 anos)

Foi encontrada apenas uma produção no ano de 2013. Nos anos de 2006 a 2012, não houve produções relacionadas a HQs.

No artigo intitulado *Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências*, de Marta Regina Paulo da Silva (FE/UNICAMP), é analisada a produção de crianças de 3 a 5 anos com a linguagem das HQs em uma pré-escola municipal. A partir da observação realizada, a pesquisadora observou não só a presença de estereótipos nas produções das crianças, mas de reinvenções. A partir dos dados coletados, foi constatado que as crianças pequenas, em todas as suas produções, estão pensando em suas escolhas e imprimindo seu modo de fazer e pensar. A pesquisa teve um estudo de caso que permitiu certa imersão no cotidiano da pré-escola investigada, tendo como objetivo compreender como as crianças reproduzem, resistem, inventam e reinventam a linguagem na produção das culturas infantis, assim como investigar como elas recebem os produtos da mídia, dentre eles as HQs, ou como ressignificam a produção das culturas infantis, o que pode auxiliar na compreensão de sua relação com a cultura midiática, de modo especial o papel que elas desempenham em suas vidas.

Posto isso, pode-se dizer que as HQs foram compreendidas nesta pesquisa não apenas como produto de entretenimento, mas como um artefato da cultura midiática na qual se situa.

GT-10 (Alfabetização, Leitura e Escrita)

No artigo de Maria Luiza Oswald, intitulado *A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre leitura*, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a pesquisadora investiga os estudos que abordam o consumo cultural, a recepção sob a ótica das mediações e a relação que as crianças e jovens estabelecem com a cultura das mídias, especificamente com os mangás (HQs), animes (desenhos animados) e videogames. O artigo enfatiza a leitura desse gênero pelos jovens a partir de entrevistas realizadas com um grupo de jovens leitores de mangás. A partir dos depoimentos dos jovens, a pesquisadora faz

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

referências a algumas questões. Analisa a influência das culturas das mídias na constituição de identidades e subjetividades de crianças e de jovens e nas suas maneiras de se relacionarem com o conhecimento e a cultura e ainda questiona se os elementos da recepção do mangá ajudariam a pensar sobre a formação do leitor. Ainda de acordo com a pesquisadora:

[...] a pouca atenção dos estudos desenvolvidos no campo da educação ao fato de que a relação dos alunos com os artefatos midiáticos é inseparável dos modos de produção de uma época, pode colocar nossas pesquisas e nossas práticas distantes das mediações culturais que determinam a interação desses sujeitos com a leitura diminuindo, portanto, nossa chance de tentar contribuir para a superação da tensão entre a escola e as culturas juvenis, tensão que tem como um de seus pilares o conflito entre a cultura letrada e a cultura da imagem. (2012, p. 7).

O artigo de Maristela Gatti Piffer, com título *O trabalho com textos na educação infantil*, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), traz um recorte de uma pesquisa de Mestrado, em que foi analisado um grupo de crianças com 6 anos de idade do Sistema Municipal de Ensino de Vitória – ES. A pesquisa teve como base a análise do trabalho com os gêneros HQs e com os gêneros de opinião. Tendo focado as condições de produção dos textos, o resultado das atividades apontaram que, no trabalho com HQs, de acordo com a pesquisadora:

[...] o dizer das crianças foi influenciado pela inversão provocada nas propostas de produção, uma inversão que situou as estratégias do dizer como ponto de partida, abstraindo da atividade de produção textual as dimensões sócio- comunicativas no trabalho com os gêneros discursivos. (2007, p.14).

No período de 2008 a 2012, não houve produções referentes a histórias em quadrinhos.

GT-12 (Currículo)

Foi encontrado apenas uma produção no ano de 2010 relacionada a HQs.

O artigo intitulado *O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento*, de Daniela Amaral Silva Freitas (UEMG e UFMG), refere-se ao discurso divulgado nas HQs de Chico Bento, baseado na análise de discurso de Foucault. Na análise de tempo e de espaço na escola onde a narrativa acontece na HQ há um predomínio de rigidez e de inflexibilidade, de acordo com a pesquisadora. De um modo geral, Freitas procura demonstrar como são narrados os espaços, os tempos, os comportamentos, as regras, os alunos e as alunas nesse aparato midiático. Lança, assim, um olhar problematizador para as HQs, para os múltiplos sentidos produzidos e divulgados sobre a escola.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

GT-18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e GT -24 (educação e arte)

Não foram encontrados projetos relacionados a HQs ao longo dos textos. As buscas foram realizadas a partir do título, resumo e palavras-chave, contudo alguns trabalhos foram selecionados na íntegra.

Reuniões Anuais da ANPOLL

GT- Leitura e literatura infantil e juvenil DA ANPOLL

Na busca por trabalhos que referenciem HQs no próprio site do GT http://www.gtlilj.com.br/destacamos_o do XXVII Encontro da ENANPOLL.

O trabalho é de Rosa Maria Cuba Riche da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e tem como título *Reconto e Adaptação em Quadrinhos*. O objetivo do trabalho foi investigar a adaptação de um texto literário para a linguagem dos quadrinhos, a partir da análise de obras do gênero. A autora faz algumas indagações: como se dá o reconto da narrativa original? Em que medida a adaptação do texto para o gênero quadrinhos provoca um reducionismo do enredo e uma simplificação da linguagem literária? Que recursos gráficos o adaptador utiliza para fazer a transposição de um gênero para o outro sem perder a literariedade do texto? A autora faz a seguinte reflexão sobre o estudo proposto:

Refletir sobre esse objeto híbrido composto de palavras, imagens, símbolos, dotado de características próprias e se aventurar no estudo das adaptações de obras literárias para a linguagem dos quadrinhos com todas as implicações e especificidades que cada uma das artes possui é um desafio posto aos pesquisadores que queiram mergulhar na busca de identidades e diferenças que fazem dessas obras, que chegam ao mercado cada ano em maior quantidade, um objeto tão atraente aos leitores. (2013, p. 2237).

Considerações finais

A análise dos trabalhos identificados traçou um panorama do que está sendo pesquisado em relação às HQs no contexto escolar a partir de sua distribuição nas escolas pelo PNBE, possibilitando, assim, perceber a diversidade em estudos realizados sob este tema. Muitos foram os artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado que pesquisaram diversos aspectos das HQs neste período, contudo houve poucos estudos relacionados às HQs como forma de leitura literária, bem como ao PNBE, apesar do período pesquisado ser de 9 anos.

Nesta análise, a dificuldade em localizar os trabalhos na íntegra talvez tenha favorecido o baixo número de trabalhos encontrados com as categorias pesquisadas. Porém, pode-se considerar que este foi o primeiro passo para estimular a continuação de uma

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

pesquisa mais consistente e mais ampla, garantindo a qualidade de trabalhos futuros que dizem respeito às HQs a partir da distribuição pelo PNBE às escolas públicas. O presente estudo pode ser aprofundado, podendo contribuir para a leitura literária nas escolas, utilizando esse gênero de leitura.

Trabalhos analisados

ABREU, Bruna Batista de. *Eleven things that girls love: a systemic-functional and critical discourse analysis of the representations of femininity in the comic book Turma da Mônica Jovem*. CAPES: UFSC, 2012.

BRAGA, Kall Anne Sheyla Amorin. *Construção co-enunciativa do discurso direto em processos de escrita de histórias em quadrinhos no 2º. Ano do Ensino Fundamental*. CAPES: UFAL, 2012.

COSTA, Gabriela de Souza. *E eles cresceram: um estudo sobre a comunicação e as representações da juventude na Turma da Mônica Jovem*. CAPES: PUC Rio, 2012

FREITAS, Daniela Amaral Silva. *O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento*. UEMG e UGMG. ANPED

LIBERATTI, Elisângela Lorena. *Ara, Chico; Aw Chuck: uma tradução funcionalista de quadrinhos do Chico Bento*. CAPES: UFSC, 2012.

LOPES, Mariana Ferreira. *Histórias em quadrinhos e mídia educação: a experiência de oficinas de mídia educativas sobre HQs com alunos da 4ª série de uma escola de Cambé – PR*. Dissertação de Mestrado em Comunicação. Londrina. CAPES: UEL, 2012.

OSWALD, Maria Luiza. *A relação do jovem com a imagem: um desafio ao campo de investigação sobre leitura*. UERJ. ANPED.

RICHE, Rosa Maria. **Literatura e quadrinhos**: linguagens em diálogo. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, XXVII Encontro da ANANPOLL. 2012.

_____. *O trabalho com textos na Educação Infantil*. UFES, 2007.

SARAIVA, Fulvio de Oliveira. *Literatura, consumo e ideologia: a construção de perfis da infância em três momentos do mercado editorial infantil brasileiro*. CAPS: UFC, 2012.

SHERER, Daniela Raffo. *Aspectos da construção de sentidos nas tiras da Mafalda: categorias enunciativas no texto “verbo-visual”*. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Campo Grande. CAPES: UFMS, 2012.

SILVA, Marta Regina Paulo da. *Linguagem dos quadrinhos e culturas infantis: é uma história escorridinha*. CAPES: UNICAMP, 2012.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

_____. *Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: ente subordinações e resistências*. AMPED: FE/UNICAMP, 2013.

SILVERIO, Luciana Begattini Ramos. *Histórias em quadrinhos: gênero literário e material pedagógico – Maurício de Sousa em foco*. Dissertação de Mestrado em Educação. Londrina. CAPES: UEL, 2012.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. *A utilização das histórias em quadrinhos no ensino de história: avanços, desafios e limites*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: UMESP, 2012.

Referências

CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CIRNE, Moacy. *Quadrinhos, sedução e paixão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *A linguagem dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1973.

RAMA, Angela et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

RAMOS Flávia B., PANOZZO, Neiva P. *Modalidades narrativas: cantos lusitanos em quadrinhos*. 2012.

VERGUEIRO, Waldomiro. RAMOS, Paulo. *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

DIMENSÃO VISUAL EM OBRAS SELECIONADAS PELO PNBE

Flávia Brocchetto Ramos
UCS

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole
que fazia uma volta atrás de casa.
Passou um homem depois e disse:
- Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.
Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia
uma volta atrás de casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
Manoel de Barros

O ser humano tem necessidade de se comunicar. Ao se expressar, vai encontrando formas de interagir com os outros. Como seres de linguagem que somos, nos inserimos em universo povoado por manifestações discursivas. Não temos, pois, o privilégio de sermos um falante inaugural; pelo contrário, nos apropriamos de formas já existentes e as adaptamos às situações de uso e as transformamos. Bakhtin (1992, 2003) vê a linguagem como produto da ação humana, concebendo-a como suporte para a construção do discurso, sempre de natureza bivocal, pois lida com o sujeito e com o objeto da enunciação. O signo manifesta-se como centro ideológico e sua evocação pressupõe a presença de outro - um falante age em reposta a outro sujeito. A relação entre sujeitos tem, pois, como base o outro, que não é o objeto - o outro se constitui como sujeito pré-existente à enunciação e não apenas influencia, mas determina e constitui o discurso.

Os modos de se expressar e interagir vão se alterando, pois são realizados pela ação humana. No caso da literatura, por exemplo, entendida desde Aristóteles como representação de ações humanas possíveis por meio da palavra, vão se abrindo espaços e acolhendo outras formas de expressão que não aquelas do âmbito da linguagem verbal. A visualidade, gradativamente, está cada vez mais presente, por exemplo, nos livros. Sophie Van der Linden alerta que, até o final do século XVIII, a xilogravura era a “única técnica que permitia compor com versatilidade numa mesma página caracteres e figuras” (2011, p. 11). Tal procedimento foi

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

usado nos primeiros livros ilustrados para crianças, no entanto, usa traços grossos e carece de precisão, alerta a autora. No século XVI, predomina a gravura chamada talho-doce, feita com cinzel ou ácido sobre uma placa de cobre. Por esse procedimento, palavra e ilustração são impressos separadamente, em ateliês distintos.

Há dificuldades quanto à impressão das duas linguagens na mesma superfície. Assim, no século XIX, predomina, na composição do texto para criança, a palavra e poucas ilustrações são alocadas em páginas isoladas. A visualidade manifesta-se como uma categoria que tende a mobilizar e a sensibilizar o leitor, em especial, o mirim. E o avanço da tecnologia empregada nos processos de impressão implicam mudanças significativas no modo de composição e apresentação do livro e, conseqüentemente, na leitura do exemplar.

A literatura infantil, inicialmente feita pela palavra, gradativamente, vai, portanto, acolhendo a visualidade, e o livro de literatura infantil ganha a categorização de livro ilustrado - a ilustração tende a acompanhar a palavra em tais exemplares. A linguagem visual está presentes na literatura desde o Romance da Melusina, manuscrito em pergaminho, produzido entre 1400 a 1420 (RAMOS; PANOZZO, 2011, p. 23). No Brasil, a ilustração e a palavra estão juntas, mas é nos anos de 1970 que a visualidade se manifesta com maior intensidade.

Em 1976, é publicado *Ida e volta*, de Juarez Machado, o primeiro livro sem palavra, que se torna obra modelar do gênero.

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), desde 1981, premia, anualmente, os melhores livros editados pertencentes à categoria imagem. Há quem os denomine de livros sem texto, mas discordamos, porque entendemos que a imagem, ao ser lida, também é um texto que contém proposta de sentido e vai ser atualizada pelo leitor. Livro de imagem é, pois, uma categoria relativamente jovem no universo literário de modo que ainda não há uma certeza de como devem ser chamados tais produtos. Também são denominados narrativa visual. No entanto, nem todos os livros visuais têm propósito narrativo, podem não apresentar sequência de ações. Há, por exemplo, aqueles formados por jogos visuais que desafiam o leitor a identificar algo.

O processo de interação autor-obra-leitor, no caso da literatura infantil, ocorre por elementos verbais mas também é construído por variações de elementos materiais da imagem, como: linhas, forma, cores, profundidade, técnica empregada, entre outros; aspectos relativos ao que é mostrado/contado, e dos elementos contextuais, como: temática, intenção do autor, endereçamento, inacabamento. A composição e a leitura do livro de imagens consideram

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

elementos contextuais, materiais, discursivos e simbólicos, visto serem eles que geram possibilidades de significação.

A linguagem visual ali presente possui uma semântica própria, constituída principalmente pelas imagens, num sistema organizado plasticamente, em seus componentes sintáticos próprios de cor, forma, espaço e figuratividade. Nessa combinação, emergem temas e conflitos por meio de narrativas, cujos enunciados discursivos seriam, por direito, ensinados e aprendidos na escola, para uma leitura mais completa, que vai além do verbal, considerando o texto um todo de sentido.

Programa Nacional Biblioteca da Escola

Dados revelam que as lacunas na formação leitora do brasileiro são alarmantes. Tentativas de reverter o quadro são esboçadas tanto pela iniciativa pública como pela privada. Desse modo, o Ministério de Educação (MEC) vem desenvolvendo, em parceria com os municípios, propostas de ação pública e conjunta para formação de leitores e de incentivo à leitura, que pretende melhorar as condições de inserção dos alunos na cultura letrada, durante sua escolarização (2006, p. 8). Desse modo, o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) contempla ações em quatro eixos:

- (1) formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura;
- (2) produção e distribuição de materiais de orientação, como a revista *LeituraS*;
- (3) parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia;
- (4) ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE (2006, p. 8).

Por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC coordena atualmente dois importantes Programas – o PNLD e o PNBE. Neste estudo, focamos o Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE - criado em 1997 e que objetiva democratizar o acesso de alunos e de professores à cultura, à informação e aos conhecimentos socialmente produzidos ao longo da história da humanidade. Esse programa seleciona, adquire e distribui obras de literatura e de referência às escolas públicas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e, a partir de 2008, também às de Ensino Médio, e a estabelecimentos que tenham turmas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Anualmente, o PNBE encaminha livros às escolas públicas brasileiras e, no curso de sua história, vem se modificando e tentando se adequar à realidade e às necessidades educacionais. Em 1998, por exemplo, o acervo incluiu material de história e geografia, além de obras clássicas e modernas da literatura brasileira, atendendo escolas de 5ª a 8ª série. Em 1999, o acervo composto por obras de literatura infantil e juvenil focou escolas de 1ª a 4ª série. Frente a esses dados, percebemos que o Programa buscou atender, nos dois primeiros

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

anos, todas as séries do Ensino Fundamental e incluiu obras de literatura em seus acervos, além de outros materiais.

O PNBE vem aperfeiçoando a cada ano a distribuição das obras literárias. Aparecida Paiva (2009, p. 46), responsável pela coordenação da seleção dos títulos dos acervos do PNBE – edições 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 – esclarece, em entrevista concedida à revista *Educação* (abril de 2009), como foi realizado, por exemplo, o processo de escolha dos livros da edição 2009:

Participaram da seleção 72 avaliadores (mestres e/ou doutores na área), vinculados a instituições de ensino superior (preferencialmente públicas) de 14 estados brasileiros, agrupados em quatro subcoordenações, submetidas a uma coordenação geral e uma consultoria. As deliberações finais sobre os acervos são submetidas a um colegiado de 12 pesquisadores, representantes de cinco núcleos consolidados de pesquisa e pós-graduação na área de teoria literária e ensino de literatura, instância da qual fizeram parte, também, técnicos do MEC.

A decisão final sobre os acervos, nessa edição, coube a um colegiado composto por 12 representantes de cinco núcleos de pesquisa e pós-graduação na área de literatura e de educação, além de técnicos do MEC. Paiva (2009, p. 46) acrescenta ainda nessa entrevista que pesquisas demonstram claramente o quanto ainda é fundamental investir na formação do leitor-professor para que ele esteja em condições de exercer uma boa mediação de leitura, deixando clara a necessidade de se investir no uso dos acervos do PNBE.

O acervo destinado a estudantes das escolas públicas brasileiras é formado por obras literárias e os modos de apresentação dessas obras, assim como as categorias usadas no processo de seleção vêm sendo alteradas. No edital para a seleção de obras do PNBE 2014, o processo de seleção leva em conta as categorias: **1** para as instituições de educação infantil – etapa creche; **2** para as instituições de educação infantil – etapa pré-escola; **3** para escolas que atendem alunos dos anos iniciais do ensino fundamental; **4** para escolas que atendem alunos da educação de jovens e adultos – etapas do ensino fundamental e do ensino médio (BRASIL, 2013, p. 1 e 2).

Para fins de exposição, tomamos a categoria **1** e a **3** para discussão a partir do referido Edital.

A seleção de títulos para compor acervo a crianças de zero a três anos, etapa denominada creche, é construída por obras pertencentes a uma das seguintes modalidades: textos em verso – quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, poema; textos em prosa – clássicos da literatura infantil, pequenas histórias, textos de tradição popular; livros com narrativa de palavras-chave – livros que vinculem imagens com palavras; livros de narrativas por imagens – com cores e técnicas diferenciadas como: desenho, aquarela, pintura, entre outras. O Edital alerta ainda que os livros deverão ser “adequados à faixa etária das crianças da educação

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

infantil e confeccionados em material atóxico (papel, cartonado, tecido, EVA, plástico, entre outros materiais) de forma a possibilitar o manuseio por crianças de 0 a 3 anos, podendo ser apresentados em diferentes tamanhos” e indica ainda que os exemplares que serão manuseados pelas crianças devem ser confeccionados “em cartonado, tecido, EVA, plástico ou outro tipo de material, deverão, obrigatoriamente, conter o selo do Inmetro.”

Já a categoria 3, aquela que se destina a atender a demanda de estudantes dos 5 primeiros anos do Ensino Fundamental, é formada por obras de agrupadas em três blocos: textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha; textos em prosa – pequenas histórias, novela, conto, crônica, teatro, clássicos da literatura infantil; e livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal, artisticamente adaptadas ao público dos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda acerca de políticas de formação do leitor, em especial, literário, aponta-se que está em processo de formação, outra modalidade de acervo. Trata-se da formação de acervo para classes de alfabetização – primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental – dentro do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC/2014. O Edital prevê a seleção de obras para cada um dos anos. Para o primeiro ano, uma das modalidades de seleção são os “livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças”, para o segundo e terceiro ano, “livros ilustrados e/ou livros de imagens para crianças e histórias em quadrinhos”. (BRASIL, 2014, p. 1 e 2).

O recorte proposto nos dois editais citados ocorre em virtude da dimensão visual sugerida em cada um. O livro literário contém uma materialidade que é considerada no processo seletivo e, conseqüentemente, no ato de leitura. Frente a essa premissa, elegemos como ponto de reflexão a dimensão visual no PNBE a partir de duas obras categorizadas como livro de imagem selecionadas pelo Edital PNBE 2014.

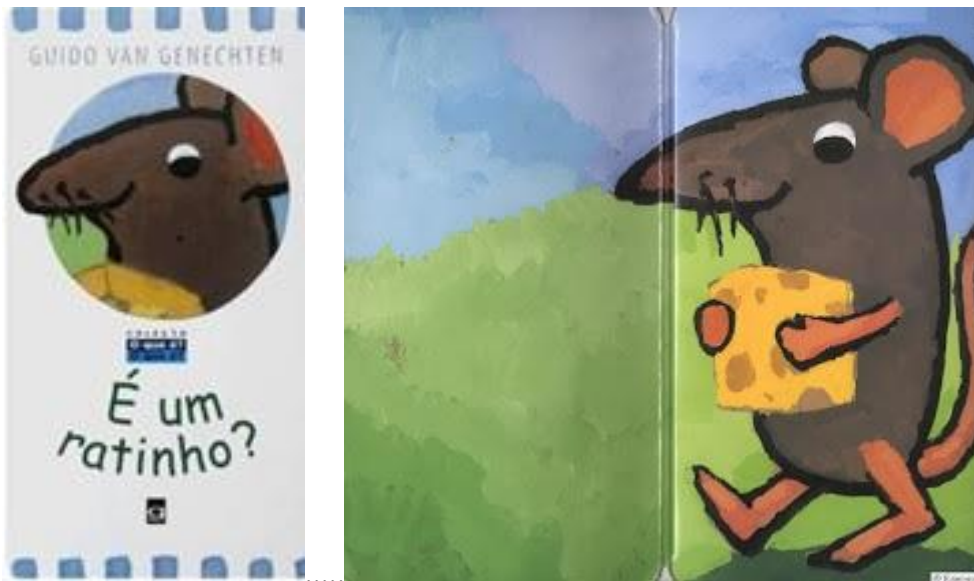
Descoberta pela imagem! Quem é?

O ver implica perspicácia para transpor a superficialidade da imagem e absorver o que se constitui em ‘pano de fundo’, e a complexidade deste processo, segundo Dondis (1976), exige investimento na ‘alfabetização visual’, embora a utilização de imagens para comunicação seja um procedimento antigo. Desde os primeiros desenhos rupestres, as pessoas têm usado a visualidade para registrar e expressar pensamentos, emoções e fatos em suas vidas. E a leitura do livro infantil contemporâneo pressupõe a ação física do leitor sobre o

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

exemplar como se percebe, em especial, pela leitura do livro *É um ratinho?*, de Guido Van Genechten (Fig. 3).

Fig. 3 – Ação do leitor sobre a dimensão visual do objeto.



Fonte: Guido Van Genechten, 2008 (capa e p. 1 e 2).

Selecionado pelo PNBE 2014, o título, publicado na Bélgica em 1998 e no Brasil em 2008, é uma obra cujas dimensões são 22 x 12 cm fechado e 12 x 70 cm aberto. Construído na forma de folder a partir da pergunta: “É um ratinho?”, a obra responde à indagação pela ação do leitor que, ao desdobrar o exemplar, vai encontrando outras imagens correlacionadas – ratinho, pinguim, macaco, cobra e elefante. À medida que o livro vai sendo desdobrado, a imagem conhecida vai se alterando, formando um novo ser e surpreendendo o leitor, o qual desempenha papel ativo na leitura.

A proposta é simples e adequada ao entendimento do público visado, incrementa o gosto leitor e motiva a expectativa do folhear/desdobrar, à medida que desenvolve o prazer da descoberta de ver quem será o próximo animal anunciado a partir da próxima dobra expandida do livro. Esta edição possibilita a leitura autônoma pela criança de zero a três anos, seja pela proposta de interação sugerida pelas imagens, seja pela própria materialidade do exemplar que, por ser bem montado, pequeno e leve, possibilita que a mão da criança lhe segure e desfrute.

Na contracapa, estão listados outros títulos da referida coleção: *É uma rã?*, *É um caracol?*, *É um gato?* A mensagem alerta o leitor para outros títulos com proposta similar,

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

atuando como espaço para divulgar a coleção. Olhar o verso do exemplar revela o corpo incompleto de cada animal, desafiando o leitor a completá-lo mentalmente.

As imagens de animais que formam o livro são, de modo geral, legíveis e mobilizam a criança a descobrir qual será o próximo ser, construído a partir do focinho do rato. As ilustrações são grandes, ocupam quase todo o espaço do livro, e o contorno dos seres é bem marcado, dados que auxiliam no entendimento do leitor. Elas parecem ser feitas com pinceladas de tinta, e a pintura com tinta é um recurso que agrada o leitor nessa fase. A cada ação de desdobrar o exemplar, surge um novo ser, mas são mantidos elementos do cenário e parte da cara no novo animal.

O planejamento visual é cuidadoso e há coerência na proposta lúdica apresentada ao leitor iniciante que é desafiado a interagir, a adivinhar qual será o próximo animal. A visualidade potencializa a surpresa visual e a atenção infantil, valendo-se, em especial, da complementaridade, das cores e da posição dos animais nas páginas. Observa-se também que em cada animal representado há um elemento em cor viva (amarelo, laranja ou vermelho): o queijo amarelo no rato; os pés e a parte superior do peito do pinguim; o interior das orelhas, a cara e os pés do macaco em tons de laranja; a língua da cobra e do elefante em vermelho. E, como sabemos, amarelo, laranja e vermelho são cores expansivas, quentes, que mobilizam a atenção visual. Para equilibrar, a base do corpo dos animais passa pelo cinza (rato), azul acinzentado (pinguim) e marrom nos outros seres. Quanto à posição dos animais na página, o corpo do personagem sempre está localizado à direita do leitor, local onde ele toca com a mão ao manusear o exemplar; quanto aos detalhes (focinho do rato, bico do pinguim, rabo do macaco, corpo da cobra e tromba do elefante – no exemplar de análise) que produzem a união entre a imagem anterior e o novo animal representado em cena, estes se estendem à esquerda.

A edição da coleção é coerente, e seus apelos originais e lúdicos deve mobilizar o leitor-criança, em especial o público a ser atingido pelo acervo do Edital – crianças de zero a três anos. O tipo de traço e as cores da cena inicial se mantêm até o último quadro do livro. O ambiente natural, representado pelo verde da grama e o azul do céu que compõem o cenário, se estende a todo o livro. Desta forma, a proposta editorial é literária, imaginativa e surpreendente aos olhos infantis, uma vez que desafia o leitor a desejar outras leituras imagéticas associativas e lúdicas. A pergunta “É um ratinho?”, anunciada no título, é o fio

Fig. 4- Apresentação dos personagens na capa



Fonte: Menezes (2013)

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

condutor do livro e passaporte para o ler-brincando a partir da significação da visualidade do exemplar (RAMOS; PAIVA, mimeo).

Narrativa pela imagem! O que vai acontecer?¹

Outro título tomado como foco de observação nesta comunicação é *A ovelha negra de Rita*, de Silvana Menezes, é um livro de imagem, mas com fio narrativo, percebido ao folhear o exemplar. A capa (Fig. 4) é solidária ao leitor iniciante, pois, tanto pelo título como pelas imagens centralizadas, o leitor conhece as duas personagens que vão configurar a trama - uma ovelha negra e Rita, personagem humana de cabelos lisos e ruivos, olhando-se mutuamente. Deslocando-se à contracapa, reaparece a ovelha negra e outra branca, com uma tesoura. Estariam em processo de tosquia? O paratexto que acompanha essa imagem anuncia a trama, de modo que não deve ser ignorado.

A primeira e a quarta capa têm fundo vermelho, chamando atenção do leitor e emoldurando as personagens. Essa mesma cor toma conta do verso da folha de rosto e estende-se às páginas do miolo do exemplar, na forma de moldura para a história, que inicia na capa e na contracapa, pois nessas partes do livro há dados que vão configurando o enredo. Já a segunda e a terceira capas, assim como a folha de rosto e a última folha do livro, visualmente, sugerem a lã de ovelha, em branco e acinzentado.

Comparando a cena inicial (p. 6-7) e a final (p. 37), percebemos o transcurso da ação, já que a

Fig. 5 - Cenas externas revelam a passagem do tempo (p. 6, 7 – página dupla - e 37)



história se dá pelas imagens (Fig. 5). Na página 6, inicia, explicitamente, o enredo. As páginas duplas mostram o cenário onde a história acontece, assim como o tempo diurno e o verde do gramado sugerem a estação do ano. Em relação ao discurso narrativo, nessas duas páginas, estão postos dados relativos ao tempo, ao espaço e às personagens. A situação inicial estende-se até a página 13, revelando o cenário e os dados da relação entre Rita e a ovelha negra, ora pela tomadas maiores (p. 6 e 7), ora por focalizações. O tempo muda, altera-se a estação,

¹ Estudo acerca da obra pode ser conferido em RAMOS (2014).

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

chegam as chuvas, o céu e a ovelha se parecem pela cor acinzentada e pelas formas circulares, apenas o cabelo ruivo e o vestido vermelho da menina – abaixo do guarda-chuva e atrás da ovelha – teimam em romper com o cinza da cena, trazendo energia aquele momento. Para onde vão as *personagens* amigas? A pergunta só encontra resposta quando o leitor vira a página e descobre que o outono chegou: as árvores se despiram, as folhas voam, o verde dos pastos foi embora, mas ovelha e menina ainda brincam (p. 14).

Fig. 6 – Marcas da passagem do tempo



Fonte: Menezes (2013, p. 11, 14 e 16)

O *tempo* continua passando (essa é uma característica das narrativas – Fig. 6), na página 16, as folhas não voam mais, o frio do inverno faz com que a menina trema. Como no texto visual não há legenda (palavra), cabe ao leitor construir o percurso de sentido pelos dados da cena. Rita volta para casa a passos largos. A vida se escondeu na rua, não se vê mais o verde, nem ovelhas, nem vacas que antes apareciam. O frio faz com que todos se recolham. Ao virar a folha, na página 18, encontramos Rita dentro de casa com sua mãe e irmão. A mãe reparte um pão. Não há adornos no espaço interno, apenas uma vela ilumina a noite, e os três se envolvem numa manta para se aquecer. Lá fora, a cerca continua dividindo o pasto das vacas e das ovelhas, mas apenas a ovelha negra é vista. Seus olhos continuam buscando Rita, noite e dia, até que na página 23, a ovelha visita Rita que está acamada.

A ovelha, como *protagonista*, age e convoca outras ovelhas. Conforme anuncia a imagem posta na quarta capa, resolvem com suas lãs preparar agasalhos para a família de Rita. Passa o tempo, a cor vai voltando aos poucos ao ambiente externo – o inverno estaria indo embora? Rita e o irmão estão em casa. Na mesa, apenas um pão, semelhante a outro que já aparecera. A ovelha negra reaparece naquele espaço com um carrinho. Na mesa, além do pão, uma garrafa com leite e um queijo; Rita, o irmão e a mãe usam a mesma roupa do início da história. Na cena seguinte, a família manuseia roupas tecidas com a lã das ovelhas. Cabe a

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Rita a blusa quadriculada, feita com lã negra e banca. O leitor pode pensar que a história acabou na 37. Entretanto, ao virar a folha, depara-se com duas páginas dominadas pelo vermelho (agora entendo que ele simboliza coragem e energia nessa obra) e, no centro da 39, há um pequeno quadro centralizado, onde se vê as amigas juntas sorrindo.

Em síntese, o *conflito* é posto sutilmente. O *espaço* onde transcorre a ação é rural, ora externo ora interno - a casa da menina. Quanto tempo dura a história? Os indicativos visuais sinalizam o ciclo das estações. De certa forma, a narrativa atualiza a estrutura dos contos clássicos: uma situação de estabilidade inicial, quando Rita e a ovelha negra brincam, é rompida com a chegada do outono e do frio que se intensifica. A harmonia é quebrada, a menina adoece e impõe-se o clímax: Rita está acamada. A solução do conflito não ocorre pela intervenção de algum elemento mágico como nos contos de fada tradicional. As ovelhas se mobilizam para auxiliar quem está fragilizado. No final, a tranquilidade se reestabelece. A narrativa não fica excluída desse **livro de imagem** – há marcas que vão edificando o tempo, o espaço, os personagens, o conflito, o ponto de vista de quem conta por meio de recursos da linguagem visual.

O caráter sequencial manifesta-se nessas produções que vão adentrando os espaços escolares e sendo aceitas como produções artístico-culturais destinadas à criança. No entanto, mesmo tendo recursos do domínio da narrativa é uma linguagem que se apresenta ao leitor implicando modos singulares de percorrer as imagens que contam a história. Aliás, a ação de ler uma narrativa visual pressupõe, conforme Castanha (2008, p. 145), observar, deduzir e inferir – ações presentes na apreciação da obra de arte, cujas imagens seduzem e mobilizam pessoas de diferentes culturas. O desenvolvimento da capacidade de ver, associado ao papel transgressor da literatura, contribui para ampliar as potencialidades de compreensão e de ação no seu entorno. No caso da narrativa visual, essas habilidades estão associadas à articulação que o leitor deve realizar entre as imagens. Ao ler a imagem, precisamos levar em conta sua natureza bidimensional, pois a leitura da visualidade tende a ser “descontínua, com paradas, retrocesso, vacilações que o leitor realiza constantemente sobre a superfície visual.” (VILCHES, 1995, p. 63 - tradução nossa).

Se é literatura, há **simbologia**. Como significar o título? A história da amizade entre uma menina e uma ovelha é um sentido possível. O título atualiza um tema muito caro à infância – a amizade entre humanos e animais, num cenário rural. A família é formada por mãe e dois filhos. A casa é simples, nem há sinais de energia elétrica, adornos, nem mesmo uma toalha sobre a mesa – apenas um pão e uma faca para cortá-lo. As pessoas usam as

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

mesmas roupas desgastadas (há remendos no vestido da menina e no cobertor da sua cama). Mesmo entre a carência de conforto material, há alegria, e a solidariedade se revela nas relações.

Assim, a imagem da ovelha deixa de representar uma ovelha negra e passa a ser um amigo, que nos acompanha na alegria e nos apoia nas dificuldades. Ou seja, a ovelha negra e Rita deixam de ser apenas uma ovelha e uma menina e podem ser símbolos de humanos e de animais, ou podem simular a aproximação entre diferentes, como pessoas de etnias ou classes sociais distintas. Enfim, a imagem assume a identidade daquilo que o leitor atualiza, naquele momento, a partir de suas experiências.

Sistematizando

A dimensão visual em livros de literatura do PNBE, entendida na perspectiva bakhtiniana, é vista como uma resposta a outros produtos culturais que o antecederam. Cada produto faz parte de uma cadeia e a ela se integra. A dimensão lúdica do ler por prazer contida no livro *É um ratinho?* dialoga com o entendimento que se tem de infância na contemporaneidade, já *A ovelha negra* pressupõe um leitor mais maduro que, atento à visualidade, percebe elementos estruturais da narrativa e lhes atribui sentido. A criança que recebe a obra, como interlocutor vivo, também age sobre essa dimensão visual para significar o visto/lido. Ao interagir com as obras, o sujeito concreto, na perspectiva bakhtiniana, produz outros enunciados emitidos a partir da leitura, já que a obra contempla em si um desafio ao leitor que implica ação sobre o lido. A criança é posta na cadeira de produção de sentido e vai agir sobre o produto cultural que tem em mãos. No caso dessas duas obras, o processo de construção de sentido se faz pela linguagem visual.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1992.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional da Biblioteca da Escola PNBE 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/edital_pnbe-2014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/edital_pnbe-2014%20(1).pdf). Acesso em 20 maio 2014.

_____. Edital de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional do Livro didático – alfabetização na idade certa. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/edital_pnld_alfabetizacao_idade_certa_2014_vf.pdf. Acesso em 2 abr 2014.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

_____. Plano Nacional do Livro e da Leitura. Disponível em:
<http://odai.org/wp-content/uploads/2013/06/enlace138.pdf>

CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008.

DONDIS, D. A. *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill, 1976.

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

MENEZES, Silvana de. *A ovelha negra de Rita*. São Paulo: Ed. MMM, 2013.

PAIVA, Aparecida. Revista *Educação*. São Paulo. Abril de 2009, p. 46.

_____. Onomatopéia, imagem, ação. 2009. *Revista Educação*. São Paulo, v. 12, nº 144. Abril de 2009.

RAMOS, Flávia Brocchetto. A literatura me alcança pelas imagens que a constituem: reflexões epistolares. In: *PNBE na escola: literatura fora da caixa* / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014].

_____; PANOZZO, Neiva. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo. Global, 2011.

_____, PAIVA, Ana Paula. *A dimensão não-verbal no livro literário*. mimeo.

VILCHES, Lorenzo. *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. 6. ed. Barcelona: Paidós, 1995.

VAN GENECHTEN, Gudo. *É um ratinho?* São Paulo: Gaudi, 2008.

DONDIS, D. A. *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gill, 1976.

VILCHES, Lorenzo. *La lectura de la imagen: prensa, cine, televisión*. 6. ed. Barcelona: Paidós, 1995.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

NARRATIVAS DO PNBE 2010: CONTORNOS DO ESPAÇO URBANO ¹

Flávia Brocchetto Ramos
UCS
Lovani Volmer
FEEVALE/UCS

O espaço na narrativa

Se inumeráveis são as narrativas do mundo, como nos alerta Barthes (1971, p. 19), muitos são os espaços onde se desenvolvem seus conflitos. As narrativas estão presentes em todas as sociedades, de todos os tempos e lugares, começando com a própria história da humanidade, muito do que se conta é narrativo; da conversa com os amigos ao filme que se vê, da receita da cozinha ao diário. Lembramos que

[...] não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas, e freqüentemente estas narrativas são apreciadas em comum por homens de cultura diferente, e mesmo oposta; a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura; internacional, trans-histórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 1971, p. 18).

D'Onófrio (2006) define narrativa como “todo discurso que nos apresenta uma história imaginária como se fosse real, constituída por uma pluralidade de personagens cujos episódios de vida se entrelaçam num tempo e num espaço determinados” (p. 53). O estudioso complementa o conceito de narrativa ao incluir o espaço de um acontecimento, bem como o tempo. Segundo ele, espaço e tempo são componentes sintático-semânticos com função dúplice e antitética, ou seja, são características naturais, mas também instauram o mundo do imaginário, suspendendo as leis do real.

Os elementos da narrativa, por sua vez, particularizam-se em categorias distribuídas por níveis de inserção, que, de forma nenhuma, existem isolados, mas em processo de interação: a personagem, o espaço, a ação, o tempo, a perspectiva narrativa e o narrador. O espaço, como elemento indissociável do enredo, não possui sempre a mesma importância, estabelecendo

¹ Estudo realizado no âmbito do projeto de pesquisa “Desafios e acolhimentos da literatura infantil: a mediação de leitura literária”, desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul com apoio do Edital Pq Gaúcho/2012, da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

uma teia, também diversa, com outros elementos que a compõem, podendo, no entanto, ser isolado artificialmente para análise. (LINS, 1976).

Segundo Dimas (1994, p. 5), o espaço “pode alcançar estatuto tão importante quanto outros componentes da narrativa, tais como foco narrativo, personagem, tempo, estrutura etc.”, cabendo ao leitor descobrir onde se passa uma ação narrativa, os seus ingredientes e qual a eventual função do espaço no desenvolvimento do enredo.

Reis (2003, p. 361-2) considera que o espaço “compreende [...] os componentes físicos que servem de cenário à história: cenários geográficos, interiores, decorações, objetos, etc.; em segunda instância, [...] pode ser entendido em sentido translato, abarcando tanto as atmosferas sociais (espaço social) como as psicológicas (espaço psicológico).

D’Onofrio (1995), por sua vez, defende que as descrições de cidades, ruas, casas, móveis, etc. funcionam como pano de fundo dos acontecimentos, constituindo índices da condição social da personagem (rica ou pobre, nobre ou plebeia) e de seu estado de espírito (ambiente fechado= angústia; paisagens abertas= sensação de liberdade). Não se trata, pois, de apenas revelar paisagens, mas a vida da sociedade de determinado período, seus valores, crenças, conceitos e preconceitos, inscritos na ficção por meio da composição minuciosa dos elementos espaciais.

Assim, se o espaço contempla aspectos palpáveis de uma narrativa, torna-se um elemento fundamental na configuração dos enredos destinados aos leitores iniciantes, já que a criança, mesmo que entenda e se relacione com o seu entorno por meio da fantasia, o seu pensamento opera por meio de operações concretas. Como os espaços das narrativas, em geral, são aqueles onde vivem os personagens, a construção mimética da espacialidade contribui para configurar a realidade representada e torná-la acessível ao leitor mirim, no caso da literatura infantil.

Os heróis das histórias infantis, historicamente, vivem em espaços amplos, como florestas, fazendas, sítios, de modo que poucas são as representações do meio urbano nos enredos publicados. Contudo, na contemporaneidade, a cidade tende a ser o lugar que congrega as pessoas. Nela, crianças, adultos, idosos convivem ou não, mas ali residem. A cidade é, pois, o cenário de encontro e ou de desencontro de pessoas comuns e tende a ser símbolo da sociabilidade humana, da diversidade, onde convivem massas de pessoas que, no geral, não se conhecem, não se reconhecem ou mesmo se indispõem.

“Olhar” para os centros urbanos é, assim, “olhar” para a própria sociedade, uma vez que permite a reconstituição da cultura de uma época. Assim, cabe-nos, como pesquisadoras

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

na área de literatura infantil e juvenil, analisar a representação do espaço em obras produzidas para crianças na contemporaneidade.

O espaço nas narrativas infantis

Ao entendermos os contos de fadas de Perrault, publicados em 1697, como os fundadores do gênero, observamos que os conflitos se passam predominantemente em ambiente rurais, o que também ocorre nos contos recontados pelos irmãos Grimm a partir de 1812. Os conflitos, em geral, são vividos em espaços isolados, não mostrando agrupamento de pessoas, aspecto que configuraria uma característica do espaço urbano. Já os contos de Andersen, como *Os novos trajes do imperador* e *A pequena vendedora de fósforo*, há sinais de cenários urbanos. Na primeira obra, lemos: “A grande cidade onde ele [Imperador] vivia oferecia muitas diversões [...]” (ANDERSEN, p. 5).

No caso da literatura infantil brasileira, ao observarmos as primeiras narrativas autorais publicadas - *Saudade*, de Tales de Andrade (1919), *A menina de nariz arrebitado*, de Monteiro Lobato (1920), e *A ilha perdida*, de Maria José Dupré (1945), os conflitos mantêm-se em espaços rurais. Em *Saudade*, além de a maior parte da história ocorrer no sítio, há uma exaltação ao campo em relação à cidade, vista como espaço nefasto, já que o pai do protagonista, o menino Mário, depois de vender sua chácara e ir viver no meio urbano com sua família, cai em derrocada financeira e, novamente, se mobiliza para comprar outras terras, onde possa morar e criar seus filhos. Só, assim, a família volta a ter tranquilidade.

O mundo rural também impera na obra lobatiana. *A menina do nariz arrebitado* – primeiro texto publicado pelo escritor para o público mirim – narra as peripécias da menina Narizinho, que vive com sua avó, tia Nastácia, e a boneca Emília num sítio. Nesse espaço, a imaginação expande-se, e a menina, além de explorar o sítio, também alcança o Reino das Águas Claras. O modelo de Lobato tem vários seguidores entre os quais destacamos Maria José Dupré, que publica *A ilha perdida*, em 1946, um dos marcos da fase. Aliás, por volta de 45, a literatura infantil se expande, após a tentativa de implantação de uma escola mais tecnicista, e o mesmo modelo narrativo repete-se até a década de 70, quando há modificações significativas no gênero, rompendo-se o modelo comercial vigente. A aventura acontece longe da cidade, ou seja, as crianças estão em férias e perdem-se numa ilha - espaço rural e até um pouco selvagem, onde vivem inúmeras peripécias. No entanto, a obra não apresenta inovações em relação ao texto lobatiano.

A leitura de obras pertencentes ao gênero mostra que o ruralismo predominou até a década de 1950. Gradativamente, a cidade passa a estar presente nos livros para crianças e

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

após os anos 70 se intensifica a produção de obras para esse público, em virtude de orientações postas pela Lei 5692/71. Nesse contexto, representações mais críticas da realidade integram as narrativas infantis, assim como a voz infantil participa do texto com mais evidência, seja através de narrador em primeira pessoa, seja pela sua ação como protagonista.

O gênio do crime, de João Carlos Marinho, 1969, por exemplo, inaugura um modo de representar o cenário onde transcorrem os conflitos da literatura infanto-juvenil, pois a cidade passa a ser palco de tramas. Tal tendência é mantida na década de 70, quando o meio rural vai cedendo espaço para histórias mais introspectivas, como aquelas escritas por Ligia Bojunga Nunes, que publica, em 1972, *Os colegas*, seguida por outras obras, configuradas no meio urbano, como *Lando das ruas*, de Carlos de Marigny, em 1975, e *Pivete*, de Herry Correia de Araujo, em 1977. Nessa mesma linha, Pedro Bandeira, em 1984, abre a série os Karas com *A droga da obediência*. Os personagens da série são um grupo de adolescentes que protagoniza aventuras em colégio localizado na cidade fictícia.

Nessas primeiras obras publicadas no Brasil nesse período de expansão da literatura, infantil e/ou juvenil, o espaço urbano está mais associado à manifestação da violência do que a um ambiente de aventura para ser desvelado como no modelo lobatiano. Assim, nas narrativas fundadoras do gênero parece que a cidade não combina com o universo infantil. Contudo, como os conflitos tendem a mimetizar situações possíveis de serem vividas pelos leitores, levantamos a hipótese de que nas narrativas contemporâneas destinadas ao público infantil predomina o espaço urbano. A comprovação ou refutação da hipótese se efetivará a partir da análise de um *corpus* específico: as obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2010, destinadas a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O espaço urbano em narrativas do PNBE 2010

A definição do *corpus* deste estudo nasce de uma política pública de formação de leitores. Trata-se do PNBE, implementado pelo Governo Federal em 1997 e que abrange a seleção e distribuição de acervos às bibliotecas públicas de todo o País. Inicialmente, vinha atendendo apenas a estudantes de Ensino Fundamental, mas, a partir de 2007, o público de Ensino Médio também passou a ser contemplado. A instituição do PNBE justifica-se, principalmente, pelo baixo nível de letramento comprovado por avaliações como do *Programme for International Student Assessment* (PISA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujos eixos de funcionamento estão baseados na qualificação de recursos humanos e na ampliação do acesso a materiais de leitura (BRASIL, 2008).

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

As obras analisadas neste artigo pertencem ao acervo destinado aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental - edição 2010. Esse acervo de literatura é formado por cem títulos pertencentes às seguintes categorias:

1. Textos em verso – poemas, quadras, parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas;
2. Textos em prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias;
3. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos, dentre os quais se incluem obras clássicas da literatura universal artisticamente adaptadas ao público da educação infantil e das séries/anos iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2009)

A partir de nossa categorização, podemos afirmar que em torno de 30% dos 100 títulos pertencem à categoria 1 - Textos em verso - e 10% à categoria 3 - livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. Há, pois, em torno de 60% dos títulos considerados prosa – pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias. Visando a restringir o *corpus* e tornar possível o estudo, eliminamos histórias em quadrinhos, narrativas visuais, peças teatrais e coletâneas, estas porque contêm mais de uma narrativa num mesmo exemplar. Das obras restantes, focalizamos apenas as narrativas verbo-visuais que, de alguma forma, têm o espaço urbano como cenário. Restaram, então, 16 obras: *A mulher que falava para-choquês*, de Marcelo Duarte; *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes; *O coelhinho que não era de Páscoa*, de Ruth Rocha; *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado; *Marley, o cãozinho trapalhão*, de John Grogan; *Minhas férias, pula uma linha, parágrafo*, de Christiane Gribel; *O mistério do coelho pensante*, de Clarice Lispector; *Bicho-papão pra gente pequena, bicho-papão pra gente grande*, de Sonia Travassos; *De carta em carta*, de Ana Maria Machado; *O guarda-chuva do vovô*, de Carolina Moreyra; *Rua jardim, 75*, de Ana Terra; *Valentina*, de Marcio Vassallo; *Betina*, de Nilma Lino Gomes; *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox; *O rei dos mamulengos*, de Stela Barbieri; *Quando eu era pequena*, de Adelia Prado.

Para fins deste estudo, elegemos obras em que o espaço urbano é mais evidente na construção do conflito ou pelo menos para partes do conflito. Compõem o *corpus* de análise quatro títulos: *Betina*, de Nilma Lino Gomes; *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado; *Quando eu era pequena*, de Adélia Prado; *De carta em carta*, de Ana Maria Machado.

Em *Betina*, de Nilma Lino Gomes, apesar de não haver a descrição do espaço, as ações das personagens e a relação entre elas permite-nos inferir que a história se passa em um contexto urbano, em uma típica cidade de interior, onde, no geral, as pessoas se conhecem e não há a correria desenfreada dos grandes centros urbanos: “No outro dia, ao sair à rua com os cabelos trançados, por onde a menina passava, os comentários eram: - Que tranças lindas!”

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

(GOMES, 2009, p. 12); “Ela [Betina] montou um salão de beleza que cuidava, trançava e penteava todos os tipos de cabelos e de todo tipo de gente. Mas o seu salão tinha algo especial: era um dos poucos **na cidade** que sabia pentear e trançar com muito charme e beleza

Fig. 1 – Identificação da rua onde mora a protagonista.
Fonte: Denise Nascimento (2009)



os cabelos crespos.” (p. 20).

A protagonista da história é Betina, uma menina afrodescendente, de origem simples, crescida com a presença marcante da avó, que fazia lindas tranças em seus cabelos e lhe contava belas histórias. Quando Betina já estava um pouco mais velha, a avó resolveu ensiná-la a fazer as tranças. A condição era fazer com que cada pessoa que

chegasse a ela fosse embora se sentindo mais bonita e feliz. De acordo com o narrador, a avó era muito paciente e “falava devagarzinho... devagarzinho... sua voz parecia música” (GOMES, 2009, p. 6), sensação transmitida pelo espaço, onde “a avó sentava-se em um banquinho, colocava uma almofada para Betina sentar-se no chão, jogava uma toalha sobre os ombros da menina, dividia o cabelo em mechas e ia desembaraçando, [...]”, cena ilustrada na página 7.

“Quando a avó terminava o penteado, Betina dava um pulo e corria para o espelho. Ela sempre gostava do que via. Do outro lado do espelho, sorria para ela uma menina negra, com dois olhos grandes e pretos como jabuticabas, [...]” (p. 8). O espelho é um utensílio de suma importância na narrativa, pois referenda a autoafirmação da protagonista afrodescendente, uma criança feliz, num país, onde o preconceito racial ainda está presente em muitos espaços. A alegria da menina transcende a casa, ia para a rua, para a escola, onde invadia o recreio: “No recreio, várias coleguinhas perguntavam como as tranças eram feitas e Betina dava explicações toda cheia de pose.”(p. 12).

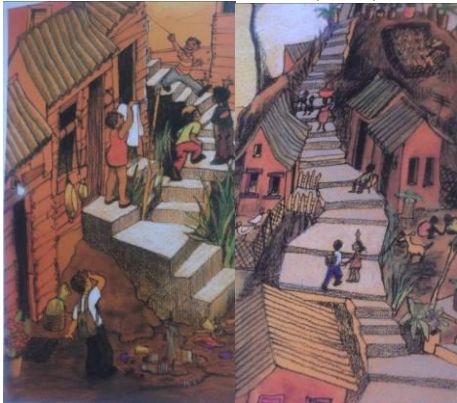
A avó de Betina, pressentindo não ter mais muito tempo de vida, passou seus conhecimentos à neta, que aprendeu a trançar como ninguém e, quando adulta, abriu seu próprio salão de beleza, ficando muito famosa por suas tranças. O banquinho de outrora deu agora lugar a um espaço mais sofisticado, mas com o mesmo objetivo, ou seja, fazer as pessoas, especialmente os afrodescendentes, sentirem-se mais bonitas e felizes.

O espaço escolar, onde, de certa forma, se manifestam os valores e anseios da sociedade, é urbano e desempenha importante função social em *Betina*. Quando criança, é lá

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

que consegue, com muita naturalidade, receber críticas em relação ao seu penteado: “-Para com isso! Tá com inveja, é?! Se quiser, peço a minha avó para fazer trancinha no seu cabelo

Representações visuais da cidade em
Raul da ferrugem azul, p. 38 e 44.
Fonte: Rosana Faria (2009)



também.” (p. 12), demonstrando, como já mencionado, a autoconfiança de Betina. Depois de adulta, também em uma escola, conversa com crianças sobre a arte das tranças, que “foi ensinada de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta e assim por diante. [...], uma forma muito comum de ensinar e aprender presente na história de muitas famílias brasileiras (e também de outros países), principalmente, as negras.” (p. 22), revelando ao leitor traços da cultura africana.

Em *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado, o conflito também ocorre no meio urbano. Nessa narrativa, a escola, que fica na cidade, reproduz a sociedade capitalista, onde os mais “fortes” sobrepõem-se aos mais “fracos”, ou seja, há dominadores e dominados, e essa questão parece ser a origem do problema de Raul, protagonista que começa, repentinamente, a ter manchas azuis pelo corpo. Inicialmente, não consegue entender por quê. Com o passar dos dias, descobre que as manchas surgem sempre que não reage frente a alguma injustiça: as manchas aparecem, por exemplo, no braço por ele não bater no menino que incomoda o colega; ou na garganta quando não contesta o amigo que fala mal de outras pessoas. Ao final, reage às injustiças e as manchas azuis desaparecem.

A história se passa em um espaço urbano. A família de Raul mora em um edifício com elevador, tem empregada, frequenta espaços sociais e tem algumas situações de lazer, pois a narrativa informa, por exemplo, que a mãe do menino está “bonitona” para ir a um jantar importante, na opinião da empregada (p. 33). Esses elementos, segundo D’Onofrio (1995), constituem índices da condição social dos personagens.

O contraponto da realidade social de Raul é outro espaço urbano, a favela, onde Raul vai de ônibus. Lá, de acordo com a narrativa, não há casas, mas “barracos”, e o ônibus só vai até a “boca” da favela - nesse ponto, a ilustração (p. 38 e p. 44) ajuda a perceber que não há ruas, mas becos a serem percorridos até chegar à casa de Preto Velho. Esses becos cheiram mal, são cheios de água suja, lama, lixo (p. 40), o que mostra ao leitor as muitas facetas dessa cidade. Destacamos que lá, em meio à adversidade, o protagonista aprende com Estela,

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

menina que conhece na favela, a desenferrujar-se, ou seja, a não ficar quieto frente às injustiças.

O elo entre esses “mundos” urbanos é o ônibus, que aproxima os habitantes desses dois universos citadinos. Esse meio de transporte, tipicamente urbano, passa a ser um lugar de vivências múltiplas, uma vez que pessoas de todas as idades e realidades compartilham, mesmo que por pouco tempo, o mesmo ambiente:

[...] A lavadeira também entrou. E foi logo lá para a frente. Depois, em cada ponto ia entrando gente. Um garotão de camisa aberta no peito e corrente no pescoço. Um velhinho de chinelos, arrastando os pés, devagar. Duas mulheres que levaram um tempão em pé no corredor, procurando trocado no fundo da bolsa [...]. Ele [Raul] sempre achava muito engraçado ir reparando nas pessoas no ônibus. Tem hora que fica cheio de homem. Tem hora que tem mais mulher e velho. Tem hora que é uma bagunça louca, com a garotada de colégio. (MACHADO, 2009, p. 54).

Ao explicitar “Tem hora que fica cheio de homem. Tem hora que tem mais mulher e velho. Tem hora que é uma bagunça louca, com a garotada de colégio.”, o narrador revela, sutilmente, que cada um desses grupos, por estar utilizando o ônibus mais ou menos em determinado horário, ocupa, nessa urbe, socialmente outro lugar. A cidade como uma grande engrenagem é, nesse sentido, ora masculina, ora feminina, ora infantil, dependendo do horário em que as pessoas se locomovem.

Se tomarmos Lins (1976) como referência, o próprio Raul e suas ferrugens azuis são constitutivas do espaço narrativo, pois as manchas ocupam diferentes espaços do seu corpo, conforme a dificuldade de reação que tivera:

Ora, como devemos entender, numa narrativa, o espaço? Onde, por exemplo, acaba a personagem e começa o seu espaço? A separação começa a apresentar dificuldades quando nos ocorre que mesmo a personagem é espaço. (LINS, 1976, p. 69).

Nesse aspecto, a cidade pode ser vista como uma personagem que cumpre um papel na trama da obra.

Retomando o enredo, parafraseando Dimas (1994), constatamos que muitas são as armadilhas a serem desvendadas pelo leitor, uma vez que a ferrugem surge em função da dificuldade que Raul tem de reagir às violências do cotidiano, que “marcam nosso espírito e nosso corpo.”. (MACHADO, 2009, p. 66). Essas violências do cotidiano acontecem em diferentes espaços e situações, muitas vezes, em um primeiro momento, parecem inexpressivas, mas reveladoras de uma visão de mundo e, conseqüentemente, de uma prática social. Como exemplo, citamos:

Na esquina, perto de casa, a turma batia papo. Raul deu uma paradinha. Bem a tempo de ouvir Alexandre contando o fim da história de tentativa de assalto, correria, perseguição, um bando de pivetes...

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

- Ainda bem que consegui entrar no clube, passei pelo porteiro assobiando como quem não quer nada, disfarcei... E fiquei vendo pela grade, lá do lado de fora, os neguinhos todos parados, olhando. [...]

Márcio deu palpite:

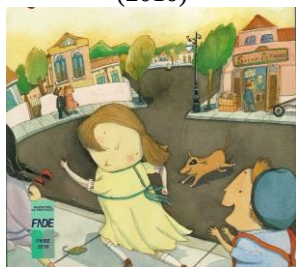
- Ainda mais de noite... Preto no escuro a gente só vê quando chega pertinho...

Zeca começava também a contar sua história:

- Outro dia eu estava indo para a casa da minha avó e quando saltei do ônibus vi um crioulinho mal-encarado, parado na esquina... Fiquei logo de olho nele... (MACHADO, 2009, p. 27).

A esquina é, pois, o lugar de encontro dos amigos, que, por sua vez, têm a necessidade de se sobressair, ou seja, cada qual quer ter uma história mais adrenalizante para contar. O que todas as aventuras, contudo, têm em comum é o fato de os “causadores” do medo serem negros. Muito mais que apenas personagens das histórias narradas pelos amigos, suas falas denunciam o espaço que cabe aos negros nessa multifacetada *polis*, uma verdadeira “colcha

Fig. 3 - Detalhe da capa
Fonte: Elisabete Teixeira
(2010)



de retalhos”, como se referia Mário de Andrade à cidade de São Paulo na década de 1920. Nesse sentido, esta obra tem um caráter de denúncia; mais do que perceber, como foi o caso de Raul, é preciso denunciar o que se passa em diferentes espaços urbanos, não se calar frente às mazelas, que, no geral, se revelam nos interstícios dos discursos, mascaradas pelo *efeito de naturalização*, citando Bourdieu (1993, p. 160):

[...] não há espaço, numa sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais, sob uma forma (mais ou menos) deformada e sobretudo mascarada pelo *efeito de naturalização* que proporciona a inscrição das realidades sociais no mundo natural: as diferenças produzidas pela lógica histórica podem assim parecer surgidas da natureza das coisas.

Outra obra selecionada pelo PNBE 2010 é *Quando eu era pequena*, de Adélia Prado.

A história, narrada em primeira pessoa, conta as lembranças de Carmela, que nasceu em 1935 e, na atualidade (século XXI), rememora o tempo de infância, quando convivia especialmente com o Vovô da Horta, com quem a família morava. Sua infância foi na época da II Guerra Mundial e a protagonista nos revela a cidade de outrora, assim como seus valores e costumes, além dos respingos da Guerra, ao relatar como os mantimentos de que precisavam estavam escassos.

Nesse sentido, citamos Bachelard (1996), que considera o valor dos espaços vividos e, ao analisar a significação de lugares, como aposentos secretos ou desaparecidos, refúgios ou abrigos, casas e objetos, constata que seu simbolismo revela situações que propiciam o devaneio e o encontro íntimo do ser. A casa constitui-se, então, espaço privilegiado, tendo em vista que é o canto particular de cada ser humano no mundo, o primeiro universo.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Inicialmente Carmela, seus pais e seu irmão moram com o Vovô da Horta, na ponta da Rua Comprida, perto da estrada de ferro. A casa tinha um quintal grande, com cisterna, jardim, horta, pé de abacate, quartinho de guardar serragem, que servia para cozinhar e pôr os abacates para amadurecer, galinhas, flor-de-maio, árvore de margaridas brancas. (PRADO, 2010, p. 20). Esse “paraíso” urbano, acompanhado do Vovô da Horta, transmitia segurança à protagonista, lá tinha tudo de que precisava, era seu canto particular, seu primeiro universo, como sugere Bachelard (1996). O autor considera, ainda, que habitar “[...] oniricamente a casa natal é mais que habitá-la pela lembrança; é viver na casa desaparecida tal como ali sonhamos um dia.” (BACHELARD, 1996, p. 35).

A infância, fase da vida em que estão os possíveis leitores da obra, foi um período muito marcante para Carmela, “para além das lembranças, a casa natal está fisicamente inserida” (BACHELARD, 1996, p. 33). O lugar (horta) onde Vovô trabalhava parecia o Sítio do Pica-Pau Amarelo (PRADO, 2010, p. 6), pois lá tinha mina d’água, lagartixas e rancho de telhado baixinho que cheirava a cebolas e banana madura, até hoje lembrados pela protagonista, uma vez que é “[...] pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem espacializadas.” (BACHELARD, 1996, p. 29).

Além disso, na casa de Carmela, quase tudo, inclusive os brinquedos, assim como suas lembranças, eram de ferro, “para toda vida.” (PRADO, 2010, p. 10). O pai da protagonista trabalhava em uma ferraria, enquanto sua mãe “fazia o serviço todo da casa” (PRADO, 2010, p. 14), o que nos dá indicativos do espaço social que homens e mulheres ocupavam no contexto urbano dos anos de 1940, ou seja, às mulheres cabia educar os filhos e aos homens, o sustento da família. Assim também era na escola, espaço reservado especialmente aos meninos: ““As mulheres não precisam estudar.” (PRADO, 2010, p. 26). Carmela, entretanto, frequentou a escola: “[...], apesar de eu ser mulher, [Vovô da Horta] comprou tudo para eu ir para o ginásio, [...].” (PRADO, 2010, p. 26), demonstrando, de certa forma, estar à frente do seu tempo.

A religiosidade e a fé cristã também acompanhavam a sociedade da época. Carmela rezava, todas as noites, o terço com sua mãe e fez a primeira comunhão na igreja da cidade. Além disso, quando dava tempestade, “Vovô trepava no fogão com o terço, a lamparina e pegava a rezar e cantar benditos, todo mundo acordado em volta dele. [...] Naquele tempo caía

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

muito raio em nossa cidade. [...] Depois daquela tristeza puseram para-raios na Vila Belo Horizonte.” (PRADO, 2010, p. 17-8).

Cidade vista pela janela
Fonte: Elisabete Teixeira, p. 12 e 29 (2010)



O texto também nos dá indicativos do progresso naquela cidade, que na infância de Carmela era organizada em vilas, já tinha luz elétrica em algumas casas, escola, mas “antigamente ali tudo era mato. ‘Já cacei [Vovô da Horta] muito tatu, onde está esta cozinha. Até onça jaguatirica aparecia por aqui.’”. (PRADO, 2010, p. 28). As imagens, nesse sentido, contribuem para a elucidação dos espaços narrados, ajudando o leitor, especialmente aquele que vive nas grandes metrópoles, a imaginar a pacata cidade da época: ruas largas, arborizadas, nada de trânsito, pessoas passeando e brincando pelas ruas, armazéns (PRADO, 2010, capa, p. 12, p. 19 e 29). O espaço urbano desta narrativa é o espaço da saudade, aquele vivido na infância e recriado pelo narrador adulto.

Outra obra selecionada e cuja história discute a relação entre avô e neto é *De carta em carta*, de Ana Maria Machado, que apresenta ao leitor uma pequena e antiga cidade portuária:

Tinha ruas estreitas, igrejas lindas e pracinhas. Tinha lembranças de um tempo de muita riqueza. Tinha fortes que não serviam para mais nada, mas antigamente tinham sido usados para defender a cidade dos ataques de piratas. Tinha casas coloniais de dois andares, com jardins em pátios internos e varandinhas cheias de vasos de flores. E em alguns lugares, essas varandas eram grandes, no segundo andar, por cima de uns arcos que se apoiavam nas calçadas em volta das praças e largos. Um desses arcos se chamava “Praça dos Escrevedores”. (MACHADO, 2009, p. 4-5).

Nesse cenário urbano, reconstruído pela memória, se passa a história de Pepe e seu avô, o jardineiro José. O menino preferia ficar brincando em casa em vez de ir à escola e dizia para os seus pais que tinha que ajudar seu José. Os dois tinham gênios muito parecidos e, com frequência, se desentendiam. Um dia, o menino resolveu mandar uma carta para seu José e dizer-lhe tudo o que incomodava. Como não sabia escrever, pediu ajuda a um escrevedor, que

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

também passou a ser o responsável pelas respostas do avô, que também não sabia ler e escrever. Enquanto trocavam cartas, Pepe fez grandes descobertas, passou, inclusive, a dar valor à escola, que desempenha, acima de tudo, uma função social: é lá que se aprende a ler e a escrever, o que, com o tempo, extinguiria a função do escrevedor da Praça, modificando aquele espaço urbano.

Da rica cidade de outrora, restam agora as construções, que, de certa forma, perpetuam na lembrança dos moradores os tempos de riqueza. Retomando os estudos de Lins (1976), os ambientes continuam os mesmos naquela cidadezinha, mas a atmosfera, junto com a nova caracterização da cidade, modificou-se, já não é mais aquela dos tempos de fartura: “Tinha lembranças de um tempo de muita riqueza. Tinha fortes que não serviam para mais nada, mas antigamente tinham sido usados para defender a cidade dos ataques de piratas.” (MACHADO, 2009, p. 4).

Destacamos, ainda, que toda a família – avô, pai, mãe e 5 irmãos - morava na mesma casa. Os pais de Pepe saíam todos os dias para trabalhar e os irmãos, para a escola. Pepe, contudo, preferia ficar brincando e dizia aos pais que precisava fazer companhia ao avô, que era jardineiro. Trata-se de uma família de trabalhadores, em que homem e mulher são responsáveis pelo sustento. Além disso, a escola não é espaço exclusivo para algumas crianças, mas para todas, meninos e meninas, o que é realidade não há muitas gerações: “Os mais velhos não tinham mais jeito, era muito difícil aprender agora – e tinham sido crianças no tempo em que não havia escola para todo mundo na cidade. Só que agora havia.” (MACHADO, 2009, p. 11). Esses poucos elementos, seguindo os estudos de D’Onofrio (1995), já nos permitem inferir acerca da condição social da família, assim como reconstituir a cultura dos moradores da cidade portuária, há não tanto tempo assim, conforme o narrador, a qual, com o tempo, modificou não só seus espaços mas sua atmosfera.

Conclusão

Quem faz a cidade são os homens e as mulheres, os adultos e as crianças, os jovens e os idosos, todas as pessoas que a habitam ou que por ela já passaram. Assim, ao sair em busca do espaço urbano, desenhado em narrativas que compõem o PNBE, deparamo-nos, de certa forma, com o lugar da cidade em nossas vidas, assim como com o não lugar de outras tantas vidas nesse espaço.

Predomina nas cinco narrativas analisadas o passado, o que faz com que as cidades apresentadas, não sejam aquelas que hoje existem concretamente, mas aquelas que habitam a

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

memória dos narradores, de modo que os espaços dos enredos são mais interioranos, pacatos, em detrimento das grandes metrópoles.

Em contrapartida, o espaço urbano, antes visto como opressor, agora tende a ser utilizado como cenário para denúncia daquilo que não está bem na sociedade, como, por exemplo, o lugar dos negros, uma vez que o preconceito racial ainda resiste em muitos espaços, como alertam as obras *Betina* e *Raul da ferrugem azul*. A escola, por sua vez, aparece em todas as narrativas, explicitando o elo entre o leitor e as obras eleitas pelo PNBE 2010. No cenário urbano, o educandário mostra-se como instituição viva, que congrega valores, conceitos e preconceitos presentes na sociedade, mas, ao mesmo tempo, é um espaço social capaz de reconstruir esses valores.

“Olhar” para o espaço urbano permite-nos olhar para nós mesmos, para a sociedade como um todo. As obras do PNBE, nesse sentido, apresentam à criança realidades diversas, sugerindo de que não há uma realidade, um espaço, uma cidade específica, mas realidades, espaços e cidades, povoadas por pessoas, que, a seu jeito, constituem a *polis*.

Em síntese, o espaço urbano aparece de forma tímida pelo discurso verbal e visual nas obras disponibilizadas pelo PNBE 2010 para o público infantil, ou seja, o lugar destinado à aventura ainda é, no geral, aquele ligado à realidade rural.

Referências

ANDERSEN, Hans Christian. *Os novos trajes do imperador*. Porto Alegre: Kuarup, 1992.

BACHELARD, Gastón. *A poética do espaço*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Effets de lieu. In: _____. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993.

BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html. Acesso em 10 out. 2009.

_____. Edital de Convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e de seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2010. [2009] Disponível em <http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/> Acesso em 10 maio 2010.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto: prolegômenos e teoria da narrativa*. São Paulo. Ática, 1995.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Il. Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo: Ática, 1976. (Ensaio, 20).

MACHADO, Ana Maria. *Raul da ferrugem azul*. Il. Rosana Faría. São Paulo: Richmond Educação, 2009.

MACHADO, Ana Maria. *De carta em carta*. Il. Nelson Cruz. São Paulo: Salamandra, 2009.

PRADO, Adélia. *Quando eu era pequena*. Il. Elisabeth Teixeira. Rio de Janeiro: Record, 2010.

REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

MALÉVOLA: O BEM E O MAL QUE NUNCA DORMEM

Maria Dorothea Barone Franco
Rejane Pivetta de Oliveira
UCS/UNIRITTER

Ao contrário do que acontece em muitas estórias infantis modernas, nos contos de fadas o mal é tão onipresente quanto a virtude. Em praticamente todo conto de fadas o bem e o mal recebem corpo na forma de algumas figuras e de suas ações, já que bem e mal são onipresentes na vida e as propensões para ambos estão presentes em todo homem. É esta dualidade que coloca o problema moral e requisita a luta para resolvê-lo.

BETTELHEIM, 1980, p.17

A longevidade de uma narrativa maravilhosa envolve um público leitor cujos círculos etário, social e local são diversificados. Os saberes, sabores e dissabores humanos são temáticas permanentes nas narrativas dos contos de fadas, abeirando o universo de acontecimentos diários. São as personagens dos contos os seres reais-ficcionais protagonistas de ações que se assemelham às do homem de ontem e hoje. Boas e más atitudes circundam a atmosfera espaço-temporal do texto escrito, antes oral, provocando a manifestação de um dueto comportamental tipicamente humano.

A composição estrutural medular de um conto de fadas faz uso de personagens planas: o comportamento psicológico, social e cultural de cada intérprete é contumaz. Feiticeiras, cavaleiros e soberanos déspotas coabitam o universo mágico com princesas e heróis. Comportamentos bons e maus encontram-se fixados em uma ou outra personagem específica, desviando-se do padrão humano já estabelecido hoje: benévolo e malevolente na composição do todo.

O enredo de um conto de fadas não estabelece um contrato de autenticidade com as cenas rotineiras reais do mundo moderno. Os fatos ali contatos e, posteriormente, escritos comprometem-se unicamente com a verossimilhança no corpo da própria história, sem prejuízo de sua potencialidade de simbolizar situações e experiências referidas à realidade dos leitores.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

A obra *Morfologia do conto popular maravilhoso*¹, escrita por Vladimir Propp (1984), propôs um exame detalhado dos elementos estruturais recorrentes nas narrativas dos contos maravilhosos. Um estudo sobre uma das muitas tipologias textuais pertencentes ao universo narrativo maravilhoso – os contos de fadas – foi descrito por Propp. Segundo o autor (1984), o aparecimento de personagens recorrentes e sua repetição de dadas ações são constantes na composição estrutural dos contos.

Cada personagem é uma **esfera de ação** capaz de praticar funções determinadas no ambiente da narrativa. Consta a existência de 31 funções identificadas e detalhadas por Propp, cujas variações se encontram na constância e no modo como são apresentadas e desempenhadas no decorrer da história.

A recorrência de seis funções está peresente na maior parte dos contos de fadas: **a situação de crise ou mudança, a aspiração a uma desobediência ou a um desígnio, a viagem, o enfrentamento dos desafios, a mediação e a conquista**. Vladimir Propp (1984) aponta as funções de um conto maravilhoso como as estruturas narrativas basilares na elaboração de significados e sentidos pelo leitor. O agir de dada personagem é a força motriz para compreender as situações apresentadas em cada contexto real-ficcional, ocasionando o processo de interação entre o leitor e o texto:

Sendo assim, as funções dos personagens representam as partes fundamentais do conto maravilhoso, e devemos destacá-las em primeiro lugar. Para destacar as funções é preciso primeiro defini-las. Esta definição deve ser o resultado de dois pontos de vista. Em primeiro lugar não se deve levar em conta o personagem que executa a ação. Na maioria dos casos, a definição se designará por meio de um substantivo que expressa a ação (proibição, interrogatório, fuga, etc.). Em segundo lugar, a ação não pode ser definida fora de seu lugar no decorrer do relato. Deve-se tomar em consideração o significado que possui dada função no desenrolar da ação. (PROPP, 1984, p.26).

As esferas de ação – personagens responsáveis pela representação das funções- são: **o antagonista (malfeitor), o doador, o auxiliar, a princesa e seu pai, o mandante, o herói e o falso herói**. É a compreensão da ação representada em um cenário determinado que permite ao leitor construir significados conforme sua interação com o texto na organização, composição e sistematização de sentidos. O tema primordial de qualquer conto maravilhoso é o embate existencial humano que contempla inúmeros sentimentos: alegria, tristeza, inveja, altruísmo e outros.

¹ PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Os roteiros cinematográficos, que apresentam derivações interessantes para os contos de fadas, indicam esferas de ação de personagens mais próximas do comportamento humano real. Sob nova óptica de representação, as protagonistas e antagonistas das obras derivativas para o cinema abandonam a polarização comportamental do bem e do mal.

O maniqueísmo fixista no desempenhar das funções perde vivacidade, permitindo a construção de uma ambiguidade física e psicológica das personagens da história apresentada. Vilania e heroicidade coexistem nos roteiros para as grandes telas:

A adaptação não é vampiresca: ela não retira o sangue de sua fonte, abandonando-a para a morte ou já morta, nem é mais pálida do que a obra adaptada. Ela pode, pelo contrário, manter viva a obra anterior, dando-lhe uma sobrevida que esta nunca teria de outra maneira. (HUTCHEON, 2011, p.234).

A adaptação cinematográfica *Malévola* (2014)², dirigida por Robert Stromberg, com roteiro de Linda Woolverton e Paul Dini, faz renascer a personagem tema da narrativa, justificando, em primeira pessoa, os fatos que precederam a maldição que ela impõe para a princesa Aurora. O filme chegará em maio do presente ano aos cinemas brasileiros, para apreciação dos fãs da história oral coletada por Jakob e Wilhelm Grimm³, *A bela adormecida no bosque* (1989), e da animação americana dos anos cinquenta, *A bela adormecida*.

Stromberg, Dini e Woolverton (MALÉVOLA, 2014), novamente com o apoio dos Estúdios Disney, recriam a trajetória da décima terceira maga esquecida no batizado da pequena princesa. Descontente com a ingratidão da família real na história, a feiticeira escolhe dar à princesa uma morte prematura como presente de batismo. Antes do seu décimo sexto aniversário, a jovem princesa abraçaria seu fatal destino ao ferir o dedo no fuso de uma roca, mal remediado pela oferta da décima segunda fada, que propõe não a morte, mas um longo adormecimento por 100 anos.

A obra derivativa *Malévola* (2014) notabiliza os acontecimentos de vida da personagem título. O enredo explora todos os agires que conduziram Malévola no desenvolvimento de uma personalidade rancorosa e vingativa. A vilã ganha fala e direito de defesa no “tribunal” da adaptação cinematográfica. Faz-se presente o existir de uma nova modalidade de esfera de ação de personagem, que abandona as características planas restritas da representatividade do bem e do mal na heroína e na vilã, respectivamente:

As aparências externas são utilizadas para espelhar verdades internas. Em outras palavras, é possível criar correlativos visuais e auditivos para eventos interiores, e o

² *Malévola*. Direção: Robert Stromberg; Roteiro: Linda Woolverton e Paul Dini. Título original: Maleficent. Distribuidores: Wall Disney e Buena Vista Estúdios . , 2014.

³ GRIMM, Jakob. *Os contos de Grimm*. São Paulo: Paulus, 1989.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

cinema de fato tem a seu dispor várias técnicas que os textos verbais não têm. (HUTCHEON, 2011, p.93).

Os contos de fadas são narrativas variantes ficcionais em que as personagens exibem marcas da expressividade do comportamento do ser humano real. Os públicos leitor e espectador das histórias conceituam protagonistas e antagonistas, construindo mentalmente cada característica física e comportamental desses indivíduos reais-ficcionais. *Malévola* (2014) indica o possível contato com novas modalidades de esfera de ação de personagem: uma heroína e uma vilã que se desprendem de qualquer conceito predeterminado.

Entretanto, os contos de fadas cujas narrativas são convencionadas para a mídia cinematográfica reencontram um público inicial adulto. As características psicológicas e comportamentais instauradas nas personagens das adaptações produzidas para o cinema ultrapassam a compreensão moral de um espectador infantil.

A autora Linda Hutcheon (2001), em *Uma teoria da adaptação*⁴, desenvolve uma análise dos mais conhecidos meios de expressão de uma adaptação. O romance é o gênero discursivo secundário de maior adesão para essa forma de divulgação dos hábitos e anseios de uma sociedade, na perspectiva de um ou mais autores em uma época e um espaço delimitados.

Uma das mídias mais populares de divulgação das adaptações ou obras derivativas é o cinema. Os roteiros que (re)criam os contos de fadas coletados por Jakob e Willhem Grimm, entre muitos outros folcloristas, expandem uma prosa, antes sucinta, e alicerçam uma narrativa extensa, repleta de figuras, signos, símbolos, fluxos de consciência, representados nas personagens, que ganham luz, som e vida na história – que é praticamente outra ou uma nova história:

O contar exige do público um trabalho conceitual; o mostrar solicita suas habilidades decodificadoras perceptivas. No primeiro, imaginamos e visualizamos um mundo a partir das marcas pretas nas páginas brancas enquanto lemos; no segundo nossa imaginação é apropriada enquanto percebemos, e então damos significado a um mundo de imagens, sons, palavras vistas e ouvidas no palco ou na tela. (HUTCHEON, 2011, p.178).

A prosa curta de expressões de cunho popular e jargões célebres – "era uma vez" e "viveram felizes para sempre", entre diversos outros – tem sua performance bem mais desenvolvida, e, por vezes, antagonistas e protagonistas justificam as causas condutoras de um agir bom e mau, e não bom ou mau.

⁴ HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

As personagens penetram no contexto literário e disseminam reconhecimento integrada da virtude e da malevolência. As adaptações para o cinema dos contos de fadas acomodam muitas personagens, uma cadeia de personalidades na compreensão da narrativa pelo espectador.

A ação de assistir e o ato de ler e conferir significações às cenas e às falas dos protagonistas da história direcionam o espectador a ambientes ficcionais sociais, onde as ações das personagens exibem condutas e princípios aceitáveis e censuráveis, semelhantes e adversos, presentes no círculo de vivências daquele que assiste e significa.

O cinema chega a ser uma espécie de mídia instantânea de visualização, apreensão e interação com as personagens, antes moradoras das páginas dos livros de fadas. Talvez repouse nesse ramo de análise a mutação do público leitor, agora espectador:

Costuma-se dizer que a câmera, assim como o palco, mantém uma relação estreita com a presença e o imediatismo. O mesmo é dito sobre a tecnologia eletrônica. A ficção em prosa, nesse esquema, tem uma linha temporal mais flexível e é capaz de invadir, com poucas palavras, o passado ou o futuro, e essas habilidades são sempre encaradas como únicas, sem equivalentes reais nas mídias performativas ou interativas. (HUTCHEON, 2011, p.99).

A criança faz do jogo da repetição sua forma mais natural de interação com a narrativa e seus seres maravilhosos. Ouvir uma, duas ou incontáveis vezes um fragmento textual é necessário para que a criança consiga transitar do simbólico – situação de desequilíbrio no ambiente real ficcional – para a restauração do equilíbrio nas situações similares de desordens no universo real.

O adulto espectador já dispõe da capacidade de trânsito direto do embate apresentado na tela do cinema para os confrontos existenciais rotineiros nas relações familiares, profissionais e outras. As obras derivativas dos contos de fadas para o cinema ativam um interesse significativo maior no público não-infantil, público que dispensa o interesse pelas cenas de ação mais diretas, somente, e assume um olhar inquisidor para as relações intrapessoais das personagens ali representadas.

As obras derivativas dos contos de fadas para o cinema somam novos seres ficcionais ativos à narrativa, rompendo com os papéis previsíveis das personagens dos contos de fadas. A transposição do gênero para um novo meio midiático – o cinema – abandona o relato costumeiro do conto e assume um texto de posições em que o leitor e o espectador compreendem a relatividade do bem e do mal.

A empatia, o posicionar-se no lugar do outro e a identificação com os indivíduos bons ou maus são atos de valoração moral. Embora as crianças possam ainda não compreender que

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

as pessoas podem transitar entre um conceito e outro, o público leitor e espectador adulto já se encontra habilitado para os trânsitos conceituais mencionados.

A conduta moral origina-se, primeiramente, da obediência no ciclo da família. O pai, a mãe, os avós ou irmãos mais velhos são, para as crianças, indivíduos superiores em tamanho, força, esperteza e coragem. As crianças, entre os quatro e os cinco anos, demonstram dado comportamento por respeitarem e (ou) temerem os adultos e as crianças maiores. O herói, para as crianças, por exemplo, é também aquele que deve ser temido e respeitado. Não há “lei” maior a ser cumprida do que aquela proferida na voz do príncipe ou nas ações do bravo cavaleiro, os quais põem em risco suas próprias vidas na procura pela felicidade.

A mídia cinematográfica de comunicação, bem como seus roteiristas, produtores, diretores e autores, apresentam ao público espectador uma desestabilização positiva para os conceitos de heróis e vilões. A adaptação *Malévola* buscará, na apresentação dos diálogos de suas personagens, a oscilação entre o bem e o mal e as situações ou ações que originaram dadas manifestações comportamentais.

A obra derivativa *Malévola* (2014) irá simbolizar essa oscilação comportamental humana – ser bom e mau – e dadas situações de convívio na caracterização da personagem protagonista: a maga Malévola. Não há propriamente um desvio na representação das práticas da personagem, mas uma soma de caracteres já presentes na formação do homem real:

As adaptações cinematográficas de quase todas as mídias estão elas mesmas abertas hoje à (re)romantização: K.J. Anderson escreveu um romance adaptado (2004) do filme de James Robinson (2003), por sua vez uma adaptação dos quadrinhos de Alan Moore e Kevin O’Neill intitulados *A Liga Extraordinária [The League of Extraordinary Gentlemen]*. Logicamente, ele precisou manter as alterações feitas pela adaptação cinematográfica em torno de elementos importantes como o vilão e o número de personagens; porém, como o roteiro era muito curto, Anderson pôde acrescentar descrições e desenvolver as motivações dos personagens, e para fazê-lo retornou com frequência aos quadrinhos. (HUTCHEON, 2011, p.68).

O bem e o mal nunca dormem nos universos real ou real-ficcional. Coexistem e compõem personagens de alta complexidade cultural. Uma revisão e, quem sabe, uma futura ampliação para as esferas de ação apresentadas por Propp (1984) fazem-se necessárias. Uma nova tipologia textual urge na mídia da sétima arte: as obras derivativas provenientes dos contos de fada tradicionais.

Referências

- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GRIMM, Jakob. *Os contos de Grimm*. São Paulo: Paulus, 1989.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

LA TAILLE, Yves De. *Moral e ética - dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MALÉVOLA. Direção: Robert Stromberg; Produção: Linda Woolverton e Paul Dini. Califórnia: Wall Disney Studios, 2014. 1 DVD (131 min.), widescreen, son. color.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1984.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores**A RELAÇÃO ENTRE O VERBAL E O VISUAL EM *COBRA-GRANDE: HISTÓRIAS DA AMAZÔNIA***Michele Mendes Rocha
UFSM

[A Arte de Ler]
O leitor que mais admiro
é aquele que não chegou até a presente linha.
Neste momento já interrompeu a leitura
e está continuando a viagem por conta própria.

Mário Quintana

Introdução

Grande parte dos livros ou do modo como é tratada a leitura deles em sala de aula, privilegia o verbal em detrimento do visual. A proposta deste estudo é a de apresentar uma abordagem do texto literário que evidencia a importância da relação entre palavra e ilustração na mediação da leitura literária. Com isso, busca-se não apenas analisar a obra *Cobra-grande: histórias da Amazônia*, de Sean Taylor, com ilustração de Fernando Vilela, mas também propor um Roteiro de Leitura para a sala de aula.

Essa obra faz parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) 2009, o qual se destina aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A distribuição gratuita de livros pelo PNBE tem como intuito fornecer às escolas das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal uma variedade de obras literárias e materiais de pesquisa para o professor. Dessa maneira, busca-se a democratizar o acesso às obras literárias e estimular a leitura e a formação de docentes e alunos leitores.

O PNBE surgiu em 1997 como um dos investimentos do governo para solucionar os problemas enfrentados pela educação no Brasil, os quais podem ser verificados pelas inúmeras pesquisas e dados estatísticos sobre o analfabetismo funcional. Com isso, tornou-se necessário disponibilizar livros de qualidade para as escolas públicas como incentivo à leitura

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

e prever estratégias de formação de leitores de modo a capacitá-los para agir de maneira crítica na sociedade.

Assim, o trabalho com a literatura na escola, apresenta-se como um colaborador na busca de soluções para a questão do letramento. Para endossar a ideia de que o texto literário deve estar presente na sala de aula, buscamos o que diz Cosson (2014b): “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2014b, p. 23). É possível verificar, contudo, que poucos são os trabalhos e estudos sobre as obras do PNBE e este estudo busca colaborar para que essa lacuna seja suprida, de modo que haja uma maior reflexão sobre os livros que são fornecidos pelo governo às escolas.

A leitura literária de textos híbridos

A leitura como defende Cosson (2014a) “pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que chamamos de circuito de leitura” (COSSON, 2014a, p. 51). A leitura literária ultrapassa a noção simples de decodificação, pois ao ler, entram em jogo os recursos expressivos da língua, a composição textual e a percepção de mundo do leitor, como dizem Saraiva e Mügge (2006). Com isso, o papel do professor como mediador surge como um fator de grande relevância para que ocorra efetivamente a formação de leitores literários.

A proposta de leitura literária deste estudo é baseada na percepção da combinação de linguagens nos textos híbridos. *Cobra-grande* é um exemplo de texto que possui tal especificidade, visto que apresenta estreita relação entre o verbal e visual. Em textos assim, para que se efetive o processo da leitura ou até sejam ampliados os sentidos do texto faz-se necessário considerar não apenas o código verbal, mas também o visual.

O livro infantil, por ter presença constante da visualidade, acabou por “constituir uma espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam” (LAJOLO e ZILBERMANN, 1984, p.14). Por esta especificidade é que podemos entender esta obra como um *texto híbrido*, uma vez que é constituída de texto verbal e texto visual.

Segundo o que expressa Camargo (2006), existe “uma espécie de narrativa dialogada, com a alternância de enunciados verbais e enunciados visuais”, o que para o autor configura um *texto híbrido* (CAMARGO, 2006, p. 109). Sobre essa articulação entre palavra e imagem Ramos e Panozzo (2011) esclarecem que

A ilustração não tem um papel predefinido, sua significação vai se constituindo pela relação entre os elementos expressivos e o conteúdo que veiculam. Desse processo participam tanto a cor, a forma, a localização espacial e os materiais e suportes utilizados, quanto as combinações da língua escrita, a seleção e a organização vocabular nas estruturas sintática e semântica. Cria-se um todo articulado por diferentes unidades e, pela interação com o objeto lido, supera-se a recepção e a

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

percepção, para instalar-se um sujeito capaz de atribuir sentido ao texto, como resultado da experiência, da organização e da articulação entre todos os componentes que participam do processo de leitura. (RAMOS e PANOZZO, 2011, p. 57)

Desse modo, percebe-se que os textos híbridos levam o leitor a transitar entre os códigos verbais e visuais para compor os significados da obra. O leitor, segundo a teoria da estética da recepção, é capaz de construir as inúmeras perspectivas propiciadas pelo texto, fazendo adequações, negando ou reconstruindo o processo de compreensão e interpretação da obra. O texto, assim, “é um dispositivo potencial baseado no qual o leitor, por sua interação, constrói um objeto coerente” (COMPAGNON, 2006, p. 149). No caso do texto híbrido essa interação entre texto e leitor ocorre a partir da relação entre palavra e visualidade. É importante ressaltar que

Não podemos dizer que a imagem só imita, só copia, só representa, só descreve ou narra; a imagem também pode *simbolizar*. Isso significa que a imagem pode não apenas ser apenas *vista* como também ser *interpretada*, em outras palavras, que a imagem pode ser *lida*. (CAMARGO, 2006 p. 121)

Camargo (2006) esclarece que para ler um texto híbrido é preciso considerar alguns aspectos como o suporte; a enunciação gráfica; a visualidade; o texto visual e o diálogo entre texto e ilustrações. Essa associação entre palavra e visualidade implica outros modos de ler um texto como explica Cosson (2014a):

[...] a adoção de uma outra lógica de leitura que, em lugar de separar, mistura as propriedades atribuídas ao legível e ao visível. Nessas obras não se pode prescindir da integração imagem e palavra porque uma completa o sentido da outra, ou melhor, é da interação das duas que surge o sentido da obra. (COSSON, 2014a, p. 53)

Sendo assim, é possível compreender que em alguns textos a relação entre visualidade e palavra não apresenta hierarquia, mas sim uma mútua colaboração na construção dos significados. A ilustração, dessa maneira, colabora para a ampliação dos sentidos, proporcionando ao leitor colocar em jogo sua visão de mundo e experiências. Essa atuação do leitor no processo de leitura literária, mesmo que a temática já seja algo conhecido dele, conforme defendem Ramos e Panozzo (2011):

As obras literárias podem até mostrar o já conhecido, mas sob uma nova roupagem, gerando o estranhamento que colabora para a emancipação do leitor. [...] O leitor recria o que é proposto pela linguagem (ou linguagens) no texto e, a partir de suas vivências, constrói uma significação peculiar. (RAMOS e PANOZZO, 2011, p. 70)

À luz do letramento literário, a leitura não tem como objetivo somente o desenvolvimento de habilidades de ler gêneros literários, mas, sobretudo, a aquisição da capacidade de compreender e ressignificar os textos, através da mediação literária. Cosson (2014b), em seus estudos, advoga que a linguagem literária é constituída de três tipos de aprendizagem: a) aprendizagem da literatura; b) aprendizagem sobre a literatura e c)

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

aprendizagem por meio da literatura. Dentre as três aprendizagens, o autor esclarece que “a” e “c” são indispensáveis quando o objetivo é formar um leitor literário, muito embora sejam praticamente inutilizados na escola. Dessa maneira, torna-se relevante apresentar uma proposta como esta que busca tanto a aprendizagem da literatura como também a que acontece por meio.

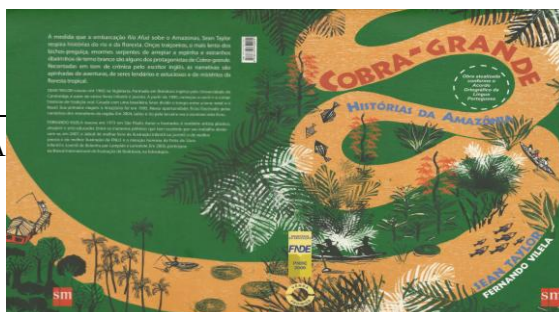
O livro – *Cobra-Grande*

"E de que serve um livro sem figuras nem diálogos?"¹

Cobra-grande: histórias da Amazônia é uma espécie de diário de viagem de uma das visitas de Sean Taylor à Amazônia e desta vez ele esteve a bordo dos barcos Rio Afuá e São Francisco. O livro é composto por nove narrativas orais (de autor desconhecido, constituídas de anedotas, lendas, mitos e outras de que possuem caráter moral) que são recontadas de maneira singular, transportando o leitor a um universo de seres lendários, repleto de aventuras em meio aos mistérios da floresta amazônica. As histórias presentes no livro são: A lenda de Jurutá; O jabuti e o Urubu; A mãe-d'água; Cobra-grande; Um longo caminho a percorrer; O boto e o pescador; O curupira; O mistério de Mani e Tenho mesmo que ir embora. Contudo, neste artigo, para explicitar a relação entre palavra e visualidade, serão analisadas apenas a capa, a contra-capa, a folhas de guarda (frente e trás do livro) e duas narrativas: *Cobra-grande* e *O curupira*, muito embora o livro na íntegra seja bastante elucidativo como exemplo de narrativa verbo-visual.

A capa do livro é o primeiro elemento com o qual o leitor entra em contato e, na obra em análise, ela já nos indica forte relação que se estabelece entre a imagem e a palavra (Figura 1). O fio condutor que liga as histórias é o rio Amazonas, pois Sean Taylor as reconta a partir do que ouviu do povo ribeirinho a bordo de barcos. O nome do livro é o título de uma das narrativas, *Cobra-grande*, e na capa está escrito dentro de uma faixa em tom alaranjado que lembra a sinuosidade do rio Amazonas e ao mesmo tempo o formato tortuoso do corpo de uma cobra. Essa hipótese de que há uma relação entre a narrativa cobra-grande e a imagem pode ser comprovada pela própria história contada no texto, em que o rio e a cobra são quase a mesma coisa, assim: o rio é a cobra e a cobra é o rio.

¹ CARROL, Lewis. A Naify, 2009.



ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Figura 1 – capa e contracapa

Essa hipótese de que a imagem reporta o grande rio Amazonas pode ser confirmada através das ilustrações que preenchem esta faixa alaranjada: vitórias régias, barcos, pescadores e diferentes espécies de peixes. A faixa alaranjada em formato sinuoso está envolta por muitas árvores, que podem ser entendidas como a mata ciliar do rio e casas – palafitas – que seriam as moradias dos ribeirinhos. Já a hipótese de que se trata de uma indicação da cobra é verificada através da observação das folhas-guarda (duas primeiras páginas e das duas últimas do livro), uma vez que nas páginas iniciais (Figura 2) o desenho da faixa alaranjada dá a ideia de onde nasceria o rio, configurando sua nascente. Entretanto, é possível também entender essa imagem como o rabo da obra, o que pode ser confirmado através da observação das duas últimas ilustrações (Figura 3), em que aparece a cabeça da cobra. Além delas, tem-se a página em que inicia a narrativa cobra-grande, que é alaranjada do mesmo tom da faixa sinuosa da capa, fazendo com que associemos o rio com a cobra e atestemos o que diz o narrador: as cobras-gêmeas foram geradas no rio e cresceram nele. A imagem das duas folhas de guarda iniciais (Figura 2) retomam a ideia das duas finais (Figura 3) e a união delas evoca uma “cobra-rio”, haja vista a cobra ser o rio e o rio ser a cobra. Ademais, à esquerda da página na direita (Figura 4) há a ilustração de um peixe e de sua boca saem bolhas, o que nos leva a pensar que o peixe e as cobras estão dentro do rio.



Figura 2 – Folha de guarda – início do livro

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores



Figura 4 – narrativa Cobra-grande

A imagem acima (Figura 4) é constituída de duas páginas abertas do livro e sugere a existência de duas cobras (uma em tons claros e a outra em tons escuros). Essa ilustração é bastante significativa, pois na narrativa encontramos a história de duas cobras: Norato e Maria Caninana, as quais apresentam personalidades opostas, assim como ocorre com as cores, que na nossa cultura ocidental representam oposição. Na narrativa, uma das cobras representaria o bem e a outra o mal. Ademais, o fato de a imagem ocupar duas páginas nos remete à grandeza da cobra.

Na história do curupira, temos a imagem que ocupa as duas páginas iniciais da narrativa, a ilustração de uma floresta composta por árvores verdes e por apenas uma vermelha (Figura 5). No texto nos é dito, através da lenda, que o Curupira, que tem o corpo coberto por cabelo vermelho “como sangue”, é o protetor e guardião da mata. Assim, o fato de aparecer na ilustração uma árvore vermelha, nos indica que se trata da figura do Curupira, uma vez que ele é mata, pois faz parte dela. E a imagem da árvore vermelha não está em primeiro plano, mas em segundo, dando a ideia de que está a espreita dos dois homens que estão na mata (“observa o que fazem”), cumprindo seu papel: defender a floresta.



Figura 5 – Ilustração de O curupira

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores



Figura 6 – Ilustração da morte de Avelino

Essa hipótese de a ilustração da árvore vermelha em segundo plano ser o próprio Curupira à espreita dos malfeitores é confirmada na Figura 6. Isso porque, em tal ilustração, o Curupira, ou o desenho que a ele associamos, é vermelho e está em primeiro plano. A ilustração mostra o momento em que Mundico, tentando matar uma onça na mata, acerta sem querer o amigo Avelino. Mundico, então, buscando socorro vê apenas o Curupira, sente medo e sai fugido de lá.

Como se viu, em *Cobra-grande* há uma forte combinação entre linguagens, o que demanda por parte do leitor uma capacidade relacionar palavra e ilustração. Sobre essa imbricação entre o verbal e o visual, Ramos e Panozzo (2011) esclarecem ainda que a ilustração muitas vezes “antecipa ou confirma significados propostos pela palavra, mas também pode apresentar-se como um desafio a ser vencido pelo leitor, a fim de relacioná-la à palavra.” (RAMOS e PANOZZO, 2011, p.66)

Roteiros de leitura de *Cobra Grande*

A base teórico-metodológica para esta proposta de mediação de leitura literária são os pressupostos do Método Recepcional (BORDINI e AGUIAR, 1993) e dos Roteiros de Leitura (SARAIVA e MÜGGE, 2006). Esse aporte metodológico colabora na instrumentalização do professor na produção de atividades para a leitura de livros literários.

O Método Recepcional, advindo da Estética da Recepção, está alicerçado em Bordini e Aguiar (1993), para os quais o processo de ensino-aprendizagem deve estar baseado no leitor. A sala de aula é, nesse método, uma espécie laboratório de experimentação e de reflexão e o planejamento das atividades de leitura literária desse método é composto cinco etapas, a saber: 1. Determinação do horizonte de expectativa; 2. Atendimento ao horizonte de expectativa; 3. Ruptura do horizonte de expectativa; 4. Questionamento do horizonte de expectativa e 5. Ampliação do horizonte de expectativa. Para os autores, “formar leitores

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

significa preparar sujeitos para o exercício de cidadania, a consciência saudável consigo mesmo e com os outros, e a experiência lúdica com o imaginário” (SARAIVA e MÜGGE, 2006, p.12).

O Roteiro de Leitura proposto em Saraiva (2001) apresenta etapas para a leitura literária: a) Introdução à recepção do texto, que seria a motivação com o objetivo estimular e sensibilizar o aluno; b) Leitura compreensiva e interpretativa; c) Transferência e aplicação de leitura, que é constituída pela produção de textos. A proposta de Roteiro de Leitura deste estudo foi baseada nessas etapas propostas por Saraiva (2001), mas sofreu algumas modificações devido às especificidades e necessidades da obra em análise.

Roteiro de leitura – narrativa *Cobra-Grande*

Etapa I - Atividades introdutórias à recepção do texto

O professor disponibilizará aos alunos algumas das ilustrações do livro das imagens da capa, das folhas de guarda (Figura 2 e 3) e da Figura 4. Em seguida, proporá aos alunos que apresentem suas impressões e hipóteses sobre a temática da narrativa, através dos quadros que seguem:

1. Capa		
Impressões	Hipóteses	Então, para você, qual será a temática da narrativa?

2. Folhas de guarda		
Impressões	Hipóteses	Então, para você, qual será a temática da narrativa?

Com isso, busca-se que os alunos tenham um momento de exploração da imagem e de explosão de ideias, as quais devem ser fundamentadas na ilustração. Ademais, esse é um

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

exercício que proporciona o desenvolvimento da percepção do aluno frente às imagens, bem como a sua capacidade de evocar a imaginação.

Após essa atividade, o professor fará um momento de conversa com os alunos, a partir dos seguintes questionamentos: vocês já ouviram falar de lendas? Vocês conhecem a Amazônia? Quais animais fazem parte da fauna da Amazônia?

Etapa II – Leitura compreensiva e interpretativa do texto

O professor fará a leitura da narrativa em voz alta para os alunos. Somente depois do término da leitura do professor, os alunos terão a oportunidade de observar as imagens presentes na narrativa, manuseando a obra. Em seguida, o professor fará alguns questionamentos, a saber: Qual é a relação das “cobras-gêmeas” com o rio? Como são descritas as atitudes de Maria Caninana? Como são descritas as atitudes de Norato? Qual a relação dessas descrições de personalidade com a ilustração da página 20 (Figura 4)? Quem é a personificação do mal? Quem é considerado pelo povo nos dias de hoje a cobra-grande? Como se dá a relação entre Norato e Maria Caninana?

Etapa III – transferência e aplicação de leitura

Para essa atividade os alunos estarão sentados em círculo no chão. Considerando que no final da narrativa contada por Sean Taylor, prevalece o mistério acerca do paradeiro dos irmãos e ele diz que existem muitas histórias sobre pessoas que relatam ter visto um dos dois, os alunos farão uma história coletiva. Com isso cada um deles, de maneira acrescentará um pouco de sua criatividade na busca por dar continuidade à existência misteriosa de Norato e Maria Caninana. Para acentuar ainda mais a imaginação dos alunos, passará de mão em mão, enquanto acontece a contação, uma caixa que contém algumas palavras que devem ser utilizadas pelo contador, caso a caixa pare com ele no momento de sua fala.

Roteiro de leitura – narrativa *O curupira*

Etapa I - atividades introdutórias à recepção do texto

O professor realizará um bingo com os alunos e a temática será - lendas. Nesse bingo no lugar dos números serão utilizados os nomes de personagens de algumas lendas conhecidas pela turma. O critério para vencer o jogo é: ser o primeiro que além de completar os espaços é capaz de recontar a narrativa da qual faz parte algum dos personagens de sua tabela bingada. Depois disso, o professor retoma alguns aspectos gênero lenda.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Etapa II – leitura compreensiva e interpretativa do texto

O professor fará a leitura da narrativa em voz alta para os alunos. Somente depois do término da leitura do professor, os alunos farão a leitura do texto e terão a oportunidade de observar as imagens, manuseando a obra.

Em seguida, o professor questionará os alunos oralmente acerca de como é descrito fisicamente o Curupira no início da narrativa, de como ele é descrito psicologicamente no início da narrativa e de qual a relação do Curupira com a floresta. Após essa discussão, levar o aluno a observar como e quando o Curupira é ilustrado nesta narrativa.

Etapa III – transferência e aplicação de leitura

Os alunos deverão criar outras histórias com o Curupira, de maneira que sejam inseridas outras situações e novos personagens. Essas histórias serão contadas pelos próprios alunos-autores em uma espécie de sessão de contação de histórias na biblioteca da escola. Em seguida, serão distribuídas à “platéia” as histórias ali contadas em forma de livros, com direito a autógrafos dos alunos-autores.

Considerações finais

Diante da necessidade de se repensar as práticas leitoras na escola, devido à especificidade dos textos infanto-juvenis contemporâneos, este artigo se propunha apresentar uma proposta de mediação do texto literário. Para isso, buscou-se analisar uma obra infanto-juvenil do PNBE 2009 – *Cobra-grande*: histórias da Amazônia- que se configura como texto híbrido, devido ao seu sincretismo de linguagem, bem como apresentar uma proposta de Roteiro de Leitura.

Como se viu, esse tipo de abordagem de leitura estético-visual exige do leitor capacidades específicas que devem ser trabalhadas em sala de aula para que se efetive o letramento literário. Camargo (2006) quanto a isso elucida que não se torna suficiente ver a ilustração, mas é necessário “ *aprender a ver*, o que supõe várias formas de aprendizado ou de mediação. [...] pois, assim, como o texto verbal, o texto visual também exige uma espécie de alfabetização – ou, se quiser, letramento – visual”(CAMARGO, 2006, p. 122).

A escola é um dos responsáveis por esse tratamento do código verbal e visual, como explicitam Ramos et al. (2011) ao dizer que “A não leitura da imagem pela criança é consequência provável da adoção da hegemonia da palavra, referenciada pela escola e presente no discurso do adulto, sejam eles seus familiares ou professores” (RAMOS, 2011, p. 255). Este estudo, ao apresentar uma proposta de leitura da obra *Cobra-grande* do acervo do

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

PNBE 2009, pretende justamente colaborar para que o letramento literário através de textos híbridos seja realizado na escola.

Assim sendo, é preciso que sejam propostas análises dessa natureza, a fim de capacitar os leitores infanto-juvenis, já que a leitura de textos híbridos requer outros tipos de mediação da leitura literária. Considerando, desse modo, que a leitura literária de textos verbo-visuais colabora para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, este estudo objetivou auxiliar nas práticas de mediação de leitura literária.

Referências

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura - a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CAMARGO, Luís. Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago. Campinas, 2006. Tese. (Doutorado em Teoria e História Literária). Unicamp. Cf. *Síntesis*, Unicamp. Vol. 11, p. 109-122.

CARROL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. N. Sevcenko. Il. L. Zerbini. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

COMPAGNON, Antoine. Leitor. In: *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 139-164.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: contexto, 2014a.

_____. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014b.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. (1984). *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática.

QUINTANA, Mário. *Caderno H*. Porto Alegre: Globo, 1983, p.150

RAMOS, Flávia Brochetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. *Interação e mediação de leitura literária para infância*. São Paulo: Global, 2011.

_____ et al. Imagem e palavra na leitura de narrativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 245-262, jan-jun. 2011.

SARAIVA, Juracy Assman (Org.). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

_____; MÜGGE, Ernani. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TAYLOR, Sean. *Cobra-grande: histórias da Amazônia*. São Paulo: SM, 2008.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM TEMPOS DE PNAIC: RELATO DE
UMA EXPERIÊNCIA MEDIADA ATRAVÉS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
O USO DE ACERVOS DO PNAIC**Sandra Danieli Werlang
UCS**Introdução**

A iniciativa de realizar esse trabalho surgiu a partir da necessidade de se compartilhar a implantação de uma nova política pública nacional, voltada às questões de alfabetização e letramento e, através da formação continuada, auxiliar os professores pertencentes ao Bloco Pedagógico do município de São Leopoldo, situado na região metropolitana da Grande Porto Alegre/RS. Nesse sentido, o fato de ser professora desta rede e ao mesmo tempo, ocupar a função de Orientadora de Estudos do Pnaic, pois sou a mediadora na formação dos professores, influenciaram nesta escolha. Com o uso do material recebido pelas escolas de ensino fundamental e das formações e orientações que recebo através da parceria do Ministério da Educação, Prefeitura Municipal de São Leopoldo e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFPEL), tenho a responsabilidade de atuar na formação e orientação dos estudos do município de São Leopoldo e arredores.

A preocupação com os índices de alfabetização e letramento em nosso país, vem crescendo significativamente e são investidas enormes quantias em programas de leitura, materiais pedagógicos, acervos literários, entre outros, porém ainda há um longo caminho a percorrer para atingir a meta da alfabetização e letramento de acordo com a idade certa. Foi a partir dessa demanda que surgiu o Programa de Alfabetização na Idade Certa, em 2012, vindo a ser de fato, implantado integralmente no ano seguinte em todas as esferas da União.

Para Paiva e Bereblun (2009, p. 179), “todos os programas de leitura ou de incentivo à leitura se fundamentam (implícita e explicitamente) em alguma concepção de leitura nem sempre vinculada a práticas sociais”. Nesse contexto, faz-se necessário investigar as concepções pedagógicas que os docentes possuem em relação ao processo de alfabetização e

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

letramento, assim como, o uso de acervos literários pelos mesmos, no cotidiano escolar dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Todos nós sabemos que a função da escola é inserir o aluno no mundo letrado. Especificamente, uma das tarefas do professor é desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, o professor passa a ser o mediador, ou seja, a figura que vai auxiliar o aluno tanto na aprendizagem da escrita quanto da leitura, e mais importante ainda, contribuir para que o aluno seja um leitor proficiente. Entretanto, para que as crianças se tornem bons leitores, elas precisam de um mediador (professor) que as motive e faça uso de bons materiais.

Com isso, alguns questionamentos vão surgindo: Se temos bons acervos, como o disponibilizado pelo PNAIC, temos professores preparados para utilizá-los? De que forma esses acervos são mediados pelo professor? Como a formação continuada, proporcionada pelo PNAIC auxilia no planejamento de atividades específicas de leitura?

A implantação do PNAIC em São Leopoldo

A partir da adesão do município de São Leopoldo ao Pacto, iniciou-se o processo de implantação do programa. Inicialmente, o município selecionou treze orientadoras de estudo, de acordo com critérios criados pela própria Secretaria Municipal de Educação (SMED).

O critério “ser professor atuante do Bloco Pedagógico”, significa que o professor, orientador dos estudos, deveria ter experiência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, ter prática docente, estar atuando em sala de aula, com regência de classe, e, portanto conhecer os encantos e dificuldades do cotidiano escolar. Esse critério de seleção, posteriormente, mostrou-se muito importante, de forma que todas as docentes participantes, da formação continuada, sabiam que a sua orientadora de estudos também tinha, assim, como elas, o trabalho diário em sala de aula.

Em seguida, realizou-se o recenseamento de todas as professoras do município que atuavam no Bloco Pedagógico, totalizando 335 docentes. Com o respaldo da Secretaria de Educação, todos os professores foram convocados a participar, e, dessa forma, quem não se dispusesse a participar da formação, deveria trocar de turma, ou seja, atuar em outro ano, que não do Bloco Pedagógico. Inicialmente, houve polêmica, mas, os poucos casos que surgiram contrários a essa determinação, foram resolvidos de acordo com o que se havia estabelecido, para assim, termos realmente um público interessado na formação.

A partir da convocação de professores e de algumas desistências, chegamos ao número de 324 professoras participando da formação e 50 docentes em espera, pois os grupos já

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

estavam cheios, e estas professoras, eram provindas de outras turmas (4ª e 5º anos), portanto não eram prioridade na participação do programa. Ao darmos início às atividades de formação continuada do Pnaic, as dificuldades enfrentadas foram as mais diversas. Geralmente, em se tratando de âmbito público, são muitos os obstáculos a serem superados. Assim, tivemos questões de infraestrutura, atraso na vinda de materiais, atraso no pagamento das bolsas (auxílio) às professoras cursistas, e aprendemos que na educação, precisamos ter paciência, para que tudo se resolva a seu tempo. Com o atraso do material pedagógico, a ser trabalhado na formação, o enfoque passou a ser outro. Planejamos atividades em que se trabalhasse a identificação do grupo de professoras e a questão das expectativas das mesmas.

Cada um dos treze grupos de estudos, distribuídos em dias e horários diversos, a fim de atender a todas demandas e necessidades, iniciou um trabalho de caracterização e identificação do mesmo. Consideramos que trabalhar com a nomenclatura de flores, seria algo agradável e assim, cada grupo elegeu o nome de uma flor para ser identificado, utilizando-o inclusive em trabalhos realizados. Tivemos as seguintes flores como nomes de grupos: *azaleia, amor perfeito, violeta, girassol, açucena, margarida, rosa, orquídea, gérbera* (o grupo, pelo qual fiquei como professora orientadora responsável), entre outras.

Figura 1: Grupo Gérberas



Fonte: fotografia da autora, 2013

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Após essa escolha, iniciamos o trabalho de expectativas das docentes cursistas, com dois enfoques. O primeiro deles foi questionar as professoras sobre o que elas esperam desse programa de formação continuada; o segundo enfoque trouxe o posicionamento das professoras em relação ao programa e quais as suas contribuições para o mesmo. Assim, compartilhamos as expectativas, e aprendemos uma grande lição: a educação também é uma via de mão dupla. Não somente se recebe, nem somente se dá. Ambas devem caminhar juntas.

Outro momento significativo foi a criação de brasões por parte de cada uma das educadoras. A técnica do brasão é uma estratégia utilizada para explorar a autoformação na sua dimensão profissional e existencial. Para criar o seu brasão é necessário refletir sobre as imagens que nos guiam, pois elas evocam as ideias forças que nos conduzem, de modo que “fazer seu brasão e o partilhar com outros num grupo de pesquisa formação é apenas retomar essa prática cotidiana, mas de maneira intensa e refletida”. (GALVANI, 1995 apud WARSCHAUER, 2001, p.326).

Inspirada nessa estratégia adaptou-se o modelo proposto, adequando-os aos objetivos e condições do grupo. A adaptação criou condições de garantir que, cada uma das pessoas integrantes, em cada um dos 13 grupos, pudesse fazer o exercício de reflexão, aproximando-se de si mesma e registrando no brasão o seu nome, seu lema, duas referências conceituais ou teóricas, duas capacidades, habilidades enquanto professora, e duas dificuldades que tem encontrado em sua prática pedagógica. Esse foi, sem dúvida, um momento que alicerçou mais os vínculos que já estavam sendo criados, e foi possível compartilhar e dividir expectativas, dificuldades, alguns “ranços” e verificar que algumas docentes, em sua prática pedagógica, não possuíam referenciais teóricos. Nesse sentido:

Um primeiro aspecto que gostaria de destacar é que autoformar, não é formar-se só. O grupo é um catalisador de trocas múltiplas, “onde a dinâmica de um se nutre da dinâmica do outro”. E, ao mesmo tempo, que o grupo alimenta o movimento autoformador de cada participante, “as práticas de autoformação desenvolvem as ligações sociais” (Moisan, 1995: 17). Dessa forma indivíduo e grupo se alimentam mutuamente. (WARSCHAUER, 2001, p.327)

Dando sequência e finalizando as atividades que deram início à formação do Pnaic, em São Leopoldo, trabalhamos as “Memórias de Alfabetização” de cada uma das docentes. Nessa atividade especificamente, a memória escolar trouxe à tona sentimentos de encanto pelo velho tempo escolar, assim como, algumas lembranças tristes, como os castigos e palmatórias. Evidentemente, surgiram comparações da escola atual com a escola de tempos atrás e verificou-se que as escolas de antigamente pouco, ou quase nada, tinham de materiais

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

didáticos e livros literários. Ainda assim, para a maior parte das docentes, a prática da leitura, foi na escola. E muitas resgataram lembranças de hora do conto, momentos de leitura, etc.

Diante de boas recordações sobre a vida escolar das professoras, também era esperado que as reclamações e angústias surgissem no decorrer dos trabalhos. Nesse sentido, a principal frustração das professoras era o fato de seus alunos não gostarem de ler. Nesse sentido Kleiman (2010, p. 17), ao terminar uma palestra sobre leitura, afirma que a queixa mais comum é: “Os meus alunos não gostam de ler”. Diante desta perspectiva, a autora procura demonstrar, no decorrer de sua obra, alguns aspectos que possam contribuir para a solução deste problema. Kleiman afirma também que “para formar leitores, devemos ter paixão pela leitura”. (KLEIMAN, 2010, p. 17).

Por esse viés é preciso transformar não apenas os alunos em leitores, mas fazer com que as professoras também gostem de ler, para servirem de “espelho” aos seus alunos. A partir dessa primeira etapa de implantação e formação de grupos, o programa iniciou, efetivamente, após a chegada do material. Esta etapa está descrita a seguir.

Alfabetização e letramento

Após a primeira etapa de formação de grupo, relatos, angústias e experiências trocadas, e com a chegada do material fornecido pelo PNAIC, a decisão foi a de priorizar as concepções iniciais que cada grupo de docentes tinha a respeito dos processos de alfabetização e letramento. Nesse sentido, os conceitos – alfabetização e letramento – foram sendo construídos, a partir do coletivo e das percepções, e, contextualizado com o aporte de Magda Soares, para o entendimento dos mesmos.

Para compreender o processo e com este propósito, a visão de Magda Soares sobre a temática se faz essencial. Soares (1998, p. 47) explica que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”.

O primeiro termo, *alfabetizar*, corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e para escrever. Envolve conhecimentos e destrezas variados, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam. Já o segundo termo, *letrar*, está relacionado ao exercício efetivo e competente da alfabetização, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.

*ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores***Livro da vida**

Outro aspecto a ser considerado, nesse artigo, foi a construção do Livro da Vida. O livro da vida é uma das técnicas de Célestin Freinet, pedagogo francês, que, como professor, aplicou-a em suas turmas com o intuito de propiciar às crianças o registro da “livre expressão”, relatando acontecimentos experimentados e vivenciados na turma no cotidiano da escola, bem como na vida junto à sua família, amigos.

O livro da vida é um registro coletivo, com as reflexões e indagações do grupo, registrando a questão mobilizadora do dia. É, também, um livro em que se faz o registro das situações que apreciamos ou daquelas que precisamos pensar mais. A partir disso, construímos o Livro da Vida de cada um dos grupos ficando um registro coletivo da atividade desenvolvida a cada encontro de estudos.

Figura 2: O Livro da Vida



Fonte: Elaborado pelo Grupo Gérberas, 2013

O trabalho em grupo possibilita a riqueza da troca de experiências, mas sabemos que refletir sobre nossas aprendizagens deve ser um exercício diário de todas as pessoas, especialmente educadores, possibilitando a conquista progressiva da autonomia, a descoberta das próprias potencialidades e a criação de articulações entre teoria e prática passíveis de (trans)formação. Assim, numa atividade individual, cada uma das docentes recebeu um caderno denominado: Caderno de Metacognição.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Este caderno foi utilizado como instrumento e exercício metacognitivo, refletindo e registrando a cada novo encontro sobre: **O que aprendi? Como aprendi? O que não aprendi?** Esses registros serviram como análise e acompanhamento dos nossos estudos, permitindo a tomada de consciência da própria aprendizagem. De acordo com Zabalza (1994, p. 95) “a linguagem escrita representa um novo e poderoso instrumento de pensamento”. A escrita é um momento em que se analisa e reflete sobre o próprio processo de aprender, constituindo-se em metacognição. Para Gunstone & Northfield (apud LEVY, 2004 p. 17), “a metacognição refere-se à compreensão e controle da própria aprendizagem”. Trata-se de uma abordagem informada e autodirigida para reconhecer, avaliar e decidir, reconstruir, ou não, ideias e crenças já existentes.

Gérberas: PNAIC, conflitos e aprendizado

Um dos principais eixos temáticos do Pnaic consiste no desenvolvimento da habilidade da leitura e na formação de novos leitores. É por isso que os acervos literários são destinados à sala de aula e não à biblioteca. É porque professor e aluno devem ter contato com esses livros e deleitar-se na leitura sem finalidades didático-pedagógicas. Fizemos em nossos grupos, muitos momentos de Leitura Deleite, o que acabou tornando-se um hábito.

Nesse sentido, vale ressaltar o significado de **Leitura Deleite**. Construindo, conjuntamente com as professoras, o conceito, obteve-se: **É ler pelo simples prazer de ler!; Sem objetivos didático-pedagógicos, sem a "obrigação" de trabalhar em aula sobre o que foi lido; Quando fazer? Diariamente!**

A partir das angústias relatadas pelas professoras, tais como: Quais atividades que fazíamos e que não gerava resultados, na nossa prática pedagógica? O grupo procurava, sair da zona de conforto, parando de “reclamar” e procurando diagnosticar o porquê de determinada atividade não dar certo em aula. Com isso, as experiências foram trazidas pelo grupo e novas possibilidades foram surgindo.

Através da Cartilha distribuída pelo Pnaic às professoras, foram abordados os 04 eixos que compõem a alfabetização e letramento: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística.

5. leitura: crescente exploração da diversidade textual(circulação, gênero, tamanho, autores), presença de textos curtos, exploração das estratégias de leitura, do vocabulário e do contexto de produção;

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

6. produção de textos: exploração do contexto de produção, destinatários e objetivos específicos de cada gênero a ser trabalhado e pouca ênfase em atividades de planejamento e revisão dos textos;
7. oralidade: maior avanço quanto à exploração do gênero e suas características, presença de atividades que exploram cantorias e conversas;
8. análise linguística: crescente exploração de várias habilidades que possibilitam o domínio efetivo da escrita alfabética.

Este não é um processo fácil e rápido. Alfabetizar e letrar uma criança é pensar que o professor desempenha um papel fundamental em uma das mais importantes descobertas do indivíduo. Hoje, é imprescindível que a criança seja alfabetizada na idade certa, contudo, para que isso ocorra, o professor deve estar preparado para enfrentar o desafio. Alguns depoimentos valiosos, das professoras, merecem destaque. Entre eles:

O Pacto de uma certa forma veio colaborar ou até mesmo dar formação para alguns professores que já estão há muito tempo fora da faculdade. (Suzana da Silva Corrêa – 1º ano)

Todos os encontros de formação foram significativos. Cada encontro proporcionou momentos de aprendizagens, reflexões, troca de experiências que contribuíram positivamente.
(Lisandra Kempfer – 2º ano)

O programa influenciou na reflexão da minha prática, nas leituras deleites, na organização dos cantinhos da sala de aula (leitura). Os materiais são muito bons, os livros do PNBE para sala de aula são maravilhosos...
(Daisy Falconi – 2º ano)

Influenciou e muito, pois estou modificando o modo de conduzir a aula, principalmente as leituras com alunos.
(Dirlaine Garibaldi – 2º ano)

Ótimo material, com certeza os alunos estão utilizando todos eles...
Os livros dentro da sala de aula, ao alcance dos alunos, despertou o interesse pela leitura. Hoje os alunos estão mais críticos em relação a escolha do que vão ler.
(Kelly Ortiz – 2º ano)

As professoras que participaram do Grupo Gérberas avaliaram positivamente o Pnaic e acharam a iniciativa uma forma de fortalecer o vínculo entre as políticas públicas, as escolas, os professores e os alunos.

Considerações finais

Os Programas educacionais de políticas públicas não são perfeitos e, como o próprio nome diz são apenas políticas. Neste sentido, o que se pode fazer é extrair o melhor deles, no caso do Pnaic foi unânime a qualidade dos acervos literários e a presença deles na sala de aula, não somente na biblioteca.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Tivemos um índice de desistência da formação de apenas 3%, e todos foram devidamente documentados na Secretaria de Educação. Ao final do ano letivo, tivemos um diagnóstico final de cada turma do município, caracterizando os alunos, em que nível se encontravam no processo de leitura e escrita e este diagnóstico serviu para planejar o próximo ano letivo. É imprescindível ressaltar que a rede pública do município de São Leopoldo, contempla mais de 8.000 alunos que estão inseridos dentro do Bloco Pedagógico, que é objeto deste artigo.

Como engrandecimento pessoal, cada orientadora de estudo recebeu, como incentivo e reconhecimento pelo trabalho, 20 horas da sua carga horária para acompanharem o trabalho pedagógico nas escolas, em 2014. Com isso, acredito que a conversa de “igual pra igual” faz toda a DIFERENÇA. Este estudo não se encerra aqui, pois este foi apenas o primeiro ano do Pnaic em São Leopoldo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Ano 1: unidade 3. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional: Brasília: MEC, SEB, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 13.ed. Campinas: Pontes, 2010.

LEVY, M. I. C. *Melhoria do processo ensino-aprendizagem da ciência a partir da reflexão dialógica, entre professor e orientador, das concepções e das práticas*. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/melhoria_do_processo.asp. Acesso em: 02/02/2005.

PAIVA, Jane. BERENBLUM, Andréa. *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. Uma avaliação diagnóstica. Campinas, v. 20, n. 1, p. 173-188, jan/abr/2009.

RUIZ, Silvana Ortiz Vieira. *Livro da vida: uma prática de letramento escolar na educação infantil*. 03 jun. 2013. Disponível em: <<http://pedagogiadaservi.blogspot.com.br/2013/06/o-livro-da-vida-alfabetizacao.html>> Acesso em: 14 nov. 2013.

SOARES Magda. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/abr/2004, n. 25. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, outubro de 2003.

ZABALZA, M. *Diários de classe*. Porto: Porto Editora, 1994.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede*. Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores**LEITURAS DE EDUCADORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA: O CONTEXTO
LEITOR DE DOIS MUNICÍPIOS DO OESTE PAULISTA**

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
UNESP - Marília
Renata Junqueira de Souza
UNESP - Presidente Prudente

A pesquisa

Organizar uma proposta de atividades leitoras a partir do acervo do PNBE (Programa Nacional Biblioteca na escola) destinado à Educação Infantil é o propósito de nossos estudos. Tal objetivo decorre da necessidade de tornar congruente um trabalho educativo intencional e dirigido à ampla formação da inteligência e da personalidade infantis (considerando as atividades de leitura literária, decorrentes da literatura infantil), como condição necessária para ampliação e criação de hipóteses fantásticas, do enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa na infância, dentre outras, permitindo que as crianças sejam protagonistas ativas do momento da rotina diária com a literatura infantil no âmbito educacional dirigido à formação da criança leitora.

Se dados revelam que a competência leitora é ainda muito frágil entre crianças e jovens brasileiros e que a necessidade de ler literatura ainda não é um dado cultural em nosso país, é preciso pensar a educação literária desde a mais tenra idade, é preciso pensar na aproximação dos livros na primeira infância. Planejado para dois municípios do oeste paulista com crianças pequeninhas (0 a 3) e seus professores, o projeto em andamento, parte da hipótese de que a “proposta metodológica de educação literária” a ser formulada com o acervo do PNBE, que reconhece e considera as especificidades da primeira infância, pode ser usada com sucesso em situações de ensino e aprendizagem de leitura e literatura já na Educação Infantil, partindo do pressuposto (ainda que a partir de dados gerados do Ensino Fundamental, em suas séries iniciais) de que, após qualificação docente – resultado de projeto FAPESP/CNPq de Políticas Públicas, entre os anos de 2006-2010, no Brasil em parceria com

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Portugal – os professores tendem a mostrar-se mais confiantes e os alunos mais interessados, compreendendo melhor o texto literário.

As análises evidenciaram dados como: (1) coleções do PNBE (Programa Nacional de Biblioteca na Escola) trancadas em estantes da biblioteca, ou, então, “escolas cheias de livros” disponíveis aos alunos, com a justificativa de que basta ofertar, dar acesso e/ou enfatizar a importância da leitura, como condição para formar leitores – todavia, os livros não são ofertados; (2) despreparo da equipe docente e responsáveis, por exemplo, pela biblioteca escolar, em colocar em prática a orientação dos programas de formação da competência leitora; (3) ausência de um planejamento didático efetivo, tanto de cada professor, em particular, quanto do conjunto da escola, voltado ao letramento; (4) problemática da qualidade dos textos apresentados nos livros didáticos e a sua inter-relação com o letramento literário das crianças; (5) escolas que tomam para si a Literatura Infantil e escolarizam, “didatizam” e “pedagogizam” os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “fazem dela uma literatura escolarizada”; dentre outros aspectos.

Se, de um lado, temos atualmente um bom acervo literário recebido pelas escolas, a partir de programas de políticas públicas de leitura, como o PNBE, de outro este se encontra encerrado em armários ou nas estantes das bibliotecas escolares, sem que possamos ter sujeitos capazes de ofertá-lo, e, ainda, professores despreparados e inseguros para ensinar a leitura, usando como matéria-prima tais livros de literatura.

Diante desse quadro e de outros estudos por nós realizados, avaliamos a necessidade de: (a) compreendermos como as crianças desde a mais tenra idade, já na primeira infância, considerando as especificidades desse período infantil (0 a 3 anos), têm acesso, nas instituições que as acolhem e educam, aos livros de literatura infantil; (b) como se dão as práticas de leitura literária nas instituições educativas parceiras da pesquisa; e (c) como seus professores criam as mediações de leitura. Por outro lado, também almejamos (d) analisar o acervo do PNBE recebido por essas instituições, destinados a essa faixa etária, e diante da singularidade dessa etapa do desenvolvimento infantil; (e) investigar e estudar como estabelecer com tal acervo uma proposta de atividades leitoras que torne congruente: um trabalho educativo intencional e dirigido à ampla formação da inteligência e da personalidade infantis (considerando as atividades de leitura literária, decorrentes da literatura infantil), como condição necessária para ampliação e criação de hipóteses fantásticas, do enriquecimento da capacidade imaginativa, compreensiva e criativa na infância, dentre outras,

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

permitindo que as crianças sejam protagonistas ativas do momento da rotina diária com a literatura infantil no âmbito educacional dirigido à formação da criança leitora – enfim, contribuindo para a constituição do humano no psiquismo infantil e em bases para aquisição da linguagem escrita e apropriações futuras.

Dois eixos de pesquisa, articulados aos objetivos, compõem a diretriz para a produção dos dados com metodologias específicas e instrumentos a eles apropriados. O primeiro foca a circulação dos livros nas instituições parceiras, o uso e conhecimento por parte dos gestores educacionais de tais materiais, bem como as condições de guarda de tais livros. Com a análise desses dados, pretende-se, ainda, verificar se a política pública de leitura PNBE tem atingido, nas duas cidades em questão, seus objetivos. O segundo eixo analisa os livros infantis destinados à Educação Infantil - PNBE, particularmente à primeira infância (0 a 3 anos) não somente com relação à estrutura do texto narrativo e estratégias de leitura, mas também na elaboração de um material teórico-prático que pode nortear os professores no futuro, para o ensino de atividades de compreensão de textos literários, considerando às especificidades de aprendizagens das crianças bem pequenininhas.

Os professores: seu perfil cultural

Conhecer a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam hoje na Educação Infantil, e nela implícita o perfil cultural, principalmente no que diz respeito aos primeiros anos de vida, é fundamental, pois é inegável o quanto este segmento, muitas vezes, ainda não é visto como uma etapa da Educação Básica em que também é necessária a devida formação pedagógica para nele atuar, uma vez que muitos acreditam que tal educação está baseada apenas em cuidados, como alimentação, sono e troca, e assim, apenas a “vocação materna” bastaria, desprestigiando a formação necessária para tal profissão.

Sendo um dos eixos de análise da pesquisa o perfil cultural dos sujeitos investigados, nele há a temática *leitura*, como conceito operativo da geração dos dados. Desse ponto de vista, alguns indícios possíveis de serem discutidos a partir dos dados produzidos merecem atenção – com a intenção de compreender elementos inerentes ao perfil cultural dos professores e dos coordenadores participantes da pesquisa, dentre as quais suas *preferências de leituras* tais como *revistas semanais, jornais, romances, livros policiais, de literatura infantil e juvenil, autoajuda*, dentre outros. Além disso, questionou-se acerca do *último livro lido e quando foi essa leitura*, bem como com que *frequência* o professor ou coordenador *lê* (jornais, revistas, textos diversos e livros de literatura) e *quantos livros leu em 2011*.

A questão *O que gosta de ler?* revela que 99,6%, isto é, a maioria dos professores respondentes, lê algum tipo de livro, revista, jornal ou outro tipo de texto; a minoria, com 4% das indicações, afirma não ler nada. No que se refere aos coordenadores, à mesma questão,

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

100% mencionam ler. Os dados apontam, assim, que tanto professores como coordenadores são leitores de algum tipo de texto.

De modo geral, é possível inferir, mediante os dados produzidos nesta etapa da pesquisa, que essa leitura é realizada com base em livros de autoajuda e literatura contemporânea. Um número reduzido de indicações refere-se à leitura de livros com temáticas pedagógicas ou de literatura infantil ou juvenil.

Essa constatação é detalhada a partir de indicações de preferência ou não por leitura de revistas, por exemplo. No que se refere à leitura de revistas, destaca-se que, em relação às respostas válidas, praticamente metade (49,6%) dos professores gosta de ler esse tipo de texto e a outra metade (50,4%) nega essa preferência. Já os coordenadores pedagógicos assinalam, em sua maioria, 70% das respostas válidas, a preferência por leitura de revistas e apenas 30% dos respondentes afirmam não ler esse tipo de texto.

Além das revistas, os sujeitos pesquisados indicam dados sobre leitura de jornais: 70,4% dos professores questionados afirmam ler jornais e 29,6% declaram não realizar leitura de jornais. Do total de coordenadores respondentes, 65% indicam realizar esse tipo de leitura e 35% assinalam não ler jornais.

Particularmente em relação à leitura de romances, a maioria dos professores (58,1%) assinala negativamente acerca da leitura desse tipo de livro e 41,9% afirmam ler romances. Os coordenadores também responderam a questão referente à preferência em relação à leitura de romances. Dos 60 (sessenta) coordenadores participantes da Pesquisa 45% afirmam e 55% negam a leitura de romances.

A leitura de livros policiais não é das preferidas da maioria dos professores: 93,7% das respostas válidas afirmam isso, e apenas 6,3% dos 520 sujeitos indicam ler livros policiais. Igualmente, os coordenadores, em sua maioria, negam a leitura desse tipo de texto: 88,3% dos respondentes, sendo que somente 11,7% deles confirmam a leitura de livros policiais.

Em relação à leitura de livros de literatura infantil e juvenil, as repostas são denotativas de leve inclinação para um número maior de leitores desse tipo de texto, já que 58,8% dos professores assinalaram afirmativamente e outros 41,2% negaram esse tipo de leitura. Assim também revelam as respostas válidas dos questionários respondidos por coordenadores: 56,7% indicam leitura de livros de literatura infantil e 43,3% afirmam que não os leem.

Tais dados denunciam que grande número de profissionais atuantes em escolas de Educação Infantil (professor e coordenador pedagógico) não é leitor de literatura infantil, o

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

que, do ponto de vista da constituição de referências literárias, pode causar prejuízo em relação às escolhas de livros para os momentos de leitura e contação de histórias, assim como de oferta de livros de qualidade literária para a educação estética (VIGOTSKI, 2009) de crianças pequenas em escolas públicas de municípios do interior paulista, em especial Marília e Presidente Prudente.

Desse ponto de partida, poderíamos questionar: como motivar a necessidade de leitura desde os anos iniciais da infância, se os professores e os coordenadores pedagógicos pouco leem? Esse dado parece indicar a premência de situações de formação continuada de educadores em que estudos sobre o papel e o valor da leitura na formação cultural da inteligência e da personalidade de adultos e crianças possam se fazer presentes. (MUKHINA, 1996).

Na questão sobre preferência ou não de leitura de livros de autoajuda, as respostas denotam o seguinte: 63,8% dos professores negam a leitura desse tipo de livro e outros 36,2% afirmam ler livros de autoajuda. Entre os coordenadores praticamente metade das respostas são afirmativas: 48,3 dos respondentes; 51,7% deles revelam não ler livros dessa natureza.

Além desses tipos de textos/livros, são indicadas também outras preferências de leitura. No caso dos professores, 81,7% das respostas são em branco; 8% assinalam livros religiosos ou pedagógicos; 6% das respostas mencionam a preferência por livros didáticos; 4% afirmam gostar de livros de psicologia. O restante das respostas válidas dilui-se em nomeação de tipos de livros tais como aventura, mitologia, bíblia, contos, poemas, espíritos, dentre outros.

Os questionários de coordenadores também retratam em sua maioria respostas em branco: 78,3%. Outras respostas revelam preferência por: livros de educação 5% e religiosos 3,3%. Com percentuais menores aparecem: livros científicos, educação, evangélicos, relacionados à pré-escola, educação infantil, revistas mensais, romances espíritos e sites de notícias. Todas menções com 1,7% cada uma delas.

Embora a maioria dos leitores negue ler livros de autoajuda, dados descritos no relatório da pesquisa contradizem essa negação, uma vez que há nominação de diferentes livros que podem ser caracterizados como de autoajuda.

Em relação aos nomes do último livro lido, 14,4% das respostas válidas de professores são em branco, um percentual significativo. Em segundo lugar, as respostas dos professores mencionam a leitura do livro *Ágape* (6,7%) e, subsequentemente, são assinalados: 4,8% *A cabana*; 1,9% *A menina que roubava livros*; 1,2% *Bíblia*; 1,2% *O pequeno príncipe*; 1,2% *O segredo*. Além disso, é possível constatar que 2,3% afirma não se lembrar do nome do último livro lido e o restante do percentual de respostas válidas são diluídas em títulos tais como: *12 semanas para mudar uma vida*; *1808*; *A arte de amar*, dentre outros.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Sobre a mesma questão, os dados dos coordenadores pedagógicos revelam: 8,3% das respostas são em branco; 10% leram o livro *A cabana*; 6,7% o livro *Ágape*; 5% o livro *Bem vindo à escola*; 5% o livro *O caçador de pipas*; 3,3% o livro *Pais brilhantes e professores fascinantes*; todo o percentual restante indica com 1,7% cada um, os seguintes títulos, dentre outros: *10 respostas que vão mudar a sua vida*; *A caminho da luz*; *A lenda da pedra falante*; *Amar demais*; *Assim que se faz*; *Bullying*; *Coletânea de textos de Içami Tiba*; *Comer, rezar e amar*; *Como tornar-se um líder servidor*; *Diário de uma paixão*; *Do rio à montanha*; *Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Vale ressaltar que, provavelmente, esta última indicação pode ser somada à indicação de 1,7% das respostas válidas acerca do livro *Saberes e fazeres de formação de professores*, o que totalizaria para essa nomeação 3,4%.

O que chama a atenção, na contramão da chamada “sociedade do conhecimento” e de exigências educacionais tão paradoxais, não são tais resultados, mas a natureza de tais livros lidos, aqui registrados em ordem de ocorrência: autoajuda, romances (*best-sellers*), religiosidade, didáticos, paradidáticos, literatura infantil e juvenil, pedagógicos, e, por último, acadêmicos, clássicos.

A questão sobre “quando leu o último livro” revela que recentemente é o maior percentual de respostas afirmativas: 42,7% dos professores fazem essa indicação; outros 19,8% assinalam que foi no último mês; 17,5% de 1 a 3 meses atrás do período questionado; 11,2% de 3 a 6 meses atrás; 6,7% um ano atrás; 2,1% são de respostas em branco.

Os coordenadores respondem que leram o último livro: 46,7% recentemente; 13,3% no último mês; 16,7% de 1 a 3 meses atrás; 16,7% de 3 a 6 meses atrás e até um ano atrás 6,7%. Não houve respostas em branco.

Ao serem questionados com que frequência leem jornais, revistas e outros textos diversos, os professores responderam: 62,1% todos os dias; 31,7% uma vez por semana; 4% uma vez por mês e 2,1% respondeu em branco. Sobre essa mesma questão, os coordenadores indicaram que: 65% leem todos os dias; 33,3% uma vez por semana e 1,7% não respondeu.

Sobre a frequência de leituras de livros de literatura, as respostas dos professores revelam o seguinte: 22,7% leem todos os dias; 25,4% uma vez por semana; 11,3% uma vez por mês; 23,8% a cada seis meses; 10,4% uma vez por ano e 6,3% deixaram a resposta em branco. Já em relação aos coordenadores, a frequência é: 11,7% leem todos os dias; 31,7% uma vez por semana; 18,3% uma vez por mês; 26,7% a cada seis meses; 3,3% uma vez ao ano e 8,3% não responderam.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

Especificamente, em relação ao ano de 2011, quando questionados sobre quantos livros leram, os professores mencionaram: 61,2% de 1 a 3 livros; 13,1% de 4 a 7 livros; 4,6% de 8 a 10 livros; 15,6% mais de dez livros; 4,6% nenhum livro e 1,0 respondeu em branco. Quanto aos coordenadores, estes destacaram: de 1 a 3 foram 55%; 4 a 7 totalizaram 20%; 8 a 10 foram 3,3%; mais de 10 somaram 18,3%; nenhum e em branco foram cada um deles 1,7% dos sujeitos respondentes.

Tais dados revelam pouca incidência de livros lidos no ano de 2011. Sendo os investigados, professores e coordenadores potencialmente profissionais intelectuais, deveriam ter os livros como um dos fundamentos da sua constituição profissional e pessoal, cada vez mais humanizada e com possibilidades de fundamentar ações didático-pedagógicas intencionalmente voltadas à formação plena da criança nos anos iniciais da vida.

Britto (1998) destaca que, para boa parte dos professores, a prática de leitura se limita a um nível pragmático dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos manuais didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do mesmo livro.

Por isso, conclui em seu artigo a respeito do “professor como leitor interditado”:

Certamente, não se pode ver no professor a imagem de um leitor preconizada por Proust ou aquele que representa Aguiar [...] Profissionalmente, o professor [...] não têm obrigação ou necessidade de ler além dos produtos que informam a prática escolar, sejam textos literários sejam de outros gêneros; por outro lado, como cidadão tem pouco acesso a estes textos, tanto pelos vínculos culturais estabelecidos, quanto por sua condição socioeconômica. [...] Mais do que ser leitor ou não leitor, o professor é um leitor interditado. (BRITTO, 1998, p. 78).

Aqui está posto que o leitor se define em função não da quantidade ou mesmo da qualidade do que lê, mas sim de seu acesso aos bens da cultura letrada e aos códigos e valores inscritos neste universo, como salienta Foucambert (1994). Postula-se que será leitor aquele indivíduo que, para além da alfabetização e do domínio pragmático do código escrito e independentemente de considerações subjetivas, faça uso com relativa frequência, por razões de sua inserção social, dos valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita.

Depreende-se desta concepção uma outra, conforme elucida Britto (1998, p. 69):

A leitura é, então, mais que uma atitude, uma forma de conhecimento e de inserção social que se articula com outros conhecimentos e expressões de cultura. Isso quer dizer que, mesmo que alfabetizados e tendo acesso indireto a certos bens da cultura

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

letrada, nem todos os cidadãos são leitores em vários dos sentidos que esta palavra pode ter, já que o saber letrado não é equitativamente distribuído [...].

Quando questionados *se compraram livros, no período entre 2009 e 2011*, constata-se que a maioria dos coordenadores e professores comprou livros, sendo a porcentagem dos professores (79,8%) mais elevada do que a dos coordenadores (73,3%), conforme se pode verificar nas tabelas abaixo.

A respeito da compra de livros, nos três últimos anos, os dados apontam para significativos índices de aquisição, ao se considerarem as dificuldades de acesso ao livro como objeto cultural no Brasil, especialmente pelos professores. Ao mesmo tempo, demonstram uma grande variedade de títulos e autores, embora a maioria tenha se concentrado em livros de autoajuda. Percebe-se que, dentre estes, os mais escolhidos são particularmente os que trazem no título referências à ação docente.

Apesar do número de coordenadores e professores que afirmaram ter comprado livro ser maior do que a metade, e isso ser um dado significativo em um país em que o preço do livro é considerado elevado, há um número ainda significativo de respondentes que passou por um período de três anos sem comprar sequer um livro. Pesquisas, como as de Rosa e Oddone (2006), apontam que o Brasil possui a maior produção editorial da América Latina e mais da metade dos livros editados no continente. No entanto, o número de leitores ainda não é o ideal.

Ao considerar que o livro é um dos principais instrumentos da profissão docente, e que a leitura do professor influencia também na maneira como os alunos lerão, vale a reflexão sobre a razão de alguns coordenadores e professores não comprarem sequer um livro. A partir desses dados, podemos destacar a necessidade de a escola disponibilizar livros a sua equipe pedagógica, não somente os didáticos, mas também de outra natureza, como, por exemplo, os de literatura, que apesar de chegarem às escolas a partir de programas de políticas públicas, como o PNBE, por vezes, não chegam nas mãos dos docentes, sequer nas das crianças pequenas.

Ao serem questionados sobre a *finalidade da leitura referente ao livro de literatura infantil e juvenil*: pedagógica, lazer, outra, ou as duas, os coordenadores responderam: 36,7% pedagógica, 13,3% lazer, 11,7% outra, 31,7 as duas e 6,7% deixaram em branco. Podemos concluir que aproximadamente 69% dos coordenadores leem com finalidade pedagógica.

Vale ressaltar a necessidade da leitura com finalidade pedagógica. Apesar de ser a maioria que afirma ler com finalidade pedagógica, há uma porcentagem grande de

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

coordenadores que não leem com tal finalidade, o que pode se constituir em uma falta de preparo para atuar na formação dos professores (visto que essa deve ser uma das funções da coordenação).

Dos professores respondentes é possível afirmar que 63,3% realizam a leitura com uma finalidade pedagógica, 6,9% por lazer, 4% por outro motivo; 25,2% com as duas finalidades e 4,2% não responderam. Assim, 88,5% leem para satisfazer uma necessidade pedagógica. Essa porcentagem maior do que a dos coordenadores deve ocorrer devido ao fato dos professores atuarem diretamente com os alunos.

Se a maior parte dos respondentes traz como finalidade para essa leitura a dimensão pedagógica, cabe perguntar: se leem tais livros e se os apreciam, como têm sido as práticas direcionadas para a leitura da literatura infantil, uma vez que as observações de sala traduzem a ausência de tais atividades, já na Educação Infantil, e/ou a didatização da leitura e/ou trabalhos desprovidos de sentido e significado real para a formação da atitude leitora e/ou do gosto pela leitura da literatura?

É preciso lembrar que os professores, em sua formação escolar, passaram por atividades de leitura que se identificam, na maior parte das vezes, com uma forma específica de didatização da leitura, como vêm mostrando os estudos sobre as práticas e saberes escolares (BATISTA, 1998):

[...] as práticas escolares de leitura a que os professores foram expostos devem à lógica da escola suas principais características. São, fundamentalmente, um instrumento de aprendizagem: a dimensão educativa do ler na escola se encontra em algo que não na leitura mesma, mas no conteúdo educativo dos textos lidos (nos valores e aspectos instrutivos que pode transmitir) ou em sua linguagem (que exemplifica valores lingüísticos ou literários). Ao contrário das práticas não escolares de leitura – particularmente daquelas que se desenvolvem nos espaços da vida privada, que acentuam a gratuidade, o “desinteresse” e a autonomia do leitor –, as práticas escolares se constroem em nome da “não-gratuidade”, de uma finalidade de aprendizado e se desenvolvem com base em gestos que procuram garantir sua consecução: o controle, que direciona a leitura e submete a autonomia do aprendiz; a realização de exercícios e avaliações, o desenvolvimento de atitude atenta ao pormenor e à minúcia, a utilização de formas de anotações e registro, uma disposição de buscar nos textos um ensinamento, uma regra, uma máxima, uma instrução. (pp. 42-43).

Nesse sentido, nossa análise considera esse professor real, com suas práticas reais de leitura, aí inclusa a leitura da literatura infantil para os anos iniciais da infância. Vale lembrar que, embora esta pesquisa não tenha intenção de elucidar, se tornam necessários avanços científicos, como postula Evangelista (1998, pp. 84-85), sobre as condições histórico-culturais que fazem do professor o leitor e o formador de leitores que é, seja ele considerado “um leitor

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

satisfatório, um leitor não satisfatório ou um leitor mediano”, ou ainda, poderíamos acrescentar, de acordo com Britto (1998), um leitor interditado.

Considerações finais

Do quadro geral apresentado, o conjunto dos livros lidos pelos sujeitos da pesquisa revela escolhas de *best-sellers* de autoajuda e romances, assim como livros de literatura clássica, livros de literatura infantil, livros para apoio profissional na área pedagógica e livros de natureza acadêmica.

Dados da pesquisa nacional da UNESCO (2004) indicam que 49.5% dos docentes preferem ler livros de pedagogia e educação e 23.8% livros de autoajuda; a literatura de ficção alcançou 27.6%. Qual seria a distinção entre alguns livros de autoajuda e alguns livros classificados como pedagógicos pelos professores? Essa preferência nacional talvez inclua, como nesta pesquisa regional, livros aparentemente pedagógicos, mas relacionados muito mais a autoajuda que a pesquisas ou ensaios mais aprofundados, como já constatamos com a pesquisa “Literatura na escola: espaços e contextos” junto a professores do Ensino Fundamental.

O conjunto das tabelas do relatório mostra, ainda, que tais obras foram lidas recentemente pelos professores e coordenadores, constatando-se, a partir desses e de outros dados, que tanto uns quanto outros, muito embora não possam ser considerados “leitores” dos cânones, não podem ser vistos como “não-leitores”, já que são produto de uma sociedade letrada e manipulam informações e produtos da escrita. Mais ainda, depreende-se dos dados até aqui esboçados, e dos de outras pesquisas, como de Marinho e Silva (1998), Unesco (2004), Andrade (2004), que eles leem frequentemente diferentes tipos de textos.

Por outro lado, pondera-se ainda, que, se quase metade das respostas quanto à leitura de clássicos, anteriormente esboçadas, recaí, na somatória, sobre “uma vez por mês”, “a cada seis meses”, “uma vez por ano”, cabe perguntar: o que os professores compreendem por literatura, uma vez que ela não aparece em prevalência, nas questões anteriores? Ainda que não caiba a esta pesquisa responder tal indagação, preocupa-nos como professores não leitores da literatura clássica poderão incentivar o gosto, hábito e necessidade dessa leitura. Como o professor conseguiria realizar a transposição didática, criando elos mediadores para tal apropriação, não sendo leitor dessa literatura?

Além disso, se considerarmos a importância acerca do espaço e do tempo diários para leitura ou contação de histórias da literatura para crianças pequenas, a somatória de frequências de professores e coordenadores leitores desse tipo de livro é preocupante: entre

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

ler uma vez por semana, uma vez por mês, a cada seis meses, uma vez ao ano e nenhuma leitura é a maioria das indicações em detrimento dos leitores diários de livros de literatura infantil. Essa inferência pode ser reveladora de poucas referências literárias a serem ofertadas às crianças, do conjunto de bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história.

As pesquisas de Chartier (1995) contribuem com essa compreensão mais contextualizada, na medida em que, partindo de uma perspectiva da sociologia da leitura, consideram que o professor seja, ao mesmo tempo, um leitor ordinário (leitor comum) e um leitor institucional (que atua em uma instituição escolar, com objetivos educacionais), e que tanto as práticas de leitores comuns como as práticas de leitores institucionais podem contribuir para formar leitores.

Assim, nos desdobramentos de nossa pesquisa, será necessária uma análise reflexiva sobre as bases, os conhecimentos e as concepções subjacentes às práticas cotidianas de leitura, às maneiras de fazer leitores ordinários e leitores institucionais, a fim de que se possa contribuir para a produção de um conhecimento sobre essas práticas de leitura e, mais especificamente, sobre as práticas com literatura infantil na primeira infância.

Referências

- ANDRADE, L. T. de. *Professores-leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- BATISTA, A. A. G. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- BRITTO, L. P. L. Leitor interditado. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- CHARTIER, A. M. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set/out/nov/dez. pp.17-52, 1995.
- EVANGELISTA, A. A. M. A leitura literária e os professores: condições de formação e atuação. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (Orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

ST 09: Identidades compartilhadas, afinidades conjugadas: narrativas do século XXI em língua portuguesa

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: _____. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 1995. pp. 35-70.

UNESCO. PESQUISA NACIONAL UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

VYGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. (A. M. B. Smolka, Trad.). São Paulo: Ática, 2009.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

LEITURA: A BUSCA PELO PRAZER ROUBADO

Valneide Luciane Azpiroz
UCS/UNIRITTER

A literatura me ajuda a viver; é, sem dúvida, uma ótima companhia.
Antonio Candido

Considerações introdutórias

Ler, como convencer adolescentes com seus Smartphones, iPad, iPhones de que em um conjunto de várias páginas – sem ilustrações – há um mundo muito mais fantástico que nem Steve Jobs foi capaz de desvendar? Esta é a nobre missão de professores de Língua Portuguesa e de Literatura ao proporem que seus alunos adolescentes aceitem o desafio de lerem – ou tentarem ler – um livro. Aqui tem início uma reflexão: o que fazer? Como competir com o cenário atual? O que propor a esses jovens “*high tech*”?

Em períodos de revolução tecnológica, escolas sucateadas – nas quais se têm, muitas vezes, apenas quadro e giz –, cabe ao professor competir com os celulares que cada um tem em seu poder, com as mensagens de texto, as postagens nas redes sociais – lembrando-se dos 140 caracteres – e buscar, de alguma maneira convencê-los de que ler é bom, é edificante, traz benefícios que são intangíveis. Para estudantes que têm necessidade de estarem permanentemente conectados às mídias, e que ‘precisam’ das tecnologias para viver, é urgente pensar em uma inserção da literatura que os seduza, que mostre o quanto a leitura pode contribuir para a melhoria do repertório de cada um, o acesso a um mundo sem fronteiras, sem limites, a apropriação das ideias dos autores lidos, além de outros ganhos que só poderão ser mensurados a médio ou longo prazo.

Material e método

É necessário um olhar sobre como a literatura é vivenciada na rede escolar. Qual o entendimento que se tem acerca das leituras propostas aos estudantes desde o ingresso na pré-

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

escola. Aparentemente, os primeiros anos escolares mostram bons resultados, pois há uma aproximação interessante dos textos com os alunos. Mesmo aqueles que não tiveram incentivo em casa, sentem-se motivados a ler em função de atividades variadas a quem se veem expostos, quais sejam: a Hora do Conto, visitas à Biblioteca escolar, à Feira do Livro, dramatizações, entre outras. Cabem aqui os questionamentos feitos por Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 18):

O que é a leitura hoje? Quais as novas formas adquiridas por essa prática [...] apesar da permanência da percentagem de iletrados? De que maneira os(as) leitores(as) se apropriam da leitura, se levamos em conta sua classe social, sua idade, sua identidade sexual e seu nível de instrução?

Em uma atividade realizada em sala de aula, no segundo semestre de 2013, na disciplina **Estratégias de Comunicação Oral** – Narrativas Oraís de vida, com relatos sobre percursos de leitura – foi possível constatar cada uma dessas questões: mais de 75% dos estudantes afirmaram não ter tido incentivo à leitura em casa, por diversas razões: os pais tinham pouca instrução e desconheciam o valor da leitura; tiveram o ingresso tardio à escola: aos seis ou aos sete anos; alguns frequentaram escolas com professores unidocentes: quatro séries em uma única sala; entretanto, o ingresso à escola e o acesso aos textos infantis ocorreu de forma natural e tranquila, o que gerou satisfação e prazer à maioria dos estudantes. Essa realidade se estendeu até o início do Ensino Médio.

Por volta dos quinze ou dezesseis anos, mais de 90% dos estudantes fizeram relatos estarem chocados: foram apresentados à exigência de fazerem, para as leituras feitas, fichas de leitura e, automaticamente, aos resumos disponíveis na internet. Aqui é possível verificar uma espécie de divisor de águas: o gosto que havia pela leitura é abandonado; em seu lugar entram as leituras obrigatórias de títulos pouco simpáticos ou adequados à faixa etária deles, cuja linguagem não tinha nenhuma afinidade ou proximidade com a realidade deles; mostraram-se arredios a essa obrigatoriedade; o que os leva, novamente, à busca pelos resumos prontos. Estava decretado o fim da leitura para esses alunos. Cabe, outra vez, trazer uma contribuição das autoras Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 89):

A relação entre instituição escolar e atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e seu meio social de origem, e conforme suas representações da instituição e dos professores. A escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é uma instância que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves para uma possibilidade de leitura como prazer e distração.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Garotos habituados a jogos vorazes, à velocidade vertiginosa, a mudanças em um único *clic*, a aterem-se pouco tempo em uma única atividade – eles são a geração dos 140 caracteres – será que estão ‘prontos’ para lerem textos do século XV ou XVI aos 14 anos? A resposta parece óbvia, bem como os resultados que saltam aos olhos frequentemente. Basta ver as últimas publicações do *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2013, ou mesmo os dados do Relatório da UNICEF de 1998: ambos são indicativos e servem de alerta. Segundo Chassot (2000)

Se nos dermos conta de que aproximadamente um sexto da humanidade – cerca de 885 milhões de pessoas – chega ao ano 2000 sem saber assinar o nome ou ler um livro, podemos fazer as devidas extrapolações para o número de homens e mulheres (...) que ingressam no novo milênio analfabetas cientificamente (...). Podemos inferir quais as perspectivas que essas pessoas têm ao chegar ao mercado de trabalho sem dominar a leitura, a escrita e a matemática fundamentais. Lamentavelmente se constata que o Brasil, junto com a Guatemala, tem o pior índice de reprovação da América Latina (Relatório UNICEF, dez. 1998, p. 42-43).

Sem querer entrar em outra discussão – a da reprovação –, cabe questionar a quem convém um povo que não sabe ler, que não compreende textos simples; que não é capaz de realizar operações matemáticas simples. Qual o propósito de se ter cidadãos críticos, com ideias próprias, capazes de defenderem pontos de vista? É importante? Se o fosse, talvez o sistema de ensino tivesse outro modelo, voltado ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitissem a formação de uma massa crítica; que proporcionasse a concepção e defesa de pontos de vista. Não é o que se observa nos modelos vigentes, em que há monólogos intermináveis, onde a palavra que se ouve é a do professor que não dialoga com ninguém. Enquanto esse modelo prevalecer, e porque interesse a alguém que assim o seja, os resultados não irão surpreender. Kleiman (1998, p.51) afirma que

o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Quem dera haja espaço para uma proposta de intervenção que privilegie a inteligência e a vivacidade dos estudantes da Geração Z, pois isso poderá alterar os dados das avaliações internacionais, mas antes disso, criar uma massa crítica que saiba fazer escolhas e que entenda o que lê e por que o faz.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Já quanto ao PISA, cujos resultados foram divulgados em dezembro de 2013, que põem o Brasil na posição 55^a em leitura; 58^a em matemática; e 59^a em ciências; alguns dados merecem ser vistos com rigor: os estudantes brasileiros têm uma realidade educacional diferente dos demais países avaliados: será que é possível comparar grandezas desiguais? Qual a semelhança existente entre a realidade educacional brasileira e a alemã? A proposta curricular adotada nas escolas brasileiras é dissonante, arcaica e não contempla os propósitos previstos no PISA.

Quanto aos currículos adotados nas escolas brasileiras, não é possível deixar de mencionar que eles são repetitivos e pouco criativos; em Língua Portuguesa, por exemplo, após a alfabetização, o que se observa é uma repetição interminável do estudo das classes de palavras que se estende até o final do Ensino Fundamental. Dessa forma, como se pretende que estudantes sejam capazes de interpretar e produzir textos de qualidade tendo à disposição um plano de execução curricular em dissonância com os marcos referenciais do PISA? Missão impossível! Se não houver uma reformulação nos modelos curriculares vigentes empregados na rede de escolas brasileiras, dificilmente se verão índices diferentes dos apresentados nos resultados do PISA ou em qualquer outro sistema de avaliação que pressuponha criticidade. O atual sistema não permite que isso ocorra.

Considerando apenas os sete níveis de proficiência em leitura lá estabelecidos, não é muito difícil compreender o porquê de os resultados obtidos pelos estudantes brasileiros ficarem tão aquém dos demais países. Basta analisar dois deles: o nível três, por exemplo, requer que o se identifique a ideia central e que se compreenda o significado de uma palavra ou frase; já o nível seis, pretende que o estudante lide com atividades desconhecidas; que gere categorias abstratas de interpretação; que reflita e avalie; que delineie hipóteses ou avalie de forma crítica um texto complexo ou um tópico desconhecido. Isso é impossível de ocorrer! Partindo do suposto de que os currículos escolares levam os alunos a uma mera e incansável repetição, como se imagina que eles sejam capazes de abstrair? A resposta é simples: não serão! Os estudantes brasileiros – salvo raríssimas exceções – são excelentes repetidores, encontram-se, ainda, infelizmente, no nível da concretude, incapazes, porque não lhes fora ensinado e/ou permitido, chegar à abstração. Isso provavelmente explique as razões pelas quais o Brasil saiu-se bem no nível (1b) do PISA, pois lá se cobravam apenas

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

identificações em textos simples, de gênero narrativo, isto é, que se atinham ao nível da concretude.

Por outro lado, a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, realizada em 2011, pelo Instituto Pró-Livro, há mais de 5.000 brasileiros em todo o território nacional, aponta que 50% não têm o hábito de leitura; e mais, em torno de 75% nunca entraram em uma biblioteca. Em que pesem as variáveis que devem ser consideradas, esses dados precisam ser analisados de modo a contribuírem para uma possível mudança no cenário educacional brasileiro. Dentre as sessenta (60) questões propostas no questionário, algumas merecem destaque, como as que se apresentam na Tabela 1.

Tabela 1 – Fatores que mais influenciaram na escolha de um livro

Tema	65%
Título	30%
Dicas	29%
Autor	26%
Capa	22%

Fonte: Elaborada pela Autora (a partir de dados do Instituto Pró-Livro)

Esses dados são elucidativos, pois apontam em uma direção: os alunos lerão – se/ou – quando forem atraídos pelo tema. Esses percentuais são muito altos e deveriam pôr os professores em estado de alerta. O que significa dizer que há aqui um conjunto de fatores que atuam e decidem pela escolha – ou não – da leitura. Negar esses dados é crucial para o destino da leitura em âmbito nacional. Porém, se eles forem analisados de forma criteriosa, talvez haja uma possibilidade de reversão no quadro. No entanto, se eles forem vistos de forma romântica, o problema persistirá.

Além disso, há mais outros dados que convidam à reflexão e que mostram a importância que o professor assume no processo de formação do leitor, como se verá na Tabela 2.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

Tabela 2 – Quem mais influenciou os leitores a lerem

Professores	45%
Mãe	43%
Pai	17%
Amigos	12%

Fonte: Elaborada pela Autora (a partir de dados do Instituto Pró-Livro)

Indiscutivelmente o binômio escola-família – a partir dos altos percentuais atribuídos aos professores e aos pais – mostra-se, mais uma vez, determinante no processo de formação do leitor. No que se refere à escola, cabe ao professor ser capaz de fazer as escolhas, levando em consideração elementos como a idade, o interesse, a realidade, o contexto, pois, caso contrário, perderá para a “realidade” que o cerca.

No que tange à família, a responsabilidade recai sobre os lares que terão que assumir o papel de replicadores desses leitores, proporcionando condições, na medida do possível, para que não se perca o trabalho que a escola disponibiliza e que possa ser replicado.

Em suma, cabem à escola e à família, segundo os dados disponibilizados, 88% da responsabilidade de influenciar os leitores a lerem. Diante do quadro que se observa – alunos não gostam de ler; mostram dificuldade na compreensão de textos simples; não têm um repertório razoável depois de doze (12) anos de escolarização, entre outros – tem-se a impressão de que há negligência por parte de alguém. Esse quadro precisa ser revisto, reavaliado e modificado urgentemente.

Resultado e discussão

Diante dessas constatações, será que os formadores estão preparados para ‘lidar’ com esse público ávido por tecnologias, mas arredio aos registros feitos em papel? Como é possível dar o que não recebeu? Como um professor que ainda é “analógico” poderá fazer a revolução “tecnológica” e conduzir seus alunos, mostrando o que eles poderão encontrar ao ler, seja lá o que for – pelo menos em um primeiro momento! Vale a provocação de Manguel (1997) que, assim como Freire, acredita que a leitura não se limita a páginas escritas, nem na sua decodificação: “não há uma única leitura correta,

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

portanto, outras leituras não devem ser consideradas equivocadas. Cada leitor interpreta o que lê e, a seu modo, completa e dá sentido ao que foi lido”.

Sendo assim, antes de ler nada, vale a pena proporcionar alguma leitura a esses jovens, mesmo que não sejam os textos que se julguem os mais ‘adequados’. É interessante retomar as narrativas de vida mencionadas no início desse texto: os informantes que mencionaram não lerem; que afirmaram não gostarem de ler – liam apenas os resumos porque eram obrigados a fazerem as tais fichas de leitura –, em sua totalidade, reconhecem a falta que a leitura lhes faz hoje. Essa é uma contestação interessante, pois, embora tardia, a leitura recupera seu lugar de protagonismo; os estudantes sabem que ‘precisam’ ler, já que será através da leitura que poderão criar um repertório capaz de produzir textos – orais e escritos – de qualidade. Dessa forma, a busca atual é a de tentar conciliar trabalho, textos obrigatórios exigidos pelos diferentes cursos que fazem, com a leitura que lhes proporcionará o prazer que lhes fora ‘roubado’.

Dessa forma, como é possível mudar a situação atual e contribuir para um cenário diferente: há que atuar em uma dupla direção; na formação de formadores, considerando a responsabilidade que cabe a eles na orientação e condução de novos leitores; além disso, pensar na formação de leitores críticos, que leiam por prazer e não por obrigação; através de um insumo que vá o encontro da realidade de cada escola e, gradativamente, possa ser estendido a outros “mundos”.

Segundo Soares (2006),

Para começar a pensar sobre a literatura e sua contribuição para a formação de leitores, coloquemos a seguinte questão: a literatura é sempre associada à formação de leitores, mas de que maneira as crianças – candidatos a novos leitores – são apresentadas aos livros? Associada a esta, surge outro questionamento: quando aprende a ler a criança se converte necessariamente em um leitor? Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza a relação do indivíduo com o mundo que o cerca, o desvelamento de seus mistérios, a inserção em uma sociedade na qual esse futuro cidadão será obrigado a desempenhar certos papéis.

A mesma Autora reitera a importância de se estruturar um programa que considere os anseios, a idade, o contexto, a realidade do aluno, independentemente de outros fatores, à hora de escolher os textos que serão oferecidos aos alunos.

Apesar da tácita constatação de que não existem fórmulas mágicas para formar leitores, é possível traçar alternativas e buscar uma proposta de intervenção. Pennac (1993) assevera que

não é possível conjugar alguns verbos, tais como “amar”, “sonhar” e “ler”, no imperativo. Ou seja, não se consegue obrigar alguém a ler – o máximo que

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

conseguimos ao tentar fazê-lo é armar o aluno com bons motivos para não gostar de antemão de mais essa obrigação. Porém, algumas estratégias podem abrir caminhos para despertar o interesse por todo o mundo de aventuras que os livros propõem.

Uma vez identificado onde o elo foi quebrado, o trabalho tem de ser reiniciado de uma forma criativa, considerando as inteligências múltiplas das Gerações Y – com idades entre vinte (20) e trinta (30) anos – e Z – crianças e adolescentes de até dezessete (17) anos. As necessidades, a visão de mundo que eles têm é muito diferente do que aquela que a Geração X – com idades entre trinta (30) e quarenta e cinco (45) anos – tinha. Isso não pode ser desconsiderado à hora de se repensar o currículo escolar – ponto de partida para a revolução nas propostas da reconquista de leitores.

Tendo por suposto que a Geração Z será o público-alvo, a primeira medida deverá ser rever a proposta curricular, bem como os títulos que são oferecidos e cobrados dos estudantes – independentemente de Vestibular ou ENEM ou qualquer outra prova classificatória/eliminatória que exista. Até porque o número tão baixo de questões referentes às obras literárias exigidas não justifica essa obrigatoriedade imposta pelas instituições de ensino.

Por outro lado, é necessário identificar o estilo de cada leitor; reconhecer que há gostos, preferências que precisam ser respeitadas. Em tempos de revolução tecnológica, não parece ser uma tarefa tão difícil chegar a esses dados, através de algum aplicativo disponível. As redes sociais poderiam ser úteis na criação de grupos por interesse, por exemplo. Segundo Eco (1999) apud Coleridge

existem dois tipos de leitores e eventualmente nós desempenhamos um papel ou outro. Grosso modo, o primeiro tipo de leitor é aquele que segue a história ansiosamente, pulando páginas de descrição que lhe parecem impertinentes e cansativas, sempre na expectativa de chegar ao desfecho do enredo. Este leitor não se deixa seduzir por sinuosos e belos caminhos laterais [...]. Há, por outro lado, aquele leitor que aceita o tempo proposto pela narrativa, deixando-se literalmente enredar nas estratégias utilizadas pelo autor; para este tipo de leitor, não importa tanto o final da história, mas as belezas que encontra no caminho, a sofisticação do uso de recuos no tempo e antecipações que, às vezes, assumem o caráter de pistas sobre os desdobramentos, a sutileza de marcas afetivas gravadas no espaço (transformado, assim, em ambiente ou atmosfera) entre outros recursos expressivos. Este último leitor, envolvido na teia da narrativa, deixa-se seduzir por livre e espontânea vontade e perde-se no labirinto apresentado nos livros.

Uma vez identificados os estilos dos leitores, será possível pôr em funcionamento alguma espécie de desafio – quer seja através da criação de um Projeto, por exemplo – de modo a se proporcionar uma lista de textos (títulos) que venham ao

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

encontro dos interesses dessa Geração. Através de um questionário e de entrevistas se poderia chegar a uma lista inicial de dez (10) exemplares que fariam parte desse Projeto. O trabalho poderia ser realizado com dois grupos, pertencentes à mesma Geração – Y¹ ou Z² – de modo a que se pudessem verificar possíveis mudanças após seis meses de execução. Paralelamente, o grupo poderia ser desafiado a criar um aplicativo que pudesse realizar esses registros – os textos que serão objeto de leitura –, bem como os resultados que serão obtidos depois da execução.

Passo seguinte seria pô-los a ler: leituras orientadas; em grupos; individuais; em sala de aula; nos corredores; ao ar livre; em voz alta; em silêncio; TODAS (caixa alta da Autora), seguidas de comentários acerca das impressões causadas, dos impactos – emoções/frustrações; simpatia/antipatia; desejo de continuar lendo: Sim? Não? Por quê? etc.; acompanhados de registros efetuados no aplicativo desenvolvido pelo próprio grupo. E, para finalizar esta primeira etapa, uma avaliação crítica da atividade realizada. O que for preciso redimensionar, fazê-lo, sem hesitações, já que o propósito é a “conquista” ou a aproximação de leitores a textos que lhes sejam agradáveis.

Para que se possa fazer uma avaliação dessa atividade, ela teria de ser realizada ao longo de um semestre, como se fosse um circuito. Seleção de textos diversos, que seriam lidos, comentados, criticados; novamente submetidos a um novo grupo – como se fosse de controle, mas pertencente à mesma Geração – para outra avaliação, repetindo-se o mesmo processo, a fim de verificar resultados: Houve mudança? Quais? O que é preciso fazer? Qual a importância da leitura da vida desses estudantes? Essa avaliação teria de acontecer a cada sessenta dias, e os resultados aplicados imediatamente nos dois meses seguintes, de modo a que se fosse possível observar a progressão esperada ou que se corrigissem eventuais problemas detectados.

Transcorridos os sessenta dias, ambos os grupos seriam avaliados e desafiados a outras leituras de textos clássicos ou mais elaborados. O princípio seria provocá-los a ler textos diferentes daqueles a que estão habituados, a fim de avaliar o impacto, a emoção e diferentes elementos percebidos nas leituras feitas na primeira experiência. É fundamental que também essa escolha seja feita em comum acordo, tentando

¹ Alunos com idades entre 20 e 30 anos; estudantes universitários, portanto.

² Alunos adolescentes de até 17 anos, estudantes do ensino Fundamental e Médio, portanto.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

estabelecer prioridades: relevância; período; o porquê da escolha; o que determina ‘um clássico’; etc.

É importante ressaltar que essa atividade poderia ser realizada tanto na rede de ensino Fundamental e Médio – para os alunos pertencentes à Geração Z –, como no ensino Superior – para os estudantes pertencentes à Geração Y. Convém mencionar algumas características dos nascidos nas gerações Y e Z: eles são tecnológicos, não vivem sem os Smartphones; iPad, iPhone e redes sociais. O tempo de permanência em uma mesma atividade é limitado, dura frações de segundos; há quem afirme que eles são a geração dos 140 caracteres – o que cabe em um *post* do twitter. Essa Geração se criou com um Tablet nas mãos e, ao mesmo tempo, causou estragos nas salas de aula, razão pela qual, muitos estudantes também podem ser conhecidos como a Geração da Ritalina, pois foram rotulados – na maioria das vezes de forma equivocada – de hiperativos. Na verdade, o sistema não estava “pronto” para eles, não conseguia captar a atenção, motivá-los a aprender, quando tudo podia ser visto em um único movimento de dedos – *touch screen*. E o professor insistia em querer fazê-los ler textos do século passado? Como assim?

Entretanto, ainda não é possível dimensionar quais os impactos de toda essa avalanche tecnológica no cérebro das crianças e adolescentes em médio e longo prazos. Pesquisas afirmam que essa geração, provavelmente, saberá lidar melhor com várias situações simultâneas sem hesitações: eles fazem quatro ou cinco tarefas ao mesmo tempo: ouvem música; enviam mensagens de texto no celular; verificam *post* nas redes sociais; postam mensagens no twitter; e assistem aula. Provavelmente conseguirão realizar múltiplas tarefas em locais de trabalho, sem que uma prejudique a outra, bem como trabalhar sob pressão e administrar conflitos. As instituições de ensino precisam olhar com mais atenção para essa realidade.

Considerações finais

Faz-se necessário uma reflexão profunda acerca das razões pelas quais estudantes brasileiros leem pouco. Qual a participação da família? Da escolha? E quais os impactos dessa pouca prática de leitura na vida acadêmica e/ou profissional? Por que é tão raro ver espaços públicos dedicados à leitura? É mais, por que é mais raro ainda ver pessoas, não importa a idade, portando um livro em praças, ônibus ou enquanto esperam por algum atendimento? A sensação que se tem é que as pessoas não têm

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

intimidade com os livros, é como se eles não fizessem parte da vida, do cotidiano das pessoas. Isso talvez explique o porquê desse cenário descrito.

As mudanças precisam ocorrer a partir de uma primeira medida – quer seja no seio familiar ou no âmbito escolar –, alguma atitude tem de ser tomada em defesa da leitura, seja ela qual for, nos mais diferentes segmentos. Vale mencionar algumas iniciativas, como o tema de Redação proposto pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na edição de Verão 2014: cuja proposta era escolher um livro como clássico pessoal e dissertar sobre ele, em que nitidamente se privilegiam os leitores. Se uma das preocupações do “sistema” (grifo da Autora) é a obrigatoriedade das leituras em função do vestibular, uma universidade como a UFRGS demonstra – a partir da proposta de Redação – como é viável trabalhar com a literatura a partir de outras perspectivas. Os beneficiários, nesse caso, certamente, foram os candidatos que: têm o hábito de ler; que sabem o que é “um clássico”; e finalmente aqueles que fazem da leitura uma prática prazerosa.

Em sendo possível detectar que há um gosto pela leitura e que em algum momento da formação ele se perde, é lá que é preciso intervir, com ações e projetos concretos que respeitem o estudante em sua individualidade, em seus anseios e particularidades. Certamente, se bem orientado, haverá tempo hábil para a leitura dos clássicos. Se as instituições de ensino não roubarem o gosto pela leitura dos estudantes e forem capazes de orientá-los rumo a descobertas possíveis através da indicação de bons títulos e da conseguinte orientação de bons trabalhos, será possível construir leitores críticos e conscientes do papel da literatura na formação de cada um.

Não há dúvida de que não tempo perdido; que sempre é possível um recomeço, uma retomada com descobertas de estilos de leitura. Entretanto, ninguém pode dar o que não recebeu. Assim, para que esse trabalho seja exitoso, é necessário preocupar-se com a formação dos formadores, já que, como se viu, caberá a eles a nobre missão de conduzir os alunos pelas veredas da leitura, por desvendar aventuras que só boas leituras serão capazes de proporcionar. No entanto, se os professores não forem leitores assíduos dificilmente convencerão seus alunos a serem-nos. Não é possível esquecer que os atuais professores, os que estão atuando nas redes de ensino, também são frutos de um sistema que os oprimiu, que os obrigou a ler textos que não respeitavam gostos, que os condenava à produção de fichas de leituras. Romper com esse paradigma é um desafio

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

imenso que deverá ser considerado, caso se deseje romper com o continuísmo e criar uma geração de novos leitores, competindo com os recursos midiáticos existentes, a fim de comprovar a longevidade do texto escrito aliado aos benefícios comprovados que ele trará aos leitores. Finalmente, Monteiro Lobato (1932) diz “um país se faz com homens e livros”; porém, se o sistema não acredita nessa tese, os formadores precisam abraçar a causa e provar aos estudantes o quanto isso é passível de ser realizado. Nunca é tarde para se corrigir os erros cometidos na tentativa de devolver o que lhes foi “roubado” durante o processo de formação. Como já referido, através de uma proposta de intervenção inteligente, criativa e envolvente os estudantes terão a oportunidade de vivenciar a literatura de outra perspectiva; e, sem deixar de lado os recursos tecnológicos de que dispõem, poderão utilizá-lo a fim de otimizar a atividade com o intuito de avaliá-la e replicá-la.

Certamente os períodos literários, bem como os clássicos – afinal, ninguém vive sem a leitura de um bom clássico – terão lugar em um projeto que vise à revitalização da literatura, que permita espaço para a verdadeira fruição da leitura. Evidentemente, os formadores terão de se sentir envolvidos com a atividade, contagiados e dispostos a mergulhar nesse universo juntamente com os alunos. Provavelmente esse movimento de “sair da zona de conforto” (grifo da Autora) poderá ter reflexos até mesmo nas casas dos alunos, já que, se bem conduzida, a atividade tem enormes chances de sucesso. Eu acredito!

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155 (col. Grandes Cientistas Sociais).
- CANDIDO, Antônio, 2004. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHASSOT, Attico. *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Ijuí: Editora Unijuí. 2000.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ST 10: Leitura literária: políticas públicas de leitura, literatura infantil e formação de leitores

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA E A ADOLESCÊNCIA – UNICEF. *Dados sobre o hábito de leitura no Brasil*. Disponível em <www.adital.com.br>. Acesso em: 3 jan. 14

HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. *Sociologia da leitura*. Trad. de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

LOBATO, Monteiro. *America*. São Paulo: Nacional, 1932.

MAZZA, Débora. Por uma sociologia da leitura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, junho 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIEIRA, Alice. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v. 38, n. 134, agosto 2008. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 14.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000200009>.

Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200017&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 3 jan. 2014.

Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/theory-criticism/2180933-uma-historia-da-leitura/#ixzz2fR9t2UCJ>>

Acesso em: 2 jan. 14.

Disponível em:<

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2012/relatorio_nacional_pisa_2009.pdf > Acesso em: 5

jan. 14.

Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf . > Acesso em: 7 jan. 14.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

MARCAS PÓS-MODERNISTAS EM *RESPIRAÇÃO ARTIFICIAL*, DE RICARDO PIGLIA

Juliana Prestes de Oliveira
Raquel Trentin Oliveira
UFSM

Introdução

Neste artigo, apresentamos um breve estudo sobre o romance *Respiração artificial* (1980), do escritor argentino Ricardo Piglia, tentando perceber as estratégias utilizadas pelo autor para a elaboração do enredo e a maneira como ele interligou a (H)história e a ficção. Para isso, analisamos a obra sob o viés do Pós-Modernismo, a fim de tentar entender essa nova estética e como ela se apresenta na literatura.

Piglia traz em sua obra, vários intertextos, com o intuito de despertar o questionamento acerca dos discursos tidos como verdade incontestável. Como afirma Linda Hutcheon, “[...] o desafio da certeza, a formulação de perguntas, a revelação da criação ficcional onde antes poderíamos ter aceitado a existência de alguma ‘verdade’ absoluta” (1991, p. 73, grifo da autora), o que permite a relativização da história em relação à interpretação dos fatos.

No romance há a presença de inúmeras vozes, principalmente daqueles silenciados pelo poder, pelo discurso oficial, colocando em tensão o centro e a margem. Essa estratégia permite a compreensão dos mecanismos utilizados pelos poderosos para se manterem no centro e esmagarem os ex-cêntricos. Assim, há a revisitação do passando com intuito de rever os fatos, mas sem negar ou destruir o discurso histórico.

Entrelaçamentos entre (H)história e ficção

O romance foi publicado em 1980, época na qual a Argentina sofria com a ditadura militar da Argentina (1976 a 1983). Trata-se da troca de cartas entre Emilio Renzi (alter ego de Ricardo Emilio Piglia Renzi) e seu tio Marcelo Maggi - exilado em Bogotá, acusado de ter roubado todo o dinheiro da esposa. Renzi é um escritor iniciante e decide fazer uma obra que fale da vida do tio a partir dos relatos

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

da ex-esposa, por isso ele escreve ao tio pedindo conselhos a respeito. Nessas cartas, Maggi pede que Emilio ajude-o na elaboração de uma biografia de Enrique Ossorio, bisavô da falecida mulher. É a partir de alguns documentos deixados por Enrique, relatando o que estava acontecendo no país, que Maggi deseja resgatar a história de um traidor e as origens do Estado Argentino. Durante a narração Maggi não consegue encontrar-se com Renzi, mas deixa os documentos para serem entregues a ele por um amigo em comum.

A partir da leitura desta obra e em estudos teóricos, observaram-se vários elementos que nos levam a classificá-la como pós-moderna, como por exemplo, a utilização de inúmeras vozes para apresentar outras visões e versões da história, ele “propõe-se a construir na linguagem um lugar para que o outro possa falar” (GOMES, 2004, p.16), pois “todos os grupos tem o direito de falar por si mesmo, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima” (HARVEY, 2011, p. 09). Para tanto, há diferentes personagens-narradores que constroem o relato a partir de seu ponto de vista, de sua experiência e ideologia, formando, assim, um conjunto narrativo multifacetado, construindo uma perspectiva múltipla, de forma a expor diferentes maneiras de ver o mesmo assunto, dando voz para os marginalizados, os excêntricos, conseguindo, desse modo, reavaliar o passado.

O Pós-Modernismo procura estimular um questionamento a respeito de toda e qualquer evidência que nos é apresentada, notando que qualquer discurso é um construto humano e que esse carrega, inevitavelmente, subjetividades e intenções de seu narrador. Assim, como a história nos é passada por meio da linguagem e essa é utilizada como “uma prática social, um instrumento para manipulação e controle” (HUTCHEON, 1991, p. 237), é de suma importância que duvidemos daquilo que é dito como fato único e verdadeiro. Por isso a relevância em dar voz aos menos favorecidos, para que assim, o discurso “oficial” esteja de portas abertas igualmente para todos.

Ao trazer a (H)história para o romance e permitir que vozes antes silenciadas possam falar, o autor repensa o discurso histórico e cria uma estreita relação entre literatura e história. Como afirma Heloisa C. Milton (2012, p. 9), tal entrelaçamento permite um enriquecimento, tanto no discurso histórico quanto no ficcional:

criada entre o Sem lugar a dúvidas, a disciplina histórica é filão inesgotável para a invenção poética, instituindo-se como uma plataforma de signos sobre a qual a narrativa literária engendra seus vastos mundos. Por outro lado, é indiscutível que as criações ficcionais também servem como testemunhos de épocas para interpretação histórica e que, entre os dois universos, cada qual orientado por suas próprias leis, impõem-se canais de negociação que se abrem ao estabelecimento de múltiplos sentidos.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

A utilização dessa pluralidade de vozes para contar a mesma história é a estratégia de Piglia para promover a reflexão acerca do que é apresentado como (H)história oficial e verdadeira de seu país. O autor nos conduz a revisitação do passado com um olhar diferente, mais crítico, sem a ideia de negar a existência do passado como nos é apresentado, mas sim questioná-lo: pois “[...] jamais poderemos *conhecer* o passado a não ser por meio de seus restos textualizados” (HUTCHEON, 1991, p. 39, grifo da autora). Visto que, a linguagem é elaboração humana e essa é forjada de acordo com os interesses de alguém, geralmente quem detém o poder.

Ricardo Piglia pretende evidenciar o problema das vozes excluídas, “[...] procura ver as vantagens que não estar no centro às vezes proporciona” (GOMES, 2004, p.15) observando o passado a partir do ponto de vista dessas, pois “ser ex-cêntrico, ficar na fronteira ou na margem, ficar dentro e, apesar disso, fora é ter uma perspectiva diferente” (HUTCHEON, 1991, p. 96) o que torna a escrita poética num lugar eminentemente de reflexão.

Ao proporcionar o acesso a pontos de vistas diversos o escritor permite ao “[...] leitor-detetive penetrar nas minúcias do mundo” (PACHECO, 2008, p. 94) tornando-o mais atento, mais reflexivo e crítico diante dos discursos, capaz de perceber “[...] as contradições, ambiguidades, dos jogos duplos do ‘mundo em que vivemos’” (PACHECO, 2008, p. 94, grifo da autora), deixando claro a ideia de que eles podem ser alterados, omitindo aquilo que a massa dominadora não quer que a população conheça.

Uma das vozes do romance que podemos citar é a do narrador Renzi – alter ego de Ricardo Piglia -, pois ele é quem nos guia durante todo o enredo e, juntamente com os outros personagens, nos situa sobre o que está acontecendo no país. Ele é:

[...] o detetive, o sujeito civil Ricardo *Emilio Piglia Renzi* pretende, do seu modo, esclarecer a ‘massa’ quando a chama para preencher os vazios, na pretensão de fazê-la ‘desvendar’ o mundo que a cerca, cumprindo o papel daquele que se sacrifica em nome da comunidade (PACHECO, 2008, p. 94, grifo da autora).

Além disso, também podemos incluir como exemplos as cartas e os relatos que aparecem no decorrer da narrativa. Como a carta de Enrique Ossorio, onde ele fala sobre o que acontecia na época do regime ditatorial e sobre ter sido acusado de traidor pelo ditador: “Que eu não agisse nessa guerra se não fosse por minha própria convicção” e “Ainda descobrirão muitas infidelidades” (PIGLIA, 2010, p. 27). Ainda referente as cartas que compõem o livro, temos o trecho de uma de Marcelo Maggi, que relata ao sobrinho, o que sente e o que passou na prisão e no exílio: “Dizem que fui um traidor: há homens destinados pela história à traição [...]. Quero fazer você conhecer essa história [...]” (PIGLIA, 2010, p. 23) e “Vi horrores e crimes que nunca poderia ter imaginado em meus próprios pesadelos”

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

(PIGLIA, 2010, p. 67). O personagem Luciano Ossorio também é utilizado para mostrar que devemos estar atentos à história que nos é apresentada: “Não acredite no que eles dizem. São filhos e netos de assassinos” (PIGLIA, 2010, p. 38).

Associado a isso, o autor faz vários questionamentos sobre o que é realmente verdadeiro, fazendo-nos repensar a história, havendo, desse modo, a não aceitação daquilo que o senso comum e mesmo o discurso dito oficial legitimam como verdade. Há, assim, uma busca por detalhes que passaram despercebidos e uma reavaliação crítica, desafiando, através de debates entre as personagens e citações de escritores consagrados, como Borges e Iuri Tilianov: “Alguém um crítico russo, o crítico russo Iuri Tinianov, afirma que a literatura evolui de tio para sobrinho (...) melhor resumo que encontrei para a carta que você mandou” (PIGLIA, 2010, p. 16), aquilo que está posto, tentando, dessa forma, fazer com que surjam novas ideias, que algo novo seja criado. Isso fica claro na insistência de Marcelo Maggi e Emilio Renzi em descobrir e expor o que estava escrito nos documentos de Enrique Ossorio.

Um dos intuitos de Ricardo Piglia é discutir o papel do escritor e da literatura na sociedade, mostrar que eles são capazes de reformular conceitos históricos, dando ao leitor a possibilidade de escolher no que deseja acreditar. Segundo Umberto Eco (1985) o escritor contemporâneo planeja o novo, projeta um leitor diferente, tentando revelá-lo a si mesmo, sendo que o próprio texto quer ser, então, uma experiência de transformação para esse. Assim, percebemos que em *Respiração artificial* há várias citações, debates e questionamentos, que enfatizam o livro como obra pós-moderna. O que podemos ver no trecho em que Senador reflete sobre como poderia ser explicada uma nova versão da história:

Explicar, o sentido que tiveram para mim aqueles papéis que um homem escrevia em um quarto do East River. Ou explicar o que vem do próprio fundo da história da pátria, ao mesmo tempo único e múltiplo. Mas como eu poderia fazer para explicá-lo? Como faria, como poderia fazer? (PIGLIA, 2010, p. 57).

A partir disso, vemos que há outro elemento presente no texto, a metaficção historiográfica. Nela os personagens e a história estão no mesmo nível, sendo que um não se sobrepõe ao outro. Segundo Hutcheon (1991), a metaficção historiográfica analisa e questiona a fundamentação do conhecimento com base no passado e declara que a história e a ficção são discursos humanos, desse modo, ambas podem ser verdadeiras:

[...] questões levantadas pela metaficção historiográfica: questões como as da forma narrativa, da intertextualidade, das estratégias de representação, da função da linguagem, da relação entre o fato histórico e o acontecimento empírico, e, em geral, as consequências epistemológicas do ato de tornar problemático aquilo que antes era aceito pela historiografia – e pela literatura – como uma certeza (HUTCHEON, 1991, p. 14).

Ela ainda acrescenta que metaficções historiográficas corresponderiam àquelas obras que “são intensamente auto-reflexivas e mesmo assim, de maneira paradoxal, também se

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

apropriam de acontecimentos e personagens históricos” (HUTCHEON, 1991, p. 21). São “[...] obras de ficção que refletem sobre sua própria condição de ficção, destacando principalmente a figura do autor e o modo de escrever” (RAMOS, 1995, p. 16).

Essas obras preocupam-se com a construção da linguagem em si e com o questionamento acerca dos discursos representados, assim exercendo “importante papel no gesto de decifrar/interpretar o organismo social do passado” (MILTON, 2012, p. 10). A metaficção historiográfica então:

[...] demonstra que a ficção é historicamente condicionada e a história é discursivamente estruturada e [...] consegue ampliar o debate sobre as implicações ideológicas [...] entre poder e conhecimento – para os leitores e para a própria história [...] (HUTCHEON, 1991, p. 158).

Desse modo, percebemos Piglia produz um texto literário que reflete sobre a própria literatura, discutindo as mudanças e problemas pelos quais essa está passando e o seu futuro. É a literatura falando da sua própria história, visto que a própria literatura também repensa seus limites, bem como o autocentramento da linguagem leva o leitor a refletir sobre a crise da representação. Como podemos analisar nos seguintes excertos: “Junto com o vazio que o exílio traz, tive outra experiência pessoal de utopia que me permite pensar no romance que quero escrever. O ouro da Califórnia” (PIGLIA, 2010, p. 67) e

Outra diferença entre o romance que quero escrever e as utopias que conheço (T. Moro, Campanella, Bacon): em meu caso não se trata de narrar (ou descrever) essa época, esse outro lugar, mas de construir um relato onde só se apresentem os possíveis testemunhos do futuro em sua forma mais trivial e cotidiana (PIGLIA, 2010, p. 71).

Observa-se que os personagens e a história estão no mesmo nível, um não é mais importante do que o outro. Assim sendo, pretende-se criar uma nova literatura, revendo e renovando a maneira de pensar sobre ela. Principalmente quando Marconi e Renzi conversam sobre literatura: “Porque a literatura é uma arte, continuou recitando Marconi (...) que sabe profetizar aquele tempo em que tiver emudecido e encarniçar com sua própria dissolução e cortejar seu fim.” (PIGLIA, 2010, p. 112), e “Não se preocupe, Marconi, disse Renzi, a literatura argentina não existe mais (...) está defunta (...) com a morte de Arlt, foi ali que a literatura moderna chegou ao fim, o que resta é o páramo sombrio.” (PIGLIA, 2010, p. 113).

O autor exhibe como a literatura evoluiu, quais transformações ocorreram e como tudo está se encaminhando para o surgimento de algo diferente. Isso fica claro quando Enrique Ossorio em seus escritos fala que o exílio o faz pensar nas suas experiências e no romance que deseja escrever, e o que diferenciara essa obra das demais, elucidando como se dará o processo de escrita desse ou quando os personagens falam do primeiro romance: “O discurso sobre o método foi o primeiro romance moderno, diz Valéry, diz Tardewski, porque se trata

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

um monólogo onde, em vez de contar-se a história de uma paixão, narra-se a história de uma ideia.” (PIGLIA, 2010, p. 174). A ideia de que se deve repensar a o modo como literatura está sendo escrita pode ser visto no seguinte trecho: “Ninguém jamais fez boa literatura com histórias de família (...) Suponho que devam existir outros temas mais instrutivos.” (PIGLIA, 2010, p. 13). O autor deixa claro que devem haver mudanças, mas que essas devem levar à produção de textos com conteúdos questionadores, críticos, que o escritor necessita ser reflexivo, como diz no excerto: “Ser reflexivo, matar toda e qualquer ilusão. Portanto não vacile em ser reflexivo” (PIGLIA, 2010, p. 99).

Outro exemplo de discussão sobre a literatura é o que se dá entre Emilio Renzi e Bartolomé Marconi. Eles falam da maneira como ela foi formada na Argentina, qual a sua situação atual e no que ela está se tornando. Segundo Pacheco (2008) essas questões e discussões sobre a literatura, para Piglia, se deve ao fato dos limites que a linguagem impõe aos escritores no momento de escrever sobre a Argentina, da dificuldade de falar do horror e da violência, pois isso está além da linguagem sendo complicado para aquele que fala fazer-se significar.

É através dessas discussões, debates e citações sobre a literatura e a história que o autor vai desconstruindo pensamentos antes tidos como únicos e verdadeiros, mostrando novos conceitos, reconstruindo a literatura. Para Hutcheon (1991), ao inserir textos históricos e literários, por meio de estruturas narrativas, o escritor familiariza o leitor com discursos desconhecidos, contribuindo, desse modo, na construção de um receptor com um nível de análise dos discursos mais profundo.

O autor deseja mostrar a importância de repensar a (H)história (passado), de tentar descobrir aquilo que foi deixado de lado, escondido, ou que nos foi repassado como verdade absoluta, para assim, termos acesso a outras versões dos fatos e desse modo entender a construção da sociedade atual. Os personagens de Piglia procuram desvendar os segredos da história: “Lê cartas (...) Procura, disse, como eu decifrar a mensagem secreta da história” (PIGLIA, 2010, p. 39), para assim entendê-la melhor, mais ao fundo.

Além de procurar o que o discurso oficial tenta esconder, o enredo de Piglia nos leva a pensar sobre as artimanhas que os detentores de poder utilizam para mascarar o real acontecimento dos fatos ou até mesmo incriminar alguém que eles desejam destruir, como no trecho: “Meus inimigos estão dispostos a tudo. Simulariam documentos, validando-os com falsos testemunhos e cartas apócrifas, deformariam o que escrevi o que os outros escreveram sobre o que escrevi” (PIGLIA, 2010, p. 75), e somente quando é dedicado um tempo para

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

pensar sobre o passado, de maneira reflexiva, é que se conseguirá algum resultado, principalmente se teve contato com os atos de repressão, se sofreu na pele algum tipo de silenciamento, assim como o personagem fala nesse excerto: “O exílio nos ajuda a captar o aspecto da história em seus restos, suas sobras, porque o é o verdadeiro aspecto do passado que nos condenou a este desterro” (PIGLIA, 2010, p. 52).

Ricardo Piglia almeja o surgimento de escritos que dêem voz aos descentralizados, combatendo os textos tidos como incontestáveis e revelando outras partes do mundo, tendo assim textos mais reflexivos, contribuindo na formação de um leitor mais atento, crítico, construtor de sentidos na ficção e capaz de reinterpretar a história, descobrindo as várias “verdades” que os discursos podem apresentar.

Assim *Respiração artificial* é uma obra rica em aspectos que marcam o discurso da Pós-modernidade, que busca inovar a maneira de escrever e de pensar literatura, partindo do passado, revendo, reconstruindo e comparando a história e a literatura, para que novas ideias e temas surjam nas próximas obras, ajudando na criação de uma sociedade atenta, capaz de entender que não há discurso neutro.

Considerações finais

Ao longo do desenvolvimento desse trabalho e percebemos, cada vez mais, a importância de uma análise minuciosa e de um envolvimento significativo com nosso objeto de pesquisa. Além disso, o estudo permitiu entender como está se constituindo a obra contemporânea e o aprofundar os estudos acerca do Pós-Modernismo.

Como afirma Hutcheon “o pós-modernismo é, autoconscientemente, uma arte “dentro do arquivo” (...), e esse arquivo é tanto histórico como literário” (HUTCHEON, 1991, p. 165), o que permite traçar relações entre (H)história e literatura e os limites existentes entre os dois. Esse entrelaçamento presente nos romances tidos como pós-modernos nos faz pensar que muitas informações podem passar despercebidas se não formos atentos ao que acontece ao nosso redor, não somente em relação aos textos literários, mas também aos relatos históricos. Ele deseja despertar o pensamento crítico, proporcionando-nos um discernimento necessário na sociedade globalizada e exposta aos meios de comunicação. Observa-se então, que essa corrente de pensamento contribui para a formação de seres humanos e sociais mais atentos e perspicazes diante das informações a que somos cansativamente expostos.

Foi através da análise do romance e da leitura dos textos teóricos pudemos ponderar o emprego da metaficção historiográfica – trazendo a História através de seus personagens, a pluralidade de vozes, a atenção direcionada ao excêntrico, o discurso como instrumento de

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

poder ideológico, entre outros. Desse modo, percebe-se que o Pós-modernismo esforça-se por fazer ver que o “autêntico”, a “verdade”, são construções de linguagem. Pois, todo e qualquer discurso carrega subjetividades intrínsecas, provenientes de um narrador ou mesmo de um poder opressor. Por isso a importância em dar voz ao excêntrico, a aqueles que frequentemente são excluídos do discurso “genuíno”. Todavia, de modo algum, isso significa negar ou destruir o discurso Histórico ou qualquer outro. Denota na verdade, a sua desestabilização, sua desconstrução, visto que são sempre já interpretados e editados. Assim, devemos revisitar o passado repetidamente, mas conscientes, de modo não inocente.

Igualmente, através da metaficção, o Pós-modernismo não faz outra coisa se não examinar também o discurso literário. Assim sendo, demonstra o desejo e a tentativa de criar uma nova literatura e uma nova forma de escrever, que possibilite ao leitor tornar-se alguém mais crítico diante do mundo globalizado e dos meios de comunicação. Vê-se então, que tenta apenas engrandecer os seres humanos, almejando uma sociedade questionadora e mais consciente, com maior poder interpretativo, e que não aceite sem qualquer ponderação toda informação recebida, deixando assim, de ser facilmente manipulável.

Referências

ECO, Umberto. *Pós-escrito a O Nome da rosa*. Tradução: Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 66 p.

GOMES, R. C. De Italo Calvino a Ricardo Piglia, do centro para a margem: o deslocamento como proposta para a literatura deste milênio. *Alea: Estudos Neolatinos*, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: UFRJ, vol. 6, no.1, p. 13-25, Jun 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v6n1/a02v06n1>>. Acesso em: 21 de out. 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011. 348 p.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo: história – teoria – ficção*. Tradução: Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991. 330 p.

MILTON, Heloisa Costa. Prefácio: A literatura lê a história, a história não deixa de ler a literatura. In: FIORUCI, Wellington Ricardo; FIORUCCI, Rodolfo. (Org.). *Vestígios de memória: diálogos entre literatura e história*. Curitiba: CRV, 2012, p. 9-14.

PACHECO, K. C. O Político e o Policial em Ricardo Piglia. *Revista Anuário de Literatura*, Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, v. 13, n. 1, p. 90-101, 2008. Disponível em:

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

<<http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/5472-20078-1-pb.pdf>>. Acesso em 21 de out. 2011.

PIGLIA, Ricardo. *Respiração Artificial*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

RAMOS, Tânia Regina Oliveira. Pode-se (não) falar de pós-modernidade? Revista *Anuário de Literatura*, Florianópolis, Santa Catarina: UFSC, n. 3, p. 13-20, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5265>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI**VOZES NEGRAS NO ROMANCE HISPANO-AMERICANO**

Liliam Ramos da Silva
Andressa Bastos Paz
Juliana Bastos Paz
UFRGS

Preliminares

A problemática questão da formação de identidades costuma ser tema recorrente nas literaturas de países colonizados como, por exemplo, os países latino-americanos, sendo a América um continente que desde a época da chegada dos europeus tenta, através do pensamento intelectual e por que não também dos textos literários, buscar uma identidade. Tal fato torna-se complexo devido às diversas contribuições culturais de indivíduos que imigraram, sem esquecer-se, obviamente, dos habitantes que aqui já estavam (indígenas) e daqueles que foram trazidos contra sua vontade (negros escravos). A escravidão do homem pelo homem ocorre desde a Antiguidade; no entanto, é possível afirmar que o tráfico africano foi o momento no qual o escravo deixa de ter valor humano para ser coisificado, passando a ter um valor equivalente a objetos mais ou menos valorosos. Para trabalhar no desenvolvimento das colônias americanas, ocorre a maior migração humana da história mundial, pois serão quatrocentos anos de travessia compulsória em navios negreiros – o que acabará trazendo consequências sociais e políticas em todos os países que receberam escravos.

A presente pesquisa objetiva rastrear os romances escritos nos países hispano-americanos que contenham personagens negros como protagonistas e analisá-los com relação às suas atitudes e perspectivas na sociedade escravocrata, de que maneira (re)escrevem as histórias da escravidão nas Américas sob seu ponto de enunciação e, também, como apresentam-se os vestígios, as memórias da cultura afro-descendente nos romances. Serão apresentados resultados preliminares de romances que respondem às características descritas acima, obtidos por levantamentos realizados via internet e em visitas *in loco* a países hispano-americanos para participação em congressos e seminários.

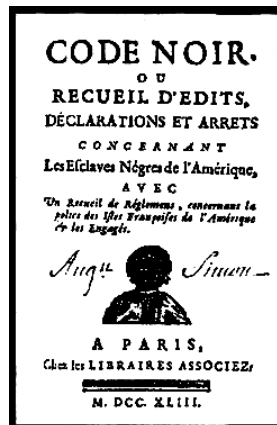
ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

(Re)lendo a história da escravidão na América Hispânica

Para Aguirre (2005), a proclamação da República Negra do Haiti - que retoma o nome original da ilha antes da chegada dos europeus - apresentou um caráter radicalmente revolucionário. A construção de um espaço no qual todos os habitantes fossem considerados cidadãos, independentemente da cor da pele, era novidade no mundo moderno de então, inclusive na África. Os negros do Novo Mundo colocam em questão a exploração de seres humanos e também todo um sistema mental e até filosófico que guiava os intelectuais da época de que a população negra estaria condenada a servir o branco e que a escravidão das pessoas de cor mais escura era natural, sancionada pelos costumes, pela lei e pela religião. As diferentes opiniões em relação à instituição escravocrata percorrem a época do Iluminismo na França: a publicação da Enciclopédia de Diderot y D'Alembert (obra coletiva que pretendia compilar o pensamento ilustrado e na qual participaram os grandes pensadores da época, como Montesquieu, Voltaire e Rousseau) estabelece a contradição em que viviam estes intelectuais. Se, por um lado, a maior parte reprovava e condenava a escravidão dos seres humanos, Montesquieu, por exemplo, tinha uma posição abertamente racista e depreciativa com relação aos negros. Tais paradoxos pareciam ser comuns naquele momento histórico: outro exemplo é a primeira declaração de direitos de uma colônia norte-americana - Virginia - que, em 1776, expressava que “todos os homens são por natureza igualmente livres e independentes”, afirmação que, naturalmente, excluía os negros escravos. A própria abolição nas colônias francesas, proclamada em 1794 e reestabelecida por Napoleão em 1804, somente teria seu final em 1848, o que demonstra que o processo foi burocrático e lento já que modificaria completamente as relações humanas da época.

Contudo, para Figueiredo (1998), um dos maiores paradoxos foi a existência de uma legislação escrita para nortear um sistema insustentável em termos jurídicos: o *Code Noir*, ou o Código Negro. O documento, proposto por Colbert, promulgado por Luis XIV e em vigor de 1685 a 1848, passa por todo o século XVIII sem encontrar oposições políticas, religiosas ou filosóficas. Figueiredo (1998) afirma que personalidades como Diderot, o *abbé* Raynal Condorcet, Mirabeau e Bernardin de Saint-Pierre condenavam a escravidão nas Antilhas, mas nenhum propôs a liberação imediata porque consideravam que os negros não eram capazes de administrar suas famílias: “na escala da humanidade, eles precisavam aprender as leis e os costumes franceses, a língua e a religião, para atingirem o estágio do humano” (p.14).

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

Figura 1: Capa do Código Negro, 1763

Fonte: El Editorial Antillano. Disponível em:

<http://www.pr1898.com/1898/fichas/azucar/saintdomingue_fichas.php> Acesso em 04.mar.2014

O *Code Noir* era um conjunto de leis com 60 artigos de direitos e deveres que vigoravam nas ilhas de colonização francesa das Américas, adaptado em 1789 pela Coroa espanhola. O documento, escrito em primeira pessoa, datado e assinado pelo rei, descreve um ‘sistema’ que tornasse útil o trabalho dos escravos nas ilhas, bem como as obrigações que os donos tinham com seu plantel, tudo “compatível com a escravidão e a tranquilidade pública”.

Peru e México foram os países que mais receberam escravos durante os séculos XVI e XVII, chegando a ter mais da metade da população de negros africanos e seus descendentes. No ano de 1553, o número de escravos tinha crescido tanto que o *virrey* da Nova Espanha, Luis de Velasco, escreve uma carta ao rei solicitando restrições nas importações de escravos africanos, argumentando que o *Virreinato* estaria sendo inundado de negros que geravam confusão e caos. Esta posição ilustra a convicção dos brancos de que os negros estariam transcendendo seu lugar estabelecido no fundo da ordem colonial. A função social do escravo era auxiliar e, embora considerado academicamente como *gente de razão*, jamais foi tratado com igualdade pelos espanhóis. Por outro lado, alguns jesuítas dos séculos XVI-XVII tiveram uma posição aberta de discordância e denúncia, como Pedro Claver (1580-1654, Cartagena de Índias), que será personagem de vários romances que tratam da temática da escravidão: *Changó, el gran putas* (Manuel Zapata Olivella, 1983), *Jonatás y Manuela* (Luz Argentina Chiriboga, 1994) e *La ceiba de la memoria* (Roberto Burgos-Cantor, 2007), entre outros. Ao evidenciar os horrores da escravidão e tentar proporcionar um tratamento mais humanizado aos escravos, acaba sendo obrigado a regressar à metrópole e condenado ao silêncio e à censura de seus escritos.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

Segundo estudos sobre a questão afrodescendente, o negro em terras hispânicas praticamente não teve destaque nos estudos identitários. Após as independências, com a afirmação dos países enquanto nação, os escritores começaram a se preocupar com o resgate de valores indígenas, já que alguns países exterminaram quase por completo os negros escravos na época das abolições (pois estes já não tinham mais serventia e os senhores preferiram pagar – pouco – aos imigrantes europeus, inclusive por causa da questão do branqueamento da população). O negro dos primeiros romances aparece demonstrando muita força, mas pouca inteligência. De acordo com Gonçalves (2004), por exemplo, os primeiros romances antiescravistas cubanos do século XIX não tinham a preocupação de mostrar nenhum tipo de rebeldia ou resistência; pelo contrário, sugeriam que esse escravo não tinha o desejo de liberdade e aceitava passivamente seu destino. Percebe-se, então, a representação estereotipada do negro que - maculada pela perspectiva estética do branco/ocidental - deseja “copiar” essa cultura, tornando-se igual ao sujeito “superior”, aceitando a condição inferior que lhe é atribuída. O personagem aparece, na literatura, muitas vezes como dócil, submisso e resignado à sua sorte.

A partir do século XX - com as concepções de resgate de histórias silenciadas e/ou esquecidas, alguns escritores e teóricos latino-americanos publicam escritos sobre a questão dos negros em terras hispânicas. Surge, então, nos anos 1930, elaborado por intelectuais antilhanos, o conceito de *negritude*, que faz com que os negros passem a aceitar suas raízes e ter orgulho delas, auto afirmando-se perante um pensamento ocidental que nunca os havia considerado.

O personagem negro começa a ser retratado na literatura hispano-americana de maneira a transmitir o sentimento coletivo de marginalização. A literatura, privilégio da elite letrada, passa a ganhar espaço entre os excluídos, despertando a voz daqueles que por séculos foram silenciados. De acordo com Burke (2000), o (re)contar da história surge não somente para narrar os acontecimento do passado, e sim também para trazer à tona personagens (verídicos) excluídos e esquecidos da memória oficial. O fenômeno da caracterização do personagem negro, embora pouco recorrente, não é um fato recente nas gerações literárias. O protagonismo negro começou a ser retratado desde a época colonial, manifestando-se, principalmente, em círculos intelectuais de Cuba. Dita literatura era, em grande parte, publicada a partir de encomendas vindas de pensadores como Domingo del Monte – crítico literário e criador da Academia de Literatura Cubana. Del Monte e os demais ideólogos abolicionistas da época acreditavam que para solucionar o problema da escravidão era de

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

suma importância que argumentos a favor do antiescravismo viessem também das vítimas. Desta forma, a criação de tertúlias para a temática surge de maneira a promover a cultura *criolla* de raiz africana.¹

Autobiografia de Juan Francisco Manzano, publicado no ano de 1835, introduz à literatura a narrativa antiescravista, e sobretudo, na perspectiva do negro e não mais no testemunho narrado pelo branco. O romance circulou somente no grupo de Domingo del Monte, e é considerado a primeira obra que constitui o que mais adiante seria denominado *Novela Antiesclavista*. Por falta de bibliografia mais delimitada, em nossas pesquisas definiu-se que romance antiescravista é todo aquele publicado antes da abolição da escravatura e pós-abolicionista aquele publicado pós-abolição. Os textos pós-abolicionistas possuem como característica determinante a recuperação da voz dos silenciados, o que estaria em consonância com as novas teorias que passaram a analisar obras produzidas com a intenção de recontar a história dos oprimidos.

Ainda na mesma década de publicação da obra de Francisco Manzano, desembarcou em Cuba o abolicionista irlandês Richard Robert Madden, que desempenhou o cargo de Comissionado da Sua Majestade Britânica diante do Tribunal de Arbitragem em assuntos da escravidão - tratado assinado entre o Rei da Espanha e o da Grã Bretanha no dia 23 de setembro de 1817 em Madri, posteriormente ratificado no dia 22 de novembro do mesmo ano. Madden foi um dos responsáveis pela publicação e desenvolvimento do segundo romance antiescravista de Cuba, *Francisco, el Ingenio o las delicias del campo*, escrita em 1838 por Anselmo Suárez y Romero, que foi encomendada pelo irlandês e mediada por Domingo del Monte, responsável por motivar Anselmo S. Romero a escrevê-lo. Ao voltar à Europa, Madden publicou os dados que obteve durante sua permanência no Caribe, contendo várias obras sobre o tema, incluindo os romances de Manzano e Anselmo Suárez.

Outros romances antiescravistas foram publicados até a data de abolição do país em 1886. Não obstante, Cuba é o país que possui a maior porcentagem² de romances relacionados à temática, contendo, também, o maior número de livros antiescravistas, o que se deve ao fato de Cuba ter sido o último país hispano-americano a abolir a escravidão. A partir da análise dos livros antiescravistas cubanos, como: *SAB* (1841), de Gertrudiz Gómez e *El Negro Francisco* (1880), de Antonio Zambrano, percebe-se o juízo equivocado do personagem negro

¹ Saqui (2000) discorre na obra comentada do livro *Francisco, el Ingenio o las delicias del campo*, de Juan Francisco Manzano, a vida do crítico literário Domingo del Monte, bem como de outros pensadores abolicionistas que participavam do mesmo círculo intelectual cubano.

² Tabela com as porcentagens obtidas na pesquisa explicitada à página 10 deste trabalho.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

enodado pela perspectiva do branco, na qual o negro escravo é submisso e resignado ao seu destino e, embora protagonista, não possui autonomia, enxergando na morte o único meio de escapar do destino cruel que lhe é imposto. Por esse motivo, a temática da morte se faz muito presente nos romances antiescravistas cubanos.

A partir do final do século XIX, são publicados romances pós-abolicionistas ainda com temáticas escravistas, como *Romualdo. Uno de Tantos* (1891), do cubano Francisco Calcagno, que, embora ainda dentro da linguagem romântica - recorrente do momento anterior à abolição - revoluciona a temática da escravidão pós-abolicionista ao trazer à tona, a partir de sua literatura, movimentos de *cimarronaje* e *bandolerismo*, comuns no período colonial. Outra importante obra publicada como consequência dessa nova fase literária foi *El Reino de Este Mundo* (1949), do escritor Alejo Carpentier, que (re)conta a história da Revolução dos Negros no Haiti na perspectiva do personagem fictício Ti Noel, que diferentemente dos protagonistas de romances antiescravistas, possuía maior autonomia. Carpentier traz à tona personagens históricos esquecidos pela memória oficial como Henry Christophe e François Mackandal. Muitos livros contemporâneos com a temática negra, não somente cubanos, persistem em retratar a época da escravidão, pois, de fato, ainda há a necessidade de (re)contar essa história através de novas perspectivas.

A região caribenha possui a maior porcentagem de livros que traz o personagem negro como protagonista, embora essa contagem esteja supervalorizada somente pelo percentual de livros cubanos, já que Porto Rico, por exemplo, ainda que possua um número considerável de livros, dispõe, até então, somente dois escritores interessados na produção desses romances. Um dos primeiros livros publicado no país sobre a questão negra foi *El Jibaro: cuadro de costumbre de la Isla de Puerto Rico* (1849), do escritor Manuel Alonso. Depois disso, somente no século XXI outro escritor se interessou em escrever sobre o assunto: Mayra Santos-Febres, que publicou, em 2009, *Fe en Disfraz*, antecedido por *Nuestra Señora de la Noche* (2006) e *Cualquier Miércoles soy Tuya* (2001), ambos trazem a luta do negro pela ascensão social, bem como a desigualdade entre uma burguesia acomodada e a pobreza dos desfavorecidos.

Curiosamente, chama a atenção que países tão importantes quanto à questão da construção da identidade afro americana possuam escassos ou até mesmo nenhum livro sobre a temática. México - juntamente com Peru - recebeu o maior número de escravos africanos durante os séculos XVI e XVII; no entanto, narrativas sobre o assunto não são facilmente encontradas (até o momento, foram encontrados dois exemplares peruanos: *Matalaché*, 1928,

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

de Enrique López Albújar e *Malambo*, 1950, de Lucía Charún-Illescas). República Dominicana, outro importante país no que se refere à *negritude*, carece de livros que (re)contem a história desses indivíduos em seu país, sendo *Over* (1939), de Ramón Marrero, um dos únicos representantes dominicanos. *Over*, romance pós-abolicionista, discorre sobre o momento pós-abolição, em que o negro reivindica sua liberdade como cidadão e luta pela igualdade de direitos.

No que se refere à região andina, Colômbia é o país que possui a maior porcentagem de romances sobre o objeto de estudo da pesquisa, ainda que, inesperadamente, ainda não se tenha encontrado nenhum livro antiescravista. A abolição tardia, a grande entrada de escravos e a considerável população negra no país contrariam o resultado da porcentagem obtida. Resta saber se o motivo dessa escassez de romances antiescravistas se deve ao fato dos escritores colombianos não se preocuparem com essa temática no período da escravidão; embora também haja a possibilidade de ter havido uma forte fiscalização por parte do governo escravista, ou a eventualidade da perda desses livros no tempo. No século XX, prolifera-se este tipo de produção literária: o romance de Roberto Burgos Cantor *La ceiba de la memoria* (2007), ganhador do Premio Casa de las Américas em 2009, reconta a história da escravidão no século XVI através do resgate de histórias interiores de cada um dos personagens que fizeram parte daquele momento histórico. *Changó, el gran putas* (1983), de Manuel Zapata Olivella, (re)conta os quinhentos anos da história negra, do desterro à escravidão, e por fim, o preconceito e a marginalização desses personagens silenciados. *Las Estrellas son Negras* (1949), do escritor Arnoldo Palacios, retrata a desigualdade social, a discriminação racial e o esquecimento da população negra; fatos recorrentes nos demais romances colombianos.

Outros países andinos, como Equador e Venezuela, possuem juntos uma considerável porcentagem de romances estudados na pesquisa. Em grande maioria, os livros foram escritos no período de pós-abolição e possuem como temática principal – assim como na Colômbia – a representação do momento pós-abolicionista, em que o negro ainda luta para se encaixar e encontrar o seu lugar na sociedade. *Nochebuena Negra* (1930), do venezuelano Juan Pablo Soho, narra a dificuldade dos negros de se livrarem da escravidão, pois ainda que livres, eram subjugados pela necessidade de usufruir, por exemplo, das *bodegas* e *tiendas* das propriedades de seus antigos donos. Ditos estabelecimentos tinham por finalidade manter esses indivíduos através de dívidas, impossibilitando-os de buscar outras oportunidades.

No entanto, a região que mais carece de protagonismo negro na literatura é, sem dúvidas, o Cone Sul. O fenômeno da questão negra nesses países é recente, somente no final

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

do século XX e começo do século XXI começou-se a publicar romances referentes ao tema. Frequentemente pensa-se que essa ausência se deve ao fato da inexistência ou escassez de negros nesses países, com o argumento de que a escravidão teria sido mais amena em tal região. De fato, é um equívoco dizer que existe escravidão amena e um engano pensar que não há a presença de negros nesses países. O que esses indivíduos sofrem, na verdade, é de invisibilidade, fato que acarreta na representação desses personagens na literatura. As obras pós-abolicionistas retratam a escravidão, como *Fiebre Negra* (2008), do escritor argentino Miguel Rosenzvit, *Las Esclavas del Rincón* (2001), da uruguaia Susana Cabrera e *La Isla Bajo el Mar* (2009), da escritora chilena Isabel Allende (que escreve sobre a Revolução Haitiana). Não obstante, o negro começa a ser retratado também em novas perspectivas. O escritor argentino Washington Cucurto, por exemplo, apresenta o personagem na contemporaneidade: se o negro não é mais um escravo da senzala, agora é um marginal da “favela”, que busca sua autonomia numa sociedade extremamente preconceituosa. Percebe-se, no entanto, mediante todos os livros abordados no artigo, que o preconceito maior está relacionado à mulher, que é subjugada à predominância do protagonismo do sexo masculino.

A representação do negro surge no século XXI como literatura de ruptura, com a intenção de atribuir voz àqueles que ainda estão à margem da sociedade, recriando espaços de miséria, pobreza e exclusão, porém, com o intuito de denunciar o preconceito que percorre os séculos e demonstrar a sua realidade, com suas crenças e costumes, sua maneira diferente de observar o mundo. Buscar esses romances e analisá-los é uma maneira de entender o processo histórico a partir de uma perspectiva literária, de forma que personagens subalternos da história oficial tenham sua vez como protagonistas e possam expressar suas agruras e sofrimentos, (re)contando a sua história de forma a orgulhar-se dela e não se deixar dominar por discursos discriminatórios e preconceituosos.

Dados preliminares da pesquisa

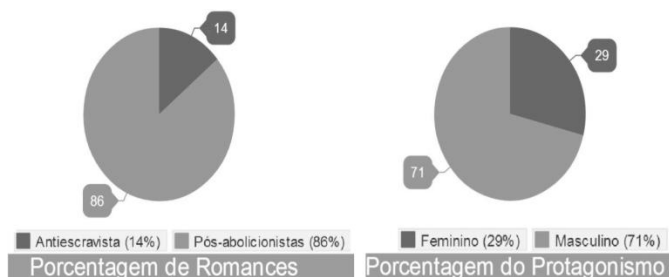
Após dois anos de pesquisa em sites de universidades nacionais e estrangeiras, bem como análise de dados do GT Questões de Hibridação nas Américas, além de contatos com pesquisadores da temática, chegou-se às seguintes porcentagens³:

³ Referentes a um total de 63 romances publicados encontrados até o momento (maio/2014).

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

2.1 Gráfico 1

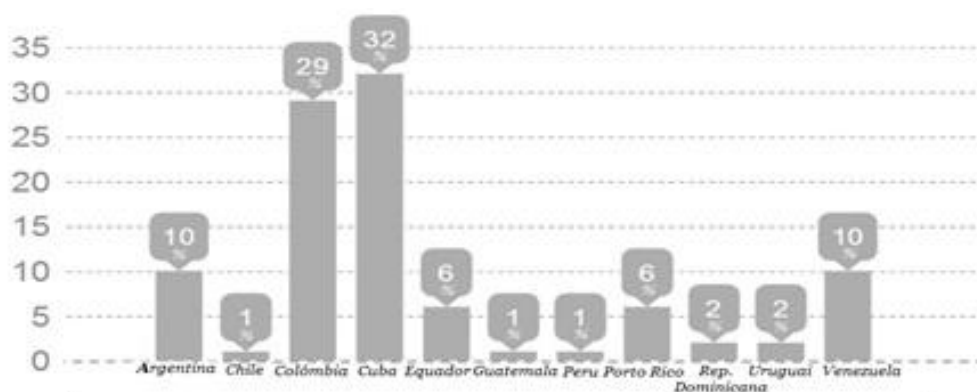
Porcentagens da pesquisa Vozes Negras no Romance Hispano-americano



Fonte: Dados da pesquisa Vozes Negras no Romance Hispano-americano, Instituto de Letras/UFRGS.

2.2 Gráfico 1

Porcentagem de romances por país



Fonte: Dados da pesquisa Vozes Negras no Romance Hispano-americano, Instituto de Letras/UFRGS.

Considerações finais

Percebe-se que o estudo linear da História tradicional, de ênfase positivista, vem sofrendo, já há algum tempo, mudanças no que diz respeito à visão continuísta e totalizante que predominava na cultura ocidental: intelectuais hispano-americanos vêm teorizando e pensando as Américas como este novo espaço de encontros e confrontos – pode-se citar Walter Mignolo, Ángel Rama, Néstor García Canclini, Ana Pizarro, Beatriz Sarlo, entre outros. No entanto, ainda são escassos os estudos sobre a participação do negro na história hispano-americana, bem como são poucos os escritos de autores negros que retratem a temática, considerando-se que a escravidão foi um momento histórico marcante em todos os

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

países da América hispânica. Tal ausência se explica por ainda acontecerem em vários países situações de racismo e preconceito contra afro-descendentes, e as ações afirmativas de inclusão da população negra são inexistentes ou pouco eficientes.

Com os resultados da pesquisa, pretende-se a publicação de um livro que possa, modestamente, dar conta de uma visão generalizada de publicações que utilizem o discurso do protagonista negro: se está em primeira pessoa, qual ideia que defende, quais suas atitudes perante a sociedade, se o escritor é negro, militante da causa, se costuma publicar tratando da temática, etc. Os negros escravos foram peças chave no desenvolvimento da cultura americana e as histórias, embora ficcionais, denunciam a violência sofrida, as humilhações a que foram submetidos, mas também como eles foram os responsáveis pela sobrevivência de algumas famílias e tradições, em um discurso de inclusão da população escrava como pilar das nações hispano-americanas, juntamente com os indígenas e os europeus. Esta pesquisa defende a perspectiva de que a literatura pode complementar a História e (re)contar, através de fatos individuais, as várias histórias dos vários povos que habitam nosso continente, em particular o tema dos negros escravos, silenciados durante muitos anos pelo estigma da escravidão, e demonstrar às pessoas a importância que este povo teve na formação da cultura hispano-americana.

Referências

AGUIRRE, Carlos. Silencios y ecos: La historia y el legado de la abolición de la esclavitud en Haití y Perú. In: *Revista A Contracorriente*, v.3, nº1, 2005. p. 3-37.

Disponível em:

<<http://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/126/252#.UwC0vvlnX0p>> Acesso em 13.02.2014

BENEVENUTO, Silvana José. *Literatura marginal: a escrita como arma e instrumento de inserção cultural*. Anais da ANPUH/SP – UNESP/Assis, 24 a 28 de julho de 2006.

BURKE, P. (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1994.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Construção de identidades pós-coloniais na literatura antilhana*. Niterói: EDUFF, 1998.

GONÇALVES, Ana Beatriz. *Estudos afro-hispano-americanos: uma problemática*. Disponível em: <www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais.../Estudos%20afro-hispano.pdf> Acesso em 09.03.2011

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

LEWIS, Adriana Galanes. *El Álbum de Domingo Del Monte* (Cuba, 1838/39). Cuadernos Hispanoamericanos 451. 452.1988, p. 255-265.

SAQUI, Mario Cabrero. *Francisco. El ingenio o las delicias del campo* / Anselmo Suárez y Romero; edición prologada y anotada. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2000. Disponível em:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/francisco-el-ingenio-o-las-delicias-del-campo--0/html/ff20adea-82b1-11df-acc7-002185ce6064_1.htm> Acesso em 31.05.2014

SAUMELL, Rafael E. *Juan Francisco Manzano y Domingo del Monte: El cerco político de la plantación*. Disponível em:

<<http://www.afrocuba.org/Antol3/Books3/Manzano%20y%20del%20Monte.pdf>> Acesso em 31.05.2014.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI**DON SEJANES, PERSONAGEM SÍMBOLO DAS NARRATIVAS DE ALDYR
GARCIA SCHLEE**Roberto Carlos Ribeiro
UFFS - Erechim

Publicado em 1983,¹ *Contos de sempre*, de Aldyr Garcia Schlee, apresenta referência importante para o autor: um repertório gauchesco das questões da fronteira e seus limites entre Brasil e Uruguai. Dividido em duas partes denominadas de “Os de ontem” e “Os de hoje”, o livro traz histórias da formação de um espaço característico entre as duas nações: o pampa e/ou a campanha. Enquanto estrutura, o desenrolar das histórias começa em um tempo passado não muito distante em data, mas afastado o suficiente para criar uma espécie de ponto de partida de uma tradição que vai se desenvolvendo com o passar dos anos e chega até uma época mais contemporânea, porém com as características muito próximas daquele passado/origem de tradições, de expressões próprias e personagens distintas.

Nesses contos, várias personagens são instrumentos de apropriação do autor para discursar nas vozes de seus narradores problematizações específicas da geografia entre fronteiras. Neles são construídas narrativas que refazem aqueles instantes primeiros de uma imagem regional sobre os espaços, os costumes, as atitudes e as presenças dessas figuras. De certa forma, Schlee, principalmente na primeira parte do livro, busca caracterizar o espaço da fronteira e a (in)existência da linha demarcatória daquilo que é brasileiro e daquilo que é uruguaio. Sobre essas regiões, Angel Rama (1989) as chama de “comarcas”: espaço com tradições culturais integradas, independente dos limites de fronteiras, como ocorre entre Brasil, Uruguai e Argentina com relação ao pampa. As personagens de Aldyr, não só nesse livro, mas em todos os outros também, vivem e convivem com essa presença-ausência que é a faixa que separa e une dois povos, duas culturas, numa espécie de limite móvel.

¹ Prêmio Bial Nestlé de Literatura Brasileira – 1982.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

Paradoxalmente, todos os elementos que fazem parte de uma composição heterogênea de cultura estão presentes: língua, música, vestimentas, culinária, histórias, e a troca de experiências entre dois povos. Incluem-se aí, também, outra superposição de culturas, as dos imigrantes, dos dois lados. Sendo assim, nesse caldeirão não poderia faltar a perspectiva histórica desses países envolvidos na construção diegética da narrativa de Schlee.

O conto aqui analisado, “Don Sejanos”, representa o mais profundo sentimento dessas tradições, e apresenta e constrói a personagem padrão e basilar de toda a escrita de Schlee. A narrativa é um panorama histórico do espaço entre Brasil e Uruguai no século 18. Nomes de personagens que fizeram as histórias desses países estão entrelaçados no decorrer da trama. O espaço demarcado é o da fronteira entre países no tempo das lutas por limites fronteiriços; das guerras de interesses econômicos e políticos; das demarcações e apropriações de terra; da configuração de espaços geográficos ligados a identidades nacionais; da superposição dos mais fortes sobre os mais fracos.

Pela voz do narrador, vai-se conhecendo as histórias espalhadas pelo texto. São apresentadas personagens históricas como José Frutuoso Rivera, o presidente do Uruguai em 1830; Juan Galo Lavalle, militar argentino; Bento Gonçalves, o presidente da República Sul-rio-grandense. Têm-se, também, informações sobre alguns fatos como a Guerra Farroupilha; a dizimação dos índios minuanos e charruas; a invasão da cidade de Jaguarão, cidade no extremo sul gaúcho, por Basílio Muñoz.

No meio desse espaço-tempo ficcional surge Don Sejanos, uma figura que dá o contraponto para os fatos históricos, construindo a sua biografia a contrapelo. Nada do que ocorre ao seu redor o faz se sentir partícipe de um momento específico, identificado historicamente. Ele é como um vulto, um espectro que ronda o texto e a história. A sua vida pessoal é complexa e sem marcações definidas. Não se identifica com nenhuma nacionalidade específica; não se diz brasileiro nem castelhano. O narrador nos alerta que “ele era nada” (p. 27). Tal expressão “nada”, forte na definição, poderia anular a personagem Sejanos. Ser nada pode ser a desconstrução de tudo o que a personagem pode representar. Especificamente, nesse caso, o “nada” estaria ligado à falta de uma identidade nacional: Sejanos não é uruguaio, não é brasileiro, não é argentino. Falta-lhe uma definição pátria, um limite, uma fronteira.

A genealogia da personagem indica essa falta. Seu pai era dos “campos neutrais”, faixa desabitada de terra entre o que é hoje o Taim e o Arroio Chuí, no Rio Grande do Sul, criada pelo Tratado luso-espanhol de Santo Ildefonso de 1777. Ou seja, seu pai não tinha uma

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

identidade-pátria e a sua mãe era descendente de espanhol com índia minuano, apontando para a mescla de origens. A “falta” ou o “nada” estão muito próximos da personagem. Mas logo depois da apresentação da árvore genealógica de Sejanos, o narrador parece se contradizer ao afirmar que a personagem gostava de ser “gaúcho” e que, se tivesse que ser algo mais seria brasileiro ou oriental:

Sejanos sabia que era um pouco índio e espanhol e português, mas que era *mais oriental e brasileiro*, se tivesse que ser algo além de ser gaúcho como queria e gostava de ser e se acostumou a ser desde que se conheceu por gente montado a cavalo nas lides campeiras e nas estripulias pela campanha (p. 28).

Sejanos reconhecia, mas não aceitava suas pátrias, mas o termo “gaúcho” era a identidade que mais lhe representava. Ele já se acostumara a viver montado em cavalo e a trabalhar no campo e na campanha. Continua-se na mesma indeterminação quanto ao espaço geográfico pátrio, pois o termo gaúcho/gaúcho se aplica a uma área que independe de fronteiras nacionais. Ele ocorre tanto no Brasil quanto na Argentina e no Uruguai.

Assim como não tem vínculo de nacionalidade, Sejanos não tem nada de seu. Segundo o narrador, ele não era ligado aos bens materiais, somente o que era de bom proceder lhe pertenciam, ou seja, tudo aquilo que não se fazia com armas, como a pobreza, a limpeza e a pureza. Em um período altamente belicoso, Sejanos sempre fugia de guerras; não por covardia. Ele só era contra o combate porque sabia dos interesses econômicos e políticos por detrás desses eventos, como era o caso do envolvimento de Bento Gonçalves na Guerra Farroupilha, que era para ele bem claro: interesse econômico, e não ideais de liberdade e igualdade. Pelo mesmo motivo, reprimiu o comandante Rivera pela matança dos charruas. Nessa perspectiva histórica, outra leitura possível do conto e da personagem Don Sejanos é a que faz Carlos Rizzon (2013) mostrando a desmitificação dos combates na fronteira entre Brasil e Uruguai.

Personagem sem fronteiras e sem limites, Sejanos é o homem que vê e que pensa o seu lugar, sabe analisar os acontecimentos de forma a não se envolver em eventos que possam lhe tirar a liberdade. O ideal de Sejanos é a campanha livre, para todos os homens e animais, sem cerca, sem propriedade. Mas o contrário era o que se dava. A cada ano que passava, Sejanos via o campo com mais donos, com mais moirões e tapumes. Cada vez menos liberdade e campo aberto. A sua vontade é a terra sem arame, sem dono:

Ele, uma vez, foi tentado a ser alambrador: estender aramados pelos campos, dividindo as terras. Era bom: havia muito trabalho. Mas sentiu uma náusea e uma raiva fundas, o estômago revoltado e a cabeça latejando, meteu a ponta da bota nos rolos amontoados, cuspiu para o lado, montou sem resposta para os que estavam com ele e saiu varando campo aberto, até não poder mais (p. 29-30).

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

Por isso, Sejanos não se enquadra na ideia de homem comum. Na narrativa ele é o oposto de todas as outras personagens. Fugindo, assim, de um parâmetro dito “normal”, a personagem sobressai daquelas ao seu redor e apresenta traços incomuns que podem ser analisados como místicos. A sua configuração como personagem é proposta como uma espécie de ser fora do tempo, inscrito em uma dimensão supra-humana. O próprio fato de ele não se preocupar e não se interessar pelas questões materiais envolvendo propriedades e relações comerciais e de trabalho aponta para um “homem” incomum, visto que a grande maioria está inscrita nesse perfil: sejam eles os grandes proprietários, ou pequenos donos de gado e de terra.

Os elementos-símbolos que atestam essa afirmativa vão aparecendo durante todo o decorrer do conto. O seu início demonstra isso, pois afirma que “Don Sejanos morreu num domingo de Páscoa, vestindo orgulhoso seu uniforme de Capitão de Milícias. E tinha como cem anos” (p. 27). Domingo de Páscoa é uma data muito especial para os cristãos católicos. Portanto, Sejanos morre em um dia em que poderia ser de ressurreição; nesse caso, uma ressurreição no sentido de permanência do vulto na memória e na História.

Outro dado que corrobora a sua imagem mística é o fato da longevidade da personagem. Morrer com quase cem anos é destinar a personagem para o espaço do mito e da lenda. Personagens longevos são encontrados na bíblia como sendo aqueles que estão possuídos de algo transcendental, de uma missão especial, como Matusalém, Noé, Adão, Set, entre outros.

Mais uma passagem que nos remete ao simbolismo de uma personagem transcendental e bíblica se dá durante a conversa de Sejanos e Rivera: “E que nesse momento o vento soprava do rio e zunia; e que a face de don Sejanos se transfigurava” (p. 29). Enquanto reprimia Rivera pela matança dos índios charruas, Sejanos como que se transfigura, saindo do plano material para entrar em um plano transcendental, atemporal.

Assim como pode ser comparado com as personagens da bíblia, Sejanos pode ser colocado ao lado dos grandes Xamãs e pajés, consultores da natureza presentes em várias culturas e etnias espalhadas pelo mundo. Ele tinha o dom da adivinhação, mais uma característica que o afasta dos comuns dos homens. A sua ligação com a natureza era tão forte que ele podia se aproveitar de todas as linguagens existentes:

Lia fora dos livros: nos gestos e olhos das pessoas. Observava longamente o arranjo quente e lustroso das vísceras dos animais abatidos, acompanhava atento o voo obstinado e sereno das aves em formação, mastigava devagar as folhas das ervas que encontrava com certeza e que colhia com cuidado (p. 31).

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

A figura parece um tanto primitiva. Faz lembrar aqueles seres que tinham um contato verdadeiro com a natureza e dela dependiam para tudo e a entendiam, desde a alimentação e vestimenta até a leitura do futuro e do destino. Sejanos é a imagem do homem-natureza. Homem ligado umbilicalmente ao meio ambiente. Por isso, Sejanos não se adapta ao desenvolvimento que aos poucos vai tomando forma no pampa, na campanha. Os donos das terras, as propriedades privadas, o gado marcado, o povo trabalhando sob a tutela de um senhor, tudo isso é estranho a ele. Por esses motivos, a personagem se torna cada vez mais inadaptada ao seu espaço-tempo. Com a repartição das terras em posses escrituradas, Sejanos se torna cada vez mais melancólico, saudosista de um passado que rapidamente vai se apagando:

- Não sei, mas isto aqui é uma terra só – teria dito ainda don Sejanos. – Sempre foi uma terra só, desde os tempos das correrias de gado, quando não tinha dono, até agora, quando é só deles, dos donos, alambrada dos dois lados do rio. Agora, me diga uma coisa: tem cabimento isso? (p. 29).

A sensação de saudosismo dos narradores percorre, muitas vezes, outras histórias de Schlee, como a do conto “Como uma parábola”:

Isto foi em outros tempos, quando as terras não eram bem separadas e, sendo o pampa um só, na sua imensa planura, perdia-se nele a vista e perdiam-se nele as tropas e os homens sem fronteira. Foi muito antes que comessem a correr os alambrados. Antes da Guerra Grande. Antes da nossa revolução. Antes mesmo do Uruguai e do Brasil. E não se sabe ao certo, por isso, se aconteceu do lado de cá ou de lá, embora na altura do passo do Centurião, no rio Jaguarão (p.33).

Está-se lendo nessas narrativas não só uma história concebida para entreter os seus leitores, como também para construir um passado mítico. Busca-se aí uma origem, um marco histórico de identidade, ou seja, uma construção identitária de um povo, de um espaço, de uma cultura. Assis Brasil diz que “não é por nada que as histórias regionalistas dão-se, de preferência, num tempo pretérito ao tempo narrado, em geral um tempo mitificado e irre recuperável” (2004, p. 32). Pode-se acrescentar que não só nas histórias regionalistas, mas em qualquer narrativa que busque uma origem específica que remeta a uma identidade. A bíblia é um bom exemplo disso. Ela está repleta dessas histórias imemoriais que se perdem no tempo, pois busca exatamente isso, não ter uma idade específica nem ser fácil de se identificar. Vem dessas narrativas, justamente, a credibilidade de que se pertence a algo maior do que nós; a certeza de que não estamos perdidos, nem sem identidade, mas que temos uma história concreta que nasce em um passado distante e nos dá suporte.

Nesse aspecto, Don Sejanos é o protótipo de personagem mítica e sua história condensa aspectos sócio-histórico-culturais que embasam a obra de Schlee: descrever e narrar um espaço que foge à definição comum de nação e pátria. Naquele espaço que não era de ninguém, mas que depois, com o desenrolar da História, passa a ser definido como

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

pertencendo àquele determinado povo, àquela determinada nação; naquele espaço-tempo se situa a “nebulosa” de origem das narrativas de Schlee, e provavelmente, dos principais aspectos do gauchismo, das imagens e figuras pampianas.

Quando os arames fixam as fronteiras das propriedades particulares e dos limites do Estado, don Sejanos repudia o fato, mas tem consciência de que não sairá vencedor dessa guerra. Na fronteira, a vida das personagens é independente, até certo ponto, das relações políticas de seus Estados. Por baixo da legalidade da fronteira existe o cotidiano que segue sem limites estanques. Sobre essa perspectiva, diz Schlee: na fronteira “subvertem-se os conceitos de Estado, de nação, de povo, de herói e de bandido e, especialmente, de região delimitada” (2004, p. 49-50).

Don Sejanos é a figura da subversão do homem capitalista, de posse, de encargos políticos e econômicos. Nele está representado o aspecto livre do não sentir-se parte de uma propriedade e de não obtenção de lucro com ela. Sejanos é a base figurativa das personagens de Schlee porque é a imagem do pueblo. Em outros contos do autor, a perspectiva quase sempre é a do pueblo, o povo dos vilarejos pobres, não miseráveis, que vive na faixa da fronteira e sobrevive trocando suas mercadorias, histórias e culturas sem ter em conta a linha política de corte entre os países, as cidades e seus habitantes. Don Sejanos é o espírito que perpassa outras narrativas de Schlee na forma do questionamento do espaço da fronteira e dos seus limites e deslimites, buscando não um conceito pátrio, mas uma identidade baseada nas tradições culturais regionais, possibilitando que a margem se torne centro.

Don Sejanos é a personagem-mito da obra de Schlee porque parte de um status cuja realidade se dá tangenciando o sobrenatural, como foi visto. Mas como Sejanos também é parte de uma História de fronteira do século 19, por isso, não tão distante que possa ser remetido à mitologia arcaica, nele também existe um lado de lenda com elaboração romanesca, que é narrado para se criar ou fixar uma tradição: a tradição do pampa gaúcho, espaço por excelência da obra de Aldyr Garcia Schlee.

Referências

ASSIS BRASIL, Luiz Antonio. Entre a universalidade e o particular. In: SCHÜLER, Fernando Luís; BORDINI, Maria da Glória (Org.). *Cultura e identidade regional*. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

RAMA, Ángel. Regiones, culturas y literatura. In: _____. *Transculturación narrativa en América Latina*. Montevideo: Fundación Ángel Rama, 1989. p. 57-71.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

RIZZON, Carlos. Cidades heroicas e suas covardias históricas. In: BITTENCOURT, Rita Lenira de Freitas; SCHMIDT, Rita Terezinha. *Fazeres indisciplinados: estudos de literatura comparada*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 65-74.

SCHLEE, Aldyr Garcia. *Contos de sempre*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

_____. Testemunhos de identidades. In: SCHÜLER, Fernando Luís; BORDINI, Maria da Glória (Org.). *Cultura e identidade regional*. Porto Alegre: PUCRS, 2004.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI**O ESPAÇO DO MASCULINO: CRISE DO MACHO EM SARGENTO GETULIO**

Osmando J. Brasileiro
Regina da Costa da Silveira
Vera Lúcia Pires
UNIRITTER

Introdução

O século XX foi o século em que a humanidade passou por mais transformações em todos os aspectos e setores da sociedade, transformações que vão desde as tecnológicas até as que interferem no conhecimento, tais como o repensar das identidades individuais e sociais. Na verdade, tantas foram as descobertas que se tornaram efetivas no século passado, quanto os acontecimentos marcantes que atingiram a humanidade, se levarmos em consideração o registro das duas grandes guerras mundiais, da revolução pós-industrial, do advento das tecnologias de ponta, da revolução feminista, entre outros registros. Foram acontecimentos que abalaram a concepção que se tinha até então em relação a posições consolidadas há milênios, como a questão da superioridade da identidade masculina. Nessa importante discussão social, as mulheres brigaram pelo seu espaço gerando, por conseguinte, uma crise do masculino, em sociedades do mundo inteiro, impulsionada pela crise feminista em decorrência da luta pela conquista da igualdade entre homens e mulheres.

Assim, a crise do masculino tem origem no século XX e inúmeros estudos apontam o seu início logo após a revolução feminista. O presente estudo tem como objetivo tecer reflexões a respeito do espaço do masculino, questionado no percurso psicológico do Sargento Getulio, personagem homônima da obra de João Ubaldo Ribeiro (1982). Durante viagem, com a missão de levar um prisioneiro de Paulo Afonso, na Bahia, a Barra dos Coqueiros, em Sergipe, o narrador-personagem imerge numa visível crise do ser masculino nordestino e estigmatizado. O homem, outrora violento, começa a imergir em crise psicológica marcada pelos questionamentos de sua condição de macho. Os questionamentos acabam revelando o personagem como um verdadeiro prisioneiro de suas próprias convicções machistas. Metodologicamente, verifica-se a crise identitária masculina no espaço literário da obra de João Ubaldo Ribeiro, *Sargento Getúlio*. Assim, efetua-se a análise com base em teóricos dos estudos e das teorias culturais sobre gênero, a exemplo de Welzer-Lang (2004), em *Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo*; Stuart Hall (1998), em *A*

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

identidade cultural na pós-modernidade, Vera L. Pires e M. M. S. Ferraz em, *Do machismo ao masculino: o vínculo das relações de gênero transformou o homem?* Tais teorias oportunizam reflexões importantes sobre a temática referente aos gêneros, consolidada desde as últimas décadas do século passado.

O sertanejo e o masculino

O Brasil é um país de proporção geográfico-continental. O distanciamento geográfico entre os grandes centros urbanos brasileiros e as zonas rurais é visível, este afastamento permite o desenvolvimento de hábitos e práticas culturais diferentes, mesmo que todos esses espaços estejam no mesmo país. Dessa forma, os preconceitos machistas, raciais, sociais tendem a se acentuar ainda mais nas zonas mais distantes que se situam no interior do país. Em lugares mais afastados da zona urbana está inserida a população nordestina sertaneja. No interior, conforme é costume denominar esses lugares, é onde se encontra mais fortemente enraizado o machismo entre seus habitantes masculinos, forma de segregação e de imposição que em muitos casos vem apoiado até pelas mulheres. Em relação a estas, sabe-se que a população feminina encontra-se imersa há tanto tempo nesta situação que com ela passa a formar um todo de tal forma que, sem o necessário estranhamento, essa população não consegue se desvencilhar da condição de submissão à vontade dos homens que lhe é imposta.

Na história da emancipação feminina, importante observar que a crise do masculino tem início quando as feministas começam a lutar por seu espaço e a ocupá-lo, evidentemente que isso se dá nas zonas urbanas e com uma força que chega ao interior do Brasil, mas só depois da redemocratização e da expansão da escola pública. Antes da crise da revolução feminista, segundo Vera Pires (2005)

O sujeito de consciência cartesiana (*cogito ergo sum*) tinha a capacidade de reproduzir, a partir de si, um sentido transparente do real. A contradição, ou seja, um sentido ambivalente era sinônimo de irreal. Posteriormente, pela via da dialética, estabeleceu-se a negação do sujeito pleno e do sentido literal. (p.1).

No nordeste brasileiro, o sujeito dialético leva muito mais tempo para ser construído do que aquele indivíduo que está ambientado em contato constante com o outro e as transformações ocorridas na sociedade. A pesquisadora complementa suas ideias anteriores afirmando que

Estudos antropológicos sobre a generalidade ou universalidade do masculino demonstraram que o legado grego no pensamento ocidental consolidou a dicotomização hierárquica, estabelecendo valores específicos relacionados aos homens - ciência, razão, objetividade, em oposição a “atributos femininos” como magia e mistério, emoção, subjetividade, entre outros. (PIRES, 2005, p. 1).

O sujeito que se encontra perfeitamente adaptado no sistema hierárquico como superior não sente a necessidade de transformação, contudo, aquele que está na posição

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

inferior sente o desejo de transformação e, conseqüentemente, de mudança das hierarquias. Neste sentido, a mulher, na busca da equidade entre os gêneros, começa sua luta feminista para se reafirmar socialmente. Como tal mudança implica na transformação da hierarquia, a crise feminista provoca, então, a crise do masculino. Essa crise, por sua vez, encontra-se refletida e refratada em todos os âmbitos sociais, e a literatura, ao surgir do sistema social traz em seu bojo esta consciência e a discussão do machismo por meio de suas personagens. Neste contexto, a personagem do sertão nordestino Sargento Getulio, encontra-se imerso.

Em muitos casos, o sertanejo não tem consciência de que está sendo manipulado e que seus sentimentos são mascarados pelo preconceito de uma criação machista, a ponto de pensar que não tem sentimentos, no entanto, é capaz de ser muito mais reflexivo e sentimental do que imagina. Sargento Getulio, narrador-personagem da obra homônima, do escritor baiano João Ubaldo Ribeiro, enquadra-se neste perfil nordestino: sertanejo dominado pela moral da criação, não tem, de início, consciência de que seus sentimentos são importantes em sua vida e acaba cometendo erros por conta de suas convicções machistas.

Na obra *Sargento Getulio*, o narrador-personagem descreve o mundo ao seu redor, deixando transparecer um lado interior desconhecido por ele mesmo, ao longo de uma viagem, incumbido de cumprir uma missão determinada por seu superior, que é levar um prisioneiro de Paulo Afonso, na Bahia, a Barra dos Coqueiros, em Sergipe. Sargento Getulio faz uma retrospectiva em sua vida. Em companhia do seu prisioneiro e do motorista do velho carro que os transporta, para não dormir, narra sua vida e, ao mesmo tempo, vai intimidando o seu prisioneiro, e assim vai mostrando as mazelas do sertão. Como o romance acontece por volta dos anos setenta, o narrador desnuda também a brutalidade e arbitrariedade dos atos cometidos pelo longo período de censura do regime militar no Brasil. À medida que vai narrando sua vida, acaba também desnudando-se e mostrando-se uma outra pessoa.

Ele começa a fazer a retrospectiva de sua história explicando por que saiu de casa e começou a viver no mundo, andando, como ele mesmo diz: “Eu moro no mundo. Moro andando.” (RIBEIRO, 1982, p.29). Segundo Piaget (1971), a formação de um indivíduo se dá, inicialmente, na infância, já que é neste período da vida em que se consolidam as convicções morais que o nortearão por toda a sua vida adulta. Por isso, ao fazer um retrocesso ao passado, iniciando por uma descrição rápida de sua infância, período de sua vida aparentemente normal, nota-se que permanece na consciência do Sargento Getulio toda uma constituição moral advinda de sua formação ainda do período da infância, assim, a identidade de sujeito do personagem-narrador relembra momentos pueris:

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

Gostava de passar a mão pela barriga das moringas, bater em arupembas (sic) penduradas, olhar as pedras. Umas partiam, quando podia, abaixava na sombra e ficava fazendo pó das que partiam. (...) o dia inteiro assim, menino é besta. (p. 29).

Apesar de ter tido uma infância sem grandes novidades, guardada na expressão “menino é besta”, a sua criação e educação recebida não permite o sentimento, sequer de saudade por uma pessoa do mesmo sexo, evidenciando uma criação machista. Os meninos são, geralmente, criados e educados na companhia dos homens para aprender a ser homem também e, dessa forma, os exemplos dos adultos acabam tornando-se parte fundamental de sua formação. Com o Sargento Getulio menino não foi diferente, sendo, neste contexto que ele aprendeu...

Se eu sentisse saudade de homem, sentia saudade dele. Me apertou a mão, quando morreu, mas não era nesse dia em Ribeirópolis, foi depois em Riachão do Dantas, morreu de fato à mostra. (RIBEIRO, 1982, p.33).

A sua convivência com a morte desenvolve nele uma forma diferente de encarar o fim da vida. Tal percepção do menino diante da morte pode parecer algo frio em relação ao que sentem outras pessoas, uma vez que, para ele, a morte de uma pessoa torna-se fato corriqueiro.

Dessa forma, Sargento Getulio demonstra frieza diante da morte e banalidade para com a vida, chegando a ser perverso. Por conta de sua aproximação com a morte e o contexto de violência ao qual está habituado, faz com que o narrador aja de forma indiferente diante da morte trágica do amigo, uma vez que o contexto e sua criação não permitem que ele tenha determinados sentimentos, na sua crença de que “homem que é homem não chora”. Diante da morte trágica de Tarcio, um advogado com quem ele simpatizou e poderia “até ter sido seu amigo”, o narrador faz uma descrição do morto, de forma na qual podemos perceber, segundo sua concepção, como ele foi educado para gostar das pessoas e como deve demonstrar que gosta, ou seja, lembrando-se e falando características positivas a seu respeito. A forma de gostar do sertanejo talvez seja uma forma bruta, em que a presença do sertão se faz presente nas atitudes das pessoas, tornando-se apenas um modo de demonstrar sua afeição: ressaltando as boas qualidades quando uma pessoa amiga morre. Tarcio representa o sentimento de amizade que o Sargento Getulio poderia sentir por um homem, se isso fosse permitido aos homens do sertão. Por isso, quando o advogado morre, relembra as atitudes do morto e percebe que existe a possibilidade de amizade entre homens. Mas é tarde, ele já morreu, o que torna essa passagem trágica da constituição da personalidade do narrador, a perplexidade diante da morte e a impossibilidade de expressão dos sentimentos.

Com o entendimento que Sargento Getulio possui de amizade, a partir de sua ótica machista, a morte do advogado Tarcio representa, na narrativa, a possibilidade que ele tem de

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

expressar seus sentimentos. Assim, quando o advogado morre, a manifestação de apreço a ele e o reconhecimento dos seus sentimentos já não são tão ofensivos a sua virilidade. Neste ponto da narrativa ao extrapolar suas próprias convicções, nota-se a morte como forma de transgredir e repensar as fronteiras do machismo, prova contundente da crise do masculino presente na personalidade de Sargento Getulio. A identificação do narrador com o advogado se dá por conta da semelhança e da sede de justiça que ambos, cada um a seu modo, possui, mas que nunca foi expressa por palavra entre eles.

Apesar do seu senso de justiça, a sua criação e o contexto militar permitiram a Sargento Getulio desenvolver frieza diante da morte, por isso matava com frieza apoiado em suas convicções, sem se preocupar com o que poderia acontecer depois, chegando às vezes até a aparentar humor negro. Para defender sua honra de macho, ele mata:

No natural não falo com quem atiro, é um despropósito. Já se viu, por exemplo, matar um porco e dizer a ele que ele vai morrer por isso e por aquilo outro. Nada é a faca. Quem se mata não se conversa (...) Se quiser fazer uma coisa, não converse. (RIBEIRO, 1982, p.33).

Aos poucos, ele vai revelando o verdadeiro motivo de ter fugido, passando assim a viver no mundo quando descobre que sua mulher estava traindo-o e que não podia permitir que a sociedade lhe apontasse como “traído”, “corno”; daí porque ele diz que não poderia conversar com a adúltera, por que senão não a mataria pois acabaria perdoando-a ou permitindo sua fuga, o estabelecimento do diálogo possibilitaria, dessa forma, a quebra de suas regras e o questionamento de sua condição de homem, de macho. Então, friamente executa o seu intento:

Eu tinha de fazer. Não gostava de pensar que ia atravessar as ruas com o povo me olhando: lá vai o dos galhos. Isso eu podia dizer a ela. Mas não disse nada e, na hora que enfiei o ferro, fechei os olhos. Fui embora logo, nunca mais botei os pés lá, moro no mundo. (RIBEIRO, 1982, p.39).

Desde então, ele foi contratado pela polícia militar para executar tarefas de cunho violento, a serviço do regime militar. Para perseguir jornalistas e opositores ao regime, com crueldade e frieza, executava a sua tarefa. O Sargento Getulio não é homem de não cumprir a palavra empenhada, tanto que no decorrer da viagem recebe, por motivos políticos, ordens para abortar a missão, depois de uma série de obstáculos vencidos. No entanto, ele prossegue a viagem para cumprir sua tarefa, encontra cangaceiros que vêm para matar a todos e ele acaba sobrevivendo, para em seu destino chegar.

À medida que ele viaja, vai cometendo atrocidades contra o prisioneiro. Por se tratar de um bandido violento, ele segue castigando-o aos poucos, com requintes de crueldade demonstrando frieza no seu ato. O Sargento Getulio reflete sobre os problemas encontrados, tirando daí novas conclusões para sua vida. Aos poucos, o fato de ele repensar sobre seus

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

conceitos e sua maneira de pensar, muda a ordem do seu próprio discurso, no sentido de que ele pode, sim, ser mais humano, menos amargo consigo mesmo, e com os outros, mas tem clareza de que é tarde demais para aplicar estas mudanças em sua vida. A decisão de voltar atrás e fazer uma história diferente vem tarde demais, pois, diante de tudo que fez, o homem em crise não se vê mais capaz de aceitar as consequências dos atos cometidos, por isso seguir adiante e encarar o caminho traçado por ele mesmo é o mais condizente a fazer. Não faria mais sentido retroceder.

Contudo, apesar de toda a sua crueldade, ele tem um conceito de justiça, que pode não se enquadrar nos padrões do discurso do sistema dominante em que está inserido:

Em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1998, p.89)

Ele se desvincula desse discurso e, assim, passa a agir sob seu próprio conceito de justiça e de sociedade ao afirmar que é justo e que não gosta de injustiça, “Não gosto deles, recebem dinheiro para fazer isso, não acho direito. Todos casos, quando os homens chegar, não conheço ninguém e seguro a mão debaixo da mesa.” (RIBEIRO, 1982, p.95).

O narrador critica quem mata por dinheiro, acha que não devia ser assim, não é justo para ele. O Sargento Getulio percebe também que está ficando velho e que um dia precisa parar para pensar em ser diferente: “Estou ficando velho, devo ter mais de trinta. Devo ter mais de quarenta, possa ser, e reparei uns cabelos brancos na barba já tem muito tempo.” (RIBEIRO, 1982, p.94).

Fazendo parte de uma realidade comum do nordeste brasileiro até os anos 80, o narrador não tem noção da própria idade, como muitos outros nordestinos, que nasceram, cresceram e morreram sem ao menos terem sido registrados. Este fato reflete um Brasil, que desde seu início não teve cuidado em registrar sua população, surgindo daí outros problemas como assinala Darcy Ribeiro (1995), ao dizer que quem mandava no país eram os Senhores de Engenhos, controlados pelo capital europeu e faturando com a escravatura, formando o povo brasileiro sob a égide da exploração do homem pelo homem:

Os grandes engenhos saltam de cinquenta a cem e a duzentos. (...) A massa humana organizada em função do açúcar se estrutura em uma formação econômico-social atípica com respeito às americanas e as européias. (RIBEIRO, p.276).

Essa hegemonia do patriarcalismo escravocrata mantém os preconceitos machistas e dominadores, impedindo o avanço social e individual das pessoas. Naquele período, o poder político do país foi tomado pelos militares que, sob a influência norte-americana, dominam e massacram o povo brasileiro, mais uma vez, rendendo frutos vergonhosos de um governo

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

autoritário e desumano, como a ditadura militar. Sargento Getulio se torna fiel ao pensamento militar da época, pois encontra nele apoio para suas convicções machistas, constituindo-se peça fundamental da engrenagem que persegue e massacra os opositores do sistema ditatorial.

Por esse prisma da ótica militar, fica difícil entender e aceitar um país a partir da perspectiva antropológica, pois, segundo Roberto DaMatta (1994) o Brasil

É país, cultura, local geográfico, fronteira e território reconhecidos internacionalmente, e também casa, pedaço de chão calcado com o calor de nossos corpos, da memória e consciência de um lugar em o qual se tem uma ligação especial, única, totalmente sagrada. (p.11-12).

O antropólogo concebe todos os habitantes do Brasil como portadores do mesmo sentimento de identidade nacional e nacionalidade, ideia desconstruída pela ditadura militar quando perseguiu e matou os opositores do regime político provocando com essas ações constantes debates e retrocessos em torno da memória dos desaparecidos políticos. Prova disso é a “comissão da verdade” instaurada pelo Governo do PT no mandato da Presidente Dilma Rousseff.

Além do mais, não se pode esquecer, que o Brasil foi e é, constantemente, concebido por alguns países estrangeiros como local de exploração de sub raça, de miscigenação desvalorizada, de turismo para exploração sexual e mão de obra barata, na qual o nordestino se encontra numa situação ainda pior. O Sargento Getulio seria a prova disso.

Getulio, em sua viagem, acaba revelando seu nome completo, Getulio Santos Bezerra, em busca de uma identidade completa, mas o ambiente em que vive, apesar de ter tido vontade, não permitiu um desenvolvimento digno de um ser humano, transformando-o num ser inerte aos próprios sentimentos. Getulio, no final de sua missão, parece finalmente encontrar sua identidade, seu rumo enquanto “ser”, capaz de decidir sua vida, não sendo mais fruto da manipulação daqueles que detém o poder,

...doutor, não sou mais aquele que o senhor mandou para Paulo Afonso, eu era ele e agora eu sou eu. Isso mesmo eu digo com as vistas nas vistas dele e lhe deixo lá, amarrado e sem dente e com minha cara de cinza e com minha mulher lua, vou no mundo. (...) Agora eu sei quem sou. (RIBEIRO, 1982, p.152 e 154).

Finalmente ele assume sua postura, individual e autônoma, definindo-se como tal. No entanto, não consegue sair do final da missão com vida, cumpre-a, porém, morre, e ele como narrador personagem narra sua própria morte, a tiros. Mas antes de morrer ele se descobre Getulio Santos Bezerra, um nordestino que não teve dignidade, mas que foi intenso em seus conceitos e perverso no mais profundo recanto de sua alma. Morreu acreditando em suas convicções machistas, justiceiro, estas só podiam ser mudadas por meio da educação a qual foi negada pelo sistema, a ele e a muitos outros indivíduos que fazem parte do país e

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

constroem sua nação adubando a terra com o suor do próprio rosto e o sangue que corre em suas veias.

Refletindo sobre o passado o presente e o futuro, que inevitavelmente é a morte, ele acaba se revelando como o verdadeiro prisioneiro, e o pior de todos eles, que é o prisioneiro de suas próprias ideias e condições sociais em que está inserido, discriminado sem identidade, mas que, tem em si uma vontade de viver como todo ser humano quer e deseja, tendo o melhor para si e sua família.

Considerações finais

Dessa forma, refletindo sobre o passado o presente e o futuro, que inevitavelmente é a morte, ele acaba se revelando como o verdadeiro prisioneiro, e o pior de todos eles, que é o prisioneiro de suas próprias ideias e condições sociais em que está inserido, discriminado sem identidade, mas que tem em si uma vontade de viver como todo ser humano quer e deseja, tendo o melhor para si e sua família.

Não se sabe ao certo o que o ser humano seria capaz de fazer diante de uma necessidade urgente num contexto de recursos parcos. Contudo, sabe-se que a sua capacidade de adaptação para atender às necessidades de sobrevivência o obrigaria aos mais extremados atos. A educação e a moral contribuem para a formação do sujeito em relação ao outro, dessa forma, o machismo deve ser combatido não de forma isolada, mas de forma conjunta, para que as diferenças sejam respeitadas e a equidade instaurada.

Referências

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Colège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Lauda Fraga de Almeida Sampaio. 4.ed. São Paulo, Loyola, 1998. 79 p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2004

MATTA, Roberto Da. *O que faz o Brasil, Brasil?* Ed. Rocco, Rio de Janeiro, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1971. (Coleção: Culturas em debate).

PIRES, V. L. *Construindo o conceito de gênero cultural*. Texto apresentado em oficina do III SIGET. UFSM, Santa Maria, 2005.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

PIRES, V. L.; FERRAZ, M. M. S. Do machismo ao masculino: o vínculo das relações de gênero transformou o homem? In: GHILARDI-LUCENA, M. I.; OLIVEIRA, F. (orgs.) *Representações do masculino: mídia, literatura e sociedade*. Campinas, SP: Alínea, 2008. P. 24-38.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. Companhia das Letras. São Paulo, 1995.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Sargento Getúlio*. Ed. Record, Rio de Janeiro R. J. 1982. Série: Mestres da Literatura Contemporânea.

SANTOS, Ednalva Maria Marinho dos, SOUZA, Marlene Aparecida de, et all. *O texto Científico: Diretrizes para elaboração e apresentação*. 2.ed. atual. e aum. Salvador: UNYAHNA / QUARTETO, 2002. 108 p.

WELZER-LANG, D. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, M. R. (org.) *Masculinidades*. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI**CAIO FERNANDO ABREU, CHICO BUARQUE E MILTON HATOUM: A
DITADURA CIVIL-MILITAR E A LITERATURA BRASILEIRA
CONTEMPORÂNEA, UM BREVE PANORAMA.**Juliane Vargas Welter
UFRGS

Os que estão comigo
Muitos são distantes
Se eu sair agora
Pode haver demora
Demora tão grande
Que eu nunca mais volte
Em nome do amor
Gilberto Gil, *Questão de Ordem*

Em ensaio incontornável da crítica literária brasileira, “Cultura e Política: 1964-69”, Roberto Schwarz afirma que a crise provocada pelo golpe civil-militar de 64 foi engendrada nos romances e nos filmes através da tematização da “conversão do intelectual à militância” (1978, p.89), citando, em nota e rodapé, como exemplos, os romances *Quarup* (Antônio Callado) e *Pessach*, a travessia (Carlos Heitor Cony) e os filmes *O desafio* (Paulo Cesar Saraceni) e *Terra em Transe* (Glauber Rocha). E acrescenta: “É interessante notar que o enredo da conversão resulta mais político e artisticamente limpo se o seu centro não é o intelectual, mas o soldado e o camponês” (nota 1, p. 89), o que seria visível nos filmes *Os fuzis* (Ruy Guerra), *Deus e o Diabo na terra do Sol* (Glauber Rocha) e *Vidas Secas* (Nelson Pereira dos Santos).

A partir dessas elaborações, proponho as reflexões que se seguirão neste artigo, mas agora não pensando mais na produção artística na ditadura, mas na redemocratização: tematicamente ligada ao regime autoritário, mas temporalmente produzida já nos anos 1990 e 2000. Ou seja, tratamos aqui de uma literatura contemporânea que problematiza o seu tempo, (democrático), ao olhar em retrospecto para o passado (ditatorial). Para tanto, analisaremos tanto o plano histórico-social quanto a estrutura romanesca, entendendo que a literatura, e as artes de maneira em geral, podem ser vistas como palco de exposição de fraturas e impasses, funcionando também como espaço de (re)elaboração da memória.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

Para analisarmos esse olhar pela via romanesca, exploraremos quatro romances da literatura brasileira contemporânea: *Onde andar*á Dulce Veiga (1990), de Caio Fernando Abreu; *Benjamim* (1995), de Chico Buarque; *Dois irmãos* (2000) e *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum. Essa escolha se dá para além da questão temática, e sobretudo pelas questões formais: trabalhamos aqui com autores canônicos, logo com romances relativamente bem acabados. Tratam-se de romancistas que já garantiram seu lugar no sistema literário nacional, e que além de qualidades estéticas mais ou menos asseguradas, também possuem público estabilizado: Caio Fernando Abreu já era ovacionado por seus contos pelo menos desde 1982, com a publicação de *Morangos Mofados*; Chico Buarque, apesar de ser mais reconhecido pela canção, já havia publicado e alcançado sucesso como romancista com *Estorvo* (1991); e Milton Hatoum, tendo já publicado *Relato de um certo Oriente* (1989), ganha visibilidade nacional com *Dois irmãos*.¹

O que tentaremos apontar neste artigo é o chamamos por ora de fio de Ariadne na literatura brasileira contemporânea que além de trazer a nossa redemocratização para o plano do conteúdo, também a traz para o plano formal. Ao seguirmos essa linha, poderemos traçar um panorama dessa literatura produzida no final do século XX e início do século XXI que passa por essa problematização, mantendo diálogos com a tradição, mas também renovando e rompendo com certos paradigmas.

Esquecimentos e recomeços: Caio Fernando Abreu e Chico Buarque

Escritos respectivamente em 1990 e 1995, os romances *Onde andar*á Dulce Veiga? e *Benjamim* trazem enredos muito semelhantes: protagonista conhece uma jovem que o levará a relembrar uma mulher de seu passado, especificamente nos anos 1960, trazendo à tona a culpa da delação para os militares que culmina em desaparecimento e assassinato. Para reforçar a semelhança, essas jovens mulheres deflagradoras das lembranças são filhas (ou supostamente filha em *Benjamim*) daqueles mulheres desaparecidas/mortas. Acrescenta-se ainda no campo das similitudes a ciclicidade das estruturas: dividido em sete dias da semana, de segunda a domingo, *Onde andar*á... ainda reforça esse caráter com o discurso do narrador-protagonista que inicia o romance com “eu deveria cantar” (ABREU, 2007, p.15)² e o termina com “eu comecei a cantar” (p.238). Além disso, o desfecho se dá no dia do aniversário desse narrador,

¹ Uma série de outros romances poderiam fazer parte desta lista, como *Não falei* (2004) e *Antônio* (2007), de Beatriz Bracher; *Amores exilados* (1997/2011), de Godofredo de Oliveira Neto; *A chave da casa* (2007), Tatiana Salem Levy; *Azul-corvo* (2010), de Adriana Lisboa; *K.- Relato de uma busca* (2012), de Bernardo Kucinski, etc., ou livros de contos, como *Você vai voltar para mim* e outros contos (2014), também de Bernardo Kucinski. Ou ainda a coletânea de crônica de Milton Hatoum, *Um solitário à espreita* (2013). Cito-os para ilustrar o quanto da literatura atual está problematizando, em maior ou menor grau, o nosso passado recente e traumático.

² Todas as citações referem-se a ABREU (2007).

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

indicando um novo ano astrológico, ou seja, um recomeço. Já em *Benjamim* iniciamos em frente a um pelotão de fuzilamento e assim terminamos o romance, exatamente no mesmo lugar, no fuzilamento de Benjamim. Se o primeiro aponta o recomeço, no começar a cantar, o segundo aponta o final definitivo, já dado no início da narrativa: a morte.

E assim já começamos a elencar as disparidades: além de um desfecho com soluções praticamente opostas, tratamos aqui de dois narradores diferentes, um em 1ª, outro em 3ª pessoa. Ademais, é importante termos em mente o horizonte de escrita desses livros: enquanto o romance de Caio Fernando Abreu é escrito entre 85 e 90, ou seja, em meio ao início da redemocratização, com a Constituição de 1988 e as eleições diretas para presidente em 1989, o segundo lida com o que chamo de “ressaca pós-Collor”. Tratamos aqui da primeira eleição democrática do país desde 1960, isto é, após quase 30 anos sem eleições diretas e vivendo boa parte deles em uma ditadura, na primeira eleição direta para presidente elegemos Fernando Collor, que tem um mandato marcado por escândalos de corrupção e que renuncia ao cargo (1992) antes de seu *impeachment*. Simbolicamente, trata-se de um processo bastante traumático para a democracia brasileira.

Quando falamos de *Onde andaré Dulce Veiga?* somos remetidos a duas histórias: a detetivesca, da busca do narrador-protagonista sem nome até o final do romance, e a história individual desse personagem, que vai do “deveria cantar” ao “comecei a cantar”, passando pela rememoração de um passado marcado pela culpa da delação. Mas esse relembrar se dá aos poucos ao longo da narrativa, sendo a memória revelada de todo somente no reencontro do narrador com Saul, ex-amante de Dulce, envolvido com organizações de esquerda e preso na ditadura, que agora mora em uma pensão decadente, traveste-se de Dulce Veiga e vive entorpecido de heroína. Assim, o narrador se lembrará de, há 20 anos atrás, ter indicado qual era o apartamento da cantora e de seu amante aos oficiais do DOPS.

Mas se esse encontro traz a culpa e a rememoração completa, também acaba por levá-lo até Dulce Veiga, vivendo no interior do país, sob o signo do Santo Daime. Ao encontrá-la, o narrador também terá a sua experiência transcendental ao beber um chá oferecido pela cantora. Aqui é importante atentarmos para dois pontos: o primeiro, o chá, provavelmente de ayahuasca, segundo a doutrina daimista tem como propriedades o autoconhecimento, a purificação e o perdão; segundo, ao encontrar a cantora e beber o chá, o narrador ganha um nome (via Dulce Veiga) e começa então a cantar, fechando o seu ciclo. Se por um lado o narrador rememora o passado, por outro, apaga um presente desagradável (a figura de Saul,

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

provavelmente amalucado depois da prisão na ditadura, fato que pode ser visto como responsabilidade do próprio narrador) e aponta para um futuro, o seu recomeço.

Já *Benjamim*, com um narrador que se assemelha a uma câmera fílmica bastante vertiginosa, traz como protagonista um senhor de meia idade, ex-modelo fotográfico, que ao encontrar-se com Ariela Masé, uma jovem corretora de imóveis, tem um lampejo de lembranças do passado: a moça era muito parecida com alguém. Ao vasculhar nos seus guardados, descobre a semelhança em Castana Beatriz, sua ex-namorada na juventude, nos anos 1960. Pensa então que pode Ariela ser filha de sua ex-namorada, mas nunca confirma o fato. O importante é que essa semelhança o levará à obsessão pela jovem ao mesmo tempo em que relembra um passado que parecia até então bem guardado e sem grande importância na sua vida: a delação.

Sua ex-namorada, Castana Beatriz, era uma jovem de classe média alta do Rio de Janeiro, também modelo como Benjamim, que acaba se envolvendo com o professor Douglas Saavedra Ribajó, um militante de esquerda. Ao envolver-se com o professor, termina seu relacionamento com Benjamim e inicia sua participação em organizações de esquerda, acabando por ir parar na clandestinidade. O namorado traído, mesmo ao ser avisado que poderia estar sendo seguido por agentes da repressão que procuravam por Castana, segue-a quando a vê na rua, conduzindo assim os policiais até o esconderijo do casal, o que culmina com o fuzilamento da moça e de seu namorado.

Ao encontrarem a nova geração – Márcia F. em *Onde andarás...* e Ariela Masé em *Benjamim* –, esses protagonistas mobilizam a memória, sendo levados a lembrar a culpa da delação ao mesmo tempo em que buscam o recomeço. Em Caio Fernando Abreu, ele é efetivado à custa de um novo apagamento e em Benjamim acaba por conduzi-lo à morte por fuzilamento supostamente na mesma casa em que Castana e o professor foram mortos.

Idealizações e trabalho intelectual: Milton Hatoum

Assim como os romances anteriormente tratados, as duas construções de Milton Hatoum trazem bastante semelhanças entre si: um narrador em 1ª pessoa que no presente redemocrático escreve um romance sobre o passado³. Em *Dois irmãos*, Nael conta a sua própria história e de seus possíveis pais, os gêmeos Yaqub e Omar, e em *Cinzas do Norte* Lavo conta a história de Raimundo, ou Mundo, seu amigo de infância. Tendo como marco

³ Para uma análise mais detalhada das obras ver: WELTER, Juliane. *Autópsia de um passado: uma leitura de Dois irmãos* (2000) e *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nr=000770405&loc=2011&l=6a797d7b496875c3> Acesso em 01 de maio de 2014.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

temporal mais concentrado os anos 1960 e 1970, respectivamente, o momento da escrita desse passado, do romance dentro do romance, se dá possivelmente no início dos 80. Isto é, o romance é escrito com distanciamento temporal, visto que os narradores olham para o seu passado mais ou menos recente para escrevê-los. No plano real, lidamos com romances produzidos nos anos 2000 e 2005 que apontarão para outras soluções e impasses.

Com Nael, somos remetidos à história familiar de Halim e Zana e seus três filhos: Yaqub, Omar e Rânia; e dos agregados, a índia Domingas e o próprio narrador, seu filho.

Tentando descobrir suas origens (desconfiava que um dos gêmeos era o seu pai), o narrador irá contar boa parte da história do país no século XX, indo de 1914 até o início dos anos 1980 através de histórias e escritos de terceiros, mas também através de sua vivência ao lado da família. De maneira genérica, ao tratar da busca paterna, o narrador concentra a ação nos dois irmãos, díspares em tudo: de um lado, o progressista engenheiro que vai embora para São Paulo, o preferido de Nael até certo ponto da narrativa; de outro, o mulherengo e boêmio Omar, mimado por todas as mulheres a sua volta. Entre esses dois polos centra-se a condução narrativa, mostrando de um lado os problemas de uma Manaus periférica e, de outro, principalmente pelo discurso de Yaqub, o progresso alardeado nas metrópoles entre os anos 1950 e 1960.

Mas a figura central para o nosso argumento não está nos dois irmãos, e sim no professor de francês Antenor Laval, figura libertária e admirada na escola apelidada de “Galinheiro dos Vândalos”, a escola onde estudava Nael e onde estudou Omar. Adorado por seus alunos, misto de orador e poeta, é preso em praça pública e morto pelos militares logo após o golpe. Esse acontecimento mudará os rumos da história: tendo em Yaqub o seu preferido, ao perceber o alinhamento (implícito) deste com o regime que matara seu professor, Nael acaba por distanciar-se dessa relação; concomitantemente, percebe a amizade entre Omar e o professor, o que o leva a perdoá-lo, por um tempo, por todos os desentendimentos passados. Esses acontecimentos levam Nael a desistir da busca paterna, vendo-se como herdeiro de Halim, Domingas e Laval: dos primeiros, guarda as histórias contadas e agora recontadas no romance que escreve; do último, guardou os poemas, que agora utiliza na sua construção narrativa. Ao mesmo tempo, acaba por escolher como profissão a docência e o próprio fazer literário, que podem ser vistos como herança direta do seu falecido professor.

Já em *Cinzas do Norte* temos um narrador um pouco mais afastado do núcleo central da narrativa: Lavo narra/escreve a vida Mundo, seu grande amigo, que falece de uma doença misteriosa no final dos anos 1970. Para escrever essa história, além da sua vivência, se

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

apropria das histórias ouvidas de seu tio Ranulfo, assim como utiliza as anotações e as cartas dele na construção. Soma-se a isso, uma carta final de Mundo, anexada à narrativa. Neste romance a ditadura é diluída como marco histórico, pressentida principalmente na figura de Jano, o pai autoritário e amigo dos militares, assim como as figuras de esquerda ou contrárias à norma vigente seriam possíveis de ser vista em Ranulfo, cheio de ideais políticos mas afastado da participação política de fato, e em Mundo, um artista libertário incompreendido.

Nos dois romances tratamos de narradores que idealizam essas figuras “desajustadas”: em Laval, personagem ilusoriamente secundário, considerado um “Mestre”, com M maiúsculo nas palavras do narrador; em Mundo, a motivação da construção romanesca, exaltado na narrativa como alguém poderoso: “logo percebemos que seu poder, além de emanar das mãos, vinha também do olhar” (HATOUM, 2005, p. 16)⁴; e Ranulfo, que segundo Lavo ganhava “a grandeza de um ser revoltado” com as palavras de crítica e revolta que proferia dando assim “uma certa dignidade para o tio Ran” (p. 223). Em contrapartida, quem está do lado de lá – Yaquib e Jano, para sintetizarmos – é retratado de maneira negativa, seja pela sede de progresso ou pela personalidade autoritária.

Nenhum dos três intelectuais aparece em cena como militante, mas são condenados via regime militar e via sociedade opressora provinciana, mas também cúmplice dos militares. O primeiro, professor; o segundo, artista; o terceiro, um leitor e um escritor deflagrador de ideais libertários. Os problemas vividos por esses personagens é trazido à tona com um olhar entre complacente e admirador de nossos narradores que não se posicionam abertamente sobre política em nenhum momento, mas que implicitamente marcam uma posição. Importante atentar que essa posição é marcada agora, no presente narrativo que diz respeito ao futuro da história que se conta. Apesar de politicamente não participantes, ao escreverem esses romances renovam a vida daqueles que partiram, Laval e Mundo, e daquele que não tem espaço naquele mundo normatizado, Ranulfo.

Continuidades e rupturas: a literatura brasileira contemporânea e a ditadura civil-militar

Ao analisarmos esses quatro romances podemos apostar em algumas hipóteses para o balanço feito pela literatura brasileira contemporânea na democracia. Para pensarmos nisso é importante retomarmos a crise pressentida por Schwarz nas narrativas dos anos 1960: que crise é essa? Na perspectiva levantada, trata-se de uma crise não só pela ameaça de um governo autoritário conservador, mas que passa pela suspensão de um projeto de integração

⁴ Todas as citações referem-se a HATOUM (2005).

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

nacional elaborada nos governos antecessores marcado pelo nacional-desenvolvimentismo, uma política que tenta elaborar e implantar um projeto de integração que se ancora na ideia de Nação, sustentada pela via intelectual, e na forte intervenção do Estado, na esfera econômica. Com o golpe e sua suspensão, teremos um modernização conservadora ancorada em outras ideias. Na literatura, esse impasse se elabora pela conversão do intelectual à militância, principalmente porque ao falarmos na produção culturais dos 1960, a ponta de lança, o local de embate de fato, se dava na canção e no teatro. Na redemocratização a crise é outra: abortado com o golpe, esse projeto não é retomado nem reinventado. E utilizaremos novamente das palavras de Schwarz, mas agora em seu texto “Fim de Século” (1999, p. 162), em que avalia o impacto das mudanças socioculturais brasileira na década de 90: “o que é, o que significa uma cultura nacional que já não articule nenhum projeto coletivo de vida material, e que tenha passado a flutuar publicitariamente no mercado por sua vez, agora como casca vistosa, como um estilo de vida simpático a consumir entre outros?”. A partir de tal reflexão, é possível formular a hipótese de que essa crise é emulada nos romances de três maneiras pela voz narrativa: pela acusação da mídia, pela retomada romântica da figura do intelectual e pela reconstrução da memória.

No que tange à acusação da mídia, em *Onde andar...* e *Benjamim* não falamos de romances que se passam na ditadura ou que tragam à cena militantes de esquerda, ou mesmo de direita. Tratamos de personagens que estão dentro da norma preestabelecida. Não fosse o reencontro com a nova geração talvez a ditadura para eles fosse uma espécie de “não evento”, mas ao se depararem com Márcia F. e Ariela Masé são acusados pelos atos passados, a delação. Nos dois romances lidamos com a categoria “esquecimento”, uma forma de memória marcada pelo apagamento, e com a “rememoração”, o momento de ressignificar os atos do passado, de revê-los agora no presente.

Esse “esquecimento” pode ser relacionado com as nossas políticas de Estado na abertura, que instituiu a lei de Anistia (1979) que ao mesmo tempo em que permitiu a volta de muitos exilados, também barrou o julgamento dos crimes de tortura e morte praticados pelos militares. O filósofo francês Paul Ricouer (2007) nos seus estudos sobre a memória e a história, relaciona os vocábulos anistia e amnésia, tratando a lei como uma forma de esquecimento institucionalizado pelo Estado. Ou seja, a violência simbólica aqui diz respeito a impedir o luto ao simular um perdão.

Ao mesmo tempo em que inovam ao problematizar a memória da ditadura pelo esquecimento, em *Onde andar...* temos a retomada reiventiva de um tradição:

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

reencontrando-se e purificando-se no interior do país, o jornalista é uma espécie de padre Nando do *Quarup*, que busca no contato com a natureza não contaminada e seus habitantes a salvação. Se aqui o que se buscava era a revolução coletiva, lá será uma revolução individual, acrescida agora da onda contracultural na tentativa de “abrir as portas da percepção”. Em um espécie de nacional-popular contracultural, ou seja, retomando a linha clássica da esquerda brasileira dos anos 1960 anti-imperialista (nacional) e antielitista (popular) que via no povo (camponês) e na natureza (zona rural) não contaminada o germen da revolução, Caio Fernando Abreu repagina o conceito através da contracultura hippie dos anos 1970, em uma mistura que muito diz da cultura no regime ditatorial, e que agora nada tem de anti-imperialista ou antielitista. Essa linha “desbundada” pode ser vista como uma resposta às normas autoritárias do regime após o fracasso da luta armada ou mesmo uma resposta ao autoritarismo moral da própria esquerda. Concomitantemente, retoma o *romantismo revolucionário*, aquele no qual “a lembrança do passado serve como arma para lutar pelo futuro” (LÖWY & SAYRE, 1995). Segundo esse conceito, o homem novo que nasceria do camponês não explorado e não contaminado pela modernidade seria a salvação no plano coletivo. Agora, pela leitura de *Onde andarás...* o homem novo na verdade é Dulce Veiga e o chá de ayahuasca e a redenção é individual, o recomeço, o que pode ser visto como uma marca de um tempo em que não há mais pretensões de integração.

O mesmo não acontece com Benjamim, não há romantismo após o mergulho total no capital e na era das mercadorias. Chico Buarque parece forjar as ideias explicitadas por Schwarz (1999) ao compor um diagnóstico que não aponta nenhuma solução: sem projeto de integração, mergulhada no mundo das mercadorias, a rememoração leva o protagonista a pensar que pode recomeçar, mas já é tarde demais, seu trágico final é selado exatamente ao tentar uma nova vida sem resolver o seu passado. Resta ao narrador fílmico observar o fuzilamento, em uma espécie de anjo benjaminiano da história que ao dirigir-se ao passado, vê a catástrofe e deseja juntar seus fragmentos, mas é impedido pois “a tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu” (BENJAMIN, 1987, p.226).

Já em Milton Hatoum somos diretamente remetidos à crise da intelectualidade problematizada por Schwarz (1978), a conversão do intelectual. Mas agora, na democracia, da conversão do intelectual ao guerrilheiro passamos à idealização dessa figura em Laval, Mundo e Ranulfo. Não há mais problematização da conversão, o tempo passou e a avaliação é outra, podendo ser lida como também uma retomada daquele *romantismo revolucionário* pela

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

idealização desses intelectuais, injustiçados em seu tempo e/ou como uma forma de prestar homenagens ao mesmo tempo em que serve como uma oferta de luto e acerto de contas com um passado marcado pela violência física e simbólica da repressão. Da mesma forma, há um ato de fé na literatura, espaço da construção da narrativa dentro da narrativa: Nael e Lavo, jovens sem qualquer militância política, ao escreverem essas histórias parecem redimir suas omissões passadas ao dar vida a esses personagens agora já mortos.

Por fim, ao reconstruírem o passado, os quatro narradores engendram o processo redemocrático de maneiras diferentes. Passamos pelo narrador enganador de Caio Fernando Abreu que ao rememorar renova o apagamento de Saul e aposta em um recomeço que é individual, sendo o seu perdão uma (auto)enganação para si e para o leitor. Em Chico Buarque, tratamos de uma 3ª pessoa que vê a catástrofe e não pode juntar seus fragmentos, com um diagnóstico desalentador. Já em Milton Hatoum, nos dois romances, a primeira pessoa quer dar voz a um passado recente, mas que é reconstruído marcadamente por processos de idealização de personagens ligados à intelectualidade e/ou à esquerda e pessimismo em relação ao futuro: para Nael, uma “falácia que persiste” (HATOUM, 2006, p. 196); já para Mundo, pela voz de terceiros: “O mais idoso desabafou: ‘Os militares vão cair fora!’”. Uma voz rouca levantou a dúvida: ‘E o que vem por aí?’” (HATOUM, 2005, p.286).

Considerações finais

O fio de Ariadne perseguido aqui nos levou ao esquecimento e a solução contracultural com *Onde andar...*, passando pelo esquecimento e fuzilamento de Benjamim chegando então a uma idealização da figura do intelectual ao mesmo tempo que se aposta no trabalho de escrita literária como forma de resolver o passado. Além disso, percebemos uma reconstrução do passado pelos narradores, que passa pela (auto)enganação em Caio Fernando Abreu, pela observação atônita em Chico Buarque e pela idealização e fé no fazer literário em Milton Hatoum. Elencando retomadas da tradição, como o *romantismo revolucionário*, reinvenções de tradição, como o nacional-popular contracultural, e apontando rupturas, como a crise sem solução engendrada com *Benjamim*, intentou-se refletir sobre as relações entre a ditadura militar, a redemocratização e literatura brasileira contemporânea, tentando assim levantar hipóteses que nos ajudem a compreender essa literatura e também esse momento histórico-social.

Marcados por personagens que desaparecem (Dulce Veiga), são mortos (Castana e Laval), morrem (Mundo) ou são engolidos pelo regime autoritário e pela norma (Ranulfo), esses romances (re)avaliam a nossa democracia ao confrontarem-se com a ditadura civil-

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

militar. E se esses personagens libertários estão desaparecidos ou mortos, ou seja, nunca mais voltarão, seguindo a canção de Gilberto Gil, nosso projeto de integração nacional suspenso com o golpe de 64 também não. Se o diagnóstico é desalentador em Chico Buarque, compatível com o momento de sua escrita, Caio Fernando Abreu e Milton Hatoum retomam e reinventam velhas tradições apostando em saídas contraculturais ou de labor intelectual. Trabalho que é compartilhado pela voz narrativa: o jornalista efetua um novo apagamento e aposta na via mística e os narradores de Hatoum no trabalho escritural. Já o narrador de Chico Buarque, o emulo da câmera de filmagem, em 3ª pessoa, e não por acaso o que narra o desfecho mais trágico, não tem saída a não ser observar, como o anjo de Benjamim ou uma lente de reality show, a desagregação de seu tempo.

Referências

ABREU, Caio F. *Onde andaré Dulce Veiga*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

BENJAMIN, Walter. “Teses sobre o conceito de história”. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol.1. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.222-232.

BUARQUE, Chico. *Benjamim*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CALLADO, Antonio. *Quarup*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

HATOUM, Milton. *Cinzas do Norte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras (Companhia de bolso), 2006.

LÖWY, Michael; SAYRE, Robert. *Revolta e melancolia. O romantismo na contramão da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da Revolução, do CPC à era da TV*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHWARZ, Roberto. Cultura e Política: 1964-69. In: *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Fim de século. In: *Seqüências Brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ST 11: Literatura latino-americana nos séculos XX e XXI

WELTER, Juliane. *Autópsia de um passado: uma leitura de Dois irmãos* (2000) e *Cinzas do Norte* (2005), de Milton Hatoum. Dissertação de Mestrado. UFRGS, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000770405&loc=2011&l=6a797d7b496875c3> Acesso em 01 de maio de 2014.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

A LEITURA DO TEXTO ESCRITO E DA IMAGEM COMO TEXTO NOS ESPAÇOS DA CIDADE

Mara Aparecida Magero Galvani
UCS

As imagens, assim como as histórias, nos informam.
[...] as imagens, assim como as palavras são a matéria de que somos feitos.
Alberto Manguel

Das inscrições nas cavernas à leitura fragmentada

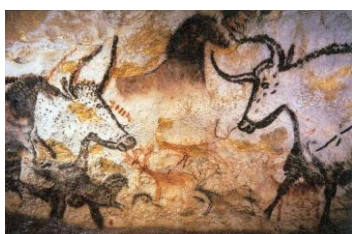


Fig. 1: Pintura rupestre na Caverna Lascaux



Fig. 2: Jean-Michel Basquiat¹. *Zebra*, grafite, 620 x 306

Desde as pinturas rupestres, cerca de quarenta mil anos a. C., o homem vem marcando superfícies ao utilizar diferentes meios para registrar sua história e para se comunicar com sua espécie. Os vestígios gravados nas paredes e tetos rochosos são documentos da humanidade que associam as inscrições de bisões, renas e cavalos às atividades de tribos de caçadores. Posteriormente, mesmo com a evolução da linguagem verbal, que confere a comunicação entre os pares, o homem cria uma forma de registrar a fala, através dos sistemas da escrita que sofrem transformações e são responsáveis pelo aperfeiçoamento e progressos técnicos dos suportes. A decifração da escrita recebe o nome de leitura, que se modifica, substancialmente, a partir de 1440, com a invenção da imprensa, por Gutenberg, sendo possível produzir maior quantidade de obras, de manuseio mais fácil, por menor custo. Os historiadores situam entre 1520 e 1540 a consumação do livro impresso, desligado do modo manuscrito, abrindo caminhos para os textos contemporâneos. Com a Revolução Industrial, cuja gênese se pode

¹ Um dos mais célebres grafiteiros. Nasceu em Nova Iorque, em 1960 e morreu na mesma cidade, em 1988. No final dos anos 1970, despertou a atenção da imprensa novaiorquina, sobretudo pelas mensagens poéticas que deixava nas paredes dos prédios abandonados de Manhattan.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

situar na Inglaterra, em meados do século XVIII, as transformações econômicas no mundo acentuam o progresso técnico da imprensa; os copistas aperfeiçoam seu método para atingir a produção em série, num espírito de organização racional, conforme afirmam Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 29): “[...] a imprensa ganhou autonomia e alçou seu voo, possibilitando a multiplicação dos livros em toda a Europa e contribuindo para dar à língua falada uma forma escrita.”

A substituição da tradição oral pela cultura escrita traz uma concepção racional de mundo, tornando-se indispensável apropriar-se do texto. A leitura passa ter a função de acumular conhecimentos, deixando de ser prerrogativa masculina, pois as mulheres e as crianças tornam-se também leitores. O mercado editorial estrutura-se: ocorrem maiores tiragens de livros. Autor, editor e comerciante exercem, cada um, os seus papéis. Embora de forma mais lenta, o Brasil não fica imune aos avanços técnicos e econômicos. Os nobres e a igreja passam a exercer cada vez menos influência sobre a sociedade. Se no Brasil Colônia, a leitura era assegurada aos portugueses, aos senhores de engenho e aos seus filhos, aos jesuítas e ao clero – por serem considerados mais importantes que os nativos – com a vinda da família real e a abertura dos portos, ocorrem mudanças significativas nas relações sociais, surgindo a necessidade da instrução do povo para capacitá-lo para o trabalho.

No século XX, a prática da leitura é linear, atenta, demorada e os suportes como a bíblia, os jornais e os livros são muito valorizados pelos “amantes” da literatura que elegem os títulos para fazer parte de suas bibliotecas ou para presentear aqueles com que têm intimidade, pois as escolhas demonstram o nível literário, o gosto e a personalidade dos leitores. Como prova de afeto, o livro aprofunda a relação entre as pessoas e ao ser guardado em um lugar específico da casa; a leitura integra-se ao espaço doméstico e ao cotidiano da família. A biblioteca pessoal, além de colocar o livro ao alcance da mão do leitor também preserva o silêncio e revela o lugar e a importância concedida à leitura.

Mas é partir da última terça parte do século XX que todos os meios e suportes, que já estavam disponíveis à leitura desde o início até a metade dos anos 90, expandem-se e integram-se às novas ofertas. Passamos dos impressos aos textos na *internet*; das telas da televisão aos aparelhos de celular, que facilitam a vida, agilizando as atividades cotidianas e encurtando distâncias no trabalho, nos estudos e nas relações pessoais pelo uso das interfaces eletrônicas. Essa interação multifacetada com o texto e o público é, no entanto, intensificada no século XXI pela presença de *e-books*, *notebooks*, *tablets*, *smathones* e todos os tipos de multimídias. A leitura, viabilizada pela *internet*, torna-se cada vez mais uma atividade

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

fragmentada e descontínua, ultrapassando, infinitamente, os limites do papel e, como consequência, barateando os custos do acesso ao conhecimento e à cultura. Todo e qualquer tipo de informação está ao alcance de todos, o tempo todo. Lê-se tudo na rede.

Hoje, a parede da caverna é outra e o grafite,¹ antes restrito às ruas e metrô, conquista os museus² e assim como outras linguagens da arte também solicita a leitura do público. A biblioteca “santuário”, que no passado é local consagrado à leitura silenciosa, à conservação, arrumação, classificação, proteção e empréstimo de livros, torna-se local de convívio social, concorrendo com outros espaços para formação do leitor. Das bibliotecas da elite culta como a *Bibliothèque Nationale* (BNF) que se destinam a um público específico que tem uma convivência com esse lugar tradicional, à democratização e o intercâmbio de outros espaços na contemporaneidade que passam a ocupar os cenários da vida coletiva na cidade. Se as galerias se abrem ao grafite no século XXI, também vem, desde a metade do século passado, acolhendo obras de arte, assim como as ruas vem recebendo instalações³ que se oferecem como possibilidade de leitura, termo que para Maria Helena Wagner Rossi pode ser confundido com apreciação, fruição, percepção, recepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de sentido:

[...] todos servem para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu, ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura (2003, p.19).

Para a pesquisadora brasileira, leitura e apreciação são sinônimos de compreensão, e esta é decorrente de uma interpretação. Aproximando a leitura da imagem com a leitura do texto escrito, é pertinente relacionar que em ambas as práticas, o leitor estabelece relações com o contexto do autor, da obra e com o seu próprio contexto, atribuindo-lhe um significado. Nesse processo de leitura, conforme enfatiza Rossi (Id., op. cit., p. 22), citando Parsons, “[...] o significado sempre depende de um contexto. Portanto, a cultura da qual vêm as crianças tem muito mais importância e também a cultura da qual vem o objeto de arte”.

¹ Do italiano *graffiti*, plural de *graffito* é o nome dado às inscrições feitas em paredes, desde o Império Romano. Oriundo dos guetos e ruas e por muito tempo visto como contravenção, o grafite passou a ser considerado como uma das expressões das artes visuais a partir do movimento contracultural de maio de 1968, quando os muros de Paris transformaram-se em suportes para inscrições de caráter poético-político, generalizando em diferentes contextos. No século XXI, chega às galerias e aos museus, ganhando *status* de obra de arte. (A METRÓPOLE E A ARTE, 1992, p. 119).

² Um exemplo do *status* alcançado pelo grafite é o trabalho dos brasileiros Otavio e Gustavo Pandolfo, conhecidos como *Os Gêmeos*, que além de exibirem a arte do grafite nos muros das cidades também expõem em galerias dos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Grécia, Cuba, entre outros países.

³ O artista busca criar um ambiente que apresente uma ideia ou conceito, por intermédio da junção simultânea de diferentes suportes e processos: objetos, pessoas, animais e, muitas vezes, recursos cênicos. (A METRÓPOLE E A ARTE, 1992, p. 120).

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Desse modo, a interpretação do texto é influenciada pelo contexto do leitor que lê, estabelecendo relações com o mundo e com sua história pessoal. Esse diálogo é ancorado em códigos, valores e referências. Antônio Candido (2006, p. 13), reforça que: “Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra”. Nesta perspectiva, o autor reafirma que a arte e a sociedade sofrem influências recíprocas e que não convém separar a repercussão da obra da sua feitura. Segundo o autor, sociologicamente ao menos, a produção só está acabada no momento em que repercute e atua sobre o público, um dos três elementos ligados na comunicação artística. Resumidamente, poderíamos arriscar que para Antônio Candido, a obra exige a presença do criador, mas, ao mesmo tempo, sua arte é coletiva e identifica-se com as aspirações e valores do seu tempo.

Todorov também chama atenção sobre a participação do leitor na obra. Para ele, o artista não copia a realidade, ele a interpreta, mas a obra, muitas vezes, escapa ao seu autor e o leitor/receptor tem o papel de ressignificá-la:

Turner não inventou o *fog* londrino, mas foi o primeiro a tê-lo percebido em si e a tê-lo mostrado em seus quadros – de algum modo, ele nos abriu os olhos. O mesmo aconteceu na literatura: Balzac “cria” mais suas personagens do que as descobre, mas, uma vez criadas, elas se introduzem na sociedade contemporânea e, a partir daí, não cessamos de cruzar com elas pelas ruas (2012, p. 65-66).

Visto desse modo, a obra é resultado da criação do autor e de suas relações com o mundo, mas o seu significado se completa na relação com o público. Artista, obra e leitor se contaminam mutuamente e esse diálogo encontra ressonâncias na produção, seja ela literária ou visual, convidando à fruição estética nos espaços da cidade que vão além da biblioteca “santuário”.

A leitura nos espaços da cidade

Com a profusão de *outdoors* e luminosos nas ruas da cidade, a dessacralização dos lugares consagrados à literatura e à arte e com a predominância da cultura digital, a leitura passa a integrar não somente os espaços específicos para este fim, mas o trajeto das pessoas:

A mobilidade geográfica cotidiana em virtude da concentração das atividades econômicas nas cidades, a duração crescente do tempo de transporte necessário para ir de casa ao local de trabalho, a multiplicidade dos trajetos semanais impostos pelas exigências do dia a dia profissional, a extensão das viagens turísticas, tudo isso oferece ocasiões de leitura (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 137).

A prática da leitura, a todo o momento, responsável pela maneira como o público se apropria da obra e dos espaços, tem seus antecedentes ainda na década de 1950, período em que o princípio das poéticas visuais, criado pelos futuristas⁴ e pelos dadaístas⁵, explora

⁴ [...] “exploram o aspecto gráfico da materialidade das palavras.” (DA COSTA, 2006, p. 69).

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

diferentes meios como forma de comunicação ao incorporar o texto e a imagem, sob o nome de poesia concreta. Esta manifestação parte da democratização dos meios de operar e veicular a arte na sociedade industrial, facilitando o trânsito, pelo abandono dos suportes tradicionais, tendo como mote o extravasamento e os deslocamentos das mensagens que passam do mundo das coisas para o significado das produções, como pontua Julio Paza (1985. 85): “Com o aparecimento de outros meios, no contexto da arte, o mesmo da difusão de massa e com o seu uso simultâneo, destaca-se a importância de um substrato material aos signos; a reprodução gráfica, o livro, a foto, o filme etc., caracterizam esta situação como intermídia”.

Com o surto das poéticas visuais a partir da metade do século XX, há uma ruptura das categorias canônicas da arte. As produções surgem das mais diversas matrizes carregadas de referências históricas, políticas e pessoais. O esgotamento de modalidades e as investigações de suas naturezas trazem o florescimento de expressões híbridas. As obras, então, oscilam entre pintura e escultura, *happenings* e *performance*⁶; objetos e instalações, solicitando a interação do visitante.

Os *happenings* e as *performances* evoluem para a *Body Art*⁷. O corpo autoflagelado, mutilado transforma-se em experiência estética para levantar questionamentos sobre os papéis sexuais, fazer indagações sobre a condição feminina, expressar emoções, mesmo através da dor e da crueldade. Somente a matéria humana é realidade tangível.



Figs. 3 e 4: Letícia Parente. *Marca registrada*, 1975, vídeo, duração 8 minutos

Na *Body Art*, o corpo é a obra viva que pintado, cortado, costurado, recebe textos e imagens. Mas além desta manifestação artística em que o corpo sofre intervenções, as peças

⁵ [...] “dissolvem as palavras em fonemas dispostos pontilhisticamente.” (Id., Ibid., 2006, p. 69).

⁶ Cacilda Teixeira da Costa aponta que o *happening* tem suas raízes nas noites futuristas. Diz ela: “[...] surgiu em Nova Iorque na década de 1960, em um momento em que os artistas tentam romper as fronteiras entre a arte e a vida. [...] Embora os *happenings* lembrassem uma *performance* teatral, podiam também integrar esculturas, pinturas, som, tempo, objetos, movimento e as pessoas do público. Seus realizadores geralmente começavam com um plano, mas não havia ensaios ou repetições.” (Id., Ibid., 2006, p. 58-59). Da Costa também sinaliza que a *performance* de hoje nasceu de uma integração entre os *happenings* dos anos 1960 e a Arte conceitual que ocorreu na década de 1970. O performer geralmente é um artista plástico e a *performance* pode se realizar por meio de gestos intimistas ou uma grande apresentação de cunho teatral.

⁷ Linguagem da arte em que o corpo é o campo da obra, sendo o artista ao mesmo tempo criador e criatura.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

que o vestem também se transformam em objeto de arte. O “poeta do fio”, Arthur Bispo do Rosário⁸, ao invés de desenhar, pintar e esculpir, costura, prega, cola, talha, faz composições a partir de utensílios já prontos, incluindo a palavra como elemento pulsante de sua produção. Ao recorrer a essa linguagem, o artista manipula signos, brinca com a construção de discursos e fragmenta a comunicação em códigos. Bispo do Rosário – que desejava ser enterrado com o “Manto da Apresentação”, para estar vestido com a história de sua vida ao chegar à presença de Deus –, desfia seu uniforme azul e com esse fio borda peças do seu entorno, recolhendo da vida no manicômio, subsídios para elaborar sua obra comparada à Marcel Duchamp e consagrada como referência da Arte Contemporânea brasileira.



Figs. 5, 6 e 7: Além da obra-prima “Manto da Apresentação”, Bispo bordou casacos e estandartes

Nas décadas de 1980 e 1990, Leonilson⁹ constrói narrativas visuais ao tecer traços, imagens, chegando à palavra e à poesia. Em sua obra, a marca da letra em nome, José: “O meu nome é a parte mais íntima que eu posso revelar.” (DE GÓES, 1999, p. 87). O restante, a efemeridade da vida e a degradação física dos corpos aparecem no desenho, na pintura, na caligrafia e no bordado, em suportes como papel, tela, *voile*, linho, veludo e feltro.



⁸ Natural do interior do estado de Sergipe, Arthur Bispo do Rosário nasce em 1909. Serve a Marinha de Guerra do Brasil de 1925 a 1933, de onde é excluído oficialmente por indisciplina. Boxeador, biscateiro, também trabalha no Departamento de Tração de Bondes, no Rio de Janeiro e por fim, como empregado doméstico. Em 1938 é diagnosticado com esquizofrenia paranoide, um mês após a sua internação, é transferido para a Colônia Juliano Moreira. De 1940 a 1960 produz boa parte de sua obra, alternando saídas e voltas do hospício. Mas em 1964 reingressa para a Colônia Juliano Moreira para nunca mais sair. Ali permanece trabalhando incessantemente até morrer, em 1989. (LÁZARO, 2006, p. 295).

⁹ Nascido no Ceará, em 1957, José Leonilson Bezerra Dias é considerado, nas artes visuais, um dos maiores expoentes da chamada geração 80. De 1979 até o ano de sua morte, realiza exposições coletivas e individuais no Brasil e no exterior. De março de 1991 a maio de 1993 (quando falece, vítima da *Aids*, em São Paulo), também faz ilustrações semanais para o Jornal *Folha de S. Paulo*. (MESQUITA, 1997, p. 228-130).

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Figs. 8, 9 e 10: Em Leonilson, a palavra e a imagem mostram que o corpo e a obra são extensões um do outro

Do outdoor à Art-Door: a leitura na cidade

Desde a Mesopotâmia, o *outdoor*, foi um dos primeiros modos de divulgação de produtos, ideias e serviços. Na atualidade, essa mídia exterior, em forma de placas recebe apliques em colagem e invade os locais de grande visibilidade nas metrópoles e rodovias, com forte anúncio publicitário.



Figs. 11, 12 e 13: Poesia visual em Outdoor

Ultrapassando o apelo comercial, em 1981, acontece em Recife, a I Exposição de Arte em Outdoor, organizada por Paulo Bruscky¹⁰. Durante a *Art-Door*, 180 cartazes são instalados por toda a cidade com projetos de artistas de 25 países, incluindo poemas, pinturas e mensagens. A ideia é retomada em 1983 pelo MAC/USP, por ocasião da Bienal de São Paulo, no Projeto “Arte na Rua”.

Livros como objeto de arte: nas bienais e nas galerias

Fig. 14 e 15: Instalação *El Partenon*, de Marta Minujín

Os livros ocupam grandes espaços abertos na obra da artista Marta Minujín¹¹. Depois de anos de ambientações *pop* e psicodélicas, ações na mídia, *performances* e *happenings* que incorporaram a preocupação crescente pela participação massiva, intenção que marca fortemente seus projetos dos anos de 1970 e 1980, a artista realiza o *Partenón de Libros*. A instalação, composta por uma estrutura tubular de ferro do mesmo tamanho que o *Partenón de Atenas*, é recoberta por milhares de livros proibidos durante a ditadura militar. Na noite de

¹⁰ Nascido no Recife, em 1949.

¹¹ Nascida na Argentina, em 1941.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Natal de 1983, o primeiro ano do país novamente em democracia, a instalação é aberta na Argentina e compartilhada com o público. Em 1999-2000, a artista também apresenta *El Partenon*, no Brasil, durante a II Bienal do Mercosul, instalada na Usina do Gasômetro, em Porto Alegre.

Figs. 16, 17, 18: Lygia Pape. *O Livro da Criação*, 1958Figs. 19 e 20: Julio Plaza. *Poemóviles*, 1984

Os artistas Marcel Duchamp, Kasimir Malevitch, Artur Barrio¹², Lygia Pape, Julio Plaza, Mira Schendel, Wesley Duke Lee, Vicente do Rego Monteiro e, sobretudo os poetas, conferem ao livro de artista ou livro-objeto um espaço alternativo para a difusão da obra de arte que a partir da década de 1960 ganha densidade. O livro de artista tem como antecedente o livro-poema que dentro da experiência neoconcreta, conforme Ferreira Gullar (1978) assinala um avanço em relação às formas poéticas usadas até então. O espaço deixa de ser constituído somente por palavras, mas integrava-se organicamente ao trabalho. O silêncio das páginas do livro é recortado e outras partes são adensadas e acumuladas em função da expressão poética e da estrutura visual do poema.

Ao fazer **poema-livro** ou **livro-poema**, tomamos consciência de que, ao contrário do que acontecia com o poema comum impresso no livro comum, ele agora tornava uma coisa espacial, material, tridimensional (ou quadrimensional se se leva em conta o seu manuseio, o tempo): daí para os poemas espaciais – os **não-objetos** – foi um passo. (GULLAR, 1978, p. 154).

Os poemas espaciais como “era” e “lembra”, de Ferreira Gullar já não tem a presença do livro e sim de placas de madeira em que as palavras estão escritas sob cubos ou pirâmides que permanecem ocultas até esses objetos serem movidos pelo leitor que modifica o significado da obra.

Assim como os poemas espaciais, os livros de artista ou livros-objeto são constituídos por textos, mas também incorporam imagens ou somente cores e texturas em diversos materiais, passando a veicular ideias de caráter autobiográfico, político, filosófico, narrativo, que expostas em espaços de arte, solicitam a manipulação e a participação do público.

¹² Em 1979, o artista português Artur Barrio (1945), realiza seu *Livro de Carne*, que segundo Agnaldo Farias começa quando o açougueiro fatia a carne fria, seccionando tecidos e vasos capilares. Sobre a obra de Barrio, o autor diz que mesmo o leitor mais fascinado jamais deparou com um livro tão vivo, um livro cujas páginas possuem texturas desiguais, variações de tonalidades entre o vermelho e o azul; que traz em suas irregularidades pequenos coágulos, lembranças do sangue que um dia correu espalhando-se pelos minúsculos canais, animando mesmo o poro mais recôndito. (FARIAS, 2002, p. 24).

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

O livro-objeto, assim como outras obras compostas pelo texto escrito e pela imagem como texto continuam presentes na poética visual de muitos artistas contemporâneos, conforme algumas produções presentes nas galerias de arte da cidade de Caxias do Sul.

O livro de artista *Múltiplas Identidades*¹³, da caxiense Tânia Silvestre, exposto em 2009, no Campus da UCS, constrói uma narrativa poética pela presença de digitais que funcionam como um jogo de marcas pessoais que compõem o corpo, definindo-o e caracterizando-o fisicamente. As digitais que constituem o livro-objeto escrevem uma história pessoal.



Figs. 21, 22 e 23: Tânia Silvestre. *Múltiplas Identidades*, 2008-2009, livro de artista, 15 x 20 cm

Na mostra *O que é a flor para você?*, os livros-objeto da porto-alegrense Márcia Rosa, constroem narrativas visuais que buscam as tangências entre os ciclos da vida e da arte.

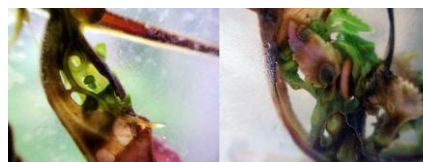


Fig. 24: Metamorfoses das flores e ciclos da vida e da arte, nos livros de artista de Márcia Rosa

O trabalho, exposto em 2103, na Galeria de Arte do Campus 8, reúne experimentos em várias mídias, centrados em um elemento comum: a flor. A artista convida o público a responder a questão: *O que é a flor para você*, para discutir a passagem do tempo, através do registro de pétalas, caules e folhas. Seus livros-objeto revelam peculiaridades cromáticas particulares – linhas, formas orgânicas, tendo como foco de estudo a experiência perceptiva na observação direta da flor e suas metamorfoses, provocadas ou não pela ação de intempéries –, como possibilidade de dialogar e refletir sobre questões existenciais.

¹³ Um dos trabalhos responsáveis pela artista vencer o 3º Salão do Campus 8. O Salão Campus 8 integra o Projeto Mostra UCS Campus 8 – Cidade das Artes, ligado ao PLA (Programa de Linguagens da Arte) quem mantém um calendário de exposições mensais, proporciona visitas mediadas às mostras e encontros com artistas. <<http://www.ucs.br/site/programa-linguagens-da-arte/mostra-campus-8/>>.

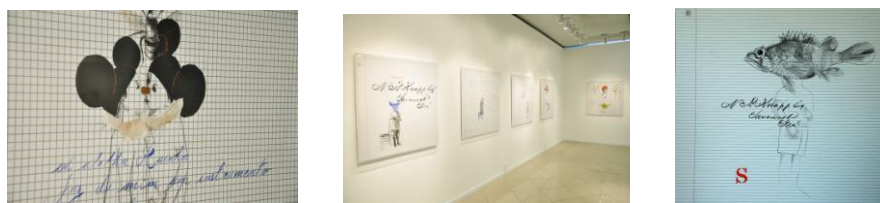
ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

O livro de artista *2013*, do gaúcho Fabiano Mota Luiz, que integra a *Exposição Suíte n. 1*, em cartaz em abril de 2014, na Galeria de Arte do Campus 8, tem no processo poético uma narrativa *verbovisual* multicamadas. A obra, desenvolvida ao longo de 2013 é uma espécie de ressonância cartográfica da trajetória artística do autor, reconhecendo igualmente o significado do texto e da imagem a partir de escrituras dissonantes autobiográficas, ficcionais e ensaísticas que extrapolam as fronteiras da palavra, no livro, que pode ser lido a partir de qualquer página.



Fig. 25, 26 e 27: Página que compõem a obra *2013*, livro de artista, de Fabiano Mota Luiz, 12 x 18 x 2 cm

Cartas e postais nas galerias de arte



Figs. 28, 29 e 30: Desenhos e poemas de Sergio Lopes, em *Cartas de Amor*, ganham as paredes das galerias

Todos sabem da importância das cartas no passado, testemunhas de juras de amor entre os apaixonados, de confidências entre os amigos e de trocas sobre conquistas e perdas entre os familiares. A vasta correspondência entre o pintor holandês Vincent Van Gogh desabafando suas angústias ao irmão é registrada no livro *Cartas a Theo*. Passado mais de um século da morte de Van Gogh, o artista gaúcho Sergio Lopes, que também gosta de escrever *cartas de amor*, expõe sua intimidade nos desenhos criados a partir de textos escritos em diversas etapas de relacionamentos amorosos. No catálogo da exposição apresentada em 2012, na Galeria Municipal de Arte Gerd Bonheim, em Caxias do Sul, a *marchand* e gestora cultural, Vera Lannes, 2012, diz: “[...] Cartas de amor, chega de forma genuína e sugere um resgate em um momento onde a *web* tem ocupado real espaço nas manifestações escritas. O

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

artista se utiliza do papel, pautado ou quadriculado, como se fossem páginas de cadernos para escrever o seu trabalho mais autoral.”



Figs. 31, 32 e 33: Coautoria compartilhada na Exposição *NAVI – Arte Postal*, exposta no Ordovás e na UCS

O projeto NAVI¹⁴ – Arte Postal¹⁵ resgata o procedimento de enviar arte pelo correio, em formato postal, disseminando-o não apenas aos artistas, mas entre pessoas de diferentes idades e áreas de conhecimento. Na ação, 1800 pessoas são convidadas a fazer suas intervenções nos postais criados pelos artistas do NAVI e reenviá-los ao núcleo em envelopes já selados. A autoria compartilhada entre artistas e comunidade compôs a exposição *Arte Postal* apresentada em 2012, na Galeria de Arte do Centro Municipal de Cultura Dr. Henrique Ordovás Filho e em 2013, na Galeria de Arte do Campus da UCS, reunindo todos os cartões postais retornados ao NAVI.

Considerações finais

Na contemporaneidade, a profusão de textos e imagens inseridos nos espaços da cidade, propõe a interpretação, instigando o consumo e produzindo novas camadas de leitores. A leitura está e nas ruas. Todos os espaços são suportes para campanhas publicitárias, divulgação de eventos, grafites e reprodução de poemas. Nos ambientes fechados como bibliotecas, livrarias, cafés e restaurantes, após o trabalho ou no horário do almoço, adultos leem intencionalmente livros, jornais, revistas e trocam informações pela *internet*. Nas galerias de arte, exposições como *Cartas de Amor* e *NAVI – Arte Postal* colocam o visitante em contato com a leitura estética e resgatam o hábito de escrever, enviar e ler cartas ou postais, prática muito distante das atuais gerações que utilizam a tecnologia digital para postar mensagens, fotografias e vídeos nas redes sociais.

Regina Zilberman (2011), ao tratar da propriedade da leitura associada à estimulação do imaginário, enfatiza que uma obra de ficção é inacabada e descontínua e, por isso, exige a

¹⁴ O Núcleo de Artes Visuais de Caxias do Sul, é fundado em 1988, por iniciativa de um grupo de artistas e representantes, a fim de proporcionar mecanismos de estímulo à produção dos artistas plásticos da cidade e da região.

¹⁵ Ou *mail art*, nascida oficialmente nos anos de 1960, é um veículo de comunicação interpessoal que instaura uma rede de troca de mensagens entre artistas ou entre artistas e público, utilizando como suporte cartas, cartões, mensagens gravadas ou vídeos enviados pelo correio. Sem caracterizar-se como obra vendável, esse meio questiona as leis de mercado da arte.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

intervenção do leitor para completá-la, o que o torna coparticipante do texto. Podemos comparar a intervenção do leitor com a obra literária à interação do público com as artes visuais que pedem a interação do visitante nas exposições. Ao contrário das pinturas do passado em que a obra se oferecia apenas à contemplação nas paredes dos museus, a arte contemporânea pede a participação do público que é provocado não apenas a olhar, mas desmontar a obra e levar parte dela, como na instalação *Partenón de Libros*; interferir, como no projeto *NAVI – Arte Postal*; manipular objetos, como na exposição *O que é flor para você?* e ler, como na mostra *Cartas de amor*. O artista deixa de ser o único responsável pela obra. Desse modo, buscamos mais uma vez em Zilberman que assinala que o autor deixa de ser o detentor dos direitos da criação artística, pois uma ciência da leitura leva em conta as respostas do leitor contemporâneo que se torna protagonista da obra. Portanto, a interação do sujeito com as tecnologias digitais parecem não ofuscar o lugar do livro e o lugar do leitor, mas pelo contrário: a imersão nas redes sociais e o uso intensivo das tecnologias vêm contribuindo para a expansão dos modos de leitura.

As exposições de arte apresentadas em Caxias do Sul confirmam a permanência do texto para além do livro; do livro como objeto das artes visuais, para além da biblioteca e da imagem para além da tela e da moldura do quadro. Assim como na arte contemporânea os processos são híbridos e as poéticas visuais originárias das mais diversas interfaces, o texto escrito e a imagem como texto compõem os livros que também ocupam as galerias e bienais de arte. Todos os meios e espaços são suportes para a leitura na cidade.

Referências

A METRÓPOLE E A ARTE. São Paulo: Prêmio, 1992.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004, p. 169-191.

CATÁLOGO. *Sergio Lopes – Cartas de amor*. Porto Alegre: Escritório de Arte, 2012.

DA COSTA, Cacilda Teixeira. *Arte no Brasil 1950-2000: Movimentos e Meios*. 2ed. São Paulo: Alameda, 2006.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

DE GÓES, Clara. Livro 6. In: SALGADO, Renata (Org.). *Imagem escrita*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FARIAS, Agnaldo. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002.

GULLAR, Ferreira. O Poema Não-Objeto. In: PECCININI, Daisy Valle Macchado (Org.). *O objeto na arte: Brasil anos 60*. São Paulo: Fundação Álvares Penteado, 1978, p. 154.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. *Sociologia da leitura*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

LÁZARO, Wilson (Org.). *Arthur Bispo do Rosário – século XX*. Rio de Janeiro: CTP e Impressão Stilgraf, 2007.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. 6 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MESQUITA, Ivo. *Leonilson: use, é lindo, eu garanto*. São Paulo: Projeto Leonilson / Cosac & Naify, 1997.

PLAZA, Julio. Poéticas Visuais. In: PECCININI, Daisy Valle Macchado (Org.). *Arte: novos meios/multimeios – Brasil 70/80*. São Paulo: Fundação Álvares Penteado, 1985, p. 111-112.

ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 5ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: MEIRA, Caio. 4ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do Livro. Fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

Artista plástico Sergio Lopes expõe obras inspiradas em cartas de amor, na Capital. Disponível em <<http://diariocatarinense.clicrbs.com.br/sc/variedades/noticia/2012/11/artista-plastico-sergio-lopes-expoe-obras-inspiradas-em-cartas-de-amor-na-capital-3956958.html>> Acesso em 18 abr. 2013.

7ª Bienal do Mercosul – Grito e Escuta. Marta Minujin. Disponível em <<http://www.fundacaobienal.art.br/7bienalmercosul/es/marta-minujin>> Acesso em 28 set. 2013.

NAVI – Arte Postal andamento do projeto. Disponível em <<http://navi-artecaxias.blogspot.com.br/2012/07/navi-arte-postal-andamento-do-projeto.html>> Acesso em 8 jul. 2013.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Projeto Mostra UCS Campus 8 – Cidade das Artes. Disponível em: <<http://www.ucs.br/site/programa-linguagens-da-arte/mostra-campus-8/>> Acesso 30 ago. 2013.

Sergio Lopes abre ‘Cartas de Amor’ nesta segunda, às 20h, em Caxias. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/almanaque/noticia/2012/09/sergio-lopes-abre-cartas-de-amor-nesta-segunda-as-20h-em-caxias-3872589.html>> Acesso em 18 fev. 2013.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens**RODRIGO TERRA CAMBARÁ E O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO DE SANTA FÉ**

Carina Fior Postingher Balzan

João Claudio Arendt

UCS

Desde a formação do povoado, no início do século XIX, até o ano de 1945, Santa Fé é espaço imaginário em que se desenvolve a trama de *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo. Muito mais que um mero cenário em que as personagens habitam, guerreiam, esperam, Santa Fé acompanha as transformações de seus moradores e de suas práticas sociais, sofrendo a ação do tempo e das gerações que se sucedem.

Novos hábitos e costumes, novos valores, condições econômicas, atividades comerciais e industriais, muitas guerras e destruições podem ser percebidos a partir do conjunto arquitetônico da cidade. Como aponta Souza (2000, p.241), a evolução urbana de Santa Fé está sempre relacionada à formação da família protagonista da narrativa, os Terra Cambará, ou seja, o que justifica o desenvolvimento urbano é justamente o desenvolvimento dessa família.

Licurgo Terra Cambará, senhor do Sobrado e das terras do Angico, imbuído pelos ideais republicanos e libertários, dá os primeiros passos em direção à modernidade. Porém, a maior transformação rumo à urbanização e à modernização de Santa Fé inicia-se com a chegada de Rodrigo Terra Cambará, filho de Licurgo que, formado em medicina pela Faculdade de Porto Alegre, volta à cidade natal em 1909.

Na trilogia *O Tempo e o Vento*, Rodrigo Terra Cambará protagoniza *O Retrato* e boa parte de *O Arquipélago*. Intenso, impetuoso, ambivalente, carismático, angelical e demoníaco, herói e vilão, certamente constitui o mais complexo personagem da narrativa e merece uma pesquisa detalhada. Para a finalidade deste estudo, deter-nos-emos à análise do processo de modernização de Santa Fé encabeçado por Rodrigo Terra Cambará, procurando estabelecer uma relação entre a personagem e algumas teorias sobre a modernidade.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Giddens (2002, p.21) refere-se à modernidade como instituições e modos de comportamento estabelecidos na Europa após o feudalismo, mas que no século XX se tornaram mundiais em seu impacto. A modernidade está intimamente relacionada à industrialização, às relações sociais implicadas no uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção, e ao capitalismo, sistema de produção de mercadorias que envolve tanto mercados competitivos de produtos, quanto a mercantilização da força de trabalho.

Segundo o autor, as instituições modernas apresentam certas “descontinuidades” com as culturas e modos de vida pré-modernos. Uma das características principais que separa a modernidade de períodos precedentes é o extremo dinamismo, não apenas no ritmo da mudança social, mas na amplitude e profundidade em que ela afeta as práticas sociais e modos de comportamento.

A modernidade começa no início do século XVI. A Revolução Francesa gera um público que sente viver em uma era revolucionária, desencadeando transformações nos níveis pessoal, social e político. No século XIX já podia ser observada a nova paisagem, altamente desenvolvida, diferenciada e dinâmica. Uma paisagem onde engenhos a vapor, fábricas automatizadas, ferrovias, amplas zonas industriais e cidades que cresciam rapidamente podiam ser vislumbradas. Jornais diários, telégrafos, telefones e outros equipamentos de *media* faziam cada vez mais rápida a comunicação. No século XX, os processos sociais que provocam essas transformações, mantendo-as num constante vir a ser, são chamados de modernização, e se expandem de modo a abarcar o mundo todo (BERMAN, 1986).

É o trem que traz o Dr. Rodrigo Terra Cambará de volta a Santa Fé. Esse meio de transporte simboliza a chegada da própria modernidade, da velocidade, do progresso. O menino que saiu do campo para estudar na capital do Estado agora volta com uma nova mentalidade, construída pelos livros, principalmente, e pelo contato com a urbanidade. É com o espírito de mudança e renovação que Rodrigo volta para Santa Fé.

O Dr. Rodrigo está entusiasmado com o progresso que pouco a pouco chegava ao Rio Grande do Sul. Tinham-se acabado as guerras contra os castelhanos, a rede ferroviária crescia, em algumas cidades já existia telégrafo, telefone e até luz elétrica. Os avanços da ciência, as

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

máquinas e a inteligência do ser humano estavam melhorando e facilitando a vida das pessoas, e ele, com seus vinte e quatro anos e um diploma de médico na bagagem, poderia contribuir para trazer esse progresso também para Santa Fé.

Rodrigo demonstra apreço pelo conhecimento, outra característica da modernidade, a inteligência do homem construindo conhecimento para interferir na natureza em benefício da própria humanidade. Além disso, gosta de manter-se informado sobre as notícias locais e mundiais. Gaba-se de ter boa memória, o que lhe permitia manter diálogos sobre qualquer assunto, com pessoas de todos os níveis de intelectualidade. Considera-se uma pessoa culta, letrada, polida e civilizada. Veste-se com fatiotas muito bem cortadas, calça sapatos de verniz de bico fino e leva à cabeça chapéus da moda. Passa muito tempo na frente do espelho admirando-se, ajeitando-se e escolhendo a gravata que melhor combinava com a roupa. Com esmero, escolhe também o melhor perfume para a ocasião. Sua elegância cosmopolita causa má impressão aos santa-fezenses.

De acordo com Giddens (2002, p.62), “em todas as culturas, a roupa é muito mais que um simples meio de proteção para o corpo – é manifestadamente um meio de exibição simbólica, um meio de dar forma exterior às narrativas da auto-identidade.”. Para manter seu discurso de modernidade, era necessário que as atitudes da personagem fossem coerentes com seu propósito. Nada mais apropriado para criar uma imagem de modernidade, que vestir-se de acordo com a última moda dos grandes centros urbanos, contrastando com a indumentária gaúcha que, nas primeiras décadas do século XX, ainda contava um grande número de adeptos entre os rio-grandenses.

Com relação às mulheres, Rodrigo é um verdadeiro cavalheiro, um galanteador, e sua visão do feminino é muito diferente da dos demais homens rio-grandenses, como seu irmão Toríbio, que consideravam a mulher um artigo de cama e mesa: “[...] Então não achas que a mulher possa ter outra serventia? Não reconheces que ela possui uma alma, uma delicadeza maior que a nossa?” (VERISSIMO, 1987, p.74).

Para o gosto cosmopolita de Rodrigo, a Santa Fé de 1909 não parecia ainda uma cidade. Ruas esbarrancadas e de terra batida sem calçadas, casas de madeira mal alinhadas, entremeadas de terrenos baldios. Na praça principal, cavalos e vacas pastavam num completo

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

abandono da administração, na época sob a responsabilidade de Aristides Trindade. A água potável era distribuída de casa em casa a um tostão a lata pelo pipeiro, que fazia o transporte de carroça puxada por uma mula. A iluminação pública ainda dependia de lampiões presos aos postes. Os estabelecimentos comerciais eram instalações precárias, alguns com chão de terra batida, balcões sebosos, corredores estreitos e cheirando a mofo. O grande sonho de Rodrigo é trazer à cidade luz elétrica e todos os seus benefícios, inclusive um cinematógrafo.

O médico pretende iniciar seu projeto de modernização pelo Sobrado, realizando reformas, trocando móveis, decorando-o com tapetes e quadros. O Sobrado é a primeira residência de Santa Fé a instalar um aparelho telefônico, apesar da relutância dos demais moradores. Tipos como Maria Valéria Terra e Licurgo Cambará representam a tradição, são os guardiões de um conjunto de valores passado de geração a geração que sustenta o modo de pensar e agir de uma família, de uma comunidade, e que sentem estar ameaçado pelos novos costumes trazidos pela modernidade.

Rodrigo quer transformar o porão do Sobrado em uma adega e, para isso, encomenda vinhos franceses, italianos e portugueses, além de champanha. Quer fazer no Sobrado tertúlias, serões, festas, convidar pessoas interessantes, conversar, ouvir música. Quando as quatro caixas chegam de Porto Alegre contendo os seus objetos, Rodrigo pode iniciar de fato a modernização do Sobrado. A primeira continha livros, as obras completas de Balzac e Vitor Hugo, a Divina Comédia, três romances de D'Annunzio em italiano, Stendhal, obras de escritores portugueses, como Guerra Junqueiro e Eça de Queirós, os poetas alemães Goethe, Heine, Schopenhauer, uma tradução espanhola de Carlyle, Lamartine, volumes de Nietzsche e Taine, e romances de *boulevard* de Willy, Maurice Donnay e Henri Lavedan. Na caixa maior estavam o gramofone e os discos dos mais famosos cantores do mundo, como Caruso. Na terceira, estavam as latas de caviar, de salsichas de Viena, de atum, de sardinhas portuguesas, de *patê de foie gras*, de *maquereau*, de azeitonas espanholas, além de caixas de passas de uva de Málaga e de frutas cristalizadas, potes de mostarda, vidros de pickles e molho inglês. E, na última, estavam os livros de medicina e os instrumentos médicos, numa antecipação de que o exercício da medicina estaria relegado a segundo plano.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Com a chegada dessas encomendas, Rodrigo sente-se um homem do mundo. As músicas que ouve, as comidas que degusta, as obras que lê, ali em Santa Fé, provavelmente estariam sendo ouvidas, degustadas e lidas em grandes cidades da Europa ou dos Estados Unidos. A modernidade abria caminho para a globalização, destruindo as fronteiras e interligando as nações; o sistema de comunicação e o transporte em rápida expansão permitiam a circulação de bens e serviços até localidades remotas do mapa, como aponta Berman (1986).

Dessa forma, o estilo de vida de Rodrigo destoa da tábua de valores de gaúchos como seu pai e seu sogro Aderbal Quadros. Licurgo desaprova os hábitos de Rodrigo, como o de tomar vinho às refeições, promover festas no Sobrado, acordar tarde, acusando-o de perdulário. Mas assim que o pai deixava o Sobrado para passar longas temporadas no Angico, a fazenda da família, Rodrigo aproveita para levar a vida a sua maneira, contando com a complacência de Maria Valéria, que não gostava dos hábitos, mas era facilmente convencida por ele.

Segundo Giddens (2002, p.13), na vida social moderna, a noção de estilo de vida assume um significado particular, e torna-se cada vez mais importante na constituição da autoidentidade e da atividade diária. Assim, quanto mais a tradição perde espaço, e quanto mais o cotidiano é reconstruído na dialética entre o local e o global, mais os indivíduos são forçados a escolher um estilo de vida a partir de uma diversidade de opções.

A modernidade coloca o indivíduo frente a uma complexa variedade de escolhas, mas ao mesmo tempo, oferece pouca ajuda sobre as opções que devem ser escolhidas. Adotar um estilo de vida, por exemplo, é uma exigência da modernidade. O estilo de vida pode ser definido como um conjunto de práticas rotinizadas, hábitos de vestir, comer, modos de agir, que um indivíduo adota, não porque preencham necessidades utilitárias, mas porque materializam sua narrativa de autoidentidade.

Para sustentar seu discurso de modernidade e progresso, Rodrigo precisa adotar um estilo de vida que mais se aproxime da urbanidade, aos modos da cidade grande. Como dispõe de dinheiro para tal, investe em roupas, comidas, bebidas e objetos que o tornam mais cosmopolita. No entanto, era necessário também quebrar com certas tradições, primeiramente

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

de seus familiares, mudando determinados comportamentos que, segundo ele, emperravam a marcha do progresso.

Para dar início à sua atividade profissional, Rodrigo compra dois grandes *bureaux*, um para o escritório no Sobrado e outro para o consultório. Na Livraria e Papelaria do Brasil, compa os artigos de papelaria e encomenda cartões de visita e blocos de papel para receitas. Escolhe tudo do melhor e mais fino e, conseqüentemente, do mais caro. Para modernizar ainda mais sua Farmácia, equipa-a com uma caixa registradora.

No entanto, apesar de ter um consultório e uma farmácia muito bem equipados, com o que havia de melhor em termos de mobiliário e instrumentos, Rodrigo mostra-se insatisfeito com a profissão e trabalha poucas horas por dia, deixando a farmácia sob completa responsabilidade do funcionário. O médico realiza por algum tempo o intuito de atender gratuitamente os pobres em seu consultório, porém, a teoria parece mais fácil que a prática: ele perdia a paciência com os clientes, não gostava de ser chamado à noite, principalmente para atender pessoas em locais distantes, com barro pelas canelas, em ranchos miseráveis e fétidos. Aqui também se pode identificar outra característica da modernidade, a constante insatisfação perante a vida. Em busca de algo sempre novo, a sensação de estabilidade deixa Rodrigo angustiado. A busca por constantes inovações constitui a mola propulsora do homem moderno.

Rodrigo também é inovador quanto ao namoro com Flora Quadros. Pede licença para frequentar a casa da moça antes das preliminares (o namorico de longe, a conversa ao pé da janela, etc.). Ao protesto da sogra quanto à rapidez do namoro, o sogro Aderbal defende Rodrigo: “ – Estamos em 1910 – continuou – e não no tempo de ariri. O Dr. Rodrigo não anda de carreta. Anda mas é de trem.” (VERISSIMO, 1987, p.303).

Depois de introduzir novos hábitos no Sobrado, Rodrigo volta seu ideal de modernização para Santa Fé. A fim de protestar contra o intendente da cidade, o Coronel Trindade, Rodrigo resolve fundar um jornal atacando a corrupção instalada no governo de Santa Fé, que usava da violência para intimidar o eleitorado, fazendo frente ao jornal *A Voz da Serra*. A oficina d’*A Farpa* é instalada no porão do Sobrado e conta com uma caixa de tipos, uma prensa de provas e um prelo. A partir daí Rodrigo toma gosto pelo cenário político,

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

o que mais tarde definiria sua vida. Ele atribuía ao governo a causa de muitos problemas existentes no Rio Grande do Sul, por exemplo, o descaso com as colônias dos imigrantes que existiam em Santa Fé.

A revista *L'Illustration* trazia-lhe notícias dos grandes centros urbanos, mantendo-o conectado ao mundo, principalmente à Europa e às inovações da modernidade. Pela revista, Rodrigo também acompanha a propagação dos automóveis, os avanços da aviação e, inclusive, as primeiras manifestações do movimento feminista com a aviadora Mme. Laroche.

A chegada do automóvel Santa Fé, em 1911, causa admiração e até certo pavor entre os moradores da cidade. Palavras como guidom, pneumático e radiador são incorporadas nas falas dos santa-fezenses. Assim como o automóvel, a chegada da luz elétrica e a instalação do cinematógrafo, ambos por iniciativa de Rodrigo, também incorporam ao vocabulário local novas palavras. Segundo Giddens (2002), toda experiência humana é mediada pela socialização e em especial pela linguagem. Essa é o meio original e principal de distanciamento no tempo e no espaço, elevando a condição humana para além do imediatismo da experiência dos animais.

Rodrigo destacou-se também como um grande incentivador das artes. Em 1913, traz uma companhia de opereta ao Teatro Santa Cecília. Algum tempo depois, é a vez da Família Filarmônica da Áustria realizar seus espetáculos no Teatro. Como presidente do Clube Comercial, Rodrigo reforma a sala de jogos, a mobília da *toilette* das senhoras, as cortinas do salão de baile, constrói um novo coreto, tudo com dinheiro do próprio bolso, entregando o clube à nova diretoria sem contas a pagar e com saldo em caixa.

Nessa época, a farmácia está muito próspera, tendo Rodrigo de admitir mais dois funcionários, além de um habilidoso médico-cirurgião italiano, o Dr. Carbone. Assim, constrói no quintal da farmácia galpões de madeira com quartos para abrigar os doentes após as operações, constituindo o esboço de um hospital.

Santa Fé também inicia sua pequena indústria graças aos descendentes de imigrantes alemães e italianos que, à medida que prosperavam economicamente, construíam suas casas mais perto da cidade, andavam bem vestidos, adquiriam automóveis e conseguiam fazer-se sócios do Clube Comercial, vencendo resistências por parte dos santa-fezenses de famílias

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

tradicionais (VERISSIMO, 2001, p.492). Nesse mesmo período, o jornal *Correio do Povo* já chega diariamente a Santa Fé. Pelos jornais as pessoas recebem informações, principalmente do Estado e do país, discutem política, acompanham as novelas em forma de folhetins.

Após a Primeira Guerra Mundial, revistas americanas traziam reproduções de mulheres “modernas”, cabelos curtos à moda masculina e lábios vermelhos de batom, que guiavam automóveis e fumavam cigarros. Já se ouvia falar do cinema sonoro, sobre o qual alguns aficionados manifestavam desconfiança. O cinema criava novos heróis e impunha sua moral e sua estética e tudo isso influenciava o comportamento das mulheres de Santa Fé.

O comportamento das pessoas moldava-se às transformações que ocorriam na sociedade. Os meios de comunicação eram os responsáveis pela difusão das novas tendências. Assim, as pessoas mais velhas, guardiãs da tradição, atribuíam às inovações da modernidade as más influências sobre os costumes:

Contava-se também que no Comercial os rapazes dançavam praticamente grudados aos corpos das moças, fazendo movimentos indecentes. Maria Valéria atribuíam todas essas poucas vergonhas às influências maléficas do gramofone, do rádio e do cinema, às quais Aderbal Quadros, igualmente alarmado ante a dissolução dos costumes, ajuntava as do automóvel, do aeroplano e do futebol. (VERISSIMO, 2001, p.518).

Rodrigo, no entanto, é entusiasta das inovações, pois elas traziam conforto e bem-estar às pessoas. Para ele, a sensação de que no passado a vida era melhor não passava de uma ilusão romântica.

Em 1926, Rodrigo manda buscar em Porto Alegre uma radiola R. C. A. e a instala no escritório. E ao pô-la em funcionamento, ouvem-se vozes claras e fortes, que o médico confirma serem transmitidas de Buenos Aires. Os que estão por perto olham desconfiados para a máquina, intrigados com aquela “mágica”. Naquele mesmo ano, as vitrolas ortofônicas desbancam os antigos gramofones e José Kern, entendido de eletricidade e mecânica, abre sua loja Casa Edison, inaugurando o sistema de vendas a prestação e vendendo muitos aparelhos e discos, tanto a grandes estancieiros como a simples empregados do comércio.

Segundo Slater (2002, p.17), o consumo é um processo cultural, mas a “cultura do consumo” é o modo dominante de reprodução cultural desenvolvido no ocidente durante a modernidade, crucial para a prática significativa da vida cotidiana no mundo moderno.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Em fins de 1930, Santa Fé já conta com abastecimento de água. Como Intendente Municipal, Rodrigo inaugura a caixa d'água do município. A questão da higiene das habitações, o saneamento e abastecimento de água tratada, reflexo dos positivistas, começam a embasar os projetos arquitetônicos dos centros urbanos.

Após a vitória da Revolução de 30, Rodrigo recebe um convite para ser braço direito de Getúlio Vargas e muda-se para o Rio de Janeiro. O mesmo trem que trouxe Rodrigo a Santa Fé recém-formado e cheio de projetos, agora o leva para a capital do Brasil, onde verá a desintegração de seus ideais e de sua família. No entanto, seu legado maior foi ter sido um protagonista da transformação de Santa Fé: de povoado rural a pequena cidade.

Sem dúvida, Rodrigo Terra Cambará é o grande agente modernizador de Santa Fé. Suas influências não ficaram restritas aos aspectos materiais ou arquitetônicos da cidade, mas fizeram-se sentir, principalmente, no modo de vida das demais personagens, modificando suas práticas sociais e sua visão do mundo. O Dr. Rodrigo incorporou novos hábitos e comportamentos à vida social de Santa Fé, foi um entusiasta da modernidade sem perceber que ele próprio sofria suas consequências. O espírito de desintegração e mudança, luta e contradição, ambiguidade e angústia de que fala Berman (1986) fundamenta a constituição dessa personagem singular na estrutura narrativa de *O Tempo e o Vento*. O Dr. Rodrigo Cambará é, em síntese, a representação do homem moderno em toda sua complexidade.

Referências

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

SLATER, Don. *Cultura do consumo & modernidade*. São Paulo: Nobel, 2002.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

SOUZA, Célia Ferraz de. A representação do espaço na obra de Erico Veríssimo: O tempo e o vento. In: GONÇALVES, Robson Pereira (Org.). *O tempo e o vento: 50 anos*. Santa Maria, RS: UFSM; Bauru, SP: EDUSC, 2000.

VERISSIMO, Erico. *O tempo e o vento*. O Retrato. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.

_____. *O tempo e o vento* - O Arquipélago I. Porto Alegre: Globo, 1961.

_____. *O tempo e o vento* - O Arquipélago II. São Paulo: Globo, 2001.

_____. *O tempo e o vento* - O Arquipélago III. São Paulo: Globo, 2000.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

PÓS-JORGE AMADO: A NOVA LITERATURA (URBANA) DA BAHIA

Davi Boaventura
PUCRS

Peço licença para iniciar este texto com uma fala pessoal.

No segundo semestre de 2012, celebrando o centenário do escritor Jorge Amado, que é hoje um dos principais nomes de seu catálogo, a editora Companhia das Letras lançou um site especial em homenagem ao autor, com reportagens sobre a sua vida, resenhas, informes de novos lançamentos e reedições, comentários de escritores sobre a sua obra. Convidado pela produção para uma entrevista, quase como que para ocupar a vaga de representante da juventude, e assim relatar como anda a relação, ou a influência, de Jorge Amado com as gerações mais novas, afirmei o seguinte: “minha formação como leitor aconteceu em uma época em que ele já era uma figura muito grande, muito gigantesca, era como se fosse um pai. E você acaba, de certa forma, quando tem uma figura tão grande dessa, ou você abraça ou você tenta renegar”. Mais à frente, admitindo a minha própria negativa ao autor durante certo período, e acrescentando um novo ingrediente ao bolo, repeti a comparação: “boa parte de minha geração acabou fazendo o mesmo. Tinha Jorge Amado como pai e João Ubaldo (Ribeiro) como a mãe, então eles mataram o pai e amaram a mãe”.

Bem, confesso que as frases são muito mais frases de efeito do que reflexão acurada, mas essa metáfora freudiana não pode de modo algum ser considerada vazia: existe, e existe sob uma potência imensa, um verdadeiro arcabouço de referências ontológicas e situações limítrofes, fruto de uma identidade cultural forte – criada, incrementada e exportada tanto pela indústria do turismo quanto pelos trabalhos antológicos de Jorge Amado, João Ubaldo Ribeiro, Castro Alves e Gregório de Mattos, em conjunto com a musicalidade de Caetano, Gil, Gal, Dorival Caymmi, Olodum, o axé carnavalesco, a Itapuã de Vinícius de Moraes, –, com o qual a literatura baiana, seja de hoje, seja de um futuro próximo, ciente de sua herança impregnada no imaginário

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

popular brasileiro, é obrigada a entrar em conflito, ou no mínimo em negociação, para se estabelecer enquanto realidade artística.

Em outras palavras, até um pouco óbvias, a literatura baiana não pode ignorar a sua *baianidade*.

O conceito de baianidade, mesmo que a discussão já sofra um processo de saturação, é ainda bastante polêmico. Não é preciso se estender no assunto porque outros já o fizeram, e já o fizeram melhor,¹ mas vale, para situar esta análise, uma rápida revisão do tema. Como definem Nova e Fernandes (2007, p.01), baianidade é “expressão frequentemente usada para definir características do ‘modus vivendi’ dos baianos”, uma imagem da Bahia, dos baianos e suas particularidades que, na primeira metade do século XX, calcada em Jorge Amado e Dorival Caymmi, se formatou expressando “uma Bahia marcadamente bucólica e praieira, folclorizada através da preguiça e malemolência do baiano”, e que, continuam os autores, com o decorrer do tempo, e forte influência de questões mercadológicas e capitalistas, esse imaginário de baianidade, tornando-se complexo, foi “construído a partir da representação da Bahia como a terra da felicidade, festa, sol eterno, calor, praia, carnaval, axé music, tolerância racial, cultural e religiosa”. E, sendo assim, “o termo baianidade pretende uma unidade de produção cultural, práticas cotidianas, ‘posturas’ ou ‘estilo’ do povo baiano”. Um jeito de ser que só existiria na Bahia, pontua Reis (2012), embora a ressalva seja inevitável, na medida em que se trata de uma Bahia restrita a Salvador e ao Recôncavo Baiano, região que não abrange sequer cinco por cento do território de um estado cuja área total é de quase 568 mil quilômetros quadrados.

Bezerra e Schvarzman (2010, p.102) questionam de imediato: “a dúvida sobre o que é identidade cultural ou mito paira no ar, pois até que ponto o que vemos na mídia é o retrato da realidade? A palavra baianidade representa uma Bahia folclorizada ou traduz comportamentos e hábitos culturais relacionados à origem do baiano?” O professor Albergaria, famoso na capital baiana pelas suas intervenções polêmicas na imprensa local (2001 apud NOVA e FERNANDES, 2007, p. 01), não mede as palavras: “Somos baianos quando nos convém. [...] A identidade baiana é sempre parcial e minoritária. Mas, no mundo da hipermídia, da indústria cultural, da cultura do entretenimento, ela é conveniente”. Osmundo Pinho (1998 apud REIS, 2012, p. 76), é ainda mais contundente na crítica e, ao situar o conceito no jogo emblemático de poder, considera a baianidade como “um objeto discursivo construído e reposto como argamassa ideológica [...] como comunidade imaginada e como ‘dissolvente’

¹ Cf. MARIANO, Agnes. *A invenção da baianidade*. São Paulo: Annablume, 2009.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

simbólico de contradições raciais, de modo a concorrer para a construção do consenso político (hegemonia), base para a dominação”.

Ora, é evidente que, se há certa acidez na fala, há também muito de verdade nestes dois últimos comentários, embora sempre se possa discordar ou relativizar as afirmações, em especial se se considerar que, por mais que o termo baianidade ajude a encobrir uma série de platitudes culturais, ele também promove uma noção de pertencimento e de valorização da autoestima local, como indica Reis (2012), lastreada em pensamento de Luiz Nova. E, neste sentido, tampouco é sensato falar em *morte* da baianidade, ainda que se fale da morte de uma baianidade cuja penetração se dá pelo suposto orgulho de ser baiano e por elementos tais como acarajé, pontos turísticos e Carnaval (MOURA apud REIS, 2012). O que há, e é este o cerne deste trabalho, é uma reconfiguração da relação entre a baianidade e o fazer artístico, fruto da urbanicidade crescente da região, assim como do esgotamento do modelo narrativo anterior, ora em contraste, ora em atualização, ou mesmo por adesão em novo viés, de modo que, nas letras, se vislumbra hoje, no estado, ou mais especificamente na capital, uma literatura mais citadina, pop, às vezes melancólica, com referências culturais estrangeiras, com intertextualidades bastante diversas das anteriores, menos mística e menos exótica, pautada no asfalto quente que circunda a faixa litorânea. “Mesmo autores abertamente identificados com o cânone sofreram (obrigatórias) atualizações e é de se notar ainda a movimentação de uma literatura cujas bases remontam à cultura africana, discutindo e ultrapassando a questão racial sob perspectivas absolutamente contemporâneas” (BOAVENTURA, 2013, p. 29).

Claro, o cenário, como é de se esperar, agora é outro. Salvador é hoje uma cidade mais rica ao mesmo tempo em que mais desigual, é muito mais populosa que no passado, sendo a terceira do país em tamanho e em população, com quase três milhões de pessoas, mais a população flutuante da Região Metropolitana. Vive um trânsito à beira do colapso e um nível alarmante de violência, potencializado durante as sucessivas greves da Polícia Militar. Passa ainda por uma série de reformas físicas ao mesmo tempo em que enfrenta uma construção de metrô cuja obra foi iniciada mais de uma década atrás, alimentando a piada nacional da preguiça dos baianos. E sua literatura, reflexo desta configuração, não poderia se furtar a acompanhar a mudança.

Agora, que cenário literário é esse sobre o qual se fala aqui?

No segundo semestre de 2013, o jornal *Cândido*, veículo da Biblioteca Pública do Paraná, publicou uma coletânea de artigos retratando o universo da literatura em diversas

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

cidades do país, com foco majoritário nas capitais. Em texto que assinei, a partir de uma série de entrevistas com escritores, jornalistas e professores locais, escrevi que “a cena literária de Salvador é, hoje, feita em estilhaços. É fragmentada, dissonante, pouco se vislumbra um todo coeso, quicá inalcançável. É um cenário de distâncias, espaços distantes”. Pouco mudou desde então. Nos últimos anos, a região conheceu um verdadeiro *boom* de eventos literários, em geral programações que, de alguma forma, são crias da cultura performática típica da música, isto é, eventos como saraus, festivais, palestras, leituras em público, mas sofre enquanto refém de um mercado literário pobre, que abriga pequenas editoras, de tiragens mínimas, cujo catálogo é bem pouco voltado para ficção, às vezes sobrevivendo somente de publicações pagas por terceiros. O espaço na imprensa é também limitado, seja impresso, seja virtual, sem falar que a relação entre os setores público e privado é quase um romance kafkiano, com recentes cortes de orçamento e, em seguida, novas tentativas de retomada de investimentos.

É possível notar ainda, em meio a este jogo, que o diálogo entre os diferentes grupos é, por falta de uma palavra melhor, escasso. As próprias opiniões expressas no artigo do Cândido revelam essa fragmentação, ora tendendo para o otimismo, ora para a cautela, ora para a crítica mordaz. Para a professora do departamento de Letras da Universidade Federal da Bahia, Livia Natália, é “um momento muito fértil de uma literatura que sempre foi forte, vigorosa, mas que, no que diz respeito à difusão e circulação da amplitude de seus autores, nunca foi suficientemente plural”. Para a jornalista Kátia Borges, “o momento é único, e há coisas muito boas fervendo no caldeirão, embora a refeição ainda não esteja pronta para consumo”. Para o poeta Alex Simões, é um “momento de transformação, de eclosão de focos de produção e distribuição de textos literários e, o mais importante disso tudo, de eclosão de nichos e coletivos de criação”. No entanto, para James Martins, poeta e organizador do sarau mais conhecido da cidade, ou pelo menos o mais midiático, o Pós-Lida, é “um ambiente de pouco conflito e, em consequência, de pouca saúde literária. [...] Me parece antes uma espécie de serviço social em que os carentes são também os que se pretendem caridosos”. E Martins encontra ressonância em nomes como o do escritor Márcio Matos, para quem a baixa profissionalização das empresas é um dos maiores entraves para o crescimento da literatura local.

Falar em discurso hegemônico, nos termos dos Estudos Culturais, neste contexto, sob esta fragmentação estética e ideológica, sob uma profusão de nomes e movimentos criativos díspares, soa mesmo como um anacronismo: a baianidade, por conseguinte, no entendimento deste trabalho, não pode mais ser entendida como destino final totalizante, abrigo cultural por

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

si só no qual os produtos artísticos do estado se justificam e se legitimam, e sim enquanto uma baliza, ponto de contraste e negociação, na relação com o qual os diferentes desejos literários se estabelecem. Ou seja, não é o que se dá, mas o que o que já foi dado e cuja energia permanece ativa, e agora, na impossibilidade de se negar o passado, tentando entender o movimento dinâmico do presente, há de se construir a partir de.

Dois livros, entre os vários possíveis de escolha, parecem sintetizar e refletir essa configuração: *Caféina* (2008), de Victor Mascarenhas, um dos vencedores do Prêmio Braskem Cultura e Arte de 2007, em concurso realizado pela empresa Braskem e promovido pela Fundação Casa de Jorge Amado, e; *As Baianas* (2012), coletânea de contos inspirada na coletânea *As Cariocas* (1967), de Sérgio Porto, e escrita, na versão baiana, por Mayrant Gallo, Lima Trindade, Elieser César, Gustavo Rios, Carlos Barbosa e Tom Correia, seis dos mais representativos autores do estado.

A capa de *Caféina*, à primeira vista, é emblemática de como a relação com a baianidade é (ainda) palpável: em desenho do ilustrador e cartunista Cau Gomez, trata-se uma carranca estilizada, uma imagem (folclórica) mas com expressão zombeteira, e não assustadora como de costume, escrevendo acompanhada de um café, aparentemente em um bar onde se pode ler ao fundo, entre inúmeras garrafas também personalizadas, a palavra “oxente”, típico jargão associado ao nordestino, e em sua corruptela mais comum, “oxe”, ao baiano. Mas o prefácio de Fausto Fawcett, escritor nascido em um Rio de Janeiro eminentemente cosmopolita, desconstrói de imediato a expectativa por um texto festivo e manifestamente exótico, pois, embora vá se falar bastante de figuras não-endeusadas pela sociedade de consumo, de figuras consideradas menores na escala social, de lugares conhecidos como submundos da economia, vá se falar até de conflitos de classe, objetos que podem facilmente ser encontrados na literatura jorgeamadiana, de *Capitães de Areia* (1937), *Jubiabá* (1935), *Mar Morto* (1936), *Quincas Berro D’Água* (1961), a chave de escrita é bastante diversa, tendendo para a escuridão do espectro humano.

Diz Fawcett (2008, p.09): “Victor Mascarenhas sabe derramar sal na ferida das vidas vazias. Derrama bem devagar, só para curtir o cidadão ou, melhor dizendo, o subcidadão estrebuchando ridiculamente por causa do seu ferimento de abandono social, de naufrago existencial”. E continua Fawcett (2008, p.17), mais adiante no prefácio: “Victor sabe muito bem flagrar o *dark side*, o lado escuro cheio de vida estranha dos habitantes de Salvador, sabe muito bem tocar na vibração da cidade como metrópole de um país ainda periférico, metrópole que é aglomerado urbano cheio de tensão e iminência bárbara” (grifo do autor). E,

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

arroubos publicitários à parte, já que não se pode negar que a função de um prefácio como este é preparar no leitor uma atmosfera de receptividade ao trabalho, é patente como o texto de Mascarenhas realmente envereda por uma toada mais *acinzentada*. Seu interesse ao retratar os coadjuvantes sociais não é emprestar glamour ao inaudito, é trazer à tona a contradição, a loucura, os paradoxos, o irônico, enxerga-se a fervura do escapamento de carro, e não a brisa do mar.

Dois contos, ainda no índice, chamam logo a atenção, por trazerem nos títulos elementos religiosos – *Santificado seja o vosso nome* e *Arrependei-vos e crede no Evangelho*, tendo em mente que a questão mística é componente central da chamada baianidade. O primeiro choque é a mudança de religião focalizada, abrindo mão do imaginário já consolidado do candomblé, dos orixás, para retratar sujeitos às voltas com dogmas e símbolos das igrejas evangélicas e pentecostais, cujo crescimento acentuado tem, de fato, reconfigurando o panorama religioso não só no estado, como no país inteiro². Ambas as histórias lidam, em graus distintos, com a doutrinação da igreja e a morte como salvação. No primeiro conto, *Santificado seja o vosso nome*, o protagonista Osvaldo, porteiro de um prédio, é destrutado por um morador irascível, “um desses caras que nascem ricos, vivem como ricos e morrem ricos, sem precisar fazer nenhum esforço para isso” (p.46), e após anos “acreditando que a sua vida pobre, chata e injusta era um desígnio divino” (p.44) e “que Deus lhe reservara muitas provações, para depois recompensá-lo com uma vida feliz depois da sua morte” (p. 44), se suicida. O segundo conto, *Arrependei-vos e crede no Evangelho*, por sua vez, é uma verdadeira morte simbólica da religião, já sinalizada na epígrafe³: exausto do trabalho insignificante de garçom em “uma churrascaria decadente que ficava em frente a uma igreja de crentes” (p.105), cuja fachada é decorada com a frase-título do conto, irritado com o cantor terrível do lugar onde trabalha e com os clientes clichês, odiando “aquele neon verde mandando ele se arrepender” (p.105), Aderbal promove uma verdadeira chacina, assassinando, com o espeto de carnes, o churrasqueiro, o cantor Pablo Hernandez, o cliente gordo chato e um obreiro da igreja em frente, “afixado à parede pelo espeto de corações” (p.111). O último conto do livro – *Uma história de amor: capítulo final* – retoma o tema religioso, desta vez a partir de viés questionador: “Por que eu estou rezando? Por que (sic) devo acreditar. Deus está vendo tudo e sabe de tudo. Mas por que eu estou rezando?” (p.123).

² Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população brasileira que se declara evangélica aumentou de 15,4% em 2000 para 22,2% em 2010. Sobre o assunto, Cf. IBGE. Censo 2010: número de católicos cai e aumento o de evangélicos, espíritas e sem religião. Disponível em <http://bit.ly/1uS7HHW>. Acesso em 11 de maio de 2014.

³ Mateus, 10, 34: “Não pensem que eu vim trazer paz ao mundo. Não vim trazer a paz, mas a espada”.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Um segundo par de contos é também bastante representativo da camada urbana do livro, em oposição ao clima solar da praia, na medida em que ambos possuem como cenário um elevador, caixa metálica, mecânica, de engrenagens precisas, meio de transporte que se pode considerar como um totem da sociedade industrial, diante de sua onipresença em prédios, shoppings centers, até como um dos principais pontos turísticos de Salvador. O conto *Elevador* retrata uma ascensorista em seu último dia de trabalho e a causa da sua demissão é logo evidenciada como a tão propalada revolução tecnológica provocada pelo avanço capitalista: “Os novos elevadores automáticos não precisam de mocinhas simpáticas que perguntem o andar ou avisem quando o passageiro chega ao seu destino” (p.35). A totalização tecnológica é inexorável e Victor segue afirmando (p.35): “suas noites eram preenchidas pela televisão, e seus dias, pelo elevador”, de modo que “Rita estava perdendo um pedaço da sua vida. Seria substituída por uma gravação e uma microcâmera” (p.39). Já em *Leão-Marinho*, talvez o conto mais empolgante do livro, o elevador se torna prisão, ringue de luta e caixão para dois inimigos, que se veem uma situação incômoda criada pelo acaso e impulsionada pela negatividade do espírito humano. Todo o revestimento do conto é cimentado como o esqueleto de um prédio: Gustavo trabalha em uma empresa de informática, Ademir é um porteiro obeso, o mal moderno, o objetivo do protagonista é copiar um filme em DVD, o primeiro encontro dos personagens se dá em uma garagem, o catalisador da trama é uma caixa de energia predial e por aí vai até o desfecho quase tragicômico.

No entanto, é importante ressaltar que, embora existam várias citações a Salvador e logradouros públicos, a cidade em si aparece na maioria das páginas apenas de modo tangencial, referência secundária de localização, como no primeiro conto – *Táxi* –, em que o narrador elenca uma lista de bairros por onde o veículo de aluguel passou, sem entrar em detalhes de cada lugar, tendo como única alusão para se medir a distância percorrida a informação que “quando chegaram à Suburbana, viram o dia nascer na Enseada do Cabrito, com o sol despertando os miseráveis dos Alagados para mais uma jornada de trabalho” (p.24). O clima da cidade, portanto, mais que fato explícito, é arte das entrelinhas, modo de ser e pensar impregnado ao subtexto da obra.

No caso de *As Baianas*, não dá para se falar em contraste acentuado com o cânone da baianidade, tendo como referência o próprio *Caféina*: é mais justo falar em uma atualização do modelo narrativo, incorporando elementos marcadamente contemporâneos para tentar chegar em um equilíbrio entre a festividade, o sensual, o urbano e o amargo da metrópole. A nota introdutória, *Acalanto à mulher baiana*, escrito por Elieser Cesar já mostra como o

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

objetivo do trabalho, embora busque um afastamento, não só não ignora a construção do imaginário imagético da baianidade como, em certa medida, se apoia nele para base de referência. Diz Cesar (2012, p.09): “(As Baianas são) breves histórias com o *tempero* da Bahia e a sensualidade das mulheres baianas, uma coletânea de contos que mostre [...] o que é ser baiana, mas longe do estereótipo cristalizado pela música popular e pelos clichês das novelas da televisão” (grifo nosso).

O posfácio, de Aramis Ribeiro Costa, esclarece melhor essa espécie de entrelugar que as personagens ocupam:

Embora agindo no espaço baiano, as baianas desses autores não usam os balangandãs de Caymmi, Ary Barroso, Vicente Paiva e Carmen Miranda, não ostentam saia rendada nem torço de seda, não se requebram num samba de roda nem mesmo ao ritmo do axé, não se sentam diante de um tabuleiro de acarajé, abará, cocada e bolinho de estudante; também não são as pacatas baianas que vivem suas vidas cotidianas, rotineiras, e silenciosamente travam a batalha diária e nem sempre vencida da sobrevivência; mas apresentam um variado tabuleiro de comportamentos, atitudes e sentimentos que qualquer criatura humana, sobretudo feminina, poderia ter em qualquer parte do mundo, inclusive na Bahia (COSTA apud BARBOSA et al, 2012, p.135).

O segundo conto da coletânea, *A guerreira da Lapinha*, de Eliser Cesar, é um bom exemplo desta reconfiguração narrativa. O texto trata de uma festa, mas a festa não é o Carnaval, e sim as festividades do Dois de Julho, marco da independência do estado frente ao governo português. A própria protagonista leva o nome de Maria Quitéria, heroína histórica do movimento de 1823 e, se a epígrafe é um trecho da *Ode ao Dois de Julho* (1868), de Castro Alves, e há referências à obra de João Ubaldo Ribeiro, existe também espaço para o comentário político, opondo em tom satírico as figuras de Antônio Carlos Magalhães e Lídice da Mata, governador da Bahia e prefeita de Salvador no início da década de 1990, além de criticar a polêmica mudança de nome do aeroporto local, hoje Aeroporto Internacional Deputado Luís Eduardo Magalhães. A cidade aqui, por sua vez, é muito mais presente e orgânica: à medida que o cortejo de Dois de Julho percorre os bairros do centro de Salvador, Cesar insere historietas (supostamente) vividas em cada lugar, brincando com prédios históricos, figuras simbólicas do cotidiano, lendas, e consegue, com isso, criar uma representatividade do espaço. O teor místico da baianidade, no entanto, continua: mesmo com um final pautado pelo policialesco, é ao Caboclo, figura mítica cuja estátua está localizado na praça do Campo Grande, no centro da cidade, a quem Maria Quitéria vai pedir proteção, socorro e perdão.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

O clima de festa é retomado no conto *A piriquete de Ondina*, de Lima Trindade, no que Costa (apud BARBOSA et al, 2012, p.141) chama de “concessão da coletânea à imagem da propaganda baiana para o resto do mundo”, mas o viés do argumento, brincando com os estereótipos do macho namorador e da amante interesseira, é claramente de uma comédia, ou antes, de uma farsa, fazendo com o que o texto provavelmente seja o mais leve do livro. Na trama, o Carnaval está pegando fogo e o camarote VIP criado pela cantora Daniela Mercury é o espaço mais cobiçado da folia para Sarita, que está à espera da pulseirinha de entrada a ser providenciada por seu amante, Téo Cintura Fina, um músico casado cujos segredos se estendem também para um caso homossexual com um produtor de eventos. A entrega do convite, porém, dá bastante errado e o conflito é arrematado em uma coincidência insólita situada na garagem de um motel. A partir daí, Trindade ultrapassa a mera paródia, formatando, de fato, uma espécie de reencarnação carnavalesca. O cenário, neste sentido, é absolutamente contemporâneo, midiático, mercadológico, as referências culturais misturam a cantora baiana Margareth Menezes e a cantora norte-americana Beyonce, além do ator Brad Pitt, aparece na história até a colunista social July, nome há muitos anos presente no caderno 2 do jornal A Tarde.

O conto dissonante desta coletânea, no que diz respeito ao enfoque da baianidade analisado aqui, talvez seja o que encerra o livro, *A noivinha do Cabula*, de Gustavo Rios. O próprio bairro pode ser apontado enquanto uma das justificativas para esta distinção, já que o Cabula é um bairro um pouco mais afastado do centro, encravado entre bairros mais novos e populosos, surgidos devido à expansão da cidade em direção ao litoral norte do estado. A linguagem utilizada, contudo, é o principal elemento do texto, como as primeiras linhas já evidenciam (p.121): “Vestia o branco reservado às noivas, branco que se refletia nas pegajosas retinas dos vizinhos. E aquele vestido roto ainda cheirava a naftalina e coisas mortas. Morto, sobre a cama de lençóis alvos. Morto, com os pulmões podres, o olhar de eterna renúncia da mãe pousado sobre seus dedos finíssimos”. E segue, ainda que cite componentes praieiros, em busca de um estilo particular (p.125): “não entendeu a própria alma – que, naquele instante, tinha o tamanho da linha que se encerrava nas espumas brancas, nos pássaros sobre o farol e nos navios sugeridos em seus sonhos”.

Daí se conclui que: embora se tenda a se considerar a relação com a baianidade como um critério de valoração, o que nem de perto é o caso, há de se notar que a existência de um conflito, ou de pelo menos de uma negociação, com o modelo mítico amplamente

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

sedimentado é um movimento do fazer literário local em direção a uma maturidade, ainda não alcançada, mas almejada e já, em alguma medida, mesmo timidamente, esboçada.

O que resultará desta busca, claro, talvez nem os orixás saibam dizer.

Referências

BARBOSA, Carlos et al. *As Baianas*. Anajé, Bahia: Casarão do Verbo, 2012;

BEZERRA, Bárbara de Lira; SCHVARZMAN, Sheila. Baianidade no filme “Ó Paí, Ó”: clichê ou identidade cultural. *Conexão: Comunicação e Cultura*, Caxias do Sul, UCS, v. 09, n. 17, Jan/jun 2010. p.101-112, Disponível em <<http://bit.ly/1lknhaf>>. Acesso em 08 de maio de 2014.

BOAVENTURA, Davi. Bahia de poucos santos. *Cândido: Jornal da Biblioteca Pública do Paraná*. Curitiba, p. 28-29. nov. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/19wT3c2> Acesso em: 11 jun. 2014.

BOAVENTURA, Davi. É muito maior do que a gente imagina. Davi Boaventura conta como descobriu a obra de Jorge. *Blog do Centenário Jorge Amado*. Disponível em <<http://bit.ly/SQOnMW>> Acesso em 09 de maio de 2014;

COSTA, Aramis Ribeiro. *As Baianas*. In: BARBOSA, Carlos et al. *As Baianas*. Anajé, Bahia: Casarão do Verbo, 2012;

FAWCETT, Fausto. O sal na ferida. In: MASCARENHAS, Victor. *Caféina*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 2008;

MASCARENHAS, Victor. *Caféina*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 2008;

NOVA, Luiz; FERNANDES, Taiane. *Mais definições em trânsito: baianidade*. Disponível em: <http://bit.ly/1mPMTLw> Acesso em 09 de maio de 2014;

REIS, Cacilda Ferreira dos. *Sonhos, incertezas e realizações: as trajetórias de músicos e dançarinos afro-brasileiros no Brasil e na França*. Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br> Acesso em: 04 maio 2014.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

O VAQUEANO E O RETIRANTE: OS ITINERÁRIOS GEOGRÁFICOS DE BLAU NUNES E SEVERINO

Heloisa Sousa Pinto Netto

UFRGS

Introdução

A obra *Morte e Vida Severina* (auto de Natal pernambucano), de João Cabral de Melo Neto, foi escrita entre 1954-1955, a pedido de Maria Clara Machado para ser encenada no teatro Tablado, no Rio de Janeiro. A montagem, entretanto, não aconteceu naquele momento porque, segundo Maria Clara, não era um autêntico auto de Natal. A montagem de sucesso só veio em 1966, dez anos após sua publicação em livro (*Morte e Vida Severina e outros poemas em voz alta*), encenada no Teatro da PUC de São Paulo (TUCA) e musicada por Chico Buarque. Escrito para um público variado - o próprio João Cabral afirmava a vontade de alcançar o homem simples, analfabeto-, *Morte e Vida Severina* agradou em cheio aos intelectuais da época quando de seu lançamento, surpreendendo o poeta.

Tomando por auto na tradição ibérica a "modalidade do gênero dramático ligada aos mistérios e às moralidades" (SOARES, 2007, p.58) que tudo "projeta para o final, através da manutenção de uma forte expectativa, que desemboca no desfecho ou solução" (p.59), pode-se apreender que *Morte e Vida Severina* não possui algumas das principais características de um auto, já que deixa em suspenso ao final o destino de seu protagonista e não dá a ele a feição de exemplaridade. Em contrapartida, elementos de alegoria, traços de humor (mesmo que de feição ácida), cânticos e rezas (mesmo que a religião esteja associada à morte), são trazidos ao poema, tal qual nos autos ibéricos. Já sua estrutura remete à literatura de cordel, os títulos que adiantam o conteúdo da história, presentes em todo o poema, são comumente utilizados nos folhetos desta modalidade popular de escrita poética. O ritmo do poema também lembra em muito o cordel nordestino.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

João Cabral, classificado como um poeta hermético, de obras que permitem múltiplas interpretações, nesta obra acrescenta um elemento fundamental à sua linguagem poética: a leitura da realidade social. Através do percurso do retirante nordestino como tema, o poema discute a condição de vida ordinária e rasa por meio do binômio morte-vida. É a ordem inversa do binômio que traduz a qualidade da vida descrita no poema, uma vida pautada pela sombra da morte. São ambas, morte e vida, anônimas como Severino, um entre tantos do sertão seco nordestino.

O poema se divide em dezoito cenas ou fragmentos, todos precedidos pelos já referidos títulos explicativos – didascálias - recurso cênico que na tradição clássica observava a função de instruir os atores por parte dos poetas, e que passou, com o tempo, a designar as marcações de teatro em geral. As primeiras doze cenas, que alternam monólogos de Severino e diálogos deste com quem trava no caminho, descrevem sua peregrinação seguindo o curso do rio Capibaribe até Recife; na trilha em busca de uma vida melhor na cidade a presença da morte é constante. Ao alcançar seu ponto de chegada, para seu desespero, volta a encontrar apenas a miséria e a morte: "(...)aqui começa a desaparecer a esperança que movera as pernas do retirante, dada a estupidez de uma situação social ainda pior do que se esperava." (ARAÚJO, 2002, p.136) A consciência da permanente condição severina leva à ideia de suicídio no rio; o nascimento de um menino (cena que remete à feição de auto natalino), filho de mestre Carpina, no entanto, interrompe tal gesto. A despeito da cena otimista, fica em suspenso o destino de Severino: o enfrentamento da vida na cidade, mesmo que severina, ou a morte como saída para sua reles circunstância existencial.

Ao dar a voz ao retirante para que ele narre suas desventuras e sofrimentos, João Cabral de Melo Neto legitima a representação do sujeito pertencente ao agreste pernambucano. O narrador em 1ª pessoa e o uso de linguagem culta amalgamada a elementos coloquiais e traços de oralidade, foram estratégias efetivas para tornar monólogos e diálogos verossímeis, evitando, desta maneira, o tom meramente pitoresco que com frequência rebaixa obras de cunho regionalista. As características do narrador, assim como de sua linguagem e vocabulário, mais o fato de Severino traçar um trajeto espacial ficcional permitem que *Morte e Vida Severina* seja cotejada com uma obra aparentemente distinta: *Contos Gauchescos*, de João Simões Lopes Neto.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Escrita em 1912, *Contos Gauchescos* é composta por dezoito contos cujo narrador, Blau Nunes, relata a seu interlocutor episódios de sua memória, por vezes mesclados a fatos da história rio-grandense. O velho gaúcho usa recursos linguísticos próprios de seu meio, inserindo o mundo campeiro em um discurso que encontra o ponto certo entre o culto e o popular. O expediente narrativo adotado por Simões Lopes Neto insere as histórias contadas por Blau, o vaqueano, dentro de um percurso geográfico ficcional legitimando sua condição de homem de larga experiência e conhecedor da história e costumes gaúchos. Blau enverga a função narrativa original, já que transmite oralmente as experiências por ele vividas ou testemunhadas. Para Walter Benjamin (1975, p.69), a narrativa oral foi durante muito tempo uma forma artesanal de comunicação, no entanto ela "(...)revelará sempre a marca do narrador(...)Trata-se da inclinação dos narradores de iniciarem sua estória com uma apresentação das circunstâncias nas quais foram informados daquilo que em seguida passam a contar(...)". Nos *Contos Gauchescos* é visível o uso deste recurso, na maioria dos contos o narrador Blau situa o assunto a ser relatado em preâmbulos dos mais variados formatos. Em certa medida, o mesmo fez Cabral com suas didascálias.

A raiz popular em João Cabral e Simões Lopes Neto

No ensaio *Literatura e a formação do homem*, Antônio Cândido afirma que Simões Lopes Neto desenvolveu toda sua ficção a partir do universo regional e ao comparar seu trabalho ao de seu contemporâneo Coelho Neto diz que o primeiro encontrou a forma de humanizar o homem rústico.

Simões Lopes Neto começa por assegurar uma identificação máxima com o universo da cultura rústica, adotando como enfoque narrativo a primeira pessoa de um narrador rústico, o velho cabo Blau Nunes, que se situa dentro da matéria narrada, e não raro do próprio enredo, como uma espécie de Marlow gaúcho. Esta mediação (nunca usada por Coelho Neto, encastelado numa terceira pessoa alheia ao mundo ficcional, que hipertrofia o ângulo do narrador culto) atenua ao máximo o hiato entre criador e criatura, dissolvendo de certo modo o homem culto no homem rústico. Este deixa de ser um ente separado e estranho, que o homem culto contempla, para tornar-se um homem realmente humano, cujo contato humaniza o leitor. (CÂNDIDO, 2002, p.88)

João Cabral de Melo Neto não pode ser considerado um poeta de caráter regional, no entanto, *Morte e Vida Severina* se encaixa neste veio; o poema apresenta como tema o retirante nordestino, a seca e a miséria decorrente desta são intrínsecas ao texto, o homem, os costumes e o modo de vida do sertão pernambucano são matéria

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

lírica. Em entrevista ao Diário de Lisboa, em 3 de maio de 1958 -entrevista incluída em *Ideias fixas de João Cabral de Melo Neto*, de Félix Athayde-, o poeta, cuja concepção de lírica prevê sua elaboração a partir de recursos de linguagem, afirma, naquele momento, que o Regionalismo não se restringe à linguagem regional, ao contrário, este movimento pode limitar a matéria literária.

O Regionalismo não é uma linguagem regional, que o inutilizaria, mas falar de problemas que estão mais próximos da pessoa que fala: a dor do homem, a alegria, as suas lutas e as suas belezas etc. Não, é claro, com a limitação de uma linguagem local, que inutiliza a expressão universal e a transmissão objetiva do conteúdo humano do poema ou do romance. (...) Apenas com aquele interesse intrínseco do humano, na valorização do humano. O que limita o Regionalismo não é o tema de interesse circunscrito, mas a linguagem, com seus perigos de fixação que lhe poderá inutilizar a universalidade. (...) O que interessa é o problema do homem. Quando me bato pelo Regionalismo é para mostrar, numa anedota, o local, os sentimentos comuns a todos os homens. O homem só é amplamente homem quando é regional. Se me tirar a estrutura ideológica do pernambucano, eu nada sou. Faulkner, por exemplo, é profundamente universal porque é regional e nacional. (...)O perigo do Regionalismo para o poeta é também a limitação da linguagem, porque o conteúdo psicológico lá está indiretamente no seu conteúdo humano. E a poesia, em geral, não é realista, ou melhor, não permite tanto realismo como o romance. (ATHAYDE, 1998, p.85)

A dificuldade, portanto, está em equilibrar tema e linguagem, no sentido de evitar que esta última se torne um componente artificial e fonte de juízo de valor. Para Cândido, temas rústicos estabelecem uma tensão singular entre linguagem e tema:

O tema rústico puxa para os aspectos exóticos e pitorescos e, através deles, para uma linguagem inculta cheia de peculiaridades locais; mas a convenção normal da literatura, baseada no postulado da inteligibilidade, puxa para uma linguagem culta e mesmo acadêmica. O Regionalismo deve estabelecer uma relação adequada entre os dois aspectos, e por isso se torna um instrumento poderoso de transformação da língua e de revelação e autoconsciência do País; mas pode ser também fator de artificialidade na língua e de alienação no plano do conhecimento do País. (CÂNDIDO, 2002, p. 86)

Os dois autores aqui tratados beberam na fonte da cultura popular e, em medidas diferentes, serviram-se desta como substância literária e poética. João Simões Lopes Neto foi um grande incentivador e pesquisador de expressões de matriz folclórica, principalmente a de origem rural transformando lendas e histórias originárias deste meio em literatura. Em *nota* que acompanha a obra *Cancioneiro Guasca* (1910), o autor pelotense se refere às fontes de pesquisa que possibilitaram sua compilação. É interessante verificar o trabalho não só de pesquisa bibliográfica, mas também de campo que realizou o autor. A recolha de material advindo do repertório da tradição oral tornou-se matéria prima de suas criações ulteriores.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

De muitas fontes temo-nos socorrido para organizar este trabalho; (...)além de matéria colhida em vários escritores, tivemos o concurso espontâneo de numerosas pessoas respeitáveis que se prestaram gentilmente a rebuscar na memória adormecida o saudoso recordar que a muitas fez parar em meio à recitação... a muitas fez umedecer os olhos... ou já sorrir!... (LOPES NETO,1910 apud SICA DINIZ, 2003, p.180)

João Cabral de Melo Neto revelou através de alguns de seus poemas grande conhecimento de costumes, hábitos e valores nordestinos. Em resposta a João Alexandre Barbosa (entrevista que faz parte dos *Cadernos de Literatura Brasileira*, fascículo dedicado ao autor pernambucano) sobre em que medida para a composição de *Morte e Vida Severina* foi importante a leitura de uma obra como a de Pereira da Costa, Cabral afirma "Na medida em que tendo lido *Folclore pernambucano* de Pereira da Costa e para atender a um pedido de Maria Clara Machado, tomei os capítulos sobre os autos de Natal."(p.24) Segundo Barbosa, em ensaio que compõe o mesmo caderno:

(...) a incorporação de valores regionais pode e deve ser feita, mas pela porta estreita de uma linguagem de tradução estrutural em que existência e discurso poético não se distanciem para que o segundo não seja adorno colado a seu objeto. (Diga-se, entre parênteses, que é muito ampla a gama de conhecimentos de costumes, hábitos e valores nordestinos revelada pelo poeta nestes textos, certamente advinda da leitura de material histórico e etnológico variado, dentre os quais, sem dúvida, avultam os textos sobre Pernambuco de Pereira da Costa.) João Cabral aprendeu que a pior alienação do escritor é aquela que, buscando acusar uma condição miserável, não sabe fazer da linguagem um recurso mínimo de nomeação, sem as *plumas* inadequadas da escrita auto-suficiente. (BARBOSA, p. 76)

Antonio Candido, em seu clássico ensaio *Literatura e subdesenvolvimento*, constrói uma tipologia do Regionalismo; nela o crítico insere Simões Lopes Neto no que chama de segunda fase, a que corresponde ao período republicano, do Realismo-Naturalismo. Para Candido, naquele momento a literatura deste veio ainda privilegia o pitoresco de formas mal resolvidas, de herança romântica. A exceção, segundo o crítico, é Simões Lopes Neto, que se antecipa aos de sua época ao fundir culto e popular na voz do narrador dos *Contos gauchescos*.

A cidade de Severino é o mangue

No poema de Cabral não há a celebração da cidade, Recife representa a continuação da miséria, da condição inalterada de anonimato, da ausência de afirmação individual. A tensão se dá pelo choque relativo à continuidade e não pelo antagonismo campo/cidade comumente subentendido. "(...)Nunca esperei muita coisa, é preciso que eu repita. Sabia que no rosário de cidades e de vilas, e mesmo aqui no Recife ao acabar

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

minha descida, não seria diferente a vida de cada dia(...)" (2007, p.119) Mesmo o destino do menino, cujo nascimento é motivo de esperança, não será muito diferente dos habitantes do mangue que o cercam. A primeira cigana que prevê seu futuro diz: "Cedo aprenderá a caçar: primeiro, com as galinhas, que é catando pelo chão tudo o que cheira a comida(...)Vejo-o, uns anos mais tarde, na ilha do Maruim, vestido de negro de lama, voltar de pescar siris(...)."(p.128) A segunda afirma que a vida do menino não será sempre daninha "Não o vejo dentro dos mangues, vejo-o dentro de uma fábrica: se está negro não é lama, é graxa de sua máquina(...)" e completa que talvez sua condição de vida melhore "E mais: para que não pensem que sua vida tudo é triste, vejo coisa que o trabalho talvez até lhe conquiste: que é mudar-se destes mangues daqui do Capibaribe para um mocambo melhor nos mangues do Beberibe".(p.129) O progresso, a urbanização alcançam o homem da periferia, mas não a ponto de integrá-lo para além da mão de obra industrial; e a mudança de vida se resume a uma eventual transferência dentro do mesmo universo: do mangue do Capibaribe para o mangue do Beberibe.

Raymond Williams (2011, p.12), quando trata do contraste entre formas de vida no campo e na cidade afirma que "(...)entre os tradicionais extremos de campo e cidade existe uma ampla gama de concentrações humanas: subúrbio, cidade-dormitório, favela, complexo industrial."; os manguezais de Recife, ainda que não apareçam nesta lista, se inserem nesta gama intermediária de concentração humana. Considerando a análise sempre acurada do geógrafo Milton Santos(1997,p.83) "o espaço urbano é diferentemente ocupado em função das classes em que se divide a sociedade urbana", a zona de mangue recifense, sob imposição do olhar excludente do capital, abrigou ao longo do tempo uma significativa população de expulsos pelo latifúndio e pelas secas. Segundo Josué de Castro, médico e também geógrafo, nascido na capital pernambucana, o mangue é o local dos excluídos.

(...)vai o Recife crescendo com uma grande população marginal que vegeta nos seus mangues em habitações miseráveis do tipo dos mocambos. É que o Recife — a cidade dos rios, das pontes e das antigas residências palacianas, é também a cidade dos mocambos — das choças, dos casebres de barro batido a sopapo com telhados de capim, de palha e de folha-de-flandres. Além dos que emigravam da zona do açúcar, por motivos vários, deve-se acrescentar os que desciam expulsos pelas secas do outro Nordeste, o do sertão semiárido(...). (CASTRO, 1948, p. 73-74).

Castro acrescenta que os mocambos se espalharam em várias direções, até a beira d'água e o homem dos manguezais passou a se fundir com o meio.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Parecia mesmo um amontoado de cumbucas negras que a maré tivesse trazido na correnteza e jogado na ressaca ali em cima dos mangues. (...)Com uma força estranha os mangues iam assim apoderando-se da vida de toda aquela gente, numa posse lenta, tenaz, definitiva. (...)E tudo nesta região passava a pertencer ao mangue conquistador e dominador: tanto a terra como o homem” (CASTRO, 2001, p. 119).

Ao longo da rota realizada por Severino, as condições naturais foram se modificando sem que ele, no entanto, fosse atingido por estas mudanças; é que a sua condição de vida segue inalterada, a realidade severina não sofre variação alguma "Mas não senti diferença entre o Agreste e a Caatinga, e entre a Caatinga e aqui a Mata a diferença é a mais mínima." (p.112) Em Recife não é diferente, mesmo em um meio natural tão diverso do seu de origem, a realidade da morte e da miséria permanecem cercando o retirante e ele segue sendo um Severino entre tantos Severinos.

O acerto da posição dos narradores

Como já referido anteriormente, uma das razões da eficácia da realização literária em *Morte e Vida Severina* e nos *Contos Gauchescos* é resultado da escolha acertada da posição do narrador, nas duas obras em questão encontramos narradores em 1ª pessoa pertencentes ao mundo rural; e exatamente por isso possuem autoridade para falar sobre o mundo narrado "Com a utilização do narrador fictício fica evitada a situação de dualidade, porque não há diferença de cultura entre quem narra e quem é objeto da narrativa". (CÂNDIDO, 2002, p.89) Devido à proximidade e à relação íntima com os elementos da narrativa, Blau e Severino trazem consigo a visão embebida de subjetividade e de carga emocional.

Nas duas obras analisadas os próprios narradores se apresentam; em *Morte e Vida Severina* o retirante se dirige ao leitor/público "- O meu nome é Severino, como não tenho outro de pia. Como há muitos Severinos, que é santo de romaria, deram então de me chamar Severino de Maria; como há muitos Severinos com mães chamadas Maria, fiquei sendo o da Maria do finado Zacarias."(p.91) É possível observar, entretanto, que embora Severino, no monólogo de abertura, tente se identificar, sua insistência em dar sinais desta identificação queda infrutífera, pois esbarra no anonimato, na ausência de personificação do nordestino depauperado, que a condição comum de penúria define. Para Benedito Nunes (1974, p.82) o que acaba ocorrendo é a "personalização dramática de um sujeito coletivo e passivo - a gente sem nome que baixou como o rio até o Recife."

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Nos *Contos Gauchescos* uma primeira apresentação de Blau Nunes fica por conta de um interlocutor, o dito patrãozinho, "Patrício, apresento-te Blau, o vaqueano", mas a palavra, a seguir, é dada à Blau para que este fale de si e de suas andanças: "Eu tenho cruzado o estado em caprichoso zigue-zague.(...)Da digressão longa e demorada, feita em etapas de datas diferentes, estes olhos trazem ainda a impressão vivaz e maravilhosa da grandeza, da uberdade, da hospitalidade." (LOPES NETO, 2012, p.81)

Dos dezoito contos que compunham a primeira edição dos *Contos Gauchescos* (a partir da terceira edição o conjunto se acrescenta de mais um conto "O 'menininho' do presépio"), treze já haviam sido publicados no jornal *Diário Popular*, de Pelotas. O escritor entregou seus escritos à Editora Livraria Universal, de Echenique Irmãos & Cia, de Pelotas, segundo depoimento de Sylvio Echenique, filho do editor, sem qualquer ordem estabelecida. Isso nos leva a crer que não necessariamente a ordem que conhecemos é a por ele idealizada; ou mesmo, deixa dúvidas se havia ou não uma ordem a ser seguida; ou se, ainda, a apresentação geral - em que falam o patrãozinho e Blau - já existia anteriormente.

Os contos se sucedem sem obedecer qualquer ordem cronológica, o que parece conduzir os acontecimentos narrados é o próprio percurso trilhado, enquanto Blau e seu interlocutor seguem caminho, o primeiro vai contando seus 'causos' e o segundo vai anotando o que do velho gaúcho vai escutando. Do interlocutor não se ouvirá mais a voz, o narrador vez ou outra no decorrer dos contos se dirige a ele dando a entender que este o acompanha: ao introduzir o conto "No manantial" ele pergunta a seu acompanhante "-Está vendo aquele umbu, lá embaixo, à direita do coxilhão?" (p.99), ou, ainda, no conto "O mate do João Cardoso" em que Blau comenta "A la fresca!...que demorou a tal fritada! Vancê reparou?" (p. 114)

A linguagem empregada nos *Contos Gauchescos* no sentido de integrar o mundo rural ao urbano, ou indo além, de incorporar o vocabulário local gaúcho à escrita culta, foi um ganho extraordinário. Segundo Luís Augusto Fischer (p.52), em ensaio introdutório da edição por ele anotada: "(...)foi Simões Lopes Neto, nos *Contos Gauchescos*, que desatou um dos nós mais apertados entre os vários que manietavam a experiência social como matéria para criação artística, na escassa tradição literária brasileira." O já citado caso de Coelho Neto é um exemplo de insucesso neste sentido. Outros escritores, como Waldomiro Silveira e Cornélio Pires, também registraram a fala

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

da gente do campo em diálogos que marcavam a diferença cultural rebaixando o linguajar interiorano. Anterior a eles, o renomado escritor José de Alencar também não conseguiu dar conta do problema, ou seja, não logrou registrar a fala do mundo rural, que em muito diverge da fala das cidades, sem o artifício do pitoresco ou exótico. A inversão da posição do narrador efetuada por Simões Lopes Neto - movimento que posteriormente fará João Cabral de Melo Neto em *Morte e Vida Severina* -, esse 'de lá', 'do campo' que toma a palavra, que interage com o sujeito de fora, com o que escreve para perpetuar, registrar o que é genuíno, é de matriz popular, sem se manifestar, deixando que a fala do narrador (o vocabulário, a oralidade presente) seja a linguagem eleita, diminui o abismo entre 'culto' e 'popular' e evita o tom unicamente pitoresco.

Segundo Fischer, o acerto na linguagem dos *Contos Gauchescos* foi uma grande conquista literária de Simões Lopes Neto:

Estruturalmente, podemos dizer que a linguagem que conseguiu organizar é, ao mesmo tempo, (1) suficientemente próxima da fala, no léxico e na pontuação expressiva usada com abundância, tanto quanto na arquitetura narrativa (o que dá ao conjunto narrado uma extraordinária semelhança com a fala popular do mundo enfocado), e (2) suficientemente próxima da escrita culta, na sintaxe e na ortografia (o que, de sua parte, confere ao texto uma especialíssima mas sólida filiação à literatura culta). Daí a fluência e a força do seu texto. (LOPES NETO, 2012, p. 53)

No conjunto de contos de Simões Lopes Neto o tom oral é decorrente da situação de 'conversa' entre narrador e interlocutor arranjada pelo autor. O fato deste último não se pronunciar no correr dos contos não impede que o velho gaúcho se dirija a ele frequentemente, muitas vezes como se respondesse a alguma indagação, o que permite que sejam introduzidos na narrativa alguns artifícios alusivos a um diálogo. Um destes momentos pode ser identificado no conto "Duelo de Farrapos": "Se era linda a beldade!...Sim, senhor, dum gaúcho de gosto alçar na garupa e depois jurar que era Deus na terra!... E destorcida, e bem falante, e olhava pra gente, como sol olha pra água: atravessando!" (p.192) E abrindo o conto "Negro Bonifácio" uma pergunta, no sentido de intensificar a anterior indagação não presente no relato: "-...Se o negro era maleva? Cruz! Era um condenado!... mas taura, isso era, também!" (p. 90) Simões Lopes Neto utiliza-se de pontuação em abundância, como se pode notar nos trechos assinalados, denotando o movimento típico da fala. O autor também se utiliza de vocabulário local, no entanto a proximidade com a escrita culta suaviza consideravelmente a distância entre erudito e popular. No conto "Trezentas onças", Blau Nunes introduz espanholismos, termos coloquiais, em discurso de construção sintática culta.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Despertando, ouvindo o ruído manso da água tão limpa e tão fresca rolando sobre o pedregulho, tive ganas de me banhar; até para quebrar a lombeira... E fui-me à água que nem capincho! Debaixo da barranca havia um fundão onde mergulhei umas quantas vezes; e sempre puxei umas braçadas, poucas, porque não tinha cancha para um bom nado. E solito e no silêncio, tornei a vestir-me, encilhei o zaino e montei. (LOPES NETO, 2012, p.83)

Ainda que alguns termos característicos do nordeste apareçam no poema *Morte e Vida Severina*, João Cabral não utiliza de maneira ampla o vocabulário regional, a ligação do poema com o mundo rural através da linguagem, se dá muito mais em razão do ritmo que provém da oralidade; o poema reproduz em seus versos a cadência, a musicalidade da literatura de cordel, dos romanceiros populares: "Esse chão te é bem conhecido (bebeu teu suor vendido). Esse chão te é bem conhecido (bebeu o moço antigo). Esse chão te é bem conhecido (bebeu tua força de marido). (CABRAL, 2007, p. 110) O poema de João Cabral apresenta linguagem concisa, -uma característica da obra cabralina-, o que não impede, no entanto, que rimas e repetições estejam presentes com a intenção de intensificar a dramaticidade do texto (não devemos esquecer que o poema foi escrito para ser encenado) e facilitar a sua compreensão. Os versos dispostos entre parênteses dão-nos a impressão de coro, de uma voz que fala por todos, a voz do nordestino, do retirante, dos severinos.

Conclusão

As duas obras tratadas neste trabalho apresentam nexos pertinentes que possibilitaram uma análise aproximativa: seus narradores traçam itinerários geográficos ficcionais, são sujeitos do campo/sertão que durante seus itinerários encontram pessoas com quem entabulam conversas, a linguagem utilizada é culta com ritmo e traços coloquiais que remetem à oralidade do causo e do cordel (respectivamente *Contos Gauchescos* e *Morte e Vida Severina*) e os temas ligam-se diretamente ao mundo dos narradores, ou seja, o campo/sertão.

Um ponto significativo diferencia os narradores: Blau Nunes possui identidade, ele é o guasca "Genuíno tipo - crioulo- riograndense" (LOPES NETO, 2012, p.82), ele conhece profundamente o meio em que vive e através de narrativa oral, dirigida ao interlocutor que recolhe suas histórias, conserva e reproduz costumes e tradições, ao passo que Severino está imerso em uma 'categoria' que neutraliza sua individualidade, ele é um Severino entre tantos outros Severinos que convivem com a seca e a miséria do

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

agreste ou que fogem deste destino e rumam para as cidades, lá engrossando a estimativa de mortandade precoce. O retirante não se caracteriza por ser um contador de histórias, ele mais ouve que fala; sua experiência -a viagem - vai criando pouco a pouco uma consciência crítica, em seu transcurso Severino procura entender a lógica da vida, ou da morte sempre tão presente, o mundo, que lhe é desconhecido, vai tomando forma conforme ele avança em seu trajeto. Este deslocamento, no entanto, não resulta em progresso ou melhoria; assim como seu local de origem observa negatividade, o seu ponto de chegada, Recife, não será diferente: "E esse povo lá de riba de Pernambuco, da Paraíba, que vem buscar no Recife poder morrer de velhice, encontra só, aqui chegando, cemitérios esperando." (CABRAL, 2007, p.119). Severino deixa o agreste, se afastando de sua origem, e busca na cidade algo que seja diferente do torrão natal; em seu exílio forçado pela miséria decorrente da seca, todavia, não alcançará melhores condições de vida e a morte vai persistir como personagem ativo de sua sub existência.

Para Edward Said (2003, p.46) o exílio “é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada”. Said ainda acrescenta que as experiências no exílio são sempre marcadas e minadas pela “perda de algo deixado para trás para sempre”. Em Severino, no entanto, há conformidade nos gestos, sua preocupação maior durante o caminho que cumpre é não perder o 'fio da linha': o Capibaribe que secando não poderá guiá-lo ao seu destino. O fato de abandonar o local de origem não parece ser traumático, exatamente pela carga negativa que provém do agreste, local em que não é possível com a enxada perfurar a terra esturricada e retirar dela o sustento. O ponto de chegada se torna, então, continuidade da mesma condição, agreste ou cidade, a vida é a mesma vida severina.

Ainda que vestígios de nostalgia pelos tempos idos estejam presentes nos relatos de Blau Nunes, que qualidades como bravura, amizade, hospitalidade, honradez, respeito permeiem as histórias contadas pelo velho gaúcho em sua trajetória autobiográfica, certas passagens evidenciam a ruptura com o passado idílico. Como exemplo disto pode-se tomar o caso de "O boi velho", conto que demonstra o rompimento com o passado puro e simples através da imposição da lógica mercantil. O velho boi que acompanhou o crescimento das crianças da estância é morto sem hesitação para que não se perca o valor correspondente ao seu couro.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Como fechamento deste trabalho, uma última aproximação. Refere-se a uma simples coincidência, meramente ilustrativa. Conforme citado anteriormente, a obra *Contos Gauchescos* era composta, inicialmente, por dezoito contos, vindo a integrar o conjunto, a partir de sua terceira edição, o conto "O 'menininho' do presépio", texto avulso, parte, talvez, de um segundo volume de contos aventado pelo autor. Trata-se da narrativa de um 'milagre', numa clara alusão às crendices populares; é um episódio singelo em que a imagem do Menino na manjedoura salva a vida de nhã Velinda, prestes a ser assassinada por seu marido ciumento. A imagem 'salta' no regaço da jovem, protegendo-a do facão assassino. Em *Morte e Vida Severina*, embora não se saiba qual efeito exerceu sobre o estado de ânimo de Severino, nos deparamos ao final com o nascimento de uma criança, fato que evoca, pela construção e estrutura do poema, o nascimento de Menino Jesus. No entanto, se Severino 'salta' para a morte ou para a vida, esta última representada pelo nascimento da criança, o poema não nos revela.

Referências

ARAÚJO, Homero Vizeu. *O poema no sistema. A peculiaridade do antilírico João Cabral na poesia brasileira*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002

ATHAYDE, Félix de. *Idéias fixas de João Cabral de Melo Neto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira / Fundação Biblioteca Nacional / Universidade de Mogi das Cruzes, 1998.

BENJAMIN, Walter. *O narrador*. São Paulo: Abril, 1975. Coleção Os Pensadores.

CANDIDO, Antonio. Textos de intervenção. São Paulo: Editora 34, 2002. In: _____. *A educação pela noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 2000.

CASTRO, Josué de. *Documentário do Nordeste*. São Paulo: Brasiliense, 1957. In:

_____. *Ensaio de geografia humana*. São Paulo: Brasiliense, 1966.

_____. *Homens e caranguejos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

NETO, João Cabral de Melo. *Morte e vida Severina*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

_____. *Cadernos de Literatura Brasileira*. Instituto Moreira Salles. nº 1, 1998.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

NETO, João Simões Lopes. *Contos Gauchescos e Lendas do Sul*. Porto Alegre: L&PM, 2012

NUNES, Benedito. *João Cabral de Melo Neto*. Petrópolis: Vozes, 1974.

SAID, Edward. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1997.

SOARES, Angélica. *Gêneros jiterários*. São Paulo: Ática, 2007.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

A DIVINA PASTORA: UM TEXTO CERCADO DE ENIGMAS

Lisana Bertussi

UCS

Por ter seu romance *A divina pastora*: novela rio-grandense (1847) desaparecido por 145 anos, Caldre e Fião esteve sempre no foco das buscas de informação dos estudiosos interessados na construção do sistema literário gaúcho. E quando um exemplar do texto foi encontrado pelo livreiro Adão Fernando Monquelat, de Pelotas, em Montevideu, e publicado pela RBS, em 1992, em comemoração a seu 35º aniversário, só então, podendo ser considerado como objeto concreto da História da literatura sul-rio-grandense, a importância de debruçar-se sobre ele tornou-se inquestionável. E chama a atenção o quanto os enigmas e perguntas sobre autor e obra são contundentes. Daí, o intuito dessa reflexão: levantar e sugerir possibilidades de respostas a algumas das questões que se acredita possam ser estimulantes e pertinentes, e, ainda motivadoras de refutação.

Um primeiro aspecto que merece ser abordado é a vida do autor, a origem e história da obra. Carlos Reverbel, no posfácio da edição de 1992, intitulado humildemente de “Traços biográficos de Caldre e Fião”, inicia por chamar a atenção para o fato de José Antonio do Vale, nascido em Porto Alegre em 1821, ter acrescentado a seu nome o apelido de Caldre e Fião com raízes na toponímia lusitana. Informa, ainda, o biógrafo todo o percurso profissional e político do autor, que com 13 anos já trabalhava numa farmácia de Porto Alegre e aos 16 era auxiliar de botica na Santa Casa, mudando-se para o Rio de Janeiro com a pretensão de fazer Faculdade de Medicina, que parece nunca ter cursado. Ligado à linha da homeopatia integra-se a Instituições afins e publica vários estudos e até uma tese sobre o tema, obtendo grande respeitabilidade no meio. Segundo Reverbel, ainda, ele “Pretendia empregar-se a fundo [...] no desempenho de outras atividades. Reservava-se para incursionar e tomar posição na área que seria a das suas maiores dedicações

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

- a vida pública, com humanismo e engajamento social”. (1992, p.240) Acrescenta que o escritor foi professor do Colégio carioca *Estrela*, onde lecionava francês, italiano, latim e filosofia, o que demonstra sua erudição. Político, foi deputado pela ala Progressista do Partido liberal. Jornalista fundou, entre outros, o periódico, *O Filantropo*, em 1849, com o intuito principal de combater a escravidão, já que era abolicionista declarado, tendo a coragem de acusar o maior traficante brasileiro de escravos, Manoel Pinto da Fonseca de “contrabandista de carne humana” o que, para Reverbél, pode ter sido a causa do desaparecimento de todos os exemplares *d’A divina pastora*. Mas poder-se-ia perguntar: seria essa mesmo a causa? A sua posição contrária aos ideais da Revolução farroupilha, encerrada, há apenas dois anos, com tantas sequelas ainda, quando da publicação do livro, não poderia ser uma possível justificativa política? Seus romances, *A Divina Pastora* (1847) e *O corsário* (1849) foram escritos no Rio de Janeiro, quem sabe, diz o biógrafo, pelo fato de Caldre e Fião sentir nostalgia do Estado natal.

Outra inquirição que pode ser estimulante é aquela da classificação do texto: ele é realmente só ficcional? É enfático o fato de Caldre e Fião mesclar à fala do narrador sua própria palavra, não só usando a primeira pessoa do singular ou plural, o que poderia ser apenas um recurso do ponto de vista narrativo, mas referindo vários aspectos de sua vida pessoal como se pode observar em vários momentos do texto, dos quais selecionam-se alguns para exemplificar e se os aponta abaixo.

Primeiramente, o autor lembra sua experiência com a produção de poesia feita em meio a compromissos de ordem política, e lamenta não ter preservado seus poemas, dizendo:

Em minha infância, eu já era poeta, e aí bebia a largos sorvos inspirações divinas, transportes da ciência de Apolo; aí batiam meus pequenos *metron* dos versos, e que versos! Se eu os tivera conservado!...Aí, muitas vezes regulei as horas que havia de passar como Ministro de Estado; formei tratados de comércio com nações estrangeiras; delineei edifícios de caridade e instrução pública que havia de fundar... Não posso resistir à tentação destas lembranças tão doces; desculpai-me meu leitor benévolo [...] (1992, ps. 29 e 30).

Também a saída de sua terra para morar fora é justificada por Caldre e Fião:

Eu devia deixar minha pátria, o aromático berço que embalara minha juventude e a doce sociedade carinhosa Mãe, de meus parentes e de meus amigos; era uma dolorosa separação! Mas

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

um passo cruel que me conduziria ao santuário do *saber*; sem ele eu não poderia aspirar aos altos empregos do Estado para os quais meus sonhos de homem acordado me apresentavam predestinado (1992, p. 53).

Ou ainda:

Quando eu abandonei minha fortuna inteira, meu estabelecimento de muitos anos, minha família, minhas antigas relações de amizade que me garantiram uma paz de vida inalterável, que eram para mim uma égide onde se quebravam todas essas pequenas intrigas, e me retirei ao centro da vida literária do Brasil, à capital do Império, eu tive uma lição amarga. Os covardes não puderam descobrir o motivo desta minha ação, não a compreenderam; embalde eu lhes gritei: - a honra é que me dirige. Permaneceram ignorantes, não quiseram aprender de mim como se traçava o círculo de uma verdadeira honra. Mas voltemos à narração (1992, p.73).

E quando defende uma de suas muitas teses a de que a alimentação interfere na formação dos gaúchos e é contestado dizendo:

Mas deixemos essas considerações *ad rem* aqui aparecerem e escutemos o brado que se levanta furioso contra minhas ideias; declaro porém positivamente que não as reformo – são filhas de uma observação aturada, de um conhecimento real que adquiri sem prevenções nem juízo antecipado (1992, p.82).

Um outro elemento que enfatiza a presença do autor no texto são as notas de rodapé, em que ele informa, por exemplo, de onde lhe veio a caso que está narrando: “Este fato apareceu escrito no *Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro de 20 de janeiro de 1847”(1992, p.108), ou ainda aquela que informa que uma personagem do texto corresponde à pessoa real, com a qual ele teve relações profissionais, ou seja:

O reverendíssimo Padre Francisco Leitão foi um dos primeiros e mais assíduos fundadores da Santa Casa da Misericórdia e Caridade de Porto Alegre. Em 1837 eu fui encarregado, sendo ele Provedor, da administração da Botica deste piedoso estabelecimento e aí conheci seu desinteresse e dedicação constante em favor dos pobres enfermos (1992, p.186).

Por essas inserções de referências à vida pessoal de Caldre e Fião, feitas diretamente, em primeira pessoa pode-se perguntar como delimitar a fronteira deste texto que é literário, mas com informações biográficas do autor. Ele não é

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

absolutamente autobiográfico, nem tampouco auto ficção,¹ mas a presença do escritor é contundente, o que nos faz constatar que estamos em presença de uma forma literária original ainda não nomeável, salvo melhor juízo.

Também classificar o texto como romance é problemático, uma vez que, mesmo tendo uma trama, em todos os aspectos romântica, ele é também um tratado moralizante e político, com inserção de poesia, que parece ser de autoria do escritor, e quem sabe um livro de contos, pelos tantos casos narrados em paralelo ao conflito central, que podem ser considerados como narrativas curtas completas ainda que mantenham em muitos aspectos vinculação com o mesmo.

Flávio Loureiro Chaves abre a mesma edição d'*A divina pastora* de 1992 com um estudo intitulado “Um texto resgatado” não hesitando em chamá-lo romance e enfatizando sua posição no sistema literário brasileiro ao dar-lhe a posição de segundo no gênero na literatura nacional antecedido apenas por *A moreninha* de Macedo de 1844.² Isso, em princípio, lhe confere também o lugar de primeiro romance regionalista brasileiro, pioneirismos que só não foram registrados, em tempo, pela História da Literatura brasileira pelo seu longo tempo de desaparecimento.

Uma leitura de suas diversas facetas quanto ao gênero é importante. A narrativa tem as características de um romance e romântico, com uma trama central de tema amoroso e os tradicionais desencontros, pois o personagem Almênio ama Edélia, a divina pastora, que ama Francisco, mas não é correspondida e é também amada pelo poeta Fontoura sem corresponder a seu amor. Quando Edélia passa a amar Almênio esse já ama Clarinda e só lhe resta ficar só e entregar-se à vida de caridade. As cenas exageradamente sentimentalistas, típicas do Romantismo na ficção, são frequentes no texto como se pode observar nos segmentos abaixo.

Ora tem-se Edélia suspirando e sofrendo no aguardo por Francisco:

- Tanta demora! Minha alma é toda saudades, é toda chamadas na ausência daquele que adoro mais do que a própria vida, daquele cuja existência se relaciona necessariamente com a minha! Se tendes amado, oh vós que habitais o mundo, compreendereis o

¹ Gênero em que o autor deixa claro que vai usar sua biografia como suporte para reinventá-la ficcionalmente.

² Nesse ensaio, o crítico faz referência a *O pescador* de Teixeira e Souza, folhetim de 1843, como “verdadeiramente ilegível e descosturado” não alcançando condições para ser considerado como um primeiro romance brasileiro.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

estado de minha alma: mas ao contrário não, nada sabereis dela. Amar é um arcano que se não pode penetrar impunemente, o denso véu que o cobre rasga-se unicamente ante o sopro intenso e fulminante de um peito onde bate um coração nadando em fogo! Amar é sempre triste coisa quando o objeto que entretém este sentimento doce o não sabe compreender em toda a sua extensão! Francisco!... (1992, p.60).

Ora outro personagem, o capitão Francisco, depois de receber uma carta reveladora de Almênio e se dar conta de ter condenado o próprio pai, que foi executado, lamenta-se:

-Meu pai...Morto!... exclamou o Capitão Francisco e correu a abraçar Colomim.

Colomim já era um cadáver.

[...]

Francisco ficou entregue a um poder sobrenatural que parecia marcar sua testa escandecida com o ferrete da reprovação; ele tremia como junco verde plantado na margem de um ribeiro, em um dia de tempestade, e balbuciava sons impercebíveis como o louco que não pensamenteia; seus olhos fixos pareciam buscar uma coisa que ele mesmo não conhecia; seu ouvido estava atento como o de um réu que espera ouvir as últimas palavras de sua sentença de morte... Oh! Horrível é este estado!...Ele existia em si mesmo porque o seu existir era um existir do inferno, depois de abandonado da justiça de Deus (1992, p.195)

Mas além de narrar uma história, Caldre e Fião usa também o texto como uma tribuna para expor suas ideias, ou diretamente, em primeira pessoa, ou através de seus personagens, falando sobre aspectos moralizantes e, entre eles, sobre sua condenação das guerras em geral e a Revolução farroupilha. Observem-se alguns momentos selecionados do texto:

Aqui refere a hora das orações, no almoço, como oportunidade para os pais educarem os filhos:

É nesta hora solene, que os habitantes da Europa tanto respeitam, que os bons pais deveriam doutrinar seus filhos, que os deveres filiais deveriam ser recordados a par da ideia sublime de Deus. Qual será o ente humano que ignore os deveres da criatura para o seu criador e que possa ser bom filho, bom pai e bom cidadão? E que hora mais apropriada a despertar-lhe na alma essas ideias sublimes? Sem dúvida este trabalho tão doce de um pai, mas não negligenciado como árduo e abandonado a preceptores estranhos e descuidosos teria formado homens cujo caráter mostraria a inutilidade de complicados códigos, frutos

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

das aberrações das disposições morais do gênero humano (1992, p. 25).

Adiante, fala sobre os homens bons e os maus usando uma comparação ilustrativa:

A vida do justo é como o ligeiro batel nas mansas águas do prateado Taquari, no calmoso estio, em noite de luar. Soprado meigamente pelas brandas auras perfumadas pelas flores das margens, voga tão brandamente e nem mesmo move a superfície das águas. A vida do mau é, pelo contrário, igual a armado iate na Lagoa dos Patos, lutando com o furor das ondas encapeladas pelos furiosos ventos, que depois de inútil e cansada resistência se quebra sobre os baixios do estreito ou sobre a arenosa Ponta de Cristóvão Pereira (1992, p.26).

E discorrendo sobre a virtude:

Quando em nossa infância recebemos os germes da virtude, cedo ou tarde, a árvore da felicidade dentro de nós nasce e lança profundas raízes, diremos outro tanto dos germes do mal e lembraremos o dito de Sêneca: *Aquilo que aprendemos quando crianças, ainda depois de velhos confessamos, que havemos de perder*. As suas reflexões, pois, lhe sugeriram um plano de conquista mesmo, sobre si próprio.

[...] Quanto é boa a prática da virtude! Como satisfeita não fica a alma daquele que faz o bem! O homem que nunca praticou um ato de piedade é como a árvore que sem folhas cresce no deserto árido e desabrido de uma região polar: de nada presta ao viandante, nem mesmo serve de abrigo ou nutrição aos pequeninos vermes da terra. O homem que não pratica o mal, mas que não busca fazer o bem é como a árvore que não dá fruto: crescendo em corpulência e espalhando a sua ramagem por um grande espaço, rouba os sucos da terra às árvores frutíferas e mata com sua sombra as humildes plantas. O homem que pratica o mal é como a planta que dá o fruto venenoso, é como o *Timbó (Paulina Lucia)* que se não pode introduzir no estômago dos animais sem que lhes dê a morte: é o instrumento dos demônios que exercem sua influência sobre a terra (1992, ps 28 e 184).

Também, referindo-se ao personagem Francisco, critica os que seduzem as mulheres e as abandonam prevendo seu final de vida inevitavelmente degradado e infeliz:

É assim que a perversidade dos homens acha, as mais das vezes, um castigo cá na terra, se não equivalente ao menos bem próximo à intensidade de seus crimes! Quantos sedutores não zombam com escárnio e irrisão das famílias, mas ao fim sofrem a sorte deste herói da minha novela! Quantos perversos não

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

menoscabam a honra de uma infeliz donzela, arrastada pela sua fraqueza e pelas traças e infâmias deles, mas ao fim de seus dias veem levadas ao crime as suas famílias para castigo de sua malvadeza! Quantos treloucados não fazem consistir a sua glória em conquistas amatórias, mas em breve se reduzem ao estado penoso de maridos desonrados! Longe e para bem longe de nós tão terrível peste que flagela a sociedade, perturba a paz das famílias e causa milhares de danos individuais! Respeitemos as famílias e com especialidade a fraqueza do amável sexo, que seremos felizes e sossegados poderemos viver no seio das nossas (1992, p.198)

Ainda, elogia os poetas como seres privilegiados:

Um poeta é uma verdadeira antítese das infelicidades do mundo, é o único que sabe o que é prazer, o único que o sorve em toda a sua extensão. Se ambiciona dinheiro, ele gera em sua mente tesouros incalculáveis, descreve-os e lhes dá o tipo de realidade e enfim goza-os; se ambiciona a glória... quem melhor pode alcançá-la? E sem maculá-la com o sangue nem lágrimas dos infelizes. Se ama... Oh! Amar é a existência do poeta! Como pode sê-lo sem ter todos os sentimentos brandos, e demais...

Dadas aos vates as formosas ninfas

Formosas ninfas pertencer-lhes devem (1992, os 114 e 115).

Finalmente, um dos principais temas que interessam a Caldre e Fião discutir é a Revolução de 1835, contra a qual ele se posiciona explicitamente. Almênio, um dos personagens centrais, que era farroupilha, muda de partido tornando-se legalista. Observe-se seu diálogo com Edélia, a mulher que ele ama, a qual condena a revolução:

Edélia lançou um olhar de desconfiança à sua mãe e disse tão alto que Almênio ouviu:

- Não posso perdoar crimes de lesa pátria!

Almênio então descortinou toda a amargura de sua prima e olhou-a com piedade; depois dirigiu-se a ela e pegando-lhe na mão:

- Tendes sobeja razão, minha prima, disse ele. Folgo ter renunciado o título de *farroupilha*. Irreflexões me arrastaram e justamente sou réu do tribunal de vossas convicções; mas que me importa o juízo dos homens se vós me absolverdes? (1992, p.60)

E outro diálogo com sua tia Margarida, em que declara sua troca de partido:

-Sois oficial, meu sobrinho? Perguntou Margarida reparando nisso.

-Sim, minha tia, respondeu Almênio. Entrei no exército do Imperador, liguei-me à causa da minha pátria, porque a

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

liberdade não está naquele que a pronuncia todos os dias mas no mais reto e naquele que sabe melhor fazer respeitar e sustentar os seus deveres e os seus direitos (1992, p.144)

E há momentos do texto em que Caldre e Fião fala explicitamente sobre sua posição a respeito da revolução como esse:

E de mais quereis uma lição de política? Quereis que vos eu diga quais minhas ideias a respeito da revolução que teve princípio, na província de meu nascimento, em 20 de setembro de 1835 e que devastou seus campos por nove anos, cinco meses e oito dias? Não farei dela a história; direi em definitivo: a razão condena os *partidos* que em uma reunião social tendem a disseminar a desordem e com ela a desconfiança que destrói os laços da fraternidade, mas olhemos para as circunstâncias morais de nossa associação nesses tempos e facilmente adivinharemos o motivo da guerra. O povo excitado por gênios irrefletidos esperava do governo salutar providências que serenasse os ânimos, mas esperou debalde e a torrente do descontentamento, como uma longa enfiada de corais cuja ponta se desprende e deixa escoar um a um cada um deles sem que destra mão os possa segurar, correu veloz por sobre a reação das almas experiente. Vejamos o motivo! Alguns caudilhos antolhavam um futuro cheio de esperanças, de ouro e glória individual, muito poucos o da verdadeira glória da Pátria: e marcharam para eles pela mesma via.

Quando antepomos o individualismo ao bem social temos sempre uma anomalia que cedo ou tarde a consciência nos acusa (1992, p. 45).

E até elogia a posição apolítica assumida pela família de Edélia:

Eu vos descrevi na primeira parte desta obra o repouso e as virtudes desta família, quando ela aqui morava. Só me resta, pois, acrescentar que nela não vegetava o mais leve e pequenino germen da intriga dos partidos, que nessa casa, agora, se confundiam todas as crenças e todos os princípios políticos, que aí não havia ódios nem predileções para ninguém, o que era coisa bem singular num tempo em que a fermentação ainda apresentava o seu terrível aspecto, em que os pais, os filhos, os irmãos e os amigos se amaldiçoavam mutuamente (1992, p.174)

Há razoável inserção de poesia no texto, às vezes sem indicação de autoria, o que nos faz pensar que são versos do autor, por vezes, declaradamente dele. Observe-se os momentos destacados abaixo.

Na segunda parte do romance, o personagem Almênio lembra versos que outrora cantara com saudades e esses são inseridos no texto. Observem-se alguns:

Ouro brilhante das Espanhas plagas,

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Púrpuras belas das Fenícias praias
Nos curvos horizontes se amontoam
E a vista turvam com milhões de raios
Nesta hora do prazer que os bens derrama.
O sol de Viamão risonho e meigo
Prolífico brilhou nos céus do espaço
E os que outrora animou verdentes campos
Abandona fugindo apressurado
Porque a noite chegou tristonha e feia
Sem da lua mostrar a face bela... (1992, p.52)

Mais adiante, o narrador-autor referindo-se, provavelmente à cidade em oposição a zona rural, diz: “Uma Corte podia descrever-se com estes versos que fiz quando criança, mostrando o horror de uma estância do Tártaro ou do Inferno”, afirmação em que sua autoria fica clara para o leitor, e insere um poema que citamos a seguir:

Depois de examinada a morna Estância
Entrei na mais ferina,
Que o gênio da Ruína e dos Estragos
Desesp’rado domina.
Vi da sombria Inveja a baça fronte
A si própria mordendo;
Mirrado ciúme o bem alheio olhando
Longos dentes rangendo.
O Pavor eriçando a escura grenha;
Negros ódios cingidos
D’armas sanguíneas; temeroso Susto
D’uns olhos nunca erguidos.
Vê-se em pranto banhada amargamente
A pálida tristeza;
Feia Blasfêmia contra os céus rugindo
Insulta a natureza;
A escura Inquietação; Discórdia armada
Vil, atroz e maldita;
Escândalo veloz; Malícia ingrata
Que crimes só medita (1992, p. 70)

Já, na terceira parte do romance, depois de narrar “como ia dizendo, Almênio descansou enquanto Clarinda punha na mesa o almoço. Almoçaram e saíram a gozar o

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

lindo espetáculo dos campos”, sem nenhuma frase que os introduza, são inseridos os versos abaixo, sem indicação de autoria, o que pode, novamente, indicar que são do autor do texto, e com segmentos que parecem truncados, ou não lembrados talvez? Observe-se-os:

Sob um céu azulado de delícias
 Que no exprimir do *amor* mistério encerre!

 N’um dia de manhã que a alva serena
 Por eles sobranceira se espraia,
 Que ondulações brilhantes se mostravam
 Na parte luminosa do oriente
 Cantando a natureza.....

 Salve, oh riso dos campos, oh ventura
 Da vegetal mansão, tu és do dia
 A grata primavera, oh manhã pura,
 Que co’o Olimpo disputas à porfia
 Qual tenha mais beleza
 Se o desalinho teu, teu brando gesto,
 Se dele a vã grandeza (1992, p.82)

Na quarta parte do texto, intitulada “Os episódios” são narrados três casos, e há muitas pequenas histórias narradas ao longo da narrativa central, em geral trágicas, ao gosto popular. Poder-se-ia perguntar por que não foram reunidas num livro de contos?

Então, pode-se afirmar que *a Divina pastora* possui, em sua estrutura, elementos que dificultam sua classificação como um romance, no sentido tradicional do termo, pois temos o esboço de um romance sim, mas há uma espécie de enfático tratado político-moral, há poesia e contos. Então, estamos diante de um modelo que, para a época, seria extremamente original, pois ainda não se tinham aberto as possibilidades para a consideração de gêneros de fronteira, que se situam entre a biografia e a ficção, entre a História e a Literatura, entre outras possibilidades, ou para criações modernistas que misturam prosa com poesia, por exemplo, ou pós-modernas em que rompe-se totalmente a tradição do modelo da estruturação da narrativa. Daí, certamente, a originalidade d’*A divina pastora*.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Ainda, uma questão que pode ser pensada, é a que ponto pode-se considerar que *A divina pastora* é um romance regionalista, como tem sido considerado. Logo, no início da narrativa, Almênio de fato é apresentado de forma idealizada muito próxima da configuração do mito gauchesco com suas facetas de monarca das coxilhas e centauro dos pampas que já vêm do cancionero popular gaúcho³:

Ouvia-se um trote de um cavalo na estrada real da Sapucaia e o tinir de uma espada que, de quando em quando, batia sobre a cincha dos arreios: este cavalo era cavalgado por um jovem magro, de longos cabelos louros caídos em cachos sobre os ombros, pensativo... e que conhecíamos pelo nome de Almênio, o bravo tenente republicano. As cores afogueadas do rosto indicavam uma resolução firme. O andar do cavalo denotava presteza de um ente resolvido a servir e que perigo nenhum jamais fizera recuar. No horror dos combates ele tinha seguido o impulso de seu dono, de seu dono intrépido que jamais refreara sua velocidade; igual a seus irmãos, alimentados pela saborosa grama dos campos do sul, se exercitara nas bélicas lides; e manso nos prazeres tinha-se tornado por seu gênio uma necessidade de seu dono. Almênio o amava como se ama àquele que dia e noite nos presta sem cessar serviços importantes. Almênio era Rio-grandense e o cavalo é o melhor presente que a natureza fez ao Rio-grandense (1992, p.29).

Mas o personagem não participa de ações que corroborem essa sua configuração e passa toda narrativa, ou metido em lidas amorosas, ou preocupado porque ser farroupilha desagrada seus pais e a mulher amada, o que o faz mudar de partido. Não se vê guerreando intrepidamente como é anunciado, nem tampouco em outras empreitadas com o cavalo tão valorizado aqui.

Por outro lado, a configuração da personagem feminina na “Divina pastora” é muito vaga até pelo substantivo “pastora” que poderia estar mais carregado de regionalidade se, realmente a personagem lidasse com gado, o que não é o caso. Ela é apresentada ao leitor como “camponesa que trazia tão gracioso o chapelinho de palha enfeitado com uma grinalda de flores silvestres” (1992, p.54) e são enfatizadas mais suas qualidades de mulher caridosa e, portanto, divinal, “diligente”, “benfeitora” “a encantadora Edélia; ela [que na peste que assolou a cidade na época] “adormecia sobre

³ Examinados as coletâneas de nosso cancionero popular, representadas pelo *Cancioneiro guasca* de Simões Lopes Neto e *Cancioneiro gaúcho* de Augusto Meyer comprovamos que o mito do monarca das coxilhas e centauro os pampas tem raízes populares, pois já está presente em suas composições poéticas. Essa inquirição foi fruto de nossa tese de doutorado *Regionalismo e Romantismo no Rio Grande do Sul* defendida na PUCRS em 1981, a qual foi publicada com o título *Poesia gauchesca: as fontes populares e o Romantismo* em 2012 pela Editora da Universidade de Caxias do Sul.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

o leito dos mortos para velar sobre os que ainda viviam” e que “todo mundo designava com o nome de DIVINA PASTORA” (1992, P. 123)

Já os costumes campeiros são realçados no texto em diversos momentos como quando “Clarinda [a imigrante alemã] voltava do interior da casa, onde tinha penetrado durante a conversação, trazendo em suas mimosas mãos uma prateada cuia de precioso *mate*” e o texto continua dizendo que “ela obedecia aos usos do país hospitaleiro que recebera em seu seio sua exilada família. Almênio, recebendo a cuia das mãos de sua hóspede, mostrava um donaire cavalheiresco tão natural ao *monarca das coxilhas* rio-grandenses” (1992, p.35). E inclusive a configuração do gaúcho como monarca é enfatizada aqui.

Há, ainda, o emprego de muitos termos regionais como, por exemplo, “*pago*” (p.36), “*redomão*”, “*fandango*”, “*Tirana*” (p.51), “*Guaiaca*” (p. 101), “*sanga*”, “*restinga*” (p. 102), “*poncho*” (p. 103), sempre grifados em itálico e eles contribuem, sem dúvida, para configurar um esboço do espaço regional gauchesco rural, típico do Regionalismo da Literatura gauchesca.

Também a dicotomia campo/cidade característica dessa literatura, que vê maniqueisticamente o primeiro como o local dos valores autênticos, em oposição à segunda, que é o lugar do vício, da corrupção e da inautenticidade, é apresentada quando o texto fala das trocas que o personagem-vilão, Francisco, faz nos seus costumes e vestimenta, o que adquire um caráter alegórico. Observe-se:

os belos e lindos trajes de *monarca das coxilhas* foram mudados pela casaca e mais incômodas roupas de um *palaciano* que se ufana nos saraus da cidade; suas ocupações diárias do campo não mais o entretiveram: trocou o *laço* pelas brancas luvas de camurça, as *rédeas* pela bengala e luneta, os *estribos* pelos envernizados sapatinhos franceses, o *poncho* pela casaca e o *chapéu desabado* pelo lustroso chapéu da fábrica Mr. De tal. Tornado assim um verdadeiro casquilho foi em grande escala que ele continuou sua vida de sedução e abjetas traições: milhares de mulheres incautas foram o ludibrio das paixões voluptuosas desse homem corrompido” (1992, p.134) .

Ainda, o narrador faz muita apologia aos campos do sul como nos versos:

Como o sorrir de uma donzela casta
Quando sente d’amor primeiro afago,
É assim, oh manhã! Nos campos nossos.
Como um desejo

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Da minha amada
Surgir eu vejo
A madrugada.
São seus enfeites
De alta invenção
Traz-nos deleites
Ao coração.
Do campo as flores
Sabe orvalhar.
Doces amores
Em nós gerar (1992, p. 159)

Veja-se que, mesmo referindo e elogiando o universo regional, rural gauchesco, ele não é configurado contundentemente, sendo apenas esboçado, o que não sustenta a tipificação do texto como romance regionalista.

Acredita-se que com as questões levantadas sobre a obra de Caldre e Fião, *A divina pastora*, e o fenômeno de sua produção, desaparecimento e inserção no sistema literário sul-rio-grandense se tenha podido estimular uma discussão pertinente que poderá enriquecer a interpretação de seu papel na História da literatura gaúcha e regionalista. Não se considera que as hipóteses levantadas sejam respostas definitivas, podendo, inclusive motivar refutações, portanto.

Referências

CALDRE E FIÃO, José Antonio do Vale. *A divina pastora*. Ensaio crítico, notas e fixação do texto por Flávio Loureiro Chaves. Porto Alegre: RBS, 1992.

_____. *O corsário* romance rio-grandense. Porto Alegre: Movimento/Instituto Estadual do livro; Brasília: INL, 1979. (Coleção Rio Grande, v.37).

CESAR, Guilhermino. *História da literatura do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1971.

CHAVES, Flávio Loureiro. Um texto resgatado. In: CALDRE E FIÃO, José Antonio do Vale. *A divina pastora*. Porto Alegre: RBS, 1992.

BERTUSSI, Lisana. Panorama da literatura gauchesca. In: *Literatura gauchesca: do cancionero popular à modernidade*. Caxias do Sul: EDUCS, 1997.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

_____. *Poesia gauchesca: as fontes populares e o Romantismo*. Caxias do Sul: EDUCS, 2012.

REVERBEL, Carlos. Traços biográficos de Caldre e Fião. In: CALDRE E FIÃO, José Antonio do Vale. *A divina pastora*. Porto Alegre: RBS, 1992.

MEYER, Augusto. *Cancioneiro gaúcho*. 2ª ed. Rio/Porto Alegre/São Paulo: Globo, 1959.

LOPES NETO, Simões. *Cancioneiro guasca*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1980.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

A REGIÃO VIVIDA OU IMAGINADA? SIMÕES LOPES NETO E JORGE

LUIS BORGES

Raissa Ness

UCS

Dois autores entrelaçados

A região é um vestígio apagado do ato de autoridades, mas tem a força de lei e pode ser caracterizada como um ato de poder simbólico, assim define Bourdieu (2001). Dessa forma, tal poder possibilita criar uma região particular, uma vez que a identidade está vinculada às vivências, a uma dimensão interior e a atitudes simbólicas que adquirem significados, criando, a partir do local vivido ou imaginado, a região. Esta não se constitui de um simples recorte geográfico, uma vez que ela está em constantes rearticulações, mas sim, de ações dos indivíduos que atuam nela e sobre ela. Com efeito, estas relações podem ser observadas nas produções literárias de Simões Lopes Neto e de Jorge Luis Borges, dois autores que se aproximam por criarem em suas obras uma região sulina vivida ou imaginária.

A região de campos sulinos do Rio Grande do Sul e de Buenos Aires, assim como todas as outras regiões, não é natural e nem possui limites precisos ou inamovíveis. (ARENDET, 2012, p. 85) Pode ser considerada uma junção que engloba, sem fronteiras demarcadas, o campo. Lopes Neto e Borges utilizaram caracteres do meio rural, para construir um espaço entrelaçado de regionalidades campesinas. E certamente a junção resultou na apropriação de “sua” região, compondo um espaço indefinido entre uma extensão contínua e indefinida de lugares lembrados.

Em *Contos gauchescos* (1912) de Simões Lopes Neto, a região compõe os contos, com regionalidades específicas do sul do Brasil. Região semelhante também é percebida na obra de Jorge Luis Borges, autor argentino. Duas regiões distantes geograficamente, mas muito próximas. Do mesmo modo, os dois escritores retratam um

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

espaço atemporal em suas obras.

Simões Lopes Neto nasceu em Pelotas, Rio Grande do Sul, em 1865. Frequentou a faculdade de Medicina, mas interrompeu no terceiro ano, por motivo de saúde. Segundo a editora Globo (1978, p. s/p) “era um homem cidadão, visitava o campo de seu avô apenas para coletar o linguajar e os causos contados por peões. Foi funcionário da Alfândega, comprou um cartório, uma vidraçaria, e nenhuma atividade foi levada adiante.”

No âmbito literário escrevia pequenas peças cômicas para teatros amadores locais. Publicou artigos, crônicas e contos nos jornais da cidade. Obteve sucesso literário a partir das edições cuidadosamente preparadas por Augusto Meyer e Aurélio Buarque de Holanda.

Já Jorge Luis Borges, autor argentino nasceu em Buenos Aires em 1899. Foi professor de literatura, trabalhou como bibliotecário e escreveu uma vastíssima obra composta por ensaios, poemas e contos.

Dois autores que se entrelaçaram por mencionarem uma região campeira, de clima subtropical, com altitudes elevadas e compostas por paisagem campesina. Lopes Neto em sua obra *Contos gauchescos* (1912) apresenta como temática a vida campeira entre o jogo, a disputa por mulheres, as peleias e os duelos. Seus contos apresentam como tema, o espaço, o tempo e as marcas locais do sul. Percebe-se também, que a utilização da linguagem regional reproduz um texto elaborado, não apenas como demarcação da linguagem oral de um povo, mas como definição literária de uma região cultural criada pelo autor. *Contos gauchescos* inicia com a apresentação de Blau Nunes, o vaqueano, que se apresenta ao leitor como sendo um “genuíno tipo – crioulo – rio-grandense, guasca sadio [...] precavido, perspicaz, [...] dotado de uma memória de rara nitidez [...]”. (LOPES NETO, 1978, p.4) Narrador tipicamente criado como sendo um representante da sua região.

Os contos narrados por Blau apresentam histórias ouvidas e vivenciadas por esse vaqueano no campo, na área rural, do Rio Grande do Sul:

- Eu tropeava, nesse campo. Duma feita que viajava de escoteiro, com a guaiaca empanzinada de onças de ouro, vim varar aqui neste mesmo passo, [...] parece que foi ontem!... Era por fevereiro; eu vinha abombado da troteada. [...] (LOPES NETO, 1978, p.05)

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

O sul é para Simões seu habitat natural, é a interação com a sociedade, com as peculiaridades da região, construindo, dessa maneira, uma identidade no âmbito das representações:

- Foi depois da batalha de Ituzaingó, no passo do Rosário, pra lá de São Gabriel, do outro lado do banhado de Inhatium. Vancê não sabe o que é Inhatium?

É mosquito: bem posto nome!

Banhado de Inhatium... Virge' Nossa Senhora!... mosquito, aí, fumaceia, no ar!

Eu era gurizote: teria, o muito, uns dez anos; e andava na companhia do meu padrinho, que era capitão, para carregar os peçuelos e os avios do chimarrão.

As causas da peleia não sei, porque era menino e não guardava as conversas dos grandes; [...] (LOPES NETO, 1978, p. 77)

Borges, assim como Lopes Neto partilha desse espaço campesino, instituindo uma ligação entre o sul brasileiro e o argentino, numa fronteira transitável entre as duas regiões que se unificam. O Sul de Borges é segundo Carvalho (1998, p.98) “o espaço de violência e de vazio, contrapondo-se ao Norte, ao outro lado, lugar da *civilização* e da cidade.” As fronteiras cruzam-se, como um travessia, entre o sul riograndese e os países do Prata.

A região e o espaço real ou imaginário?

Muito além das fronteiras transitáveis, a identidade regional individual e coletiva dos dois autores constitui o discurso literário do gaúcho, e a região por ele habitada, como chama Pesavento (2002, p.247), “o personagem-símbolo” do campo. A literatura contribuiu como uma das constituintes desse “personagem”, da sua região e de seus costumes. Pesavento (2002, p.14) ressalta que é

o discurso literário que dá uma nova existência à coisa narrada. Se é o olhar que qualifica o mundo, a narrativa literária ordena o real e lhe confere um valor [...] a retórica, o estilo, os registros de linguagem que selecionam palavras e fazem uso de metáforas são responsáveis pela formação do museu imaginário de cada um.

Os registros de linguagem metaforizam a região criada pelos autores, construindo o espaço do gaúcho com a sua estética, linguagem, modo de ser, remodelado pelo museu imaginário de Lopes Neto e Borges. Por outro lado à criação metafórica que a literatura atribui aos personagens é questionada, não sabemos se pertencer ou não ao âmbito do real. Pesavento reverbera:

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Caberia, nesse caso, indagar, com ironia, se cabe, finalmente, distinguir as imagens “reais” das “criadas”. Se tudo o que se vê e se experimenta é, por sua vez, recriado enquanto sensação, revivido enquanto memória articuladora de lembrança e decodificado em seus significados, a atribuição de sentido às imagens poderá depender do ponto de vista ou do lugar de quem vê e de como sente aquilo que se apresenta. (PESAVENTO, 2002, p.17)

A indagação da historiadora faz com que observemos Lopes Neto, homem urbano, que talvez, não tenham vivenciado as situações relatadas por Blau, nem Borges, escritor argentino, citadino, vivido a intensa agitação dos arrabaldes de Buenos Aires. Efetivamente, os dois autores podem, no âmbito das hipóteses, terem criado obras primorosas, a partir de situações reladas por amigos ou pessoas com as quais tiveram contato. Admite-se que não sabemos até que ponto os autores vivenciaram o que narram em seus contos.

Acredita-se que Lopes Neto possa ter criado sua obra a partir das lembranças de infância, vividas e ouvidas durante suas estadias na fazenda de seus avôs. E Borges por ter ouvido as histórias contadas por Evaristo Carriego, amigo de sua família. Simões e Borges, de tal maneira descreveram lembranças narradas, atribuindo aos lugares significados, criando assim, uma identidade que pertence ao mundo literário.

Mais precisamente, pode-se afirmar que o real e o imaginário para o eu poético é frequentemente um jogo de espelhos, pois estabelece distâncias e aproximações sobre as representações da cidade ou do campo. Assim, o ver e o narrar são habilidades que se cruzam entorno do ambiente rural ou urbano, descrito nas obras.

O eu poético das obras de Borges e dos contos de Lopes Neto habita uma região e identifica-se (ou não) com ela, com as suas regionalidades. Esse eu poético participa da vivência entre o campo e a cidade, cria alianças com o ambiente, rejeita-o e recria-o ao seu modo. Para os dois autores a região se transforma em uma realidade interna, pois integra elementos numa direção interior poetizada, dos elementos regionais que compõem o sul do Prata e o sul Riograndense. Identificamos, assim, as regiões do arrabalde argentino e dos campos sulinos brasileiro, através de suas próprias particularidades, de suas regionalidades: sociais, históricas, culturais e econômicas.

Especificamente, os arrabaldes de Buenos Aires, assim como, o ambiente rural descrito por Lopes Neto, são resultado de uma delimitação de espaço, realizada pelo homem. Regiões surgem, conforme Arendt (2011), “da inte(g)ração, harmoniosa ou não, entre os indivíduos e grupos, que constroem “modelos identitários [...]”.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Arendt lembra ainda que

as regionalidades são especificidades que integram e constituem uma paisagem cultural [...] entende-se a região não como espaço limitado do ponto de vista dos seus significados, mas ao contrário, como paisagem ampla, como potência cujo valor final é de precisão difícil. (2011)

Dito de outro modo, Simões e Borges abordam uma região cultural, ao mencionar os valores históricos, nativos, linguísticos, mostrando o cultivo do homem por esses valores. Para este mesmo estudioso, “uma região cultural é composta por especificidades (assim, no plural) materiais e imateriais – regionalidades que armam um tecido complexo e flexível, o qual se mostra sempre outro a cada novo olhar.” (ARENDR, 2011)

Por essa razão, o escritor, como espectador privilegiado do social, exerce a sua sensibilidade para criar uma região, traduzida em palavras e figurações mentais imagéticas do espaço. Simões e Borges constroem uma região, assim como investigadores, para responder as questões de identidade regional.

Os autores mencionados são sujeitos que produzem o espaço, a partir da sua interação com a região. Para Haesbaert:

a regionalização deve estar sempre articulada numa análise centrada na ação dos sujeitos que produzem o espaço e na interação que eles estabelecem, seja com a “primeira” (cada vez mais rara, como já reconhecia o próprio Marx), seja com a “segunda” natureza. Ou seja, o espaço sempre visto em seu sentido relacional, totalmente impregnado nas dinâmicas de produção da sociedade. (HAESBAERT, 2010, p.5)

Os contos de Simões e Borges produzem uma dinâmica de interação com a sociedade, com as peculiaridades de cada região:

Então, um notou a magreza do boi; outro achou que sim; outro disse que não aguentava aquele minuano de maio; e conversa vai, conversa vem, o primeiro que era mui golpeado, achou que era melhor matar-se aquele boi, que tinha caraca grossa nas aspas, que não engordava mais e que iria morrer atolado no fundo dalguma sanga..[....] (LOPES NETO, 1978,p.41)

As ambientações rurais descritas no excerto do conto ressaltam agrupamento de elementos do meio social do pampa, caracterizando a essa dinâmica de especialidade da região.

Já o autor argentino, Borges compõe essas características no conto “Homem da esquina rosada”:

Logo para mim, falar do finado Francisco Real. Cheguei a conhecê-lo, embora não fosse deste bairro – seus domínios eram mais para o Norte, pelos lados da laguna de Guadalupe e da Bateria. Estive com ele mais de três

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

vezes, e todas numa única noite, mas é noite que não esquecerei: foi quando a Lujanera veio, sem mais, dormir em meu rancho, e Rosendo Juarez deixou o Arroyo para não voltar. [...] Rapaz afamado por ser bom na faca, era um dos homens de Dom Nicolas Paredes, que era homem de Morel. Costuma aparecer muito aliado nos bordéis, num cavalo escuro enfeitado de prata. Homens e cachorros respeitavam e também as chinas; ninguém ignorava que matara dois. [...] Nós, os rapazes da Villa, o imitávamos até no modo de cuspir. (BORGES, 1935, p. 360)

Nota-se que os dois autores, abordam duas regiões distintas: passo do Rosário – São Gabriel, no Rio do Sul e laguna de Guadalupe, no México. Mesmo sendo regiões que não possuem nenhuma ligação geográfica, estão adjuntas por apresentarem particularidades em suas regionalidades. O eu poético começa o seu causo narrando um feito acontecido com ele. Bem como, o léxico aproxima-se quando descreve o cavalo, a china, a peleia e até uma pequena crença religiosa, “Virge' Nossa Senhora!” e a menção da “laguna de Guadalupe”, referindo-se possivelmente, a Nossa Senhora da Guadalupe. Percebe-se as regionalidades entre os dois causos, os homens, gaúchos/*gauchos*, fortes, valentes, confiantes em si mesmos. Há uma relação de vínculo com o pago, do espaço campeiro e da agnação com a natureza, personificando-a quase miticamente. Verifica-se ainda, essas regionalidades no mesmo conto de Borges descrito acima: “noite inutilmente linda. Era tanta estrela que a gente ficava zonzos só de olhar, umas sobre as outras.” (BORGES, 1935, p. 364) E no de Simões “No manantial”: “diziam os antigos que aí encostado havia um lagão mui fundo onde até jacaré se criava. Eu, já de guri conheci o lagão já tapado pelos capins, mas o lugar sempre era respeitado como um tremedal perigoso [...]” (NETO, 1978, p. 19). A personificação utilizada pelo eu poético em “era tanta estrela que a gente ficava zonzos só de olhar” e “havia um lagão mui fundo onde até jacaré se criava”, atribuiu-se às estrelas e ao lagão um ato de beleza e medo.

A construção da região, entre os dois espaços delimitados nos contos torna-se, conforme Joachimsthaler

espaço cultural para os nela nascidos ou para os que a ela se dirigiram, por meio da consciência de sua particularidade do desenvolvimento do acúmulo cultural casual num sistema de (auto)criação, num “espaço significativo,” num modo de expressão – tratado e elaborado de forma linguística, artística [...] – de uma existência situada espacialmente. (JOACHIMSTHALER, 2010, p.4)

Assim, não podemos compreender a região como um simples recorte geográfico, mas como uma ação em que os indivíduos atuam nela e sobre ela. Há na escrita de Simões e Borges uma interpretação e criação da região, fazendo com que a análise regional em seus escritos supere a representação simbólica. Atenta-se que são dois

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

autores citadinos, que não vivenciaram suas regiões ao extremo, mas que apreciam o sentimento que delas surge que, por vezes, rejeitam-nas, construindo dessa forma, uma identidade que o escritor possui como plateia privilegiada da região, exercendo sua sensibilidade para criar espaços, traduzidos em figurações mentais imagéticas.

Haesbaert destaca que

a “identidade” ou “consciência” regional – ou, se quisermos, também, num certo sentido, regionalidade – envolve a identificação dos habitantes com sua região, tanto dentro quanto fora dela. Participam na sua construção ativistas sociais, instituições e organizações etc. (HAESBAERT, 2010, p.18)

A identificação com a região ressaltada por Haesbaert pode ser percebida nas obras de Borges e Simões, através das regionalidades apresentadas nos fragmentos dos contos descritos. Evidenciam uma identificação dos autores com as suas regiões, assegurando a construção identitária da região. Lopes Neto e Borges, não estabeleceram apenas um itinerário geográfico da paisagem, mas sim, o substrato pitoresco de cada ambiente, a partir da fala dialetal, do contato do homem com a natureza e das transformações do campo.

Assim, através da memória de Blau e das narrativas dos personagens de Borges, vivenciamos a região descrita e suas peculiaridades sulinas. É certo que nunca saberemos se as narrativas foram ou não vivenciadas pelos autores, mas temos a certeza que a região é, sim, um objeto de análise e tema de reflexão, construída como desafio e, como tal, artefato de questionamento. Em suma, pode-se assegurar que Simões e Borges construíram uma região, assim como investigadores, para responder as questões de identidade regional.

Referências

ARENDET, João Claudio. Contribuições alemãs para o estudo das literaturas regionais, In: *Pandaemonium Germanicum*, nº17, São Paulo, 2011.

BORGES, Jorge Luis. O homem da esquina rosada. In: _____. *Obras completas I*. São Paulo: Globo, 1972.

CARVALHAL, TÂNIA F. *Liminares culturais: as complexas relações do sul/sur*. Disponível

em: <<http://revistaiberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/viewFile/6150/6326>>. Acesso em 18 ago.2012.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

HAESBERT, Rogério. *Região, regionalização e regionalidades: questões contemporâneas*, *Antares* (Letras e Humanidades), nº3, jan/jun 2010, Caxias do Sul, p.2-24.

JOACHIMSTHALER, Jürgen. A literarização da região e a regionalização da literatura, *Antares* (Letras e Humanidades), nº2, jul/dez 2009, Caxias do Sul, p.27-60.

LOPES NETO, Simões. *Contos gauchescos e lendas do sul*. 10 ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O imaginário da cidade: visões literárias do urbano*: Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre. 2.ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens**MEMÓRIAS REGIONAIS: DIÁLOGOS ENTRE O GAÚCHO E O
JAGUNÇO**

Valéria de Castro Fabrício

UFSM

Introdução

Este artigo propõe um estudo comparativo entre duas obras referenciais do regionalismo brasileiro: "Grande Sertões: veredas", de Guimarães Rosa e "Contos Gauchescos", de Simões Lopes Neto.

Apesar de tratarmos de obras com magnitudes díspares e de enquadrarem-se em categorias estruturais diversas (conto e romance) bem como classificação diante da periodização diferenciada, acreditamos ser possível aproximá-las considerando dois aspectos fundamentais.

Ao propor um estudo comparativo dessas obras, faz-se necessário ressaltar que tratamos de textos de magnitudes diferenciadas. A supremacia de "Grande Sertão: Veredas" tanto nos aspectos de criação linguística como dimensão filosófica em relação aos "Contos gauchescos" é reconhecidamente superior. Esse último texto além de erigir-se sob o entendimento de um regionalismo anterior, também tem sua projeção no cenário literário nacional comprometido, exatamente, pelo que lhe é mais particular: a valorização de natureza regional sulina e o coloquialismo. Ambos dificultam a leitura e absorção de seu conteúdo pelo leitor padrão e pela própria crítica. Acerca dos Contos Gauchescos, afirma Raduy:

Ainda vale observar que o valor da obra de Simões Lopes Neto, a nosso ver, embora reconhecido, tem sido amplamente menosprezado pela crítica. Como uma das possíveis razões para tal, apostaríamos no isolamento geográfico e intelectual do rio Grande do Sul que, por estar consideravelmente distante dos centros de difusão da cultura do país, há muito tempo vê sua produção artística relegada a um cânone secundário (2006).

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Uma das contribuições de nosso estudo é a possibilidade de minimizar esse desnivelamento aproximando-as pela semelhança em relação à técnica de criação literária, nosso segundo foco de abordagem. A partir do levantamento das semelhanças dos recursos empregados pelos dois autores em questão pode-se estabelecer um diálogo entre os textos levando a entendê-los sob uma perspectiva de troca, continuidade e superação.

Essa perspectiva de relação analógica representa uma diferente apreensão em relação ao entendimento da literatura regional, visto que estreita as relações entre obras que possuem a mesma classificação, mas caracterizam-se de forma particular dentro do painel literário nacional.

Ainda, ao mapearmos essas similaridades acreditamos ser possível inserir a obra "Contos gauchescos" na categoria definida por Bosi como ficção de "tensão transfigurada" para qual o teórico indica como exemplo máximo, "Grande Sertões: veredas". O estudo comparativo dos recursos de construção coloca os dois textos em perspectiva de diálogo, não de concorrência, mas de cooperação e renovação, pois, como assevera Pontes e Martins:

A leitura de Contos gauchescos e Lendas do Sul neste início de século XXI é sobremodo importante porque nos permite reler e repensar o processo evolutivo da narrativa brasileira do século XX, em especial no atinente à literatura deixada por Guimarães Rosa, escritor que no quadro da nossa arte ficcional passou a ser desde 1960 um marco divisório (2012).

Riobaldo versus Blau Nunes

Para fazê-la, partimos, primeiramente, da análise das semelhanças recorrentes entre os textos no que se refere aos: tipos (gaúcho e jagunço), narradores e suas técnicas narrativas de apresentação (Riobaldo e Blau), aspectos linguísticos (coloquialidade), espaço (interior-regional), tempo (ambos resgatam um passado distante, sem, contudo, circunscrevê-lo, em conjunto, em uma cronologia determinada (Galvão, 1972. Meyer, 1953). Destacamos ainda, como aspectos de estudo dessas semelhanças: a forma de representação de culturas que fixam modelos baseados em costumes e valores semelhantes, dentre os quais ressaltamos: a origem econômica das regiões baseada na criação bovina (Galvão, 1972. Zilberman 1992), a violência,

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

própria do perfil tanto do gaúcho como do jagunço, conferindo-lhes uma postura belicista (Galvão, 1972. Chaves, 1982).

Há ainda outro ponto em comum a ser aprofundado: a apresentação de personagens, a princípio secundários, mas que gravitam em torno da narração central e, por vezes, ocupam o cerne da trama para relatar feitos, os quais reforçam os modelos regionais (Rosenfield, 2006).

O segundo aspecto, de ordem teórica, parte de uma classificação de Alfredo Bosi em sua obra “História Concisa da Literatura Brasileira” (1986), entretanto, para esclarecê-lo, faz-se necessário elucidar alguns posicionamentos de nossa proposta de pesquisa.

Iniciamos pelo conceito de regional no qual nos apoiamos. Para Afrânio Coutinho em sua obra “A literatura no Brasil” considera que “toda obra de arte é regional quando tem por pano de fundo alguma região em particular ou parece germinar intimamente desse fundo”. O pesquisador, mais adiante, esclarece “para ser regional uma obra de arte não somente tem que ser localizada numa região, senão também deve retirar sua substância real desse lugar”. Esta definição, apesar de atualmente simplista, resguarda os elementos necessários a nosso estudo, o entendimento do regional como aquele que destaca a relação meio x homem. Partindo dela, consideramos os personagens narradores, Riobaldo e Blau Nunes, como porta-vozes, por excelência, da cultura e universo de valores de suas regiões.

Seguindo a linha de esclarecimento, passamos à questão da estrutura de narração das duas obras. Percebe-se que ambos os locutores encontram-se em situação semelhante, tanto Blau como Riobaldo são homens de idade avançada, que contam a um interlocutor, não claramente referenciado, suas lembranças. Tais memórias resgatam um passado distante onde se fixam culturas e tipos particulares. Suas memórias remontam um passado mítico e lendário que não mais existe no ato da narração (Chaves, 1982. Galvão, 1979). Eles representam, por suas vivências, ao mesmo tempo, o exemplo ainda vivo de tipos genuínos e o resíduo de uma cultura passada. Um e outro vivem num momento no qual o universo que os formou não mais persiste e, por isso, representam individualidades destituídas de seu referencial. Assim, apelam à memória desse passado grandioso como forma de organização e valoração de si mesmos.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Há ainda outra consideração a ser posta. Refere-se à estrutura organizacional das narrativas. Formalmente, se tratam de obras com naturezas diferenciadas: romance e conto. Porém, com um forte elo de ligação, a estratégia de narração. Uma só voz as unifica. Riobaldo conta sua vida a um ouvinte desconhecido tecendo-a através de eventos que podem constituir células semi-independentes, pois apresentam ações em que ele, na condição de personagem-narrador, minimiza sua importância para potencializar tanto outros personagens como seus feitos. Essa estratégia de narração confere à trama um duplo caráter, tanto pode ser entendida como um romance em que há uma célula central unificadora (a vida de Riobaldo) como também, uma narrativa que reúne através de uma única voz, várias outras narrações com ações, personagens e potência próprias, as quais podem ser consideradas contos-causos (Santos, 2008).

Blau Nunes é o narrador habilitado e balizado por Simões Lopes no início dos Contos gauchescos. A ele cabe a missão de relatar o que viveu, viu e ouviu. Apesar da divisão pontual do livro em contos, o ato de narração é ininterrupto. Ela estrutura-se através da locução de Blau e da audição acurada de seu interlocutor, estabelecendo, assim como em “Grandes Sertões”, um diálogo implícito-explicito que flui continuamente, do início ao fim, e representa o fio condutor e unificador da narrativa. Referindo-se a essa mesma estratégia, vários teóricos, os quais serão abordados na revisão de literatura, ressaltam a adoção da mesma técnica narrativa-expositiva utilizada por Guimarães Rosa e já, décadas antes, preconizada por Simões Lopes Neto.

A semelhança entre as obras "Contos gauchescos" e "Grande Sertões: veredas" é mencionada por vários teóricos. A relação primeira que estabelecem diz respeito à forma de narração. Esses estudiosos percebem a influência da estratégia narrativa empregada por Simões Lopes Neto na obra de Guimarães Rosa. Para Rosenfield (2006) tanto em Blau como em Riobaldo aparece a "voz de um narrador 'aparentemente' incauto que desenha os detalhes com leveza e velocidade limitando-se a traçados límpidos, sem sobrecarga sentimental e sem o peso de reflexões analíticas", a autora, adiante, prossegue afirmando que eles " encontraram a trajetória mais curta, mais precisa e mais certa para os abismos do coração: a parábola". Seguindo a mesma linha de análise Fischer (Fischer in: Neto, Lopes.2006) afirma que Simões, de certa forma, preparou o caminho para Guimarães Rosa, pois "ao acabar com a distância entre

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

personagem e narrador, Simões evitou o erro mais comum entre os autores dedicados ao tema rural, criar um abismo entre o narrador culto e o homem do campo inculto".

Partindo da análise desses estudiosos, percebe-se que a questão central destacada é escolha na criação dos narradores, os quais unificam a narrativa por utilizarem uma linguagem que, ao mesmo tempo, atribui verossimilhança ao narrar pela adoção da coloquialidade, regional, mimética e têm, em suas próprias "personas", a autoridade para fazê-lo. Além disso, a estrutura organizada em narrativas segmentadas, os contos, causos, "parábolas" no entendimento de Rosenfield imprimem um tom peculiar que aproxima o leitor do fato narrado, reforçando, ainda mais, a verossimilhança.

Assim, consideramos que, apesar da estrutura e nomenclatura dos textos em questão serem diferenciadas, faz-se possível aproximá-los partindo dessa estratégia ficcional norteadora: a voz que unifica pela enunciação, o que em ambos abre caminho para o resgate da memória, para o relato da vivência tanto individual como coletiva, para o diálogo explícito-implícito.

Apresentadas essas perspectivas iniciais, retomamos a questão teórica. Alfredo Bosi em sua obra "História concisa da literatura Brasileira" ao analisar o panorama do romance nacional, propõe o que denomina "hipótese de trabalho". Nela, Bosi parte de estudos de Lucien Goldmann o qual utiliza conceitos anteriores desenvolvidos por George Lukás e René Girard, para formular um princípio norteador de análise para o romance moderno: "a tensão entre o escritor e a sociedade". Segundo Bosi, o que Goldmann pressupõe é a existência de "homologias entre a estrutura da obra literária e a estrutura social, e, mesmo, grupal em que se insere seu autor". Goldmann assevera para a existência de um "herói problemático" o qual está em "tensão com as estruturas degradadas (...) incapazes de atuar os valores que a mesma sociedade prega; liberdade, justiça, amor."

Tais preliminares dão suporte a Bosi para formular uma proposta de estudo e entendimento dos romances modernos brasileiros. Segundo ele:

O esquema de Goldmann, como todo esquema, está sujeito a revisões, mas tem a vantagem de atentar para um dado existencial primário(tensão)que se apresenta como relacionamento do autor com o mundo objetivo, de que depende, e com o mundo estético, que lhe é dado construir. (...) O reconhecimento desta "faixa" gratuita de invenção literária permite uma ampla margem de aproximações específicas aos textos: o que resgata o determinismo do primeiro passo (1986,p.441).

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Adotando tais princípios, Bosi elabora um esquema quadripartido para análise dos romances nacionais, pontuado sempre pelo princípio de "tensão" como critério. Na quarta categoria, por ele proposta, teremos o que denomina "romance de tensão transfigurada" no qual:

O herói procura ultrapassar o conflito que o constitui existencialmente pela transmutação mítica ou metafísica da realidade. Exemplos as experiências radicais de Guimarães Rosa e Clarice Lispector. O conflito assim resolvido força os limites do gênero romance e toca a poesia e a tragédia. (...) O esquema foi construído em torno de uma só variável: o herói, ou, mais precisamente, o *anti-herói* romanesco. Mas cada um dos tipos de romance enunciados correspondem também modos diversos de captar o *ambiente* e propor a *ação* (1986, p. 442).

Posteriormente, o estudioso esclarece a quarta categoria asseverando que:

Pela quarta possibilidade entra-se no círculo da invenção mitopoética, que tende a romper com entidade tipológica "romance" superando-a no tecido da linguagem e da escritura, isto é, no nível da própria matéria da criação literária. (...) entendem renovar por dentro o ato de escrever ficção (1986, p.443).

O exemplo por excelência apresentado pelo estudioso como materialização desse processo é “Grande Sertão: veredas”. A questão central de nossa proposta de estudo parte da verificação da possibilidade de o mesmo processo aplicar-se também aos “Contos gauchescos”. Essa postura parece-nos pertinente uma vez que acreditamos ser possível estabelecer um grau mais profundo de semelhanças entre os dois textos. Partindo dessas aproximações regionais e apoiando-nos na similaridade da estratégia dos narradores, propomos o entendimento da obra de Simões Lopes Neto também como representativa dessa mesma categoria proposta por Bosi, visto que, nos Contos gauchescos também vislumbra-se a presença do herói ou anti-herói em conflito com seu meio.

Ainda, em relação aos narradores e ressaltando a oralidade em pregada como recurso de ambos, Santos afirma que neles há o narrador "em primeira pessoa que interpela, frequentemente um interlocutor ausente das ações narradas, a semelhança do que fizera João Simões Lopes neto com seu Blau Nunes em Contos gauchescos, constitui um poderoso recurso de força oral (2008)”.

Santos acrescenta um outro ponto de convergência, o interlocutor ausente. Essa terceira semelhança estrutura a narrativa de forma a direcioná-la a um tipo de narração mais detalhada, visto que se visa explicar a esse ouvinte as peculiaridades dos dois universos: pampa e o sertão.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

Desenvolvendo de maneira mais aprofundada a proposição de Santos, Raduy assevera:

A estratégia narrativa adotada em *Grande Sertão: veredas*, que dispõe lado a lado, num estranho diálogo pela metade, a *suma doutoração* de um interlocutor silenciado e a perspicácia telúrica de um ex-jagunço, não se deve deixar de lado o fato de que tal estratégia, décadas antes, já havia dado bons frutos em matéria de literatura regionalista, reportamo-nos aqui a obra do pelotense Simões Lopes Neto, *Contos gauchescos*, cuja estrutura é idêntica àquela usada por Rosa em 1956 (2006).

O estudioso refere-se a presença do mesmo tipo de interlocutor nas duas obras e acrescenta que os narradores dirigem-se a "um interlocutor, que similarmente ao romance, encontra-se narrativamente emudecido e que é oriundo de um universo urbano, culturalmente diverso daquele do qual participa o narrador do relato". Afirma ainda, que tais narradores "mostram-se muito interessados na matéria narrada, anotando-a em cadernetas e formulando perguntas ao narrador (2006)".

Tanto Blau como Riobaldo, como já afirmamos anteriormente, estão deslocados do contexto temporal e social no qual suas existências constituíam sentido e, ainda, representavam uma referência dentro de um universo de valores (jagunço e o gaúcho) definido. Esse deslocamento é o motivo que gera o que Bosi denomina de tensão na narrativa, caracterizando-os na condição de anti-heróis. Partindo dessa premissa, propomos o entendimento desse processo de criação literária, que acreditamos presente em ambos, pode ser visto como o recurso de superação desse desajuste o que acarretaria em uma elaboração ficcional a qual, nas palavras de Bosi, busca "a transmutação mítica ou metafísica da realidade" e, assim "força os limites do romance". Em nosso entendimento, o processo criador em ambos, resulta de uma proposição intencional de registro do universo regional peculiar e, para fazê-lo, prescinde de uma estratégia diferenciada. Tanto a representação cultural como a elaboração estética, nos dois casos, podem visar a fixação desses "universos regionais perdidos", mas ao mesmo tempo, resguardando o que residia neles de peculiar. A escolha da técnica narrativa, a inovação da linguagem, a apresentação de personagens populares que estão impregnados de valores culturais e simbólicos, a descrição do meio não como pitoresco, mas como extensão dos personagens são recursos utilizados por Guimarães em "*Grande Sertão: veredas*" e, cremos, por Simões Lopes Neto nos "*Contos gauchescos*" os quais visam à superação do conflito essencial: reconhecerem-se como herdeiros de uma

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

tradição agonizante e, ao mesmo tempo, inseridos em um contexto que não os reconhece como tal e tão pouco valoriza a cultura e valores dos quais são caudatários.

Nessa perspectiva, entendemos que nas duas obras, a narração surge como tentativa de solução desse impasse. Os dois autores utilizam uma escolha peculiar, em nosso entendimento, intencional e estratégica: a eleição de interlocutores silenciosos e atentos, que registram os causos de Blau e Riobaldo. Esses ouvintes possuem semelhanças: são estrangeiros que desconhecem a vida regional, bem como as referências a eles denotam possuírem uma superioridade intelectual em relação aos narradores. Eles funcionam como "espectadores" sagazes que não compreendem as vicissitudes desses meios regionais, por isso: questionam, apontam, registram. Essa condição força, explicações mais precisas, contextualizações detalhadas, intervenções que terminam por delinear de forma mais profunda o universo real e moral de seus narradores. Assim, a opção da técnica narrativa bem como do perfil do ouvinte parecem ser um ato deliberado e intencional. Blau e Riobaldo reconhecem nesses interlocutores "forasteiros" que desconhecem o meio regional e, exatamente por isso, os escolhem. O fazem na tentativa, na busca pelo "estranhamento" causado pela própria narração. O olhar do estrangeiro força explicações, detalhamentos, pois reconhece o inusitado e o grandioso dos fatos relatados, tanto que os registram para perpetuá-los, como imagem de um passado eivado de valores singularidades e um tributo aos menestrelis que os relatam. Desenvolvendo seu posicionamento, Raduy atenta para esse elemento importante. Ele afirma que;

A imagem desses interlocutores revela a recorrência de um olhar erudito debruçado sobre a realidade rústica das regiões agrárias que funciona como motivo e contraponto do discurso rústico. Essa dinâmica comum a Rosa e a Simões Lopes Neto, a nosso ver, pode ser interpretada sob um ponto de vista transculturador (...) já que encena o contato de guardiões da memória coletiva, ameaçada pelo impacto modernizador com instâncias culturais de índole racional-cientificista provinda de ambientes urbanos. Coincidência ou não, tal procedimento, revela para além das afinidades meramente formais entre os escritores, um mesmo ímpeto transculturador (2006).

Partindo das afirmações de Raduy, podemos estabelecer um quarto ponto de convergência entre as obras de Guimarães Rosa e Lopes Neto o "ímpeto transculturador". Essa característica comum aos textos revela um exercício em que há a necessidade de, primeiramente, fixar um padrão regional peculiar e, posteriormente, projetá-lo em outro meio, diferente dele. O teórico aponta para um trânsito entre o rural e o urbano. Entretanto, se analisarmos as semelhanças entre as regiões, seus tipos e

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

valores podemos entender também o processo transculturador como aquele que ultrapassa o modelo regional próprio e o projeta em outros meios também regionais. O diálogo entre as duas vertentes regionais, assim visto, pode ser entendido como um processo de imbricação que aproxima as duas obras no resgate de seus valores identitários, na fixação deles em um meio diferenciado como também na possibilidade de reconhecimento, absorção e troca. O que estreita ainda mais os elos entre "Grande Sertão: veredas" e "Contos Gauchescos".

Esses processos apontados pelos teóricos citados: de transculturação aliado a semelhança dos narradores, a narração alicerçada na oralidade, a presença de um interlocutor estranho ao meio, as pequenas ações de terceiros inseridas da voz do narrador central, bem como a estrutura do romance assemelhando-se a contos, bem como dos contos próximos a parábolas, acreditamos embasam nossa proposta de estudo apontando para suas similaridades, através do diálogo.

Cabe ressaltar, em relação aos ouvintes das duas obras, outra semelhança que parece indicar também uma possibilidade de estudo e aproximação. Os dois autores possuem trajetórias semelhantes. Guimarães Rosa bem como Simões Lopes Neto viveram apenas um período no meio rural. Ambos, posteriormente, deslocam-se para a cidade buscando a formação intelectual. Guimarães forma-se médico (Macedo,1988.) e Simões inicia curso de medicina, porém o abandona. Apesar de tomarem rumos diferenciados, pois o primeiro viaja a vários países e absorve uma gama cultural maior. Não é de desconsiderar-se o esforço intelectual do segundo, trabalhando como jornalista em Pelotas em uma produção que valorizava continuamente a questão cultural, histórica e política de sua época (Wedlé,1957). Homens letrados e intelectualizados que por atividades profissionais deslocaram-se do universo regional que os nutriu. A elaboração de suas obras, em conjunto, vem marcada pelo elemento regional, porém a estratégia narrativa das obras em questão, nos parece resguardar uma intenção subjacente.

Conclusão

Por isso, o movimento de inclusão no universo urbano e o distanciamento, por longo tempo, da realidade do interior pode ter-lhes acurado o olhar e a percepção para as particularidade e potencialidade desse mundo regional.O contato com o urbano homogêneo, cremos, ressalta os aspectos genuínos de forma não mimetizada levando,

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

pelo contrário, a uma compreensão do olhar sobre o regional. O distanciamento pode ter-lhes expandido o olhar. Partindo dessa possibilidade de compreensão, a análise desses dois interlocutores das obras como alter-egos de seus próprios autores, reforça os elos de aproximação.

Assim, a partir desse estudo, se estabelece uma aproximação entre esses dois textos, partindo de semelhanças explícitas e implícitas, além de categorizar A obra "Contos gauchescos" também no que Alfredo Bosi considera como ficção de "tensão transfigurada".

Referências

BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1986.

CHAVES, Flávio Loureiro. *Simões Lopes Neto: regionalismo & literatura*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 19982.

FISCHER, Luiz Augusto. In: NETO, Simões Lopes. *Contos gauchescos*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

GALVÃO. Walnice. *As formas do falso*. Um estudo sobre a ambiguidade em Grande Sertão: veredas. Perspectiva, 1972.

MACEDO, Tânia. *Guimarães Rosa*. São Paulo. Ática,1988.

MEYER, Augusto. In: NETO, Simões Lopes. *Contos Gauchescos*. Rio de Janeiro: Globo,1953.

PONTES, Roberto. *Contos Gauchescos: uma escrita fundante*. In: Contos Gauchescos e Lendas do Sul. Fortaleza: Editora Diário do Nordeste, 2001.

RADUY, Ygor. *Apontamentos sobre Guimarães Rosa e a prática historiográfica: desenraizamento e sacralização*. Terra Roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários. Vol 7, 2006.

ST 12: Para uma história da literatura regional: novos conceitos e abordagens

ROSENFELD, Katharin. *Desenveredando Rosa – A obra de J. G. Rosa e outros estudos Roseanos*. Rio de Janeiro: Topbooks.

SANTOS, Pedro Brum. *Grande Sertão, invenção e arte*. Revista Anpoll, vol 1. Nº 24, 2008.

WEIDLÉ, Wladimir. In: *Simões Lopes Neto: Contos e lendas*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**A ALIENAÇÃO FEMININA E O CONTRADISCURSO DO RISO EM
MACABÉA**Adriana Antunes de Almeida
UCS/UNIRITTER

É apenas por meio do espírito da música que nós podemos entender
a alegria própria à aniquilação do indivíduo.
Nietzsche

Introdução

Este artigo assim como o romance em análise inicia com uma afirmação, *A hora da estrela*, de Clarice Lispector traz mais uma vez a dimensão do trágico e a aceitação do mesmo, mas como forma de alienação, e o que o torna ainda mais determinante é a presença da alegria. Para Pozenato o trágico,

é um conceito de outra ordem, que não se prende a nenhum modelo literário determinado, mas que servirá para caracterizar certo tipo de limite de dramaticidade, que pode estar presente em obras tão diferentes como uma tragédia, um conto, um romance, embora a origem desse conceito seja ainda tragédia grega, onde o trágico se apresenta exemplarmente.¹

A alegria de Macabéa está muito próxima da alegria trágica defendida por Nietzsche. Macabéa passa a sua vida aceitando as imposições, as faltas e as agruras que lhe são dirigidas, e não há em uma única frase proferida pelo narrador Rodrigo, uma palavra de contradição ao que lhe é imposto. Macabéa é alegre porque não tem noção das coisas ruins da vida, ela é uma espécie de matéria bruta, feita de puro instinto. Pode-se ainda supor que ao aceitar tudo desta maneira, estaria inserida num contexto de alienação, e ao estar alienada não se pode sentir oprimida. No entanto, Macabéa não tem noção disso, portanto, segundo Husserl, não tendo consciência do que a circunda, não pode ser considerada uma alienada. A morte, enquanto possibilidade de uma nova vida, também não é percebida como tal, embora, funcionará como se o futuro estivesse presente no renascer do fim. Para Nietzsche, os homens se tornam um pouco

¹ POZENATO, José Clemente. Introdução ao trágico. *Revista de Letras*, ano I, n.1, agosto/1970. p. 30-45.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

deus na medida em que encaram a morte, aceitando as limitações trágicas que a natureza impõe às vontades. Há, sem dúvida uma influência da antiga tragédia grega. No entanto, enquanto Aristóteles trabalha a dimensão da tragédia pelo viés da prudência, Nietzsche eleva a tragédia ao seu prazer estético à categoria da alegria. Para Potkay, autores como o Nietzsche tratam a morte apenas como uma passagem de estágio, “a morte pode cumprir a função ou de uma parede ou de uma porta, de uma extinção ou de um preenchimento da consciência”.¹ Somente neste momento, é possível vislumbrar uma tomada crescente e concreta deste estado, carregando consigo um leitor que também toma finalmente, consciência dos fatos.

O romance inicia e termina com um “sim”, trazendo à tona a ideia da circularidade e da infinitude, “tudo no mundo começou com um sim”². A vida em eterna sucessão, um sim após o outro, até a morte que também é aceita como sendo algo natural. Macabéa, personagem principal do romance, é uma nordestina, que veio para o Rio de Janeiro em busca de outros sins, uma vez que após a morte da velha tia já não havia laços que a prendiam aquele lugar de origem. Macabéa chega à cidade grande e emprega-se como datilógrafa, numa alusão de que a partir de agora ela será a responsável pela escrita da própria história, e passa horas do seu dia ouvindo a Rádio Relógio. Sua vida será marcada pelo tom da tragédia, e isso é prenunciado logo no início do romance, na dedicatória do autor ou (na verdade, de Clarice Lispector), ao citar alguns clássicos da música erudita. *Schumann* enlouqueceu, *Beethoven* é alegria tempestuosa, *Bach* é neutro, *Chopin* de uma tristeza dilaceral, *Stravinsky* é espanto, *Strauss* é morte, *Schönberg* e todos os dodecafônicos mostram que pode haver harmonia mesmo em meio ao desafinar da vida. A alegria em Macabéa é o lugar do susto e do desregramento, pois a personagem consegue agir com tamanha desenvoltura diante dos fatos que desestabilizam o leitor. É apenas na leitura que a decepção fica represada. A teoria da alegria trágica surge a partir da tragédia grega, como já mencionado antes, mas se apresenta agora como uma recriação do drama musical grego, e quem primeiro realiza esse feito é Wagner em *Tristão e Isolda*. A alegria trágica defendida por Nietzsche a partir da obra de Wagner e da música clássica está na dissolução da grande tragédia em tragédias individuais, marcadas como notas de uma composição, que sozinha não expressam música alguma, mas que ouvidas lado a lado de outras como ela, criam um som. Macabéa é uma música de uma nota só, por isso reverbera pouco, é dissonante, mas contada a partir do enredo que Clarice

¹ POTKAY, Adam. **A história da alegria: da Bíblia ao Romantismo Tardio**. Trad. Eduardo Henrik Aubert. São Paulo: Globo, 2010, p. 289.

² LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 11.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Lispector lhe deu, compõe a grande tragédia do ser humano, a de viver sem nunca ter existido. A realidade não precisa dela. Para Potkay,

equilibrada entre a negação e a afirmação da vida, a alegria trágica como uma concepção modernista também está relacionada a uma metafísica particular da música.³

Isso demonstra que a música pode nos dizer algo. Para Schopenhauer, a música tem o poder de liberar o indivíduo da ilusão de sua própria individualidade,

a música permite a transcendência de uma dolorosa servidão à vontade individual na base unitária de todo ser, a realidade primeira que Schopenhauer chamou (de modo algo confuso) ‘vontade’. Para ele ‘vontade’ – nós podemos distinguir a noção dos atos individuais de vontade, como fez Wagner, chamando-a ‘vontade universal’ – é o ímpeto cego e amoral de viver que se manifesta em todos os seres fenomenais.⁴

Esse é o paradoxo que se apresenta em Macabéa, ao contrário do que se possa supor, ela era feliz, pois vivia de acordo com a natureza da sua vida. A personagem congrega todos os sentimentos apontados acima pelos compositores, e em meio a esse desamparo ela sorri, conforme destaca Rodrigo, pois a nordestina “... até pensava que era feliz. Não se tratava de uma idiota mas tinha a felicidade pura dos idiotas”⁵.

Numa outra perspectiva, a mulher ocupa e representa um espaço, assim Macabéa faz, a seu modo, uma alusão à mulher nordestina. Representante da classe pobre vive sem a consciência do existir. Ela como todas as outras, reais, “nenhum bem deixaram após a morte, e seus filhos não abriram inventário, nada escreveram ou falaram de seus anseios, medos, angústias [...] se sonharam, para poder sobreviver, não podemos saber”⁶. O fato é que a personagem de Clarice Lispector apresenta ao longo de suas páginas essa experiência de viver à margem da vida, corroborando com a ideia da aceitação. Rodrigo, narrador dessa história, fala de Macabéa, da falta da pobreza que há nela e o quanto isso o perturba, “faltava-lhe o jeito de se ajeitar”⁷, era feia, era magra, era nordestina, era pobre e era ao mesmo tempo, encantadora, e feliz. Para Rodrigo, essa pobreza de corpo e espírito o fazia tocar numa espécie de divindade, algo que estava além de seu próprio sopro de vida.

A questão do corpo aparece de forma destaca em Macabéa. Ela também quer ser bonita, e uma das coisas que mais marca a narrativa é o fato de a cartomante, quase ao final do texto, prometer que ela terá, além de um futuro promissor, mais cabelo.

³ Potkay, p. 291.

⁴ POTKAY, p. 291.

⁵ LISPECTOR, p. 69.

⁶ PRIORE, Mary Del, BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 241-242.

⁷ LISPECTOR, p. 24.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Para Falci, a questão do cabelo para as mulheres nordestinas era muito preciosa, tanto que Macabéa sai feliz da cartomante ao saber que terá mais cabelos. Ai está posto um aspecto cultural e regional,

Uma coisa as nordestinas do sertão pareciam ter em comum: o apreço pelos longos cabelos. Basta dizer que, na seca de 1877, mulheres famintas, esqueléticas, chegaram na casa do major Selemérico, em Oeiras, antiga residência do presidente da província, e, em agonia de morte, ofereciam cortar o cabelo em troca de água, água.⁸

Esse remendar da vida é logo reconhecido por Rodrigo, que vê na moça um alguém que está sempre em conformidade com as coisas que lhe são apresentadas, o atestado de tal posição é apresentado quando ele diz: “a moça tinha ombros curtos como os de uma cerzideira”⁹, e Macabéa aparece então, mais uma vez, como a responsável pelo próprio destino. Ela mesma tece o fio de sua existência e duplamente, pois a cerzideira tanto pode ser a mulher que tece quanto a agulha utilizada no trabalho. No entanto, a cerzideira não tece nada de novo, ela apenas remenda. Mas remenda tão bem que seus remendos mal podem ser notados.

Ser assim deixava Macabéa em estado de graça, isso por que “nunca perdera a fé”¹⁰. Aliás, Macabéa sempre fala de Deus, o romance de Clarice Lispector se apresenta com várias referências as questões de fé. O nome Macabéa pode ser uma referência à revolução dos Macabeus, presente no Antigo Testamento. Em resumo, o fato conta que as terras de Judéia teriam recebido como novo imperador um romano, que proibiu prática dos rituais judaicos entre a sua população. Muitos dos judeus, ou por medo ou como forma de se aliar ao novo imperador teriam se convertido. Isso deixou Deus irado e como forma de castigo, fez com que as mulheres murchassem, perdessem o vigor e a beleza física. O que o povo da época fez foi tentar reatar os laços com Deus, restituindo as práticas negadas e a Bíblia descreve que aos poucos, Deus foi se apaziguando, mas das mulheres ele não lembrou. Em *A hora da estrela*, Macabéa faz uma referência a esse esquecimento, quando Rodrigo narra a relação que a personagem tinha com sua crença,

“... Deus? ela não pensava em Deus, Deus não pensava nela. Deus é de quem conseguir pegá-lo. Na distração aparece Deus. Não fazia perguntas. Adivinhava que não há respostas. Era lá tola de perguntar? E de receber um ‘não’ na cara?”¹¹.

É ainda possível traçar mais um paralelo entre as mulheres macabéas e a Macabéa de Clarice Lispector, uma vez que a personagem em questão herdou o castigo daquele Deus

⁸ FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In. PRIORE, Mary Del, BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997, p. 245.

⁹ LISPECTOR, p.26.

¹⁰ LISPECTOR, p.26.

¹¹ LISPECTOR, p. 26-27.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

bíblico. Macabéia, conforme afirma Rodrigo, era de uma “esvoaçada magreza”¹² e tinha “óvulos tão murchos”¹³, nascera com maus antecedentes e “embora a moça anônima da história seja tão antiga que poderia ser uma figura bíblica”¹⁴. Ou seja, a nordestina carrega a sina dos antepassados. O estigma expresso no corpo quase deformado realça a ideia cristã de que a perfeição do corpo é resultado da perfeição da alma e assim, ao contrário.

A felicidade de Macabéia desafia o leitor, porque reflete num processo de espelhamento, a infelicidade de Rodrigo. Há na nordestina uma felicidade constante e inabalável, enquanto em Rodrigo há dúvida e desolação. Sim, ela não tinha a consciência do existir, afinal “... a vida é assim: aperta-se o botão e a vida acende”¹⁵. E conforme Rodrigo, “sim, ela era alegrezinha dentro de sua neurose. Neurose de guerra”¹⁶. Isso apresenta dois aspectos contrários: o da aceitação, pertencente a ela, e o da inconformidade, presente nele. Em Macabéia encontramos a ideia da transcendência, pois não há tempo nela, ela é atemporal, pois Rodrigo se dá conta ao perguntar, “terá ela saudade do futuro?”¹⁷. A aceitação conforme Epicuro descreve sobre a felicidade, afirma que o “sábio, porém, nem desdenha viver, nem teme deixar de viver; para ele, viver não é um fardo e não-viver não é um mal”¹⁸. Macabéia gostava de viver. Numa das conversas com Olímpico, seu namorado, ela diz que “... por dentro eu até sou alegre. É tão bom viver, não é?”¹⁹. O namorado, que se achava mais inteligente, sempre respondia com a intenção de parecer superior. A nordestina pouco se importava, estava voltada para o próprio mundo interior, vazio das coisas do lado de fora e pleno de espaço interno, “Macabéia estava muito feliz”²⁰. A pergunta que fica é qual era a essência da alegria de Macabéia? Rodrigo, que passa boa parte do romance tentando entender seu encantamento por essa mulher menor, afirma logo no início do relato, que se indagar é demonstrar que se é incompleto. Talvez, ao relembrar que o romance inicia com um sim, que essa expressão seja o ponto de partida também para a retomada de consciência. Para Potkay, “a alegria é a paixão originária na infância, que nos reconecta, com felicidade absoluta, a um estágio de vida anterior ao nosso nascimento”²¹. Isso encerra a circularidade da vida e do romance, uma vez que a história finda com a morte de Macabéia, em posição fetal e com um

¹² LISPECTOR, p.19.

¹³ LISPECTOR, p. 33.

¹⁴ LISPECTOR, p.31.

¹⁵ LISPECTOR, p.29.

¹⁶ LISPECTOR, p.36.

¹⁷ LISPECTOR, p.85.

¹⁸ EPICURO. **Carta sobre a felicidade: (a Meneceu)**. Trad. e Apres. Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 2002, p. 31.

¹⁹ LISPECTOR, p.53

²⁰ LISPECTOR, p. 53.

²¹ POTKAY, p. 20.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

sim. Ao conviver com o “sim”, Macabéa também apresenta aspectos do estoicismo, ou seja, viver em conformidade com a vida. Macabéa lembra Alberto Caeiro de Fernando Pessoa em alguns momentos, pois “pensar era tão difícil, ela não sabia de que jeito se pensava”²². Além disso, era também o escuro da noite. Essas duas expressões parecem terem sido adaptadas do poeta português. Em *O guardador de rebanhos*, Alberto Caeiro afirma que “há metafísica bastante em não pensar em nada”²³. Para os estóicos, segundo Luc Ferry, é saber observar a “essência mais íntima do mundo (...)”²⁴ e isso era o que Macabéa mais fazia. Se admirava com a girafa no zoológico, com a quantidade de informações que recebia do Rádio Relógio, com o galo que cantava toda manhã. Não se importava com os comentários que Olímpico fazia dela, dizendo que não sabia pensar, que ninguém a olhava quando passava pela rua, que era fria e ruim como café frio, nem mesmo deu-se ao trabalho de ficar muito tempo magoada quando o namorado a trocou pela colega de trabalho, Glória, que tinha mais carnes do que ela e era uma mulata oxigenada. Macabéa era magra, e de certa forma, sempre quis ganhar peso, pois afinal, as meninas gordas tinham mais chance de obter algum sucesso com os rapazes, mas “... lhe faltava gordura e seu organismo estava seco que nem saco meio vazio de torrada esfarelada”²⁵, além disso, as estrelas de cinema que Macabéa tanto gostava Marilyn e Greta Garbo, tinham corpo, afinal “magreza acentuada era sinônimo de doença e pobreza, assemelhava-se ao raquitismo e à neurastenia. Mulher muito magra corria o risco de ficar solteira para sempre”²⁶, e Macabéa tinha noção desse tipo de cobrança da sociedade.

O cinema foi o responsável por criar uma beleza reluzente e jovem e Macabéa mesmo sabendo-se fora dos padrões, rendia-se a possibilidade impossível de tentar ser como as estrelas cinematográficas. Uma vez confessou a Glória seu desejo, “mas o que ela queria mesmo ser não era a altiva Greta Garbo cuja trágica sensualidade estava em pedestal solitário. O que queria, como eu já disse, era parecer com Marylin”²⁷, e Glória caiu na gargalhada. Rir do outro também é uma forma de criticar, e Glória ria também da raiva que tinha de não poder ser autêntica como Macabéa. Enquanto uns governam o mundo, outros são o mundo e Macabéa era esse mundo a parte, concreto e para poucos, por isso quase nunca de abria, pois “ninguém pode entrar no coração de ninguém”²⁸.

²² LISPECTOR, p.54.

²³ PESSOA, Fernando. **O eu profundo e os outros eus**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976, p.139.

²⁴ FERRY, Luc. **Aprender a viver: filosofia para os novos tempos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010, p. 40.

²⁵ LISPECTOR, p.38.

²⁶ PINSKY, Carla Bassanezi, PEDRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 106.

²⁷ LISPECTOR, p.64.

²⁸ LISPECTOR, p.65.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

O outro aspecto de paradoxo, elencado no início deste texto, refere-se ao fato de Macabéa era ao mesmo tempo, inconformada com a situação em que vivia, tanto que tinha neurose de guerra. Há durante todo o texto a expressão “explosão”, destacada entre parênteses, a palavra remete a momentos de grande alegria ou surpresa, pode estar relacionada a liberação de uma grande energia, aprisionada até aquele momento ou referir-se ao próprio corpo de Macabéa, numa alusão ao desejo (necessidade) de se arrebentar violentamente

Foi então (**explosão**) que se desmanchou de repente o namoro entre Olímpico e Macabéa. Namoro talvez esquisito mas pelo menos parente de um amor pálido. Ele avisou-lhe que encontrara outra moça e que esta era Glória. (**Explosão**) Macabéa bem viu o que aconteceu com Olímpico e Glória: os olhos de ambos se haviam beijado.²⁹

Macabéa é uma espécie de nebulosa, estrela em permanente explosão, pois ainda está se expandindo, e eis outro paradoxo que se apresenta, uma vez que ao mesmo tempo em que está se expandindo, está se destruindo. Não há como negar o aspecto da violência presente na palavra explosão, afinal Macabéa era uma mulher que comia as próprias entranhas. Neste sentido, a explosão também estar se referindo a tomada de consciência, uma vez que a expansão faz-se no sentido da apropriação do mundo ao seu redor.

Há ainda a busca por algo que possa representar um futuro. Enquanto namora com Olímpico quer casar-se com ele, sonha com o dia do casamento, mas é um sonho quase estéril, sem forças para vingar, tanto que ao final do romance, a nordestina reage de uma maneira aparentemente fria, “diante da cara um pouco inexpressiva demais de Macabéa, ele até que quis lhe dizer alguma gentileza suavizante na hora do adeus para sempre”³⁰.

Nesta mesma perspectiva, a expansão da consciência remete para a busca de um futuro, assim a possibilidade de encontrar um amor, quando procura a cartomante, que lhe fala de um gringo ou loiro ou moreno, que vai tirá-la dessa vida, é um projeção deste estado. Saíra da casa da cartomante “grávida de futuro”³¹, cheia de esperança e na certeza de uma sentença de vida. Mas o texto é marcado pelo trágico, pois Rodrigo afirma que na saída da casa da Madama, o cair da noite era fundo e fáustico, ou seja, não há redenção alguma nem para a Macabéa nem para o narrador nem para o leitor. Macabéa sai da casa da cartomante e não sabia se deveria atravessar a rua,

Macabéa ficou um pouco aturdida sem saber se atravessaria a rua, pois sua vida já estava mudada e mudada por palavras – desde Moisés se sabe que a palavra é divina. Até para atravessar a rua ela já era outra pessoa. Uma pessoa grávida de futuro. Sentia em si uma esperança tão violenta como jamais sentira tamanho desespero. Se

²⁹ LISPECTOR, p.60, grifo meu.

³⁰ LISPECTOR, p.60.

³¹ LISPECTOR, p.79.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

ela não era mais ela mesma, isso significava uma perda que valia por um ganho. Assim como havia a sentença de morte, a cartomante lhe decretara sentença de vida”³².

Ou seja, ela reconta, de certa forma, a travessia que o povo hebreu fez do mar vermelho. A rua é o espaço que separa uma vida futura da vida que ela estava vivendo, mas correr o risco de atravessá-la não era o fundamental, pois o que realmente faria diferença era o que lhe aguardava do outro lado, um futuro, porque não se pode esquecer que a travessia era agora de uma pessoa que estava grávida dele.

A morte vem montada num cavalo que relincha em gargalhadas, reforçando o aspecto sinistro do destino, “... o Mercedes amarelo pegou-a – e neste mesmo instante em algum único lugar do mundo um cavalo como resposta empinou-se em gargalhadas de relincho”³³.

Quem ri é um animal e há sem dúvida o sobressalto de um aspecto de conotação biológica nessa referência. Há então uma metáfora de caráter moralista presente. Para Nascimento, “Clarice está, sem dúvida, entre os mais miméticos dos humanos em relação aos animais da sua imensa zoografia ficcional”³⁴.

O riso é um elemento que percorre toda a narrativa de *A hora da estrela*, até mesmo no momento em que Olímpico termina o namoro. Depois de um breve silêncio ambos começam a rir,

na hora que Olímpico lhe dera o fora, a reação dela (explosão) veio de repente inesperada: pôs-se sem mais nem menos a rir. Ria por não ter se lembrado de chorar. Surpreendido, Olímpico, sem entender deu algumas gargalhadas³⁵.

O riso é um ato de comunicação. Ele demarca um ponto de vista, no caso de sátira e sarcasmo, em que há um tripudiar diante do sofrimento do outro. Dessa forma, pode-se pensar que o riso é também uma modalidade de discurso, um meio de desestabilização que transcende a subserviência e instaura um novo combate. No romance de Clarice Lispector, o que se percebe é que esse riso assume características do grotesco, como no exemplo citado acima. Para Kayser, o grotesco renasce no século XX por meio do Modernismo, mas ainda carregado do tom terrível e do espanto,

a deformação nos elementos, a mistura dos domínios, a simultaneidade do belo, do bizarro, do horroroso e do nauseabundo, sua fusão num todo turbulento, o estranhamento no fantástico-onírico (...) tudo aqui entrava no conceito do grotesco.³⁶

³² LISPECTOR, p.79.

³³ LISPECTOR, p.79.

³⁴ NASCIMENTO, Evando. **Clarice Lispector**: uma literatura pensante. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012, p. 45.

³⁵ LISPECTOR, p.61.

³⁶ KAYSER, Wolfgang. **O grotesco**: configuração na pintura e na literatura. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 75.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

O riso é polifônico e assim congrega todas as categorias do humor. Para Jozef, “o humor empresta algo de maquinal aos gestos e atitudes para reduzir o patético e grave, a tensão do trágico a que a condição de ‘ser homem’ não consegue escapar”³⁷. O humor revitaliza a leitura de representação na sua natureza simbólica, desmascara a ilusão e atira sobre o colo do leitor a impossibilidade de sair dela. Dar-se conta da situação de repressão em que se vive por meio do riso é uma das formas mais frágeis e imprevisíveis. Frágil porque mostra o dilaceramento dos sonhos e imprevisível porque a qualquer momento pode ser negada. O humor aponta para o limite tímido que existe entre a aparência e a fantasia, entre a verdade e a ilusão. Para Minois, o riso se concretiza a partir do momento em que o sujeito percebe que existe um abismo entre ele e o mundo em que ele vive, e que ele pode até amar, apesar de tudo, “o mundo é miséria, sofrimento, caos do qual não se pode escapar. Então, o riso protege contra a angústia, ao mesmo tempo que a expressa. Ele é alegria e protesto”³⁸.

O riso é ambivalente, ele respeita e transgride as regras, permanece no limiar entre trágico e cômico. Ele funciona como espécie de tensão entre o grotesco e o ridículo. Ainda de acordo com Minois, “ele não se aplica a este o aquele aspecto da realidade, mas à realidade inteira. É a ridicularização do mundo inteiro.”³⁹

Em *A hora da estrela*, Macabéa convive o tempo todo com o riso maldoso do mundo e das pessoas sobre ela. Mas não é ela quem ri do que lhe acontece, quem ri somos nós, os leitores. É o leitor quem a ridiculariza, quem debocha. Ela passa a ser o elemento risível, talvez por isso a busca pela nulidade diante dos outros. Um tentar não ser visto, como se fosse portadora de uma deficiência física e essa fosse motivo de chacota. E quando ri, é como se tentasse corresponder algo que o outro espera dela, como neste fragmento, quando encerra uma consulta com o médico que queria saber porque ela era tão magra, “ela nada entendeu mas pensou que o médico esperava que ela sorrisse. Então sorriu”⁴⁰. Esse sorriso também pode funcionar como um sentimento contrário ou como a antecipação de um silêncio próprio do choro, beirando a comicidade. Para Pirandello isso funciona como a “advertência do contrário”⁴¹, pois o cômico se manifesta na medida em que a personagem toma consciência de

³⁷ JOZEF, Bella. **A máscara e o enigma**: a modernidade da representação à transgressão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986, p. 275.

³⁸ MINOIS, George. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: UNESP, 2003, p. 540.

³⁹ MINOIS, p. 530.

⁴⁰ LISCPETOR, p. 67

⁴¹ PIRANDELLO, Luigi. **O humorismo**. Trad. Davi Macedo. São Paulo: Experimento, 1996, p. 132.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

que está numa situação na qual não sabe como reagir, então o riso funciona como o contrário do comportamento esperado.

Para Bergson⁴² esse tipo de comportamento gera outros dois comportamentos por parte de quem presencia a cena (podendo ser o leitor): a reflexão e a compaixão, afinal porque o riso aconteceu? O que há por trás dele? Qual razão ditou a contradição da norma? Ao mesmo tempo há uma cumplicidade e um compadecer-se, mas um comportamento não anula o outro, ao contrário, a cena é tomada de uma melancolia e de uma tragicidade.

O riso funciona assim, como um texto estranho, pois da mesma forma, apresenta uma representação da realidade, e se configura a partir de um estranhamento humano diante de alguma incongruência, que foge a capacidade de raciocínio humano. Para Avarce

É realmente significativa a possibilidade de esses discursos alargarem a visão de mundo do sujeito, permitindo que ele acesse outras realidades ou, ainda, que delineie sua própria forma de enxergar e entender a realidade (que pode destoar, e muito, do senso comum ou da concepção da maioria)⁴³.

Por isso, também, o texto de Clarice carrega a ideia do estranho, do estranhamento, o *unheimliche* de Freud. O cavalo que relincha e gargalha apresenta uma simulação reflexiva, pois veio à tona o que deveria ter permanecido em segredo, “estranho exatamente pelo motivo de dispor de uma vasta capacidade confessional sobre o que é muitas vezes socialmente indizível (...)”⁴⁴

Quando morre Macabéa cessa o riso e instala-se o silêncio, e tudo volta a ser sim. O som do violino anuncia, o riso torna-se trágico e o tempo agora é de morangos. Isso porque o próprio leitor passa a ter também uma tomada de consciência (deixa de ser alienado), passa a ter uma consciência de algo, de que o riso que esboçou até o fim da narrativa significa algo mais do que um deboche. Neste momento, as sensações e as percepções do mundo passam a ser reais, e os morangos funcionam como o exemplo concreto de que o discurso mudou.

Referências

ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações*: um estudo sobre dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BERGSON, Henry. *O ensaio sobre a insignificação do cômico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

EPICURO. *Carta sobre a felicidade*: (a Meneceu). Trad. e Apres. Álvaro Lorencini e Enzo Del Carratore. São Paulo: UNESP, 2002.

⁴² BERGSON, Henry. *O ensaio sobre a insignificação do cômico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

⁴³ ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações*: um estudo sobre dissonância na paródia e no riso. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 12.

⁴⁴ NASCIMENTO, p. 25.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

FALCI, Miridan knox. Mulheres do sertão nordestino. In. PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla. *História das mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1986.

JOZEF, Bella. *A máscara e o enigma: a modernidade da representação à transgressão*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1986.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 11.

KAYSER, Wolfgang. *O grotesco: configuração na pintura e na literatura*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MINOIS, George. *História do riso e do escárnio*. São Paulo: UNESP, 2003.

NASCIMENTO, Evando. *Clarice Lispector: uma literatura pensante*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PESSOA, Fernando. *O eu profundo e os outros eus*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1976.

PIRANDELLO, Luigi. *O humorismo*. Trad. Davi Macedo. São Paulo: Experimento, 1996.

POTKAY, Adam. *A história da alegria: da Bíblia ao Romantismo Tardio*. Trad. Eduardo Henrik Aubert. São Paulo: Globo, 2010.

POZENATO, José Clemente. Introdução ao trágico. *Revista de Letras*, ano I, n.1, agosto/1970. p. 30-45.

PRIORE, Mary Del, BASSANEZI, Carla. *História das mulheres no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**QUEENIE E MUITAS OUTRAS: AS MULHERES DE ALICE MUNRO**Ana Júlia Poletto
UCS/UNIRITTER

A vida à sua volta chegando a certas conclusões a seu
respeito, de pontos de vista que você ignorava.
Alice Munro

Um pouco de Munro

Alice Munro, escritora canadense, ganhou o Prêmio Nobel em 2013, sendo a décima terceira mulher e a primeira canadense a vencer o grande prêmio de Literatura. Já seria muito, se não se acrescentasse ainda o fato de a escritora só ter publicado contos ao longo da sua carreira. O conto, aquele gênero que Cortázar mostra ser uma abertura que permite uma profundidade concentrada, “essa fabulosa abertura do pequeno para o grande, do individual e circunscrito para a essência mesma da condição humana” (CORTÁZAR, 1993, p. 155). E Munro parece abarcar essa verticalidade, dentro de um espaço bem específico: o mundo feminino. A autora publicou até o momento, quatorze obras, todas no gênero conto, mesmo que alguns discutam que *Lives of girls and women* (2001) seja um romance de formação. Dessas quatorze obras, cinco foram traduzidas e publicadas no Brasil, sendo duas em 2013, após a divulgação do Nobel.

Os contos munrianos são longos, se comparados a outros do mesmo gênero. Com Queenie e Corrie, personagens-título de dois contos munrianos, as representações femininas possibilitam uma crítica feminista voltada para o ato da leitura: a mulher que lê a si mesma, movimento circular de leitora lendo suas próprias representações. A leitura atenta e crítica fornece a ferramenta necessária para a desconstrução dessas representações, na medida em que promove o questionamento do olhar sobre o mundo. E, no silêncio do conto, rememoração da teoria do iceberg de Hemingway, que Piglia cita “o mais importante nunca se conta. A história secreta se constrói com o não dito, com o subentendido e a alusão” (PIGLIA, 1994, p. 39), nessas silenciosas histórias lidas, vislumbra-se “a possibilidade de instaurar uma hermenêutica do texto que possa desconstruir procedimentos estereotipados e promover uma

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

nova modalidade de leitura, questionando a ideologia inscrita no texto” (ZINANI, 2012, p. 314).

Nessas perspectivas que, por vezes se voltam para estereótipos, outras, para as entrelinhas aos poucos desvendadas, a leitura ilumina algumas correntes atuais da crítica feminista, buscando, através do texto literário, acompanhar as teorias que rompem com as representações engessadas que foram sendo perpetuadas pelas histórias dominantes, e que, aos poucos, emergem, não mais como icebergs submersos, mas como continente recém-descoberto.

Queenie e Corrie: representações femininas

Pesadas linhas de Cleópatra delineavam-se em torno de seus olhos, e a sombra roxa fez com que parecessem ainda menores, não maiores, como se estivessem deliberadamente se ocultando.
Alice Munro

Selecionamos dois contos munrianos para dialogar com questões da crítica feminista e a própria contística. Queenie é um conto de Alice Munro, do primeiro livro publicado no Brasil, em 2004, *Ódio, amizade, namoro, amor e casamento*, e Corrie do último, *Vida Querida* (2013). Essas personagens assemelham-se na submissão aparente. Aparente, pois

um conto sempre conta duas histórias (...). A arte do contista consiste em saber cifrar a história 2 nos interstícios da história 1. Uma história visível esconde uma história secreta, narrada de modo elíptico e fragmentário. O efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície. (PIGLIA, 1994, p. 37)

Nessa superfície cria-se um ponto de encontro/confronto, para iluminar a leitura e projetar sombras sobre a leitora, que delineiam contornos diversos dos habitualmente percebidos. Queenie, diminutivo de queen (rainha), é um conto narrado em primeira pessoa pela irmã da personagem-título. A irmã-narradora conta à leitora toda a trajetória de Queenie, sua irmã adotiva, que, após fugir de casa, encontra-se casada com o Sr. Vorguilla, ao qual dedica seu tempo. Queenie é prestativa, preocupa-se em não fazer barulho quando o marido está na sala ouvindo música clássica com o amigo, mostra-se submissa e atenciosa em demasia. Pode-se achar que Queenie é manipulada pelo marido, mas, no decorrer da narrativa, descobre-se que ela mesma é que se coloca nesse lugar de submissão, pois a narradora, ao relacionar-se de forma diferente com o Sr. Vorguilla, tem uma outra visão:

Não era tão difícil servir o chá, oferecer leite e açúcar e passar os sanduíches, e até mesmo conversar, quando se sabia algo que a outra pessoa não sabia, sobre um perigo em que se encontrava. Era simplesmente porque ele não sabia que fui capaz de sentir outra coisa além de aversão pelo Sr. Vorguilla. Não era que em si mesmo estivesse mudado – ou se mudara, provavelmente era porque eu o fizera (MUNRO, 2004, p. 300).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A narradora já está confortável, servindo a comida, ou ela dialoga com o marido da irmã num mesmo patamar, dando-se um valor que Queenie não era capaz de se dar? A irmã narradora vê os casais e o mundo de uma outra forma e conscientemente se coloca fora dele:

Meu pai e Bet. Sr. e sra. Vorguilla. Queenie e o sr. Vorguilla. Até mesmo Queenie e Andrew. Esses eram casais, e cada um deles, por mais desunido que fosse, tinha agora ou na lembrança um refúgio particular com seu calor e tumulto, do qual eu ficava de fora. E eu tinha de ficar, eu queria ficar, de fora, pois era incapaz de ver qualquer coisa em suas vidas que pudesse me instruir ou encorajar (MUNRO, 2004, p. 301).

Esse “estar de fora” dá uma liberdade para que ela se movimente e se relacione de uma forma diferente, com o mundo e com o Sr. Vorguilla. O desfecho do conto se dá com Queenie fugindo da casa do marido, para talvez ficar com um pretenso amante (Andrew), e a narradora nunca mais tem notícias da irmã, mas sempre tem a impressão “de que às vezes vejo Queenie” (MUNRO, 2004, p. 303). E quem nunca viu Queenies por aí?

Essas pequenas rainhas que buscam a aprovação dos seus reis, encaminham-se para aquele “tornar-se mulher”¹ já tão repetido de Beauvoir, que também vai buscar no Complexo de Electra freudiano a relação da menina-mulher: “Mas a situação da criança é, então, profundamente mudada: é chamada a tornar-se um dia uma mulher semelhante a sua mãe todo-poderosa – nunca será o pai soberano; o laço que a ligava à mãe era uma emulação ativa. Do pai ela só pode esperar passivamente uma valorização” (BEAUVOIR, 1980, p. 29). Essa passividade vai desenvolvendo um devir-mulher que Beauvoir coloca entre o “macho e o castrado”, mas que não faz parte de um processo natural, mas de um conjunto civilizatório que vai mediar a constituição de um indivíduo e outrem como um Outro (BEAUVOIR, 1980, p. 9). Essas ponderações circulam entre aquilo que Showalter irá chamar de uma crítica voltada para a cultura da mulher (SHOWALTER, 1994, p. 44), mas que na obra de Beauvoir ainda transita bastante pelas concepções biológicas (o corpo da mulher voltado para a maternidade), e as formações psicanalíticas constituintes dessa mesma mulher.

No estudo da obra *A mulher habitada*, de Gioconda Belli, Zinani mostra que através de algumas personagens,

verifica-se que a problemática que envolve a questão de gênero situa-se, em grande parte, na própria mulher, condicionada por uma cultura androcêntrica, que sempre definiu e priorizou os papéis sociais a partir do homem, definindo-a como o ‘outro’. (...) Dessa maneira, o paradigma que se propõe fundamenta-se na igualdade de oportunidades e no respeito à diferença, o que implica não só o abandono de práticas que reproduzem os traços característicos da cultura tradicional, mas também na superação de estigmas de gêneros cristalizados e no reconhecimento da própria capacidade e competência (2013, p. 75).

¹ “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Queenie é um exemplo claro do posicionamento que algumas mulheres tomam, condicionadas pela cultura arraigada em seus olhares e vivências. Os papéis podem tornar-se cômodos, se não questionados em busca de uma transformação.

Corrie, outra personagem-título, é uma “riquinha mimada” (MUNRO, 2013, p. 157), nas palavras de Howard Ritchie, homem casado, com quem se envolve. Lilian, uma empregada, acaba extorquindo dinheiro de Corrie para manter silêncio sobre o caso amoroso. Pelo menos é isso que Howard faz Corrie acreditar. Se é “através de olhos masculinos que a menina explora o mundo e nele decifra seu destino” (BEAUVOIR, 1980, p. 30), Corrie é um exemplo de como se deixa levar por toda a situação, justamente em função da comodidade do papel que assumiu. Onde Munro está levando a leitora? A crítica feminista pode ser desenvolvida ligando a mulher como leitora, cujo caráter ideológico-interpretativo “oferece leituras feministas de textos que levam em consideração as imagens e estereótipos das mulheres” (SHOWALTER, 1994, p. 26), migrando para aquilo que Showalter chama de *ginocrítica*: a mulher como escritora e suas formas de escrever o mundo lido. Queenie e Corrie estão inseridas numa experiência determinada, leia-se o ser-mulher.

No final da narrativa Corrie descobre que o dinheiro era depositado na realidade, na conta de Howard, mas resigna-se: “Então é assim que eles vão deixar as coisas. Tarde demais para fazer diferente. Quando podia ter sido pior, muito pior” (MUNRO, 2013, p. 176). Corrie mostra, de modo metafórico, quais são os preços investidos nos relacionamentos, troca de silêncio e solidão, o preço e o investimento de uma relação, leia-se aqui, amorosa, ou, entre os próprios gêneros.

Outras leituras: uma mulher lendo como uma mulher lendo como uma mulher

Toda a nossa vida é leitura.
Gaston Bachelard

Showalter apresenta quatro grandes grupos de teorias vinculadas à escrita da mulher: o biológico, o linguístico, o psicanalítico e o cultural, vinculando-as a diferenças entre o corpo, a linguagem, a psique e a cultura, respectivamente, da mulher em relação ao homem. Todos esses fatores podem ser tomados separadamente, mas não se pode pensar em processos separados, pois a escrita vincula-se a todos eles, e a leitura deve levar em conta esse somatório. A procura pelo significado escondido nas múltiplas vozes que fazem o texto feminino deve levar em conta que a voz silenciada está em diálogo com a dominante (SHOWALTER, 1994, p. 53), e natureza e cultura compõem o mesmo espaço. Nesse espaço composto, a significação tem importância, assim como as próprias teorias.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Está na hora de a crítica feminista decidir se entre religião e revisão podemos reivindicar alguma área teórica sólida para nós mesmas. Ao postular uma crítica feminista que seja genuinamente centrada na mulher, independente, e intelectualmente coerente, não pretendo endossar as fantasias separatistas de visionárias feministas radicais ou excluir da nossa prática crítica uma variedade de instrumentos intelectuais. Mas precisamos indagar muito mais minuciosamente o que queremos saber e como podemos encontrar respostas às perguntas que surgem da nossa experiência (SHOWALTER, 1994, p. 28).

Nessas experiências tipicamente femininas, há mais perguntas do que respostas, mas é importante a busca do como, e as representações literárias podem ser um caminho, ao delimitarmos quem representa, como representa e o que representa.

No início do capítulo intitulado *Lendo como mulher*, Culler apresenta a discussão de Showalter sobre um trecho de *The Mayor of Casterbridge* no qual uma mulher é vendida como um simples objeto para logo em seguida Elaine Showalter questionar se a experiência é modificada caso o leitor seja uma *leitora*. Obviamente que, a cada distinção de leitor, com suas diferentes bagagens, a leitura é atualizada e preenchida com seus modos de vida. Não se trata de valorizar mais a leitura feminina, em detrimento de outras, mas de a leitura feminina emergir de suas profundezas, abrir espaço para que não apenas a leitura dominante (leia-se masculina), seja considerada como enfoque principal. Culler ainda cita Peggy Kamuf sobre “escrever como uma mulher para ler como uma mulher” (CULLER, 1997, p. 76), ato seriado referente à construção da identidade feminina, mas que nem por isso se torna apenas repetição, “uma mulher lendo como uma mulher lendo como uma mulher” pode se assemelhar a frase que ecoa, infinitamente, mas “a não-coincidência revela um intervalo, uma divisão interna à mulher ou a qualquer sujeito leitor e à ‘experiência’ daquele sujeito” (CULLER, 1997, p. 77).

Na ideia corrente de que o feminino é sempre o lado passivo, o espaço a ser preenchido, a leitura, por si só, seria feminina por suas lacunas à espera de preenchimento, seus intervalos vazios à espera de imagens. Buscando atitudes diferentes do que comumente é pensado, a leitora pode praticar, nesse espaço, o preenchimento dos vazios, produzindo assim, ação diferente da sempre esperada pelo posicionamento feminino. A leitora deixa de ser apenas um olhar passivo frente à escritura, e começa a preencher as lacunas com suas próprias experiências, questionando representações, identificando-se ou afastando-se do que é representado. Na tentativa de não identificar-se contra si mesma (CULLER, 1997, p. 63), buscar antes uma leitura resistente: “A crítica feminista é um ato político, cujo objetivo não é simplesmente interpretar o mundo, mas transformá-lo pela mudança da consciência daquelas que leem e sua relação com o que leem” (FETTERLEY, apud CULLER, 1997, p. 64). O *ato revolucionário* que também Cortázar prega na função do escritor e que Virgínia Woolf

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

também reclamava para a escrita pode ser utilizado do outro lado da página: não apenas na escrita, mas também na leitura.

Munro em sua escrita não defende as mulheres, só pelo fato de serem mulheres, ela utiliza-se de questionamentos e ironias frente à temática do feminino para questionar as representações das construções feitas comumente das mulheres na literatura. “Ela era um certo tipo de mulher, ele, um certo tipo de homem” (MUNRO, 2013, p. 189), ou “ainda que pudesse haver gente estúpida o bastante para defendê-la só porque era mulher” (MUNRO, 2013, p. 188) são exemplos de atitudes que, antes de deixar as mulheres em suas cômodas posições de utilizarem-se do fato de serem mulheres para eximirem-se de suas próprias vidas, desconstrói os espaços femininos, tirando-as da letargia e mostrando que a representação pode ser mais uma ferramenta de modificação de pensamento.

Bergson define que, para transformar uma imagem em representação, “bastaria suprimir de uma só vez o que a segue, o que a precede, e também o que a preenche, não conservando mais do que sua crosta exterior, sua película artificial” (BERGSON, 1999, p. 33), e para que a representação tenha a força de modificação “é preciso não iluminar o objeto, mas ao contrário obscurecer certos lados dele, diminuí-lo da maior parte de si mesmo, de modo que o resíduo, em vez de permanecer inserido no ambiente como uma *coisa*, destaque-se como um *quadro*” (BERGSON, 1999, p. 33-34, grifo do autor). Munro, muitas vezes, constrói esse quadro, no qual a leitora atenta, através da leitura resistente, pode subverter a visão que tem de si mesma, destruir o quadro e reconstruí-lo sob outro olhar. E uma nova realidade se apresenta:

Sempre tem uma manhã em que você percebe que os pássaros foram todos embora (...). Ela levanta e se veste rapidamente e anda por todos os cômodos da casa, apresentando a nova ideia às paredes e à mobília. Há uma cavidade em todo lugar, especialmente em seu peito. Ela faz café e não bebe. Acaba no quarto de novo, e descobre que as apresentações à realidade atual precisam ser feitas novamente (MUNRO, 2013, p. 175).

Depois das reapresentações à uma nova realidade, as representações femininas, inseridas nos moldes ainda discutidos da crítica feminista, traçam um conhecimento alternativo. O caminho *da ginolatria à genologia*, não é apenas um objetivo a ser conquistado, mas também o percurso feito, pois,

todo ato de um sujeito está subordinado às condições da subjetividade, a qual, sendo matriz das posições de sujeito, interfere na apreensão do objeto. O resgate da subjetividade no processo cognitivo implica, em última análise, uma transformação da realidade do objeto; este passa a ser algo que é construído e representado, não somente a partir de determinados pressupostos teóricos, mas também por um sujeito que lhe confere sentido a partir de seu *locus* no mundo como ser histórico, vindo a ser também, como já observamos, objeto de conhecimento (SCHMIDT, 1994, p.30)

E de objetos de conhecimento, chegamos a sujeitos de conhecimento.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Referências

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 2 v.

CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: _____. *Valise de cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

CULLER, Jonathan. *Sobre a desconstrução: teoria e crítica dos pós-estruturalismo*. Trad. Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

FUNCK, Susana B.(Org.) *Trocando idéias sobre a mulher e a literatura*. Florianópolis: UFSC, 1994.

GIARDINELLI, Mempo. *Assim se escreve um conto*. Trad. Charles Kiefer. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

MUNRO, Alice. *Ódio, amizade, namoro, amor, casamento*. Trad. Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Globo, 2004.

_____. *Vida querida*. Trad. Caetano W. Galindo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. In: _____. *O laboratório do escritor*. São Paulo: Iluminuras, 1994. p. 37-41.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Da ginolatria à genologia: sobre a função teórica e a prática feminista. In: FUNCK, Susana B.(Org.) *Trocando idéias sobre a mulher e a literatura*. Florianópolis: UFSC, 1994.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *Literatura e gênero: a construção da identidade feminina*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013.

_____. Escrita e leitura: o gênero em questão. In: SANTOS, Salete R. P. dos; ZINANI, Cecil J. A. (Org.) *Da tessitura ao texto: percursos de crítica feminista*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO FEMININO NA FICÇÃO DE MARCELA SERRANO**Bruno Brizotto
UCS

“O feminismo continua hoje a defender a possibilidade de sociedades alternativas, onde o poder possa circular livremente entre as pessoas, independentemente de seu sexo, onde vozes diferentes possam ser ouvidas e a diversidade seja bem-vinda.” (SCHNEIDER, 2000, p. 138). Estas palavras de Liane Schneider são indicativas do empreendimento contínuo das teorias feministas na busca por uma sociedade que não discrimine os diferentes gêneros que a constituem. Demonstram que o feminismo, podendo ser visto em suas diferentes tendências, procura estabelecer um constante e profícuo diálogo entre os gêneros masculino e feminino, onde a diversidade tem um papel fundamental na organização da estrutura social. Também vão ao encontro de um princípio básico por nós defendido no âmbito de uma historiografia literária alternativa: o de que a ficção produzida por mulheres não visa à destruição da literatura produzida pelo segmento masculino; muito pelo contrário: trata-se de dialogar com ela, instaurando uma rede de relações entre distintas obras, situação que só enriquece a literatura nacional, seja de que país for. Percebe-se, assim, o importante papel que o diálogo, enquanto ferramenta de interação entre os indivíduos, tem a desempenhar nas “relações de gênero” (FLAX, 1992) das mais diversas sociedades.

Sendo assim, o objetivo desta comunicação é tecer algumas considerações sobre a ficção da escritora chilena Marcela Serrano¹, tendo como diretriz básica a representação do sujeito feminino nas páginas de três romances selecionados: *Nós que nos amávamos tanto*

¹ Nascida em Santiago do Chile em 1951, Marcela Serrano é filha do ensaísta Horacio Serrano e da romancista Elisa Pérez Walker, sendo a quarta de cinco irmãs (Elena, advogada; Paula, psicóloga; Margarita, jornalista; e Sol, historiadora). É casada com o político socialista e diplomata Luis Maira, com quem vive desde meados dos anos 1980. Atualmente, vivem em apartamentos separados, em Providencia, Chile. Além disso, ela comprou uma casa em Quillota onde passa longas temporadas escrevendo seus romances, dos quais destacamos: *Nosotras que nos queremos tanto* (1991), *El albergue de las mujeres tristes* (1998), *Nuestra Señora de la Soledad* (1999), *Lo que está en mi corazón* (2001), *La llorona* (2008), *Diez mujeres* (2011). Em 2013, lançou pela Alfaguara o livro de contos *Dulce enemiga mía*.

ST 13: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

(1991), *O albergue das mulheres tristes* (1998) e *Dez mulheres* (2011).¹ Nesses romances, bem como na totalidade de sua obra, Serrano tematiza diferentes matizes do sujeito feminino, construindo uma verdadeira poética da literatura de autoria feminina, no que tange às mulheres latino-americanas, dando ênfase para as chilenas. Nesse sentido, Cecil Jeanine Albert Zinani, estudiosa das questões de literatura e gênero, afirma que nas obras de Serrano “constata-se o cuidado em dar voz à mulher” (ZINANI, 2012, p. 310). Dar voz à mulher: eis um dos pilares da Crítica Literária Feminista e dos Estudos Culturais de Gênero, ambos decorrentes dos movimentos pós-estruturalistas franceses e dos estudos culturais britânicos, respectivamente. No momento em que Marcela Serrano, através da voz narrativa, dá voz às mulheres (ora em primeira pessoa, como narradoras-protagonistas, ora em terceira pessoa, como uma narradora que apresenta as demais personagens e busca compreendê-las), ela desvela novas possibilidades de conhecermos a figura feminina, de forma que esta se revela amplamente para o(a) leitor(a), sem considerações preconceituosas. Característica igualmente importante que alicerça a escritura literária de Serrano é a “revisão da história da América Latina da atualidade” (ZINANI, 2012, p. 310), onde a temática da ditadura chilena tem espaço privilegiado.

Prêmio Sor Juana Inés de la Cruz (1994) e Prêmio Feira do Livro de Guadalajara (concedido ao melhor romance feminino latino-americano, 1994), *Nós que nos amávamos tanto* narra uma série de histórias de vida de quatro mulheres numa casa à beira de um lago, no sul do Chile. Ana, professora, separada, com filhos e netos, recebe as amigas para as férias de verão, tornando-se, assim, a narradora da história. As três amigas que chegam à casa do lago são: Maria, uma ex-militante bela, rica e de espírito inquieto; Isabel, a dona-de-casa perfeita, a profissional irrepreensível, sufocada pela correria de uma vida em que os próprios anseios se perderam entre os horários escolares dos filhos e os compromissos sociais do marido; e, finalmente, Sara, uma advogada de espírito forte, batalhadora, mulher de um único amor que lhe deixou severas marcas. Elas se conhecem no fim dos anos 70 do século XX, fase da ditadura chilena (1973-1990), enquanto trabalham num Instituto de Pesquisas, tornando-se grandes amigas. No limiar dos anos 1990, se reencontram e fazem um balanço de suas vidas para projetar o futuro. Por dez anos, o grupo tem se encontrado. No entanto, “com a mudança da situação política, a partir de então, a tendência é cada uma seguir seu rumo.” (ZINANI, 2010, p. 108). A estudiosa também chama a atenção para o importante papel desempenhado pela memória nesse romance: “Valendo-se da memória, as amigas recuperam o tempo

¹ Ao leitor interessado, sugerimos a leitura de Brizotto e Bertussi (2013). Aqui, analisamos detalhadamente Simona, uma das dez mulheres que compõem esse romance de Serrano.

ST 13: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

passado, o envolvimento com a política e com as questões sociais desde o período em que eram estudantes. É nessa recuperação que assomam os problemas que tiveram com a ditadura.” (ZINANI, 2010, p. 108).

O albergue das mulheres tristes, por seu turno, trata da convivência cotidiana de vinte mulheres num Albergue localizado na ilha de Chilóe, no sul do Chile. Tais mulheres chegam em busca do tratamento para uma ferida comum: o desamor dos homens. Floreana Fabres, uma historiadora, é quem solta o fio da narrativa. É na tentativa de recuperar-se de uma melancolia profunda que a personagem viaja para onde se desenrola a história. O romance não se qualifica exclusivamente como feminista, mas vê-se em Elena, Floreana e nas tantas personagens um ativismo cotidiano, de quem não aceita mais a subjugação; ao enfrentá-la, essas mulheres não lutam apenas contra a violência e o desamor, mas contra um sistema que as quis frágeis e dóceis, e ainda não está preparado para recebê-las donas de suas próprias vidas. Elas, contudo, estão dispostas a construir uma sociedade alicerçada na parceria entre os gêneros, na construção de “relações de igualdade que não excluam o afeto” (SERRANO, 2006, p. 27), ainda que tenha como consequência um travo de insatisfação, um fardo que precisam carregar nos dias de hoje.

Costurando literatura e psicanálise, *Dez mulheres* apresenta um grupo de nove mulheres – Francisca, Mané, Juana, Simona, Layla, Luisa, Guadalupe, Andrea, Ana Rosa – distintas entre si, que nunca se viram antes, mas que passam a compartilhar suas histórias de vida graças à reunião proposta pela terapeuta Natasha, a décima personagem dessa história. Esta acredita que as feridas presentes nas demais mulheres poderão começar a sarar quando as cadeias de silêncio forem efetivamente rompidas. Não importa a origem de cada uma nem sua idade, profissão ou ideologia. Todas carregam, em seus relatos, o peso do medo e da solidão, do desejo, das inseguranças. Algumas se prendem ao passado; outras devem enfrentar um presente que não desejaram, ou um futuro que as assusta. Mães, filhas, mulheres casadas, amantes e viúvas: guiadas por Natasha, elas aceitam o desafio de compreender suas vidas e reinventá-las, buscando superar suas angústias, receios e arrependimentos. “É que a literatura, como a psicanálise, luta com a complexa relação entre saber e não saber.” (SERRANO, 2012, p. 264).

Selecionamos precisamente esses três romances, visto que neles as mulheres acreditam no diálogo como forma de se posicionar frente ao mundo, de se compreender enquanto seres humanos complexos e contraditórios, e, acima de tudo, compreenderem a si mesmas como mulheres capazes de falarem por si, não mais dependendo exclusivamente da figura masculina

ST 13: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

para tal. Nesse sentido, Schneider (2000, p. 121) afirma que se faz “necessário [...] que as mulheres continuem desconstruindo conceitos tradicionais de gênero a fim de poderem construir mais livremente suas identidades e atuar mais diretamente em seus grupos sociais.” Portanto, é o *diálogo*, a interação com o próximo, o denominador comum que congrega os três romances em questão. Seguimos a perspectiva do hermenêuta alemão Hans-Georg Gadamer no que concerne à definição deste conceito: “Um diálogo é [...] aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo.” Decorre daí a força transformadora do diálogo: “Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou.” E a sua proximidade com a amizade: “É só no diálogo (e no “rir juntos”, que funciona como um entendimento tácito transbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmo no outro.” (GADAMER, 2002b, p. 247). Seguindo esse fio condutor, examinaremos, a seguir, algumas passagens dos romances.

Ana, a narradora de *Nós que nos amávamos tanto*, Elena, a dona e fundadora do Albergue em *O albergue das mulheres tristes*, e Natasha em *Dez mulheres*, compartilham um ponto de vista similar no que concerne ao tratamento das mulheres por meio da interação umas com as outras. Observem-se os seguintes trechos, respectivamente: (1) “Aqui só se falará de mulheres, de várias delas. Somos todas muito parecidas, muita coisa nos irmana. Seria possível dizer que vou contar uma, duas ou três histórias, mas tanto faz. No fundo, todas temos mais ou menos a mesma história para contar.” (SERRANO, 2005, p. 14); (2) “– Tenho objetivos modestos. Você pode conseguir alguma coisa fazendo com que elas [as mulheres do Albergue] ‘socializem’ os seus desencantos, relatem os seus dramas individuais, que, acredite em mim, são sempre coletivos. E assim é gerada uma atmosfera saudável de companheirismo.” (SERRANO, 2006, p. 34); (3) “Afinal, pensa [Natasha], saindo da janela, afinal todas nós, de um modo ou outro, temos a mesma história para contar.” (SERRANO, 2012, p. 265).

Percebemos, assim, que a base da interação entre as distintas mulheres constrói-se na tematização de uma história comum a todas elas, a saber: o que significa ser mulher dentro de um sistema androcêntrico e patriarcal, que sempre as oprimiu ao longo de suas vidas. A partir de diferentes matizes, apresentam-se histórias que problematizam a essência do feminino, partindo de uma perspectiva individual para atingir um nível coletivo. Decorre daí o caráter

ST 13: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

transformador do diálogo, na medida em que uma personagem, ao ouvir a história de outra, repensa a sua própria trajetória, encontrando no outro algo que não havia encontrado em sua própria experiência de mundo, resultando, assim, um processo intersubjetivo.

O encontro das quatro amigas em *Nós que nos amávamos tanto* mostra, mediante o recurso da memória, como tais mulheres viveram e enfrentaram, cada uma a seu modo, as agruras do regime militar chileno. Anos depois, reúnem-se, expondo as suas vivências, tentando ajudar umas às outras; aqui, a casa do lago funciona como uma espécie de “pedra de toque” para o exercício de catarse que precisam se submeter para poderem encontrar-se a si mesmas no outro. Como diz Ana, “a casa estará aberta” (SERRANO, 2005, p. 16) para receber suas amigas, se elas voltarem a precisar dela no futuro. Nota-se, portanto, que a casa do lago possui uma finalidade terapêutica, tendo nas mulheres que a habitam os seus pacientes, que saem dali transformadas, já que entraram em contato com vivências múltiplas e complexas.

Situação análoga encontra-se em *O albergue das mulheres tristes* e em *Dez mulheres*. No primeiro, a atividade denominada como “terapia” por Toña, uma das vinte mulheres que habitam o Albergue, mostra ao leitor o traço dialógico que alicerça essa modalidade de interação entre os sujeitos femininos ali presentes, a qual se realiza no refeitório do referido local. Veja-se o excerto: “ela [a terapia] consiste em um grupo de conversação no qual cada mulher apresenta, com toda a liberdade, um tema de seu interesse, pessoal ou geral, abstrato ou concreto, e todas conversam sobre ele, normalmente sob a supervisão de Elena.” (SERRANO, 2006, p. 55). Elena desempenha a função de terapeuta da atividade dialógica realizada entre as mulheres do Albergue, visto que esta se especializou em psiquiatria, entrando “em contato com a realidade das mulheres mais desamparadas. A comunicação entre ela e as mulheres de que tratava fluía sem maiores problemas, e surpreendeu-se ao perceber que o contato com pessoas de seu próprio sexo ampliava sua sensibilidade.” (SERRANO, 2006, p. 17). Assim, Elena se dá conta que o efeito catártico produzido pelo diálogo auxilia as mulheres na redefinição de suas identidades.

Já, em *Dez mulheres*, Natasha, psicanalista formada em instituição universitária, decide reunir nove mulheres com o intuito de que estas, por meio do diálogo, rompam os grilhões de silêncio impostas por elas mesmas. Essa é a convicção de Natasha. Mas o que a motivara a realizar tal intento? Sua assistente levanta algumas hipóteses, como fica evidente pela passagem abaixo:

Não sei qual foi a intenção dela ao chamá-las hoje. Ela nunca me avisa o que vai fazer, portanto não posso adiantar nada. Queria reunir todas vocês para se despedir?

ST 13: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Talvez. Para que umas contassem com as outras caso ela faltasse? É provável. Ou talvez só desejava que vocês pusessem os seus problemas em palavras e, ao fazê-lo, vissem como avançaram, o quanto estão curadas. Em suma: para escutar a ferida da outra. (SERRANO, 2012, p. 243)

Novamente, fica evidente a característica transformadora do diálogo. As histórias de cada uma das nove mulheres, somada com a de Natasha, que é narrada por sua assistente, oferecem um mosaico de experiências do gênero feminino, as quais são socializadas, com o propósito basilar de poder descobrir-se por meio das vivências do seu próximo. É o caráter dialógico da linguagem que permeia as páginas dos três romances examinados nesta comunicação. Ao lado da perspectiva de Gadamer (2002a, 2002b), adicionamos a do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997, 2002, 2003), que trata com bastante propriedade do caráter dialógico da linguagem. A linguagem, na concepção bakhtiniana, é uma realidade intersubjetiva e essencialmente dialógica, em que o indivíduo é sempre atravessado pela coletividade, ou seja, ele não é apenas influenciado pelo meio, mas também age sobre o ambiente, transformando-o. É precisamente o caráter dialógico da linguagem que constitui o dialogismo, cuja essência reside no fato de o discurso de um indivíduo ser construído a partir do discurso de outro indivíduo, que nada mais é do que o “já dito” sobre o qual qualquer discurso se constrói. Não há, assim, sujeito anterior à enunciação ou à escritura. Tomando os sujeitos femininos dos romances selecionados a partir da perspectiva do sujeito de Bakhtin, podemos dizer que estes se constituem na e pela interação e reproduzem na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social. Interação que constitui a base da linguagem. Nesse sentido, escreve Gadamer (2002a, p. 179): “Falar significa falar a alguém. [...] o falar não pertence à esfera do eu, mas à esfera do nós. [...] a realidade do falar consiste no diálogo.”²

Diálogos que se processam mediante a recorrência à memória; diálogos que se efetivam por meio de uma espécie de “terapia” em grupo; diálogos que se concretizam através de um método de tratamento psicoterapêutico, a psicanálise. Temos, assim, distintas modalidades de diálogo, as quais auxiliam os sujeitos femininos literariamente representados a problematizarem as suas identidades, buscando, em última instância, o seu merecido espaço no sistema patriarcal que tanto os oprimiu. Transpondo essa questão para termos extra-literários, problematiza-se o lugar de Marcela Serrano no âmbito do sistema literário chileno e, conseqüentemente, latino-americano. É a perspectiva da crítica literária feminista Elaine

² O parágrafo que encerra o texto do autor de *Verdade e método* também é importante para a nossa argumentação: “A linguagem é, pois, o centro do ser humano, quando considerada no âmbito que só ela consegue preencher: o âmbito da convivência humana, o âmbito do entendimento, do consenso crescente, tão indispensável à vida humana como o ar que respiramos. Realmente o homem é o ser que possui linguagem, segundo a afirmação de Aristóteles. Tudo que é humano deve poder ser dito entre nós.” (GADAMER, 2002a, p. 182).

ST 13: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

Showalter que oferece respostas satisfatórias para esse questionamento. Partindo do fato de que o texto da mulher está localizado no “território selvagem” (SHOWALTER, 1994, p. 23), a autora sustenta que “a escrita das mulheres é um ‘discurso de duas vozes’ que personifica sempre as heranças social, literária e cultural tanto do silenciado quanto do dominante.” (SHOWALTER, 1994, p. 50). Vista dessa forma, a escrita de uma ficcionista como Marcela Serrano, “não está, então, dentro e fora da tradição masculina; ela está dentro de duas tradições simultaneamente, ‘subjacentes ao fluxo principal’, segundo a metáfora de Ellen Moer.” (SHOWALTER, 1994, p. 50). A ficção produzida por mulheres, assim como os sujeitos femininos literariamente representados por elas, devem equilibrar-se nesta fronteira produzida pelas tradições masculina e feminina, num processo de diálogo contínuo, o qual só virá a enriquecer os seres humanos que o levarem em conta.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRIZOTTO, Bruno; BERTUSSI, Lisana Teresinha. Literatura e gênero em *Dez mulheres*, de Marcela Serrano. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 54, p. 149-164, jul./dez. 2013.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pós-modernismo e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 217-250.

GADAMER, Hans-Georg. Homem e linguagem. In: _____. *Verdade e método II: complementos e índice*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 173-182.

_____. A incapacidade para o diálogo. In: _____. *Verdade e método II: complementos e índice*. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 242-252.

SCHNEIDER, Liane. A representação do feminino como política de resistência. In: PETERSON, Michel; NEIS, Ignacio Antonio (Orgs.). *As armas do texto: a literatura e a resistência da literatura*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000. p. 119-139.

SERRANO, Marcela. *Nós que nos amávamos tanto*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Record, 2005.

ST 13: Aspectos culturais envolvidos em questões de língua e literatura

_____. *O albergue das mulheres tristes*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. *Dez mulheres*. Tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *História da literatura: questões contemporâneas*. Caxias do Sul: Educs, 2010.

_____. Escritura e leitura: o gênero em questão. In: _____; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Orgs.). *Da tessitura ao texto: percursos de crítica feminista*. Caxias do Sul: Educs, 2012. p. 309-323.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

MATERNAÇÃO E INDIVIDUAÇÃO EM PAISAGEM COM DROMEDÁRIO, DE CAROLA SAAVEDRA

Camila Canali Doval
PUCRS

Analisar as representações femininas na literatura, com foco na autoria feminina, é uma questão importante para a crítica feminista atual. A pesquisa que desenvolvo durante a minha tese de doutorado discute alguns temas culturalmente ligados ao feminino, identificados em doze romances brasileiros contemporâneos escritos por mulheres, e pretende colaborar com a criação de um panorama do que tem sido feito nos últimos anos no Brasil.

A relevância de se trabalhar com um *corpus* brasileiro e contemporâneo pode ser explicada pela professora Regina Dalcastagnè, que realiza ampla pesquisa na área, na Universidade de Brasília. Embora o seu foco de estudos não se detenha à questão da autoria feminina, seu objetivo de traçar um panorama da literatura brasileira contemporânea inclui o levantamento e a análise da representação das mulheres como autoras e como personagens. Para Dalcastagnè,

Ao mesmo tempo em que se vão fazendo escritoras, as mulheres continuam sendo, também, objetos da representação literária, tanto de autores homens quanto de outras mulheres. Essas representações apontam diferentes modos de encarar a situação da mulher na sociedade, incorporando pretensões de realismo e fantasias, desejos e temores, ativismo e preconceito. **Na medida em que, nas últimas décadas, transformou-se aceleradamente a posição feminina nos diversos espaços do mundo social, a narrativa contemporânea é um campo especialmente fértil para se analisar o problema da representação (como um todo) das mulheres no Brasil de hoje** (DALCASTAGNÈ, 2010, p. 40, grifo meu).

Especificamente sobre a literatura escrita por mulheres, o texto da professora Rita Terezinha Schmidt (1995, grifo meu) argumenta pela importância de se traçar uma amostra do que vem sendo feito no Brasil, pois, de acordo com ela, os sentidos do feminino hoje são outros, e a ficção é capaz de registrá-los:

Ultrapassados os preconceitos e tabus com relação ao potencial criativo feminino, vencidos os condicionamentos de uma ideologia que a manteve nas margens da cultura, superadas as necessidades de apresentar-se sob o anonimato, de usar pseudônimo masculino e de utilizar-se de estratégias para mascarar seu desejo, **a literatura feita por mulheres hoje, se engaja num processo de reconstrução da categoria “mulher”, enquanto questão de sentido e lugar potencialmente privilegiado para a reconceitualização do feminino, para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante.**

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Em meio a essas experiências femininas muito silenciadas pelo sistema patriarcal que sempre regeu nossa sociedade e, portanto, pouco exploradas na e pela literatura escrita tanto por homens quanto por mulheres, me interessa o modo com as escritoras representam atualmente, em suas obras, as relações entre mães e filhas e outras possibilidades de exercício das funções materno-filiais.

Em *Paisagem com dromedário* (Companhia das Letras, 2010), de Carola Saavedra, um dos romances que faz parte da minha pesquisa, há o encontro de Érika, a protagonista, artista plástica, com Pilar, a empregada doméstica que trabalha na casa onde Erika se hospeda por um determinado período. Érika até a sua viagem, vivia uma relação com Alex, também artista plástico. Juntos eles desenvolviam experiências estéticas e existenciais, entre elas, um intenso triângulo amoroso com Karen, uma jovem ex-aluna dele. A relação dos três era baseada num jogo de dominação em que Alex era sempre o lado mais forte. Em determinado momento, Karen anuncia que está com um câncer terminal, e Érika não consegue vê-la nem encarar a situação. A protagonista se isola na casa de um casal de amigos, numa ilha distante, sem responder a nenhum telefonema de Alex, não comparece ao funeral de Karen e se dedica à gravação de 22 fitas de áudio com mensagens endereçadas a Alex, na busca de reconstituir e compreender a sua vida, questionando a influência e a opressão exercidas por ele na constituição da sua identidade tanto de artista quanto de mulher.

Érika chega à casa dos amigos num estado de profundo desamparo, confusão e carência. Em seu autoexílio, ao mesmo tempo em que constrói um processo de reconstrução da memória e de projeção do futuro através das gravações — ou seja, através da *fala* —, passa por experiências inéditas na sua vida, entre elas, adotar uma cadela e namorar o veterinário da cidade. Porém uma das mais fundamentais relações estabelecidas por ela nesse período e que vai determinar o seu processo de cura e empoderamento é com Pilar, a empregada da casa.

Pilar é o nome dela, já te falei da Pilar? Conversamos muito. Ela vai limpando a casa, e eu vou atrás dela. No meio da manhã tomamos café. Ela faz cada dia um bolo. Vanessa e Bruno não comem doces, você sabe, só eu. Um bolo inteiro para mim, Pilar costuma dizer que estou magra demais, comenta com Vanessa, a senhorita está muito magra, ela não come nada. Veja só, a senhorita sou eu. (*Érika ri*) Gosto de ficar na cozinha com ela, é como se eu voltasse a ser criança. Ela faz o café, o bolo, põe tudo na mesa. Ela acha estranhíssimo que eu tome café sem açúcar, todo dia comenta, vai beber assim, nem uma colherzinha de açúcar? Por isso é que você está fraquinha assim. Eu não consigo deixar de sorrir (SAAVEDRA, 2010, p. 88).

Esta é a primeira aparição de Pilar, numa descrição que já anuncia a função maternal que assumirá na trajetória de Érika através do uso de clichês como: “ela faz cada dia um bolo”; “costuma dizer que estou magra demais”; “por isso é que você está fraquinha assim”;

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

“gosto de ficar na cozinha com ela, é como se eu voltasse a ser criança”. No decorrer da narrativa, Érika e também nós, leitores, vamos nos ambientando com esse jeito “mãezona” de Pilar:

Depois Pilar se aproximou e me abraçou. Ela cheirava a sabonete. Me senti bem, acolhida. Fiquei um longo tempo ali com ela, depois deitada com a cabeça no seu colo. Ela me disse, o seu problema, senhorita, é que você não sabe nada da vida. Eu sorri (SAAVEDRA, 2010, p. 98-9).

Em contraposição ao mundo de relações emocionalmente caóticas e violentas vividas por Érika até então, as duas vão atando seus laços através de conversas na cozinha, em torno do calor do forno, das confidências, da cumplicidade e do afeto personificado pelo colo, pelo bolo, pelo chá, pelo cheiro de sabonete, pelo ato de “botar na cama”, típico das mais doces e tradicionais representações maternas:

Pilar me trouxe pra casa, fez um chá de camomila para mim e me pôs na cama. Ela sentou na beira da minha cama, e ficamos conversando um pouco. Ela me perguntou, você perdeu um grande amor, foi isso? Eu ri. Respondi que não, que não tinha nada a ver com um grande amor. Mas você perdeu alguém muito importante, um filho? Ela me olhou, tentando encontrar em meu olhar uma resposta. Você engravidou e perdeu a criança, foi isso? Eu achei curioso que Pilar pensasse que eu havia perdido um filho. Expliquei a ela que não, que não havia perdido filho nenhum. Eu perdi, uma vez, ela disse (SAAVEDRA, 2010, p. 100-1).

Há, nesse cenário, a construção de uma relação entre mãe e filha que se escolhem com base no afeto e no conforto; mas há, acima disso, a construção de uma relação de duas mulheres em torno de sentimentos que só poderiam ser compartilhados por duas mulheres. Aos poucos, no colo de Pilar, Érika consegue finalmente chorar a morte de Karen e realizar o seu luto, começando a superar a dor que a tinha levado ao isolamento. Após esse primeiro grande desabafo, ela dá também um primeiro passo para fora de si e do seu drama existencial, começando a namorar o veterinário da ilha. Ele atende a cachorrinha que Érika adotou (ou o contrário, pois foi Lola quem escolheu Érika, se aproximando dela na rua e a seguindo até a casa) e é o extremo oposto de Alex. Enquanto o artista plástico é um homem egoísta e inconstante, com facilidade para dispor dos sentimentos alheios, principalmente das mulheres, o veterinário é um homem discreto, terno e trabalhador, com planos de se casar e de construir uma família tradicional. Interessante é que assim que começa a namorá-lo, Érika passa a ter pesadelos a respeito da hipótese de ser mãe:

Ontem à noite, sonhei que eu paria um filho. Um filho-monstro. Eu paria um filho já crescido, uma criança de quatro ou cinco anos. Eu me angustiava, me sentia obrigada a amá-lo mas não conseguia. Ao contrário, sentia um ódio muito profundo por ele (SAAVEDRA, 2010, p. 121).

Tais pesadelos sinalizam o dilema em que a personagem está aos poucos se embrenhando. Da vida atribulada e cosmopolita, que incluía um relacionamento a três, ao novo (e ao mesmo tempo tão velho) paradigma que Erika se impõe há um abismo não

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

facilmente superável, e é nos sonhos que ela consegue ressignificar suas angústias parindo — e odiando — um filho-monstro. Para Elisabeth Badinter em *Um amor conquistado: o mito do amor materno* (1980, p. 22-3, grifo meu),

O amor materno é apenas um sentimento humano. E como todo sentimento, é incerto, frágil e imperfeito. **Contrariamente aos preconceitos, ele talvez não esteja profundamente inscrito na natureza feminina.** Observando-se a evolução das atitudes maternas, constata-se que o interesse e a dedicação à criança se manifestam ou não se manifestam. A ternura existe ou não existe. As diferentes maneiras de expressar o amor materno vão do mais ao menos, passando pelo nada, ou o quase nada.

Erika, pelo que temos de sua trajetória, ainda não tinha se deparado com a questão da maternidade, e durante toda a narrativa ela cita a sua mãe verdadeira apenas uma vez (sua atenção é muito mais voltada para a transtornada mãe de Karen). No entanto, naquele momento de fragilidade, ela se depara com uma situação em que *ser acolhida* por Pilar e ao mesmo tempo *acolher* Lola traz-lhe uma completude que soa como a resposta certa para as suas inquietações e para o sentimento de não conformidade que está vivendo.

De certa forma, Erika entende que aceitar a sua condição feminina, a qual culturalmente implica a maternidade, pode significar o restabelecimento da sua saúde mental e emocional, inclusive libertando-a da relação nociva que mantinha com Alex. Porém essa transmutação não se dá de forma tranquila na personagem; o inconsciente de Erika demonstra esse conflito através dos pesadelos com o filho-monstro. Para Nancy Chodorow, em *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher* (2001, p. 50, grifo meu),

Além dos possíveis componentes hormonais do cuidado materno logo após o parto do seu filho (e mesmo esses não atuam independentemente), nada há na fisiologia das mulheres parturientes que as tornem especialmente adaptadas para o cuidado infantil posterior, nem há qualquer razão instintual pela qual elas devam ser capazes de executá-lo. Nem há qualquer coisa biológica ou hormonal para diferenciar uma “mãe substituta” masculina de uma feminina. O argumento biológico em favor da maternalidade das mulheres baseia-se em fatos que decorrem não do nosso conhecimento biológico, mas de nossa definição da situação natural tal qual ela surge de nossa participação em certos arranjos sociais. **O fato de que as mulheres tenham um intenso e quase exclusivo papel materno deve-se a uma transposição social e cultural de suas capacidades de dar à luz e amamentar.** Não é assegurado ou causado por essas próprias capacidades.

Assim, Erika parece aceitar que a acomodação em um estereótipo de mulher poderia solucionar a sua crise (ou histeria, alguns poderiam diagnosticar), tal e qual a cultura ocidental vem pregando há séculos. À medida que ela se entrega à força e ao conforto do colo de Pilar, à segurança da ilha como um lar e à estabilidade dos sentimentos do novo namorado, e até ao seu papel de única responsável por Lola, ela vai deixando para trás a Erika capaz abandonar a melhor amiga à beira da morte e assumindo uma outra perspectiva de vida:

Eu nunca mais sonhei com o filho-monstro. Ao contrário, pela primeira vez, tenho vontade de ter filhos. Estranho, não? Eu sei, eu sei que para você é difícil de

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

acreditar. Mas por algum motivo o doutor fez com que esse desejo surgisse em mim (SAAVEDRA, 2010, p. 130).

O namoro entre Erika e o veterinário evolui rapidamente. Enquanto ela se dirige o tempo todo a Alex, em suas gravações, o novo namorado não tem nome, é apenas “doutor”. Para ele, Erika cria uma ficção de si mesma, uma personagem que atende muito melhor aos anseios dos seus companheiros de ilha do que a Erika original. Em certo momento da narrativa, o namorado faz confidências de sua infância para ela, e Erika, diante da fragilidade dele, encarna finalmente o estereótipo feminino que tanto ele quanto Pilar vinham construindo nela. Ela declara, numa das gravações: “Eu tive vontade de cuidar dele. De ser realmente aquilo que ele via em mim, uma mulher doce, cuidadosa com quem ama” (SAAVEDRA, 2010, p. 132). Essa mulher “doce” e “cuidadosa” na qual Erika se vê impingida a se transformar nada mais é do que um reflexo do conceito de feminilidade impresso a uma suposta natureza feminina e reproduzido com a intenção de submeter as mulheres a uma posição delimitada na sociedade. Para Maria Rita Kehl, em *Deslocamentos do feminino* (2008, p. 47-8, grifo meu),

A cultura europeia dos séculos XVIII e XIX produziu uma quantidade inédita de discursos cujo sentido geral foi o de promover uma perfeita adequação entre as mulheres e o conjunto de atributos, funções, predicados e restrições denominado *feminilidade*. A ideia de que as mulheres formariam um conjunto de sujeitos definidos a partir de sua natureza, ou seja, da anatomia e suas vicissitudes, aparece nesses discursos em aparente contradição com outra ideia, bastante corrente, de que a “natureza feminina” precisaria ser domada pela sociedade e pela educação para que as mulheres pudessem cumprir o destino ao qual estariam naturalmente designadas. **A feminilidade aparece aqui como o conjunto de atributos próprios a todas as mulheres, em função das particularidades de seus corpos e de sua capacidade procriadora; a partir daí, atribui-se às mulheres um pendor definido para ocupar um único lugar social — a família e o espaço doméstico — , a partir do qual se traça um único destino para todas: a maternidade.**

Vê-se, neste ponto, o olhar do outro imprimindo sua marca em Erika; e não se trata apenas de Pilar e do veterinário, é o olhar de toda uma construção social que vai vencendo a resistência da protagonista. Pilar desde o começo afirmava que o problema de Erika era não ter alguém que tomasse conta dela, pôs na vida independente e sem amarras da artista a culpa do sofrimento. Para Pilar, era preciso que Erika se voltasse ao feminino, ao lar, ao amor, à maternidade, para enfim ser uma mulher feliz — ou, ao menos, *realizada*, dentro da sua condição. O ápice da imposição do estereótipo se dá quando o doutor pede Erika em casamento e Pilar, ao receber a notícia, a reconhece — e *batiza* como filha: “No dia seguinte, Pilar viu o anel. Ela começou a chorar, imagina. Me abraçou, disse, minha filha, estou tão feliz por você. O curioso é que a partir daquele momento ela deixou de me chamar de senhorita para me chamar de minha filha” (SAAVEDRA, 2010, p. 141).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Aqui poderia ser o final da história, a vitória dos contos de fadas, quando Erika se casa com o veterinário, vai morar numa casinha com jardim e com cachorro e se prepara para ser mãe, o desfecho lógico para uma mulher. Tal aprisionamento da felicidade feminina na condição materna é uma discussão presente desde Simone de Beauvoir, em o *Segundo sexo* (1970, p. 10, grifo meu):

A mulher tem ovários, um útero; eis as condições singulares que a encerram na sua subjetividade; diz-se de bom grado que ela pensa com suas glândulas. O homem esquece soberbamente que sua anatomia também comporta hormônios e testículos. Encara o corpo como uma relação direta e normal com o mundo que acredita apreender na sua objetividade, **ao passo que considera o corpo da mulher sobrecarregado por tudo o que o especifica: um obstáculo, uma prisão.**

Décadas depois de Beauvoir, também Heleieth Saffioti, em *O poder do macho* (1997, p. 9, grifo meu), debate essa prisão culturalmente instituída para o sexo feminino:

A sociedade investe muito na naturalização desse processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com esse pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é *natural* a sua capacidade de conceber e dar à luz.

Para Chodorow, essa naturalização é um movimento que parte das instituições sociais em direção ao indivíduo mulher, garantindo a reprodução da ideia de maternidade como obrigação, missão, dever. É quase um *fato dado* que à mulher cabe o cuidado dos filhos; mais do que isso, à mulher cabe o instinto materno, a naturalidade desse cuidar:

As próprias ideologias legitimadoras, assim como instituições tipo escolas, comunicações de massa, e famílias que perpetuam ideologias, contribuem para a reprodução social. Elas criam expectativas nas pessoas sobre o que é normal e apropriado, e como devem agir. **A perpetuação da sociedade exige que alguém crie filhos, mas nossa linguagem, ciência e cultura popular tornam muito difícil separar a necessidade de cuidado da questão de quem deve cuidar.** É difícil separar as tarefas relacionadas ao cuidar de filhos, em geral executadas por mulheres e em especial por mães biológicas, das próprias mulheres (CHODOROW, (2001, p. 57, grifo meu).

Por que, então, Erika, a imagem da mulher contemporânea, distante das crenças populares a respeito das obrigações das mulheres, avessa às normas estabelecidas culturalmente que obrigam a mulher ao casamento, à monogamia e à maternidade, uma mulher artística, sexualmente livre, independente, se deixaria seduzir tão passivamente pelo ambiente confortável e correto que se criara ao seu redor? Há um paradoxo latente na narrativa, pois Erika não suporta transmutar-se para um estereótipo tão distante de si mesma e, de casamento marcado, cai em si e decide partir imediatamente da ilha; mas, ao mesmo tempo, é dessa construção que ela retira as forças para a sua reestruturação interna e retomada de vida. Ela se despede da “mãe postiça” que participou do seu processo gestacional de reabilitação como num segundo nascimento, um segundo desligamento, um segundo processo de passagem para a idade adulta, e parte. Para onde?

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Mas como eu te dizia, Pilar então me abraçou. Eu encostei a cabeça no seu colo e fiquei ali, chorando. Ela cheirava a sabonete. Pilar sempre cheirava a sabonete, como se tivesse acabado de sair do banho. Ela disse, talvez para me consolar, minha filha, não se preocupe, Lola ficará bem. E eu vou passar para vê-la de vez em quando, e o doutor, ele a ama e vai esperar por você. (*Érika ri, triste*) Porque eu sei, minha filha, eu sei que você vai perceber que isso tudo é um erro e vai voltar. Nós estaremos aqui. Eu tive que sorrir. (*Érika diz em tom choroso*) Pilar acha que eu vou voltar. (*pequena pausa*) Mas não, Alex, eu não vou voltar. (*o tom muda repentinamente, agora está decidido*) Eu não vou voltar para lugar nenhum (SAAVEDRA, 2010, p. 164-5).

Ao fim da narrativa, Érika não precisa mais de uma mãe e é capaz de retornar à sua vida um pouco mais fortalecida e consciente de quem ela realmente é. Talvez ela tenha se despedido para voltar ao seu relacionamento inconstante, inconsistente e nada convencional, mas que de alguma forma a satisfazia. Certamente ela se despediu para enfrentar sozinha as fraquezas e neuroses que constituem a sua personalidade, as quais certamente não se resolveriam ao aderir a um estereótipo de mulher ideal, apenas se acumulariam dentro dela e explodiriam sobre o marido, o filho, sobre si mesma. Em *Paisagem com dromedário* não há uma ode ao amor romântico, ao casamento, ao clássico final feliz. Érika parece compreender que não existe um lugar ideal para ela, que ela está longe de ser uma mulher ideal assim como não existe uma fórmula ideal de vida. Ela chegou a pensar que a sua inconformidade era causada pelo seu não enquadramento e, ao tentar finalmente ser o que a sociedade espera de uma mulher, encontrou-se desesperada para voltar. Para onde?, repito. Ao afirmar que não voltará a “lugar nenhum”, Érika pode estar se empoderando e definindo que o não-lugar em que se encontrava até a morte de Karen, a grande ruptura da sua história, é ele mesmo o seu espaço de liberdade — mesmo que ser livre não necessariamente signifique ser feliz.

Mas, afinal, o que significa a felicidade senão o máximo de liberdade possível dentro de um sistema organizado para oprimir?

Referências

BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo I: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Millet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

CHODOROW, Nancy. *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. São Paulo; Rosa dos Tempos, 2001.

DALCASTAGNÈ, Regina. Representações restritas: a mulher no romance brasileiro contemporâneo. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos (orgs.), *Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea*. Vinhedo: Horizonte, 2010.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

KEHL, Maria Rita. *Deslocamentos do feminino*. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

SAAVEDRA, Carola. *Paisagem com dromedário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1997.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (org). *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1995. 191 p. Coleção Ensaios CPG-Letras; 3.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**REPRESENTAÇÃO E GÊNERO: UMA ANÁLISE DAS PERSONAGENS
FEMININAS NO ROMANCE *A MÃE DA MÃE DA SUA MÃE E SUAS FILHAS***Carla Lavorati
UFSM**Introdução**

A data de 21 de abril de 1500, véspera da chegada dos navegantes portugueses em terras brasileiras, marca o início do romance *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* de Maria José Silveira. A trama narrativa reconstrói pelos meandros da memória, história e livre invenção ficcional um panorama dos principais acontecimentos que envolveram a formação do Brasil e do povo brasileiro. Trata-se de “narrativas de vida” entrelaçadas à história do desenvolvimento econômico e social desde o dia histórico do descobrimento até meados da segunda metade do século XX.

O que pretendemos observar é como estão representadas ficcionalmente, segundo as teorias de gênero e o conceito de representação de Roger Chartier (2002), as mulheres que compõem a árvore genealógica da qual se origina o povo brasileiro. Sobre o conceito de representação, Roger Chartier (2002), defende que o interesse da linguagem se mantém nas negociações e efeitos de sentidos envolvidos na dinâmica das práticas, apropriações e representações, sendo por meio delas, que se desdobram os esquemas que atribuem sentido ao presente, passado e futuro. Para o historiador, o conceito de representação mantém sua importância porque articula a leitura articulada a três registros da realidade “as representações coletivas; [...] as formas de exibição e estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação a representantes [...] da coerência e estabilidade das identidades assim afirmada” (CHARTIER, 2002, p. 11). Nessa perspectiva, as representações perpassam os caminhos labirínticos do imaginário e do simbólico, ligando-se à realidade, de modo arbitrário, ao passo que são sempre representações que se realizam na ausência do objeto ou acontecimento representado; e nessa distância entre as “palavras e as coisas” está à maleabilidade das significações, a multiplicidade de sentidos.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Justificamos, desse modo, a escolha do romance pelo questionamento que direciona ao discurso histórico tradicional, em geral, ligado à voz patriarcal dos grandes heróis e conquistadores, como também pelo revisionismo crítico, pois se trata de uma obra de autoria feminina, que reconstrói os passos de sua ancestralidade pela própria voz. Voz de uma mulher situada no século XX, que ao olhar para o passado recupera “todas” as mulheres que contribuíram para a configuração histórica da última personagem, que está inserida no próprio tempo histórico da narradora do romance, assim como da autora, Maria José Silveira.

O que pretendemos, portanto, é desenvolver nossas reflexões pensando numa História que se constrói na representação do ser humano em suas múltiplas facetas, tanto na pequenez de sua existência - nas desgraças, loucuras, delírios, impulsos, medos - como, no reverso da moeda, a vida desenrolada em todo seu esplendor, encanto e sortilégios. Traz, portanto, entrelaçados aos grandes acontecimentos históricos da nação percalços, desvios, vãos que compõem a existência humana; em particular, o desenrolar da História das Mulheres, no tempo e no espaço; de Inaiá, no século XV, até Maria Flor, no século XX.

As personagens femininas e a formação do povo brasileiro

O narrador, antes de iniciar a narrativa deixa claro que a história que vai contar privilegia a vida das mulheres por uma solicitação que lhe foi feita. “Lembrem-se também, se for o caso, de que foram vocês que me pediram para contar, desta vez, a vida das mulheres” (s/p). Esse “vocês” ao qual o narrador se refere possivelmente tratam-se dos leitores do romance, que situados no presente, na modernidade, reclamam pelas histórias dos sujeitos sociais que se mantêm à margem na historiografia tradicional. Essa necessidade de problematizar o passado histórico a partir do presente tornou-se movimento recorrente na pós-modernidade que busca em muitos momentos o restabelecimento de bases coletivas que construam identidades lançando olhares para uma história feita também pelas massas anônimas, minorias étnicas, e classes consideradas subalternas.

A representação da grande família materna brasileira é explorada no romance sob o ponto de vista de um narrador onisciente que está inserida na década de 70 do século XX. No início da narrativa fica claro que a história que leremos parte do relato oral, portanto, da memória de um narrador que (re) conta a história do Brasil para um casal de gêmeos que ainda irão nascer. O que nos remete quase que instantaneamente ao ato de escutar história na infância, de ouvi-las e aprende-las no contato com a memória do outro. Esse narrador ao olhar

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

para o passado, prioriza os detalhes, as miudezas, o gesto simples das práticas cotidianas, da vida privada, e, de forma prioritária, focaliza mulheres que compõem o *continuum* da História - o eterno devir da vida - e que por pequenos infortúnios ou pela força das circunstâncias tiveram sua vida entrelaçada aos grandes acontecimentos históricos, políticos e econômicos do Brasil.

É um romance que propõe uma nova abordagem sobre a História da formação do povo brasileiro, propondo novas significações sobre História e mulheres. Portanto, as representações femininas no romance *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* preenchem esse terreno ainda pouco explorado e de solo movediço, que é a História das Mulheres. O que não significa um apagamento do masculino, mas apenas uma afirmação do feminino, pois justamente por reconhecer, na realidade e nos sujeitos sociais, a influência do subjetivo e do simbólico, o pensamento feminista não agrega a sua leitura o estatuto de única verdade válida, mas sim, apresentam-se, como uma possibilidade, dentro outras.

Desse modo, a narrativa de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* recria, numa ordem cronológica dos acontecimentos, a participação da mulher desde o primeiro contato do branco com o índio, chegando até os tempos atuais, de globalização e cultura de massa. A mulher pela narrativa ficcional torna-se sujeito ativo, participante da dinâmica histórico-nacional, rompendo com a insignificância com que são representadas em nível de História oficial. O narrador apresenta-se, já no início do livro, como pós-feminista, localizada num contexto de “pós-modernidade”, que já ultrapassou a fase das lutas das duas primeiras ondas feministas, e que agora, vive em outra configuração sócio-histórica, e que ao narrar essa história, constrói uma possível história das mulheres, com uma variedade de perfis femininos, que vão interagindo com os acontecimentos históricos e pessoais que as atingem e (re) modelam. No prólogo de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*, encontramos um esquema genealógico que resume os encontros miscigenatórios entre as diferentes etnias que formaram o povo brasileiro. A escolha dos nomes é bastante simbólica, com forte apelo às características da língua e da nacionalidade da personagem representada. A autora escolheu nomes que mobilizam informações de nossa memória histórica e que, portanto, atribui caráter de verossimilhança à narrativa. Observe abaixo (Figura 1), como os nomes escolhidos para os personagens condensam, em sua grafia, particularidades culturais de cada etnia.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura



Figura 1 – Sequências de personagens e encontros miscigenatórios presentes no romance.

Fonte: Maria José Silveira (2002, p. 16).

As representações que compõem o romance analisado não perseguem a idealização das mulheres, ao mesmo tempo em que não aceitam o estereótipo forjado que supõe a mulher como submissa, ignorante, passiva e mão de obra barata. É pelo âmbito estético que o romance histórico analisado, constrói um grande painel da história de formação do povo

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

brasileiro, mesclando a isso, a trajetória de vida de mulheres e (re) construindo-as por meio de subjetividades plurais.

Portanto, não buscamos nos reduzir aos discursos reclamatórios, de muitas feministas, contra os ditames da cultura masculina que compõe um discurso de vitimização da mulher, que como sugere Elizabeth Bandinter (2005) só contribuem para reforçar o essencialismo da mulher como frágil e indefesa, prejudicando a convivência sadia entre os sexos. É preciso, portanto, não reduzir o olhar que direcionamos para a realidade e para os sujeitos sociais a categorias binárias de construção do conhecimento, visto que pensar a realidade por meio de pares de opostos é sempre explicações redutoras, que perpetuam a diferença como aspecto negativo.

Os primeiros movimentos feministas já questionavam a ideia da existência de uma essência feminina, de uma diferença biológica que liga, incondicionalmente, a vida da mulher à maternidade, ao espaço doméstico e à vida privada. As mulheres, nesse caso carregavam o estereótipo de Maria, mãe abnegada e obediente. Já para as mulheres que rompem com essa noção universal de Maria, são reservados as figuras míticas de Eva e Lilith, personagens que enfrentam Deus, símbolo da traição e do pecado. Desse modo, o feminismo questionou esquemas de representação que legitimavam uma determinada classe e sujeito do discurso, podendo ser considerado, nesse aspecto, um pensamento político que coloca em pauta as relações de poder que atravessam os discursos, o caráter de construção ideológica das representações, posto que prioritariamente o sujeito que detém o direito de falar é homem, branco e de classe média. Sobre a relação entre gênero, identidade e ideologia, Teresa de Lauretis argumenta, “[...] se o sistema sexo-gênero [...] é um conjunto de relações sociais que se mantém por meio da existência social, então o gênero é efetivamente uma instância primária da ideologia” (LAURETIS, 1994, p. 216). Vale salientar que os próprios valores erigidos em torno da Literatura canônica são marcas ideológicas do pensamento patriarcalista que construiu e institucionalizou direitos ao homem que desenvolveram formas de dominação principalmente pela inferiorização da mulher.

Podemos pensar, portanto, no âmbito da violência simbólica das representações, no poder que elas detêm de legitimar ou subverter discursos. Para Roger Chartier (2002), as representações estão associadas às apropriações, que se ligam ao sentido atribuído pelo indivíduo aos acontecimentos do mundo, por isso, as apropriações são circunscritas historicamente pela posição que o indivíduo ocupa na sociedade, sendo, portanto, inseparável das práticas, que estão ligadas ao nível da ação dos indivíduos no mundo, às suas novas

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

percepções. Nesse sentido, não podemos deixar de refletir sobre a natureza da própria linguagem e sobre as informações que registramos por meio de palavras, símbolos ambivalentes de convenções sociais; “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 2002, p. 17).

É importante salientar que o romance não pretende elevar a mulher a um patamar de superioridade e maior importância, como é possível observar em trechos do romance como: “[...] não venham me acusar de feminismo tardio. Já lhes digo de antemão que a vida dos homens é tão interessante quanto a das mulheres” (*ibidem*, s/p). Notamos que o narrador ocupa uma posição histórica contemporânea, que já superou as questões iniciais por que lutou o feminismo. Ou seja, sem sinais reivindicatórios de um feminismo tardio para justamente não cair nas armadilhas de uma simples inversão do centro pela margem, o que se pretende é tornar transparente a relação entre poder e dominação que acompanham a história da formação da sociedade brasileira e as representações simbólicas que são elaboradas em torno dela, trazendo à discussão as inter-relações entre identidade, cultura, nação. Para isso é necessário abalar as concepções dualistas que moldam nosso conhecimento sobre a realidade e que contribuem para o olhar vertical que orientam nossos esquemas de pensamento.

Reconstruir a história do Brasil pela visão da mulher, mas também pela visão do índio é um modo de colocar em movimento representações de sujeitos que foram vítimas de inúmeros apagamentos e silenciamentos. Já que o choque de culturas, entre o branco o indígena e o negro foi extremamente devastador. Ao índio e ao negro foram cruelmente impostas novas normas e regras, um agressivo ataque exploratório, um sufocamento crescente de suas crenças, rituais e valores. O índio e o negro foram subjugados por um olhar de fora, do outro – o homem branco – que os entendia dentro da lógica ocidental, do europeu colonizador, que empolgados com as novas possibilidades que a ciência e a razão ofereciam, não conseguiam conduzir um olhar ao outro que não fosse segundo os esquemas representativos que circulavam em suas culturas.¹

Tzvetan Todorov (1993) aborda essa questão no livro *A conquista da América* esse olhar de supremacia que o branco lança sobre o índio, numa atitude de completa inadequação a qualquer forma de compreensão sensível do outro. “Fisicamente nus, os índios também são,

¹ Os portugueses conseguiram expulsar os árabes de suas terras, após um longo período de ocupação e encontrava-se, na Europa, um momento de reocupação territorial. Os portugueses estavam espiritualmente ávidos pelas novas possibilidades, de expandir seus domínios, que a atual configuração lhes apresentava.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

na opinião de Colombo, desprovidos de qualquer propriedade cultural: caracterizam-se, de certo modo, pela ausência de costumes, ritos e religião” (TODOROV, 1993, p. 34). Nesse sentido, podemos dizer que vivemos enquanto latino-americanos e, também, enquanto brasileiros num continente marcado por imposições de poderes e injustiças, sendo que nossa História carrega essas marcas de silêncio e (des)territorialização.

Logo no início do romance podemos perceber o caráter desmistificador que conduzira à narrativa, localizando-a no pólo oposto ao de idealização histórica nacional. O que se faz é criar condições, pela ficção, de instauração e compartilhamento de uma memória coletiva que agregue sentidos ao que é ser brasileiro. Vejamos como o narrador define, numa espécie de prólogo, o conteúdo do romance; “O assunto é delicado, a família é complicada, e nem tudo foi beleza nessa história.” (SILVEIRA, 2005, p.11). Temos, portanto, a reconstrução da história de vida de 20 gerações de mulheres, retratadas sem as idealizações comuns as grandes heroínas nacionais dos romances do início do século XIX. A autora deixa claro que “[...] houve também loucas, assassinas, muitas desgraças e tristezas. Grandes dores. Muitas mesmo” (*ibidem*, p. 11). A narração é estruturada de forma a manter uma união entre os fatos, por isso os acontecimentos históricos são ressignificados de modo a não perderem sua conexão com o todo que compõem a história ficcional.

A valorização do passado é reforçada nos capítulos finais do livro, quando a personagem Maria Flor “esqueceu suas doenças pós-modernas” e manifestou seu desejo de fugir da situação caótica das grandes cidades “Quer correr descalça pela praia coberta com a mesma areia que um dia talvez tenha sido pisada pelos pés de alguém que ela não conheceu, mas sabe que existiu e pode bem ter passado por ali. Que pode ter sido sua mãe, ou a mãe de sua mãe, ou a mãe da mãe da sua mãe.” (SILVEIRA, 2002, p. 359)

Nesse caso, observamos como aponta Roger Chartier, que “As estruturas do mundo social não são um dado objetivo, tal como o não o são as categorias psicológicas: todas elas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais, discursivas) que constroem as suas figuras.” (CHARTIER, 2002, p. 27). Ocorre, portanto, um enfoque, no romance, para o nível simbólico dos conflitos sociais, oposto, ao determinismo marxista que via como principal fator de embates, a luta de classes, inseridas no nível econômico da realidade.

*ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura***Maria Taiaôba versus Guilhermina: duas personagens, muitas reflexões**

Maria Taiaôba e Guilhermina são mulheres que viveram no Brasil entre o período de 1531 a 1693. Elas compõem o capítulo intitulado *Desolada Amplidão* e são mulheres que, de um modo geral, sofreram as consequências e, ao mesmo tempo, participaram dos processos de fortalecimento dos canaviais e do início da criação de gado no interior do Brasil.

Maria Taiaôba é uma personagem construída pela característica da liberdade. Uma mulher que viveu fora dos padrões patriarcais da época, mantendo um comportamento que rompe com valores sociais do casamento e da superioridade masculina. A própria criação de Maria é representada como sendo mais livre que o habitual, transbordando os limites dos espaços gendrados do feminino, provocando diferentes deslocamentos nos papéis comuns às mulheres da época, tanto no rompimento com a postura da mulher casada, dona de casa e dependente do marido, como na imagem de mulher religiosa, exemplo de benevolência e obediência a Deus; “Maria Taiaôba nunca teve religião nem quem lhe reprimisse ou impusesse muitas regras. Ao lado da velha e sob a proteção do pai, aprendeu a viver de maneira diferente, mais livre que o habitual, acreditando em si mesma e em seus instintos” (SILVEIRA, 2002, p. 106-107).

Maria, como outras personagens da família, serão construídas de modo a não se encaixarem em representações estereotipadas de mulher frágil e dócil, não ficando resumida, portanto, aos papéis definidos por uma cultura patriarcal e machista que define o sexo feminino como inferior. Maria é uma personagem que representa uma mulher à frente das convenções sociais do seu tempo, “Seu jeito inteligente e livre fascinava muitos homens. E, embora não pensasse mais em se casar, não tinha problema nem vacilações quando lhe dava vontade de dividir seu leito com homens que a atraíam.” (SILVEIRA, 2002, p. 107). A postura bem resolvida de Maria diante de sua sexualidade, mesmo depois da viuvez, era para época um disparate. Principalmente aos olhos da Igreja que, cada vez mais, fortalecia-se e ditava os modos e comportamentos adequados de um bom cristão. Maria, sua filha Belmira e sua neta Guilhermina são personagens femininas inquietantes para a configuração histórica da sociedade de Salvador da época: “Podia ser de fato uma visão inquietante ver passar pelas ruas as três mulheres independentes e livres [...] que desciam e subiam as ladeiras da cidade deixando um rastro de interrogação e fascínio” (SILVEIRA, 2002, p. 108).

Maria passa a ser uma mulher que pela diferença de atitude coloca em questionamento o papel social subordinado desempenhado por outras mulheres, assim, como propõe Simone de Beauvoir ao dizer que “[...] para além de suas diferenciações naturais, homens e mulheres

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

[devem] afirmar sem equívoco sua fraternidade” (1980, p. 500). A representação da personagem não se apoia em argumentos de inferioridade entre os sexos. Ela caminha livre para constituir-se enquanto sujeito, em suas múltiplas subjetividades, longe da designação social e cultural do que é ser homem e do que é ser mulher; “Quase inevitável, portanto, que os homens baianos se apaixonassem por ela. Como inevitável também que a odiassem as mulheres. Não que essas mulheres fossem nenhuma santas, pois não eram.” (SILVEIRA, 2002, p. 107).

Tratam-se, portanto, de personagens mulheres que são ambientadas e muitas vezes limitadas à configuração do contexto socioeconômico do seu tempo. Algumas ficando acomodadas dentro de estereótipos da mulher frágil, bondosa, servil e materna. Enquanto, outras, são representadas por singularidades individuais que ultrapassam as definições redutoras de uma natureza feminina, assumindo identidades de gênero masculino, para desdobrar-se em representações de mulheres que não carregam uma essência definida *a priori* pelo sexo. Mas sim, mulheres que vivem de modo autêntico, como donas de suas escolhas, libertas das convenções culturais que as formatam segundo um padrão feminino de agir e ser, o que permite aproximar a representação de algumas personagens do romance “[...] não apenas a conquista de igualdade em relação aos homens, mas, sobretudo para a criação de novos estilos de vida, numa ética libertária.” (RAGO, 2008, p. 167).

Em alguns momentos, percebemos essa desconstrução entre os campos do que é ser feminino e masculino, também em personagens homens que assumem identidade de gênero feminina e adentram num espaço culturalmente gendrado para mulheres. Como exemplo, citamos o personagem Bento Vasco que se dedica ao artesanato e ao cuidado dos filhos, enquanto a mulher, Guilhermina, cuida do gado, da terra e dos escravos; pois, se a feminilidade é uma construção simbólica, cultural, o mesmo acontece com a masculinidade que, também, é construção social, marcada historicamente, e não guarda nenhum essencialismo como origem.

Nota-se, portanto, que as 20 personagens femininas que compõem a história são representadas de múltiplas maneiras, enfocando as particularidades de cada uma dentro do imenso universo de possibilidades que é cada indivíduo. Maria é, portanto, uma das personagens que carrega em sua representação atitudes e pensamentos que a colocam um passo à frente de outras mulheres. O que aumenta as possibilidades de intersecções entre as representações no romance e o feminismo, pois “Do mesmo modo, também o feminismo [...] caracteriza-se por uma intensa preocupação em criar novos espaços sociais e outras condições

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

subjetivas para as mulheres, na luta contra os modelos de feminilidade impostos pela dominação classista e sexista” (RAGO, 2008, p. 166).

Guilhermina, neta de Maria Taiaôba, é uma personagem cuja representação desloca os sentidos do que é ser mulher em uma sociedade patriarcal. Sua coragem, força e decisão, bem como a sua inaptidão com a maternidade afastam-na do estereótipo de mulher passiva, frágil. Seu temperamento forte, e até mesmo explosivo, só é remediado pelo contato que, posteriormente, mantém com a natureza, com o vento, a chuva e os animais. A representação de sua personalidade liga-se a um espírito aventureiro, comumente associado à esfera do masculino, ao passo que, sua existência se constrói na comunhão com os perigos e intempéries de viver exposta ao tempo, em campo aberto, na lida com o gado e a terra; “Assim como lhe era difícil aceitar as regras da vida em sociedade, era-lhe fácil aceitar a natureza (...) No parecer de Bento, sua mulher era também como uma força da natureza, irmã das tempestades, das grandes boiadas e das correntes fortes dos rios (SILVEIRA, 2002, p. 119).

Guilhermina era “alta, forte, destemida e possuía uma autoridade natural na lida que ninguém – nem homem, nem bicho – tentava contestar.” (SILVEIRA, 2002, p. 119). E assim, destemida e corajosa permaneceu do começo ao fim da sua vida. Ganhou respeito dos vaqueiros e era tratada como igual entre eles, devido à competência que tinha no trabalho com o gado. Seu marido, Bento Vasco, filho de um vigário Português com uma escrava, rompe com algumas definições do campo masculino, visto que se ocupa de fazer trabalhos artesanais, prática tipicamente definida no campo feminino. Enquanto, Guilhermina, vestida como homem, cuidava do trabalho externo a casa. Bento Vasco, cuidava da pequena venda que instalaram nos caminhos de passagem do gado do sertão, “[...] na bacia do rio Doce, quase divisa entre o que seria depois Minas Gerais e Espírito Santo” (SILVEIRA, 2002, p. 118), dividindo seus afazeres entre o pequeno comércio de parada de tropeiros e as santas de pedra sabão que fazia com tanta dedicação em homenagem a Guilhermina.

O relacionamento de Bento Vasco e Guilhermina é enfatizado como uma crítica à sociedade de Salvador que não aceita o namoro de uma moça branca com um homem negro, posto que o narrador critica o falso moralismo que sustenta os valores sociais que fundamentam a ordem dominante. A hipocrisia da sociedade da época é reforçada com a atitude do padre em proibir a entrada de Guilhermina na Igreja, visto que, o próprio padre, segundo as leis da igreja, é um pecador, já que Bento Vasco, é filho de seu relacionamento com uma escrava. Desse modo, é possível perceber que o romance pretende, de certa forma,

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

(re) construir uma possível história do Brasil que se faz nos rastros de imperfeições e paixões humanas, nos detalhes da vida privada, nas decisões erradas e acertadas.

Tanto Maria, como Guilhermina são personagens femininas bem resolvidas com sua intimidade, mesmo que isso signifique caminhar no caminho oposto ao da mulher do regime patriarcal. Nesse sentido, podemos aproximar essas representações femininas no romance às críticas que “[...] o feminismo investiu incisivamente contra o sujeito, não apenas tendo como alvo a figura universal, mas visando a própria identidade da mulher.” (RAGO, 2004, p. 281).

Constroem-se, portanto, no romance, representações femininas que apelam para diferentes subjetividades e não para a (re) criação de uma identidade de gênero fixa, essencialista e, conseqüentemente, redutora. Como exemplo, citamos a própria representação de Guilhermina, uma personagem que traz como característica a falta de habilidades com a maternidade e a vivência em espaços públicos. Novamente um rompimento com a justificativa biológica que reduziu a mulher à maternidade e aos cuidados do lar “[...] subvertendo radicalmente a ordem masculina do mundo, especialmente ao desconectar a associação estabelecida entre origem e finalidade, que justificava a definição de uma suposta essência feminina a partir de sua missão para a maternidade.” (RAGO, 2004, p. 283).

Conclusão

No romance, as personagens são representadas em sua subjetividade, desconstruindo a possibilidade de um conceito uno de feminino, que comumente está ligado à passividade, subordinação e silêncio. Dessa forma, o romance percorre as lacunas deixadas pela História oficial numa postura de completude aos vazios existentes em torno da mulher. Utilizando-se das possibilidades do ficcional, a literatura complementa a História. No caso do romance analisado, o complemento se dá pela inserção da voz e da participação da mulher na história do Brasil, na representação que se faz dos caminhos ainda obscuros da História das mulheres. Trata-se de uma recriação simbólica que propõe possibilidades ficcionais de resposta às perguntas que ainda emergem em torno da constituição do sujeito mulher na História. Onde estavam? Como viveram? Como e quando atuaram?

Dessa forma, fundir literatura e história é multiplicar as possibilidades de representação do passado brasileiro. Localizado segundo uma perspectiva feminina, o narrador percorre ficcionalmente o espaço nebuloso, labiríntico e silencioso da história das mulheres brasileiras. Portanto, a análise de *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas* procura mais do que cavar respostas no passado silenciado; faz emergir questionamentos dessas

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

condições de silenciamento, a fim de trazer à tona as possibilidades que o discurso ficcional e a escrita de autoria feminina comportam trabalhar com novos dizeres, com novas representações simbólicas, com uma multiplicidade de apreensão, compreensão e (re) construção do passado.

Dessa forma, pensamos o espaço da literatura como possibilidade de representações simbólicas que também reproduzem práticas culturais, e, dessa forma, espaço relevante de trocas simbólicas, de jogos de poder, onde se pode reforçar ou romper com as hierarquias de gênero; ao manter a mulher circunscrita num espaço ideologicamente marcado pelo olhar androcêntrico ou subverter essa ordem por meio de representações plurais, ao ressaltar a subjetividade, para além da divisão biológica dos sexos, recriando espaços para a emergência de novos discursos, que rompam com metanarrativas como o patriarcalismo.

Referências

BANDINTER, Elizabeth. *Rumo equivocado: o feminismo e alguns destinos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOFF, Leonardo. *América Latina: da conquista à nova evangelização*. São Paulo: Editora Ática, 1992.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2ª ed. Trad. Maria Manuela. Galhardo. Alges – Portugal: Difel, 2002.

SILVEIRA, Maria José. *A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas*. São Paulo: Globo, 2002.

LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa. *Tendências e Impasses*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins fontes, 1993.

RAGO, Margareth. Foucault e as artes de viver do anarco-feminismo. In: *Figuras de Foucault*. Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (org). 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

_____. A “mulher cordial”: feminismo e subjetividade. *Verve*, n. 6, 2004, p. 279-296.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**REPRESENTAÇÃO DO FEMININO EM SCHOPENHAUER**Carlos Eduardo Zinani
UCS

Schopenhauer afirmou várias vezes acerca da questão hereditária que, da mãe, se herda a inteligência, do pai, porém, se herda o caráter. O caráter é o núcleo, é a Vontade de vida irracional, o primário que se manifesta em cada elemento da natureza. A inteligência, por sua vez, é dependente à Vontade, secundária, mas possui uma grande importância no que se refere ao intelecto. Em uma relação hierárquica, a figura do homem é sumamente superior à da mulher, pois ao homem é facultado tanto o exercício do caráter bem como o desenvolvimento intelectual, possibilidade negada às mulheres pelo autor.

As mulheres que se destacaram, que realmente foram a inspiração para obras artísticas, por sua beleza e inteligência, eram as damas da corte europeia do século XVIII. Essas mulheres, damas da nobreza frequentavam e também administravam os salões, promovendo encontros literários e filosóficos. Os Salões, desde o Iluminismo, foram espaços em que as mulheres começaram a adquirir certos privilégios. Uma das damas que frequentava esses ambientes foi Johanna Schopenhauer, mãe do filósofo que, por sua vez, possuía o salão mais influente de Weimar, capital cultural da Alemanha (BARBOSA, 2009, p. 61).

A filosofia não via com bons olhos o fato de a mulher se envolver em assuntos científicos e filosóficos. O homem, no interior dos sistemas filosóficos, sempre figurou como sendo o portador da racionalidade, do cálculo, da ponderação. A mulher era vista como um ser passional, que se deixava levar pela emoção que obscurecia o espírito obstaculizando o acesso à verdade. Segundo Barbosa, “parece que a seriedade do conceito, a seriedade da metafísica, cuja vocação é o inteligível, não combina com esse ser que, marcadamente, desperta o sensível e o sexual que há nos filósofos” (2009, p. 60). Schopenhauer as considerava infantis e intelectualmente obtusas. O feminino, desse modo, é representado como sendo “algo que existe para”. Sobre essa quase instrumentalização do feminino, o filósofo afirma, em várias passagens de sua *Metafísica do Amor*, que o casamento é nada mais

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

do que a institucionalização do instinto de procriação e consequente necessidade de perpetuação da espécie que se manifesta no indivíduo. O Amor, então, resume-se em buscar no outro aquilo que lhe falta, em suma, como a possibilidade de afirmação da vontade de vida.

Nesse contexto, o autor vai afirmar que o homem por natureza é polígamo, e a mulher, monógama, pois como é dependente do marido, é seu dever tratá-lo bem. Sendo assim, deve conservar-se dedicada a um homem somente pois é este que vai dar-lhe um lar e uma família. Sobre a fidelidade, é natural na mulher e artificial no homem. Essa concepção sobre o feminino em Schopenhauer possui, em muitos aspectos, influência da filosofia oriental, nesse caso, a chinesa. O Yin e o Yang representam opostos sendo a mulher representada pelo Yin, ou seja, a escuridão, o frio. Já o Yang é o princípio masculino, é a força, a vitalidade. No caso da relação entre os sexos, em Schopenhauer, o equilíbrio é dado de modo que a mulher seja vista apenas como algo que possui uma finalidade específica, como alguém que necessita de um homem, seja ele marido ou pai, para sua sobrevivência.

Ao contrário do que sempre pensaram grande parte dos filósofos e cientistas da história, Schopenhauer acredita que, na vida, a razão ocupa um papel secundário. O que predomina é uma vontade de vida, um ímpeto cego e irracional que tem a razão e a inteligência como ferramentas que servirão a determinados fins. Essa perspectiva quebra definitivamente a corrente iluminista que colocava a razão como sendo o primário no ser humano. Ao inverter a perspectiva iluminista da razão, Schopenhauer passa a ver o mundo como caótico e sem nenhuma razão que o justificasse. A vida e as relações humanas acabam perdendo o seu sentido e adquirindo um *status* de necessidade, ou seja, ocorrem sempre de acordo com a vontade de vida, nem sempre passando pelo crivo da razão.

Arthur Schopenhauer é conhecido como o “filósofo do pessimismo”. A vida, para ele, consiste em uma vontade cega e irracional, em um querer sem fim cuja não satisfação é a causa das dores do mundo. Para ele, a vida oscila entre a dor da escassez e o tédio. Muito influenciado pelo Romantismo, Schopenhauer salientava o conflito do ser humano consigo mesmo. Buscava mostrar o contraste entre os sentimentos e a realidade, entre as aspirações, desejos e a impossibilidade de torná-los realidade.

O que move o ser humano, em sua essência, são motivações de caráter egoístico, ou seja, são aquelas que dizem respeito à manutenção da própria vida. Tanto no ser humano quanto no animal, a explicação de uma ação pode ser encontrada no egoísmo, como também em todo o cálculo de meios através dos quais se pode conquistar o objeto do querer. O egoísmo é sem limites: “quer a maior soma possível de bem estar, quer todo o gozo de que é

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

capaz e procura, ainda, desenvolver em si outras aptidões de gozo” (SCHOPENHAUER, 2001: p. 121).

No século XIX, a mulher possuía um *status* inferior na sociedade. Para os pensadores da Revolução, todos os seres humanos nasciam livres, todavia as mulheres continuavam sujeitas ao poder absoluto do marido, sendo consideradas quase como escravas. Algumas mulheres acabavam por conseguir uma posição privilegiada na sociedade devido ao casamento, aos nomes ou títulos da família, aos círculos sociais que frequentavam. E esse foi o caso de Johanna Schopenhauer, mãe do filósofo Arthur Schopenhauer que, por sinal, sempre viu, no casamento de seus pais, não uma relação de amor entre ambos, mas interesses da mãe, principalmente, em frequentar os espaços nobres da sociedade europeia da época.

A mãe de Arthur, Johanna, descendia de uma família de comerciantes. Entre as pessoas de origem mais humilde, havia a preocupação em relação à educação dos filhos e, dessa forma, Johanna recebeu uma boa educação e também lições que lhe proporcionaram uma certa cultura geral. Desde cedo familiarizou-se com a literatura, o que a levou, mais tarde a ser autora de várias novelas.

O pai de Arthur, Heinrich Floris Schopenhauer, era um rico comerciante, um sagaz homem de negócios, que possuía uma firmeza de caráter impressionante¹. Heinrich conhece Johanna, moça vinte anos mais nova e dotada de um incrível espírito prático além de várias outras características das mulheres intelectualizadas da época. A aproximação de ambos fez com que Johanna vislumbrasse um excelente panorama futuro. Para Weissman (1980, p. 19)

todo o amor nasce de uma necessidade. Essa necessidade pode ser eugênica como econômica, sem prejuízo para sua violência e importância em face do destino. A *libido amandi* se troca em *libido possidendi*, sem que, muitas vezes, a parte interessada tenha clara consciência dessa troca.

A relação de Heinrich com Johanna certamente não era a que ela havia imaginado. Como comerciante de prestígio, Heinrich viajava e levava consigo a esposa. Em algumas ocasiões, Johanna teve de acompanhar o marido estando grávida. Como afirma Safranski (2011, p. 32), “Arthur fora sacudido já no ventre de sua mãe durante essas viagens” e, ainda, o momento do nascimento do filho “não parece ter sido presidido por nenhuma boa estrela”. Arthur fora para Johanna como que uma consolação que a ajudou a lutar contra a sensação de abandono. Ela brincava com o filho como se fosse um boneco!

A relação de hostilidade ao feminino do filósofo, deve-se, provavelmente, a uma relação bastante conturbada com a mãe. Johanna via, no casamento com Heinrich, a

¹ Segundo Weissman (1980, p.18), certa vez, Heinrich rejeitou o título de Conselheiro da Corte conferido pelo rei da Polônia. Em outra circunstância, foi chamado por Frederico, o Grande, para que juntos discutissem a situação do comércio em Dantzig.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

possibilidade de rápida ascensão social, e ele, certamente, objetivava ter ao seu lado uma bela jovem que lhe desse bons herdeiros responsáveis pelo seguimento dos negócios da família. Arthur admirava o pai, mas este também não lhe dava uma atenção muito significativa. A partir da morte de Heinrich, a relação com Johanna torna-se mais áspera, pois Arthur acusava-a de ser responsável pela morte de seu pai.

Schopenhauer escreveu certa vez sobre a sua mãe:

Eu conheço bem as mulheres. Elas consideram o casamento unicamente como forma de adquirir posição social. Quando meu próprio pai, doente e infeliz, passava os dias como se estivesse exilado em sua poltrona de doente, ela o deixava totalmente abandonado, porque, somente era atendido por um velho criado, único que cumpria os cuidados necessários para os doentes, os assim chamados ‘deveres do amor’. A senhora minha mãe dava festas e vivia na sociedade enquanto ele permanecia em isolamento: ela se divertia, enquanto ele atravessava amargos tormentos. Esse é o amor das mulheres. (SCHOPENHAUER *apud* SAFRANSKI. 2001, p. 104)

Em um certo período de sua vida, Schopenhauer lançava críticas contra a sexualidade embora não tivesse tido ainda nenhuma experiência amorosa satisfatória. Segundo Safranski, quando Schopenhauer

foi recebido sexualmente por mulheres, o sexo estava desprovido de amor e quando se apaixonou [...], não encontrou satisfação para a sua sexualidade. Isto lhe produziu um duplo efeito: a integralidade de uma pessoa pode ser dilacerada tanto pela satisfação pura e simples da sexualidade como por sua ausência. (2011, p. 253)

Para ele as uniões entre homens e mulheres se limitavam à satisfação de uma necessidade biológica, ou seja, “à realização de um ato puramente físico, cheio da serenidade animal que fala com tanto desprezo e vazio de qualquer jovialidade amorosa” (Id. Ib.).

Essa relação hostil às mulheres rendeu a Schopenhauer, principalmente por parte de alguns biógrafos seus, uma reputação de misógino (CARTWRIGHT, 2005, p. 191). No ensaio em que trata sobre as mulheres, deixa transparecer muito essa hostilidade o que justifica a fama. Todavia, misoginia representa aversão ao contato físico-sexual com uma mulher. Schopenhauer não era apático a esse ponto. O ponto é que ele não era correspondido.

Em seu “Ensaio acerca das mulheres”, Schopenhauer deixa transparecer todo seu sarcasmo e até seu desprezo em relação ao gênero feminino. Uma inferência a esse posicionamento encontra-se na obra *O mundo como vontade e representação*. Nessa obra evoca o mito da transmigração das almas ao falar da justiça eterna². Pelo que nos ensina esse mito, todo o mal infligido a outros seres, humanos ou não, tem como consequência um novo

² Segundo Schopenhauer, “a sabedoria indiana avança sobre a Europa e produzirá uma mudança fundamental em nosso saber e pensamento” (p. 455). Para ele, o mito da transmigração das almas é a expressão da verdade filosófica acessível a poucos. “Platão e Pitágoras aprenderam com admiração aquela *non plus ultra*, exposição mítica, adquirida na Índia, ou no Egito, e a respeitaram, aplicaram-na e, embora não saibamos em que extensão, até mesmo nela acreditaram”. (Id. Ib). Segundo a sabedoria hindu sobre a transmigração das almas, o indivíduo que for autor dos atos mais misericordiosos, terá como prêmio o renascimento em figuras de excelência como, por exemplo, os sábios, ou Brâmanes. A recompensa suprema por sua vez, é não voltar a nascer nesse mundo. “*non adsumes iterum existentiam apparentem*”, ou seja, não assumir de novo a existência aparente.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

nascimento em circunstâncias diversas, ou em castas inferiores, como leprosos, ou, ainda como mulheres. Ou seja, todo o mal praticado acarreta uma vida futura de sofrimentos e menosprezo. Por que a mulher vem a possuir um estatuto de pena, de sofrimento e menosprezo? Isso, segundo Schopenhauer, dispensaria o auxílio de qualquer outro inferno. (2005, p. 454). A recompensa por uma vida virtuosa, todavia, também contempla as mulheres.

Ainda sobre esse ensaio, Schopenhauer afirma que as mulheres são fisicamente inferiores aos homens. Logo, elas têm menos possibilidades de impor suas vontades através da força física. Não tendo possibilidades de utilizar a força perante os homens, elas contam com a astúcia e um instinto natural à mentira. Essa tendência se deve ao fato de que a natureza privilegiou-as com esses meios para sua defesa e sobrevivência. São focadas no presente, no imediato e intuitivo desligando-se do passado e do futuro. E, como se não bastasse, Schopenhauer afirma que é necessário o conhecimento, noções de conteúdos, de caráter abstrato, por sua vez, para que se possa praticar a justiça. Abstrações são o resultado de operações do entendimento pelas quais serão construídos conceitos e o conhecimento, assim, ganha uma estrutura abarcando uma parcela da realidade. Por ficarem presas no presente intuitivo, as mulheres carecem dessas faculdades sendo-lhes imputada uma tendência natural à injustiça. Essa é, segundo Schopenhauer, o maior “defeito”, a maior falha que se pode constatar nas mulheres (CARTWRIGHT, 2005, p. 192).

No que concerne às mulheres, apesar dos insultos, reconhece nelas provas de que a inteligência transmitida hereditariamente pela mãe. Todavia, essas provas seriam mais abundantes nas as mulheres se lhes fosse permitido dar provas de tais capacidades. Dessa forma, para Schopenhauer, elas “não se incluem na história nem chegam ao conhecimento da posteridade” (2009, p. 576). O autor pretende mostrar que suas idéias acerca da herança feminina se confirmam, recorrendo a exemplos de casos das mães de grandes nomes da época como, por exemplo, a mãe de Kant, de Goethe, pelos testemunhos dos próprios autores. Diz-se que a mãe de Schiller possuía um grande talento para a poesia. Schopenhauer nunca deixou de reconhecer as qualidades maternas das quais se tornou herdeiro.

O conhecimento requer um cérebro desenvolvido em sua mais perfeita organização, para o que contribui a herança materna. Todavia, esse mesmo cérebro necessita de um “coração” pulsante que lhe dê a vida, necessita de um “temperamento vital”: essa é a qualidade que herda do pai. Contudo, entre inteligência e caráter, existe uma relação assimétrica: o caráter, ou seja, a vontade consiste no

núcleo, no elemento radical do homem, enquanto que o intelecto é o secundário, advindo de acidentes daquela substância, então, antes de interrogar a experiência,

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

admitiremos ao menos como provável, que na concepção o pai, enquanto *sexus Porter* e princípio gerativo fornecem a base, o radical de nossa vida, ou seja, a vontade; e a mãe, como *sexus sequer* e princípio meramente receptivo, proporciona o secundário, o intelecto (SCHOPENHAUER, 2009; p. 570).

Como o intelecto, nesse caso, é secundário, os elementos morais são herdados do homem e, da mãe, apenas a possibilidade de condução da sua inteligência. De qualquer forma, a mulher é vista como alguém de pouca importância, insignificante aos olhos do filósofo. No texto “Sobre as Mulheres” do *Parerga e Paralipomena*, o autor nos apresenta uma coletânea de insultos em que fica evidente o seu desprezo pelo sexo feminino. A razão dessa hostilidade poderia estar atrelada à sua relação com a mãe e, em consequência disso, ao fato de ter sido um conquistador medíocre que acabava por não ser respeitado pelas mulheres. Talvez, o tratamento tivesse sido diferente se o filósofo tivesse sido aceito pelas mulheres, inicialmente, por sua própria mãe.

Referências

BARBOSA, Jair. O discurso filosófico sobre as mulheres e o amor Kant, Schopenhauer e Nietzsche. *Natureza Humana* 11(1): 59-74, jan.-jun. 2009 59.

CARTWRIGHT, David. *Historical dictionary of Schopenhauer's philosophy*. Oxford, The Scarecrow Press, Inc. 2005.

SAFRANSKI, Rüdiger. *Schopenhauer e os anos mais selvagens da filosofia*. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. São Paulo: Unesp. 2005.

_____. *El mundo como voluntad y representacion II*. Madrid: Trotta, 2009.

_____. *Parerga y paralipomena*. Madrid: Trotta, 2009.

WEISSMAN, Carl. *A vida de Schopenhauer*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

PERSONAGENS FEMININAS: DESCONSTRUÇÃO E SUBVERSÃO

Cecil Jeanine Albert Zinani
UCS

Não chegamos realmente a viver durante a maior parte da nossa vida.
Desperdiçamo-nos numa espaiada letargia a que,
para nosso próprio engano e consolo, chamamos existência.
No resto, vamos vagalumeando, acesos apenas por breves intermitências.
Mia Couto

Introdução

A dominação masculina existe desde, praticamente, o início da civilização, muito embora tenha sido constatada a existência de sociedades matriarcais, cuja sucessão ocorre por processo matrilinear (ENGELS, 2002), assertiva essa contestada por Simone de Beauvoir, na obra *O segundo sexo* (1980). Nessa obra, a autora afirma que, no momento em que o homem passou a dedicar-se à agricultura e tomou posse da terra, apropriou-se, também, da mulher. A partir de então, a figura feminina constituiu-se como o Outro em relação ao masculino que se instituiu como o Um, ou seja, a mulher foi colocada numa situação subalterna, condição da qual nunca se libertou totalmente. Esse posicionamento “a menos”, ao longo do tempo, refletiu-se em instâncias: sociais, religiosas, jurídicas, econômicas, domésticas, que sempre dispuseram de mecanismos coercitivos para colocar o “segundo” gênero em seu devido lugar. Felizmente, a partir dos movimentos de emancipação feminina ocorridos há algum tempo, esse processo sofreu uma reversão, no entanto, a plena igualdade de oportunidades entre os sexos e o respeito às diferenças dos gêneros ainda é uma meta a ser atingida.

O processo de dominação patriarcal é mais aguçado em determinadas culturas que mantêm características muito tradicionais. Nesse sentido, a obra *Antes de nascer o mundo*, de Mia Couto, é bastante elucidativa, na medida em que apresenta uma situação inusitada, em que um grupo de homens se instala em uma localidade abandonada e é assombrado por duas personagens femininas, uma constituída pela lembrança de Dordalma, falecida em circunstâncias trágicas, e outra por Marta, que chega a Jerusalém, a procura do marido desaparecido. Dessa maneira, o presente estudo pretende examinar em que medida essas

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

mulheres subvertem a ordem estabelecida por Silvestre Vitalício e desconstroem a sociedade autocrática do pequeno clã.

Processo de dominação

Ao discutir as formas de dominação, Max Weber (1999) aponta a dominação tradicional como a modalidade que advém da crença, originada em tempos imemoriais, de que as ordenações apresentam um caráter de santidade. Essa perspectiva conferiu-lhe legitimidade ao longo dos tempos, pois tem acompanhado a humanidade desde as primeiras organizações sociais. A dominação patriarcal é o modelo, por excelência, da dominação tradicional. Nessa modalidade, o patriarca detém todo o poder sobre a comunidade, estabelecendo uma relação de subserviência entre “senhor” e “súditos”. As normas que regem o grupo não mudam, uma vez que são fundamentadas na tradição. Os dominados entendem que o poder exercido pelo senhor visa ao bem da comunidade, assim, a fidelidade torna-se o princípio fundamental que legitima todo o processo. O senhor, ou patriarca, é detentor de livre arbítrio, julgando as situações que não se encaixam nas normas preexistentes, de acordo com suas preferências ou seu sentimento de equidade. Em contrapartida, o servidor estabelece laços de dependência e de fidelidade pessoais. Os privilégios, as relações de fidelidade, a honra estamental e a boa vontade regulam as relações que se instituem entre os membros da comunidade e o senhor. Essa modalidade de dominação é bastante significativa para a análise da situação da mulher em uma série de contextos sociais.

Simone de Beauvoir, ao discorrer sobre a questão feminina em *O segundo sexo* (1980), destaca a submissão da mulher desde os primórdios da civilização, fato aceito com naturalidade por homens e mulheres. Desde a Grécia antiga, há registro do papel feminino subalterno, como está relatado em *A cidade antiga* (COULANGES, 1998). A mulher, enquanto solteira, segue os ritos religiosos da casa de seu pai, devendo-lhe obediência e respeito; ao casar, transfere esses deveres ao marido e passa a servir às divindades do novo lar. O casamento somente pode realizar-se com autorização paterna. A condição da mulher reveste-se de tamanha inferioridade que inviabiliza sua entrada na casa do marido, por isso o noivo a toma nos braços, simulando um rapto, e a introduz no novo lar. Isso significa que a noiva não é digna de entrar na nova casa por ela própria, dependendo da vontade do senhor do lugar (Id. Ib.).

Os filósofos não tinham em grande conta o posicionamento feminino. Os pré-socráticos, por exemplo, os pitagóricos, associavam o homem ao princípio do bem, da luz e da

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

ordem, enquanto as mulheres encarnavam o mal, as trevas e o caos. Aristóteles, em *A política* (s/d), também afirma que os machos são mais perfeitos, servindo para governar, enquanto as fêmeas são inferiores, devendo, portanto, obedecer.

Muito embora as cosmogonias antigas apresentassem muitas divindades femininas ligadas à natureza, o que proporcionava certo prestígio às mulheres, a representação das deusas evidenciava a ligação das mulheres com a magia, o que infundia terror aos homens. Ao fabricar objetos e dominar a utilização de instrumentos, o homem percebeu que não dependia mais dos deuses, mas apenas de si próprio, com isso, desenvolve-se o pensamento racional, a lógica e a matemática, desaparecendo o temor das artes mágicas, promovendo o triunfo do princípio masculino, para o que contribuiu também a questão biológica, tornando o homem um ser independente. Essa condição, aliada à precariedade da força física feminina, bem como seu envolvimento com a maternidade e a criação dos filhos, determinou a supremacia do masculino, reservando à mulher o papel do outro, do subalterno, sempre dependente.

Em *A dominação masculina*, Bourdieu (2010, p.18) declara: “A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”. As narrativas sobre o feminino não encontram contrapartida no lado dos homens, pois a superioridade masculina sempre naturalizada, da mesma maneira que a inferioridade feminina. O não questionamento dessa estrutura: masculino/superior X feminino/inferior inviabiliza qualquer transformação, uma vez reproduz a ideologia dominante que traduz uma visão do mundo, estruturando uma modalidade comum de pensamento e constituindo uma referência para o grupo.

É tarefa do feminismo fomentar a revisão dessas ideias e representações, desconstruindo o predomínio da visão androcêntrica e subvertendo a lei do pai, por meio de estratégias que questionem o poder do falo como organizador das relações que estruturam a produção, as organizações e as instituições, ou seja, a sociedade.

A obra de Mia Couto, *Antes de nascer o mundo* (2009), expõe um caso limite de dominação masculina, ao apresentar um grupo de homens que abandona a cidade, refugiando-se num acampamento de caçadores abandonado e instaurando uma nova modalidade de sociedade, mas também como a presença/ausência feminina consegue subverter essa dominação, desestruturando todo o grupo.

*ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura***Presença feminina**

Silvestre Vitalício, seus filhos Ntunzi e Mwanito, Zacaria Kalash e Tio Aproximado constituem o grupo que chega ao acampamento abandonado numa velha caminhonete e se estabelecem no local. O líder do grupo, Silvestre Vitalício, determina que apenas os melhoramentos indispensáveis para tornar o local habitável sejam feitos, mantendo-se as ruínas como forma de respeitar a ação do tempo. Em seguida, ergue uma cruz, coloca-a no meio da praça, designando o lugar como Jerusalém: “Aquela era a terra onde Jesus haveria de se descruificar” (COUTO, 2009, p. 11). Silvestre dizia aos filhos que o mundo acabara, todos estavam mortos, e eles eram os únicos sobreviventes. Na realidade, a guerra que o país atravessava promoveu a destruição de grande parte da nação e a morte de muitas pessoas. Em Jerusalém, Vitalício renomeou os habitantes, despindo-os, juntamente com seu nome, de sua identidade. As normas instituídas por Vitalício proibiam os meninos de ler, escrever, rezar, cantar, pior ainda, de sonhar e de ter saudade. O mundo, assim organizado, ao negar o passado, inviabiliza o futuro, portanto, a vida fica cristalizada no presente, totalmente imóvel, negando um aspecto crucial da existência, a passagem do tempo..

Mwanito não se lembra da mãe, pois era muito jovem quando ela se matou, porém, seu irmão Ntunzi procura manter viva a lembrança por meio de descrições e de narrativas que envolvem a figura materna, ato realizado diariamente, no maior sigilo, pois o pai não admite que se fale em Dordalma. Além disso, paira a suspeita de que a mãe dos meninos tenha sido assassinada pelo pai, presunção essa reforçada pela proibição de mencionar o nome ou lembrar-se da falecida. Dessa maneira, essa mulher paira como uma sombra sobre todos os habitantes de Jerusalém. Silvestre Vitalício ordena a Mwanito que lhe faça companhia, permanecendo em silêncio, diz que o filho é um “afinador de silêncio”, com a finalidade de esquecer as raivas antigas. Nega-se a falar sobre a mulher, sua morte trágica, seu enterro, o que poderia aliviar o sentimento Tio Aproximado, meio-irmão de Dordalma, é quem responde a algumas das perguntas dos meninos sobre a mãe. Zacarias Kalash, militar aposentado, é uma figura apagada, também nega-se a falar da mãe dos meninos. No passado, porém, teve grande envolvimento com a mulher de Silvestre, e hoje expia seus erros. Para Silvestre, as mulheres são renegadas e prostitutas, por isso precisam ser evitadas.

A ausência de uma figura feminina provoca nos meninos muito sofrimento, pois o pai, além de não permitir expansões afetivas, exerce um controle muito severo inclusive sobre os pensamentos e os próprios sonhos dos jovens, atribuindo a ele mesmo as idéias e os sentimentos relacionados a lembranças que ocorrem durante o sono.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A mãe dos meninos, Dordalma, morreu de maneira trágica, após ser estuprada por uma horda de marginais e ser desprezada pelo marido. Enforcou-se numa árvore próxima. O reflexo da tragédia, em Vitalício, foi descomunal, pois ela não apenas morrerá, mas provocará a própria morte, desafiando a autoridade do marido, o que constituiu a verdadeira tragédia. Esse fato provoca a retirada da família para um lugar distante e a negação da lembrança da mulher. Vitalício promove um apagamento da memória na medida em que se estabelecem em Jerusalém, para ele o único e último espaço, pois o restante do mundo deixara de existir, e são instituídos novos nomes para os componentes do grupo. Além de ser proibido falar sobre Dordalma, todas as mulheres passaram a ser execradas e consideradas prostitutas. No entanto, sua sombra permanece no pensamento de todos, especialmente, de Vitalício, que precisa de Mwanito para acalmar os demônios interiores, e dos meninos que se ressentem da falta da mãe.

Embora Dordalma seja uma lembrança perturbadora para todos os habitantes de Jerusalém, é Marta quem desestabiliza aquela sociedade patriarcal, desafiando o poder de Silvestre e, praticamente, decretando o fim daquela comunidade, absurdamente, fora da realidade. As personagens mais atingidas são Silvestre Vitalício, que odeia as mulheres, e Mwanito, que jamais havia visto uma delas.

Na verdade, Marta chega a Jerusalém no intuito de encontrar o marido que havia desaparecido, porém sua presença provocou o desmoronamento da “inteira nação de Jerusalém. Em escassos momentos, tombava em estilhaços a laboriosa construção de Silvestre Vitalício. Afinal, havia, lá fora, um mundo vivo e um enviado desse mundo se instalara no coração de seu reino” (COUTO, 2009, p. 128). E o enviado desse mundo é uma mulher, um ser execrado, que transforma em escombros a vida de Vitalício.

A presença de Marta, representante do mundo do Lado de Lá, impacta a vida dos habitantes de Jerusalém de maneira peculiar, com reflexos importantes para cada um deles. Para Silvestre Vitalício, ela representa a personificação do mal, o retorno do mundo que ele abandonara que viera assombrá-lo, após a trágica morte da esposa, por isso a necessidade de expulsá-la do local ou de exterminá-la, conforme ordem dada a Zacaria Kalash. Ntunzi percebe Marta como uma mulher, semelhante a que habitava seus sonhos, que pode satisfazer a sua necessidade de afeto e de realização sexual. Para Mwanito, ela significa a própria mãe, segundo suas palavras: “Marta era a minha segunda mãe. Ela tinha vindo para me levar para casa. E Dordalma, a minha primeira mãe, era essa casa” (COUTO, 2009, p. 147). Para o militar aposentado, a mulher traz recordações de seu tempo de guerra, quando se convertera

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

em leitor das cartas que seus colegas de guarnição recebiam e sua angústia por jamais receber alguma correspondência, porque era um ser solitário e não tinha ninguém.

A loucura de Silvestre eclode de forma irremediável quando o cunhado participa que a coutada fora vendida e os novos donos tomarão posse do território em breve, além disso, Ntunzi tenta dirigir o caminhão de Tio Aproximado e derruba o crucifixo da pequena praça. A queda da cruz traz em si um simbolismo negativo: a derrubada desse símbolo ascensional, no imaginário dos habitantes de Jerusalém, é traduzido como término da proteção divina. Ambas as situações não apenas desafiam o poder patriarcal como desalojam a estrutura social organizada. Para culminar, Ntunzi, em vez de assassinar Marta, conforme ordens de Vitalício, mata a burra Jezibela, objeto de satisfação sexual do pai. Esses aspectos promovem uma reação violenta de Silvestre que agride, de alguma forma, todos os moradores de Jerusalém, evidenciando o elevado grau de comprometimento da razão do patriarca da comunidade.

Ao desafiar Silvestre com sua presença, Marta promove a derrocada da dominação patriarcal imperante em Jerusalém, com o abalo das relações de obediência e fidelidade dos membros da comunidade. A portuguesa também é conhecedora dos segredos da família, o que lhe confere uma situação privilegiada em relação ao grupo. Trata Silvestre Vitalício por Mateus Ventura, devolvendo-lhe a identidade renegada e o passado pretensamente sepultado, com isso, Marta subverte a nova ordem e encerra a história de Jerusalém.

Considerações finais

O retorno à civilização é motivo de alegria para Ntunzi, que revê a cidade, as pessoas, os carros, a movimentação, o burburinho, aspectos dos quais sentia muita falta. Para Mwanito, o sentimento é de estranhamento, desconforto, na realidade, sente-se como um desconhecido na metrópole, onde nada é familiar, nem mesmo a casa que habitaram anteriormente tem para ele alguma significação. Mas é na cidade que o jovem toma conhecimento do que ocorrera com a mãe, por meio de Marta que revela as condições da morte de Dordalma.

Dordalma e Marta, cada uma a seu modo, contribuem para a subversão do poder patriarcal e a revisão dos fundamentos da estranha sociedade organizada em Jerusalém. Dordalma, por meio da memória, constitui uma ausência que se presentifica em sonhos e em pensamentos dos meninos e dos homens, embora sonhar e recordar sejam ações proibidas por Silvestre Vitalício. Marta, por sua vez, invade a comunidade e transtorna os habitantes, tornando vívida a lembrança de Dordalma, infundindo forma a uma recordação esmaecida

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

pelo tempo. Sua presença provoca uma série de incidentes que inviabiliza a continuidade da pequena comunidade.

O retorno à cidade, encerrando o ciclo, culmina com o reencontro das identidades originais, com resultados diferentes para cada um deles. Silvestre Vitalício, praticamente, deixa de existir, exilando-se de si próprio, especialmente, depois de visitar o túmulo da esposa e a árvore onde Dordalma se enforcara, ficando inteiramente dependente de Mwanito; Ntuzi retoma a identidade de Olinto Ventura, seguindo a carreira militar, inspirado em seu pai biológico Zacaria Kalash, aliás, Ernestinho Sobra. Mwanito ficou sem sua identidade, ao sair de Jerusalém, depois de ter perdido a infância e a juventude, tornando-se, praticamente, um duplo de seu pai.

Referências

ARISTÓTELES. *A política*. São Paulo: Atena, (s/d).

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

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 7. ed. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

COULANGES, Fustel. *A cidade antiga*. Tradução de . São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ENGELS, Friedrich. *Origem da família, da propriedade privada e do estado*. Tradução de Leandro Konder. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

WEBER, Max. *Economia e sociedade: esbozo de sociologia compreensiva*. Tradução de José Medina Echavarría e outros. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**O OLHAR MASCULINO NA CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA**
MACHADIANACristina Loff Knapp
UCS

... a história do mundo vivo se resume na elaboração de olhos cada vez mais perfeitos no seio de um Cosmos, onde é possível ver cada vez mais.

Teilhard de Chardin, *O fenômeno humano*

Machado de Assis é um dos autores mais estudados da nossa literatura. Quanto mais analisamos os seus escritos, mais temos a certeza que muitas coisas ainda estão para serem descobertas. Augusto Meyer salienta que “com Machado de Assis entramos no regime das reticências e dos recalcamientos. Nada é simples nele, e não há nada, no melhor da sua obra, que se entregue de braços abertos à primeira leitura” (MEYER, 1958, p. 130). Com este ar misterioso e envoltas em “reticências”, as figuras femininas destacam-se na obra do autor. Seus olhares, seus gestos sempre sugerem algo mais.

Dessa forma, o objeto de estudo deste trabalho é analisar, a partir do foco narrativo, a construção da personagem feminina no conto “Tri em Lá Menor”, do livro *Várias Histórias* (1896) comparando-a com a personagem Flora, do romance *Esau e Jacó* (1904). A discussão pretende trazer à luz a construção do sujeito feminino apontando as semelhanças entre as protagonistas, Maria Regina e Flora.

O século XIX, no mundo Ocidental, foi marcado por muitas mudanças desde a consolidação do capitalismo, a ascensão da burguesia, a urbanização das cidades até as novas formas de convívio social. Essa nova maneira de se relacionar em sociedade, de certa forma, provocou algumas mudanças na ocupação dos espaços públicos e privados pelos sujeitos masculino e feminino. O escritor Machado de Assis, sempre à frente de seu tempo, procurou retratar criticamente os problemas, os costumes e as tradições da vida burguesa. Alfredo Bosi elucida que “o objeto principal de Machado de Assis é o comportamento humano. Esse horizonte é atingido mediante a percepção de palavras, pensamentos, obras e silêncios de

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

personagens que representam homens e mulheres que viveram no Rio de Janeiro durante o Segundo Império” (1999, p.11).

Focalizando algumas mudanças em relação ao sujeito feminino conquistou-se o direito de frequentar os ambientes públicos, visto que até então a mulher ocupava apenas os espaços privados. Dessa forma, os saraus, bailes, chás, óperas, teatros passaram a ser visitados também por mulheres. Todavia, isso tudo não foi suficiente para garantir ao sujeito feminino a consideração que lhe é por direito na sociedade, uma vez que seu papel ainda é de subordinação e de acatamento às convenções daquela sociedade. Permaneceu-se uma história caracterizada por silenciamento. A mulher como símbolo de harmonia e equilíbrio no âmbito doméstico a fim de exercer o papel de mãe.

Rachel Soihet, em seu artigo intitulado Pisando no “sexo frágil”, publicado na *Revista Nossa História* (2004), cita o editorial intitulado “Com as damas”, datado de 1886 para a *Revista Ilustrada*, com a seguinte advertência:

Não será da nossa parte que as legítimas aspirações do sexo gentil, da mais simpática e apreciável metade do gênero, encontrarão qualquer embaraço, por mais insignificante que seja, à sua justa expansão. Confiamos muito no bom senso e na inteligência servida pela educação para recluir as mães, as irmãs e as esposas, abandonando a serenidade dos lares, se atirem à política e aos meetings, obrigando-nos a velar pela cozinha e pelos recém-nascidos. Não! A mulher manter-se-á na órbita que lhe convém e, se alguma exceção houver, estamos certos que esse papel ficará reservado às sogras (SOIHET, 2004, p.14).

Percebe-se que o recurso da ironia e, de certa forma, da caricatura foi utilizado para reforçar a verdadeira condição da mulher na sociedade: submissa e inferiorizada. O sujeito feminino construído na narrativa machadiana foge um pouco desses padrões de época. O leitor é apresentado, por meio de um narrador, geralmente masculino, a mulheres questionadoras, ambíguas, inconformadas, buscando sempre algo mais, como é o caso da personagem Maria Regina e da personagem Flora.

Essa busca pela perfeição, ou mesmo por um sentimento de completude pode ser vista em Maria Regina do conto “Trio em lá menor”, da obra *Várias Histórias*, de 1896. A protagonista da história amava dois homens ao mesmo tempo: Maciel com 27 anos e Miranda com 50 anos. Desse cenário surge o triângulo amoroso.

Maria Regina é uma personagem recatada que não consegue se decidir: ama dois homens ao mesmo tempo. Na verdade, é incapaz de escolher um dos pretendentes, uma vez que se apaixona pelas características positivas de ambos, porém em um ser ficcional. O que Maria Regina realmente quer é um homem que seja a junção das qualidades positivas de Miranda e das qualidades positivas de Maciel. Como a moça não consegue fazer a escolha, os dois pretendentes acabam desistindo do namoro.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Assim, a personagem feminina fica a contemplar a beleza das estrelas. Em sonho acaba por descobrir que seu destino é oscilar entre dois astros incompletos. Eterna busca pela perfeição, que a personagem encontrava na música.

A discussão do sujeito feminino pelo viés narrativo machadiano evidencia uma mulher à frente de seu tempo, uma vez que não se satisfaz com as características dos seus pretendentes, é como se buscasse um homem ideal em meio a uma sociedade patriarcal e dominadora.

Observando mais de perto a personagem Maria Regina constatamos a sua solidão e isolamento diante das outras mulheres de sua época. Em relação a sua avó, essa não apreciava o gosto musical da neta. Maria Regina era uma exímia pianista, adorava música clássica, parecia encontrar na música a perfeição que tanto almejava. As colegas de escola também a evitavam, vejamos:

Uma esquisita, em suma; ou, para falar como as suas amigas de colégio, uma desmiolada. Ninguém lhe nega coração excelente e claro espírito; mas a imaginação é que é o mal, uma imaginação adusta e cobiçosa, insaciável principalmente, avessa à realidade, sobrepondo às cousas da vida outras de si mesmas; daí curiosidades irremediáveis (ASSIS, 1997, p. 519).

Além disso, a focalização narrativa do conto é de um narrador masculino, altamente tendencioso que julga incorretas as atitudes da personagem feminina, como podemos constatar no trecho abaixo transcrito:

A verdade pede que diga que esta moça pensava amorosamente em dous homens ao mesmo tempo. Um de vinte e sete anos, Maciel, - outro de cinquenta, Miranda. Convenho que é abominável, mas não posso alterar a feição das cousas, não posso negar que se os dous homens estão namorados delas, ela não está menos de ambos (ASSIS, 1997, p. 519).

Isso demonstra o quão solitária é essa personagem e também a sua dificuldade de se adaptar aos padrões ditados pela sociedade da época. O narrador, que assume o papel de entidade dominadora patriarcal, não nos possibilita discutir se as características dos pretendes realmente eram positivas. Apenas fica a possibilidade de não resolução do impasse de escolher o seu futuro marido.

Além disso, esse olhar masculino negligencia ao leitor as informações sobre o universo juvenil de Maria Regina. Já em relação aos personagens masculinos somos informados que Maciel tem 27 e Miranda 50. Inferimos que Maria Regina está em idade de se casar, é uma jovem, por isso algumas atitudes juvenis.

Todavia, não podemos esquecer que estamos analisando um conto, portanto, estamos diante de uma esfera de ação única, com um número reduzido de personagens. A concisão da narrativa é uma das características principais do conto. A economia dos meios narrativos não permite ao narrador masculino dar mais características de Maria Regina.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

O conto deve ser breve, o espaço e o tempo da narrativa também serão condensados e devem causar tensão. “Um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas” (CORTAZAR, 1974, p.152). Em contrapartida, o conto que chama a atenção o faz principalmente pela temática e pelo efeito que essa mesma temática pode causar conjugada com a técnica literária empregada pelo autor. O tema do conto não precisa ser algo excepcional, pode ser simples, do cotidiano, ou nas palavras de Cortazar, “... um bom tema é como um sol, um astro em torno do qual gira um sistema planetário de que muitas vezes não se tinha consciência até que o contista, astrônomo de palavras, nos revela sua existência” (CORTAZAR, 1974, p.154). Um bom conto é aquele que vai além da simples história que conta. É aquele que exige a participação do leitor, que o envolve com sua narrativa. Já Alfredo Bosi afirma que

o contista é um pescador de momentos singulares cheios de significação. Inventar, de novo: descobrir o que os outros não souberam ver com tanta clareza, não souberam sentir com tanta força. Literariamente: o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda da percepção (BOSI, 1999, p.09).

Por isso, o conto machadiano não tem espaço para muitas caracterizações e detalhes. Tudo que ali está descrito tem uma função importante na narrativa. Não é necessário o narrador informar características da infância de Maria Regina e dos seus dois pretendes. O necessário está dito no presente, as qualidades que estão relacionadas à personagem são suficientes para ser traçado o seu perfil, visto que o contista tem a intenção de, nas palavras de Bosi (1999), fazer uma fotografia do real.

Por sua vez, o romance é uma grande narrativa, com uma estrutura complexa, maior número de personagens, espaço e tempo abrangentes. De certa forma, o romance vai ganhando o leitor aos poucos, conforme vai se desenrolando sua história. Já o conto é rápido e vai direto ao desfecho, sem delongas. O conto deve ganhar o leitor desde o seu início, isso porque como sua estruturação é condensada, não se tem muito tempo para fascinar mais demoradamente quem está lendo. Ou se ganha o leitor logo, visto que a narrativa é breve, ou não se consegue obter o efeito desejado e o conto é um insucesso.

Focalizando nossa análise na personagem Flora, do romance *Esaú e Jacó*, percebemos que a jovem foge um pouco das convenções do seu tempo. Primeiro devemos ressaltar que a construção da figura feminina na narrativa dá-se por meio do olhar de um narrador em 3ª pessoa masculino (O Conselheiro Aires). Com isso, a focalização da história ocorre pela voz masculina. A caracterização de Flora é feita a partir das observações do Conselheiro Aires, e, é esse olhar masculino que vê o sujeito feminino como uma mulher inexplicável como nesse trecho:

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Que diabo a entenda, se puder, eu, que sou menos que ele, não acerto de atender nunca. Ontem parecia querer a um, hoje quis a outro; pouco antes das despedidas, queria a ambos. Encontrei outrora desses sentimentos alternos e simultâneos; eu mesmo fui uma e outra coisa, e sempre me entendi a mim. Mas naquela menina e moça... (ASSIS, 1997, p. 123).

A personagem Flora vive entre o amor de Pedro e Paulo. A indecisão do amor leva-a a confundir um gêmeo com o outro, e até mesmo imaginar que os dois são uma só pessoa.

Tudo se misturava à meia claridade; tal seria a causa da fusão dos vultos, que de dois que eram, ficaram sendo um só. Flora, não tendo visto sair nenhum dos gêmeos, mal podia crer que formassem agora uma só pessoa, mas acabou crendo, mormente depois que esta única pessoa solitária parecia contemplá-la interiormente, melhor que nenhuma das outras em separado. Era muito fazer e desfazer, mudar e transmutar. Pensou enganar-se, mas não; era uma só pessoa, feito das duas e de si mesma, que sentia bater nela o coração... (ASSIS, 1997, p. 169-170).

Ressaltamos que no conto “Tri em Lá Menor”, a personagem Maria Regina, também protagoniza uma cena parecida. Em seu quarto, após uma noite de conversas e galanteios com Miranda e Maciel, a moça imagina conversar com os dois homens ao mesmo tempo. “Maria Regina, à força de recompor a noite, viu ali dous homens ao pé dela, ouviu-os, e conversou com eles durante uma porção de minutos (ASSIS, 1997, p. 520).

O olhar da voz narrativa masculina descreve Flora como inexplicável, contudo muito delicada e recatada, como deveriam ser as mulheres de sua época, a única coisa que a difere é justamente a ambiguidade. A estudiosa Ingrid Stein (1984) afirma que Flora é a representante da *femme fragile*: estaria sempre abatida e é frequente a referência à cor branca a seu respeito. O narrador a compara às flores - “flor de uma só manhã” -, e também a um “vaso quebradiço”. Segundo a mitologia, Flora era a deusa romana das flores e da primavera. Belíssima, usava uma coroa de flores e espigas na cabeça e trazia uma grinalda na mão. Na verdade, o sujeito feminino é uma representante nata da pureza, da inocência e de como deveriam ser as mulheres de sua época.

Todavia, embora a caracterização da personagem aponte para esse padrão de mulher, um traço muito marcante a difere das outras daquele período: a eterna indecisão. A oscilação de Flora faz com que ela viva um amor platônico, pois apenas imagina como seria o amor, ora com Pedro, ora com Paulo. Tudo é fruto de sua imaginação, fato este que fica bem descrito no capítulo “A grande noite”, no qual Flora tem seus delírios com os gêmeos.

Agora, pensando em Paulo, queria saber por que é que não o escolhia para o noivo. Tinha uma qualidade a mais, a nota aventureira do caráter, e esta feição não lhe desprazia (...). Era um bom marido, em suma (...)

Flora recolheu os olhos, Paulo estava na mesma postura; mas, do lado da porta, metido na penumbra, a figura de Pedro aparecia, não menos bela, mas um tanto triste. Flora sentiu-se tocada daquela tristeza. (ASSIS, 1997, p.167-68).

Como a personagem não consegue definir se prefere casar-se com Pedro ou com Paulo, a única alternativa para ela é a morte. Mais uma vez, como o sujeito feminino não se

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

enquadra na idealização de mulher perfeita, submissa seu fim não poderia ser outro. Parece-nos que Flora busca a perfeição que não irá conseguir no casamento e que só atingiu no momento em que tocava piano. A música foi responsável por fazer com que a personagem atinja a perfeição que busca e não encontrava nos irmãos Pedro e Paulo.

Considerações finais

Dessa forma, é possível afirmarmos que embora o universo de construção do sujeito feminino seja o olhar patriarcal dominante, a mulher adentra o universo de dominação. Maria Regina e Flora questionam sua posição de recato na sociedade, não querem escolher um parceiro. Por isso, não podem permanecer nesse cenário que as sufoca e as oprime, silenciando-as. As duas representam a universalidade do sujeito feminino que luta para conquistar o seu espaço na sociedade patriarcal. A mulher focalizada pelo olhar masculino elucida a constante busca pela perfeição.

Referências

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. *Esaú e Jacó*. São Paulo: Globo, 1997.

_____. *Obra Completa*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

BOSI, Alfredo. *Machado de Assis: O enigma do olhar*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix, 1999.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MEYER, Augusto. *Machado de Assis (1935-1958)*. Rio de Janeiro: São José, 1958.

SOIHET, Rachel. Pisando no “sexo frágil”. In: *Revista Nossa História*. Rio de Janeiro: Ed. Biblioteca Nacional, 2004.

STEIN, Ingrid. *Figuras femininas em Machado de Assis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

MULHERES A BEIRA DE UM ATAQUE DE DRAMA: A RECEPÇÃO DAS PERSONAGENS FEMININAS EM IBSEN E STRINDBERG

Éder Corrêa
PUCRS

[...] e jurei a ela que jamais seria serva de homem algum.
Strindberg, *Senhorita Júlia*

Se eu de nada sirvo, a culpa é de ambos.
Ibsen, *Casa de Bonecas*

Introdução

Com exceção de Shakespeare, poucas vezes as mulheres foram personagens importantes dentro do núcleo dramático dos textos teatrais. Relegadas a simples “adornos” diegéticos de par romântico do herói; ou a uma maquiavélica personagem sem grande profundidade, as mulheres não tiveram densidade psicológica, enquanto personagens, na mesma medida em que os homens, de maneira geral, na produção teatral do Ocidente até o século XIX.

Devido aos avanços tecnológicos, científicos e industriais a partir do final do XVIII, a Europa inicia o processo de industrialização e, também, de crescimento urbano, os quais resultarão, no segundo período do século XIX, em uma efervescência de saberes e a “origem” – na verdade, um novo apelido para as classes mais baixas e para as classes dominantes – de duas importantes classes sociais: a burguesia e o proletariado.

A mudança no *savoir-faire* industrial, também resultará, como sempre, já que o sistema político e econômico influencia a produção cultural das sociedades, na mudança de pensamento e, por conseguinte, nos paradigmas da *mise-en-scène*, do texto teatral e nos conteúdos abordados. É nesse último quesito, que este texto foca seu interesse.

Pretende-se aqui, analisar duas personagens que marcaram profundamente a história do teatro, da mesma forma que seus autores: Júlia, da peça *Senhorita Júlia* (2009), de Strindberg e Nora, de *Casa de bonecas* (1942), escrita por Ibsen. Ambas as personagens tiveram formas de interpretação diferente ao longo da recepção que tiveram, sejam nas suas encenações ou na leitura dos textos dramáticos. Pretende-se aqui, principalmente, opor a

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

teoria psicanalítica de Freud, quanto ao conceito de histeria, às interpretações contemporâneas, que não aceitam – ou não aceitariam – uma categorização tão reducionista das personagens. O presente ensaio analisará isso apenas sob o foco textual, já que, no momento em que nos encontramos, uma análise da encenação torna-se um agudo obstáculo, visto que não há montagens de ambas as peças no presente no momento. Entretanto, antes de adentrar o assunto, é melhor descrever e evidenciar melhor certos aspectos dos textos analisados.

O teatro escandinavo: Noruega e Dinamarca no século XIX e o realismo-naturalismo

Na segunda metade do século XIX, toda Europa voltava-se para o que acontecia em Paris, a época, considerada a capital do bom gosto e da civilização Ocidental. Entre as joias, vestidos, típicos homens burgueses, gordos e bonachões, mulheres fúteis e/ou infelizes, corria por baixo de toda essa maquiagem o pensamento de Émile Zola, na literatura, e Andre Antoine, no teatro, ambos mais do que influenciados, podendo ser possível chamá-los de dogmáticos em alguns pontos, pelo pensamento científico que estava em ebulição na época. Hauser (1982: 943), neste sentido, declara que:

Paris volta a ser a capital da Europa, não, porém, como já o fora, o centro de arte e de cultura, mas antes a capital do mundo das distrações e do prazer, a cidade da ópera, da opereta, dos bailes, dos *boulevards*, dos restaurantes, dos armazéns, das exposições universais e dos prazeres baratos, de fancaria.

São nessas distrações da Europa pós-revolução francesa que a ciência procura justificar a sociedade. A revolução francesa não conseguiu cumprir os ideais que proclamava – *liberté, égalité, fraternité* -, entretanto, a burguesia subiu ao poder usando a cabeça do monarca como degrau. Era preciso justificar para o mundo por que nem todos haviam saído de suas condições de pobreza. O pensamento científico tem um papel importantíssimo para a sociedade dividida entre burgueses e proletários: alegar inocência aos novos donos do mundo. O darwinismo social, o positivismo, o marxismo, a biologia e as ciências exatas explicariam as falhas do homem na mudança da sociedade. Seriam essas falhas, corroborando com aquelas teorias, que serviriam de mote para a construção dos mais importantes textos da dramaturgia do Ocidente.

Se a França era o polo que irradiava a futilidade e o conhecimento, por sorte, a Escandinávia foi iluminada mais com o conhecimento, do que com outros adjetivos pueris dados à França na época. Neste contexto, surgem dois autores seminais para o teatro e a literatura: Henrik Ibsen e August Strindberg. Dos quais falaremos brevemente, de cada um, juntamente com as obras que serão analisadas.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Ibsen e o teatro realista

É bem provável que Ibsen não estivesse tão preocupado com as teorias científicas em voga na França – uma vez que pouco se sabe sobre sua relação com a França, de acordo com Gassner (2003) –, quando publicou e encenou o polêmico *Casa de bonecas*. Sua preocupação estava mais em discutir com o público os problemas sociais, sem dar soluções pessimistas, como a maioria dos realistas-naturalistas. O autor preocupava-se em dialogar com seu público. Ibsen é considerado um daqueles artistas de difícil classificação. Meyer (2004) o considera surrealista, Valency (1963) o considera o maior escritor desde Shakespeare, Bloom (2009) o considera um gênio. Independente da adjetivação, o conceito mais aceito, até hoje, é de que Ibsen é o pai do teatro realista.

Adler (2002), afirma que enquanto os romancistas franceses estavam preocupados com o realismo na prosa, os quais desacreditavam da capacidade do teatro como agente de mudanças, Ibsen, longe da França, pensava em como produzir peças para questionar seu **próprio** público, como afirma Adler (2002:22):

Ibsen escreveu para e sobre a classe média. Não falou sobre a classe superior, a aristocracia e a realeza. Um dramaturgo escreve sobre seu próprio tempo, e o de Ibsen foi a partir de 1860. A classe média apareceu antes de vocês. É preciso saber se é a classe média de 1860 ou a de 1970. Há muitas mudanças. É a maior classe do mundo ocidental e aquela à qual estamos sempre vinculados.

Ao afirmar isso, Adler (2002) situa Ibsen no tempo e no contexto, entretanto, deixa de lado as várias formas de recepção de uma obra. Mesmo que na época Ibsen pensasse na classe a quem se dirigia, sua leitura e encenações sobrevivem até hoje, por terem algo a falar aos espectadores contemporâneos. Embora correta, Adler (2002) negligencia o caráter da reatualização de uma obra artística quando lida/vista em tempos diferentes, algo que a autora acaba fazendo sem notar ao longo de sua análise. Esse tema da forma de interpretação de acordo com a época será abordado mais tarde.

No que se restringe às personagens femininas de Ibsen, é impossível esquecer a protagonista Nora, de *Casa de bonecas* (1942), dona de casa que, ao ajudar o marido, acaba por enfrentar uma situação limite que lhe faz repensar seu papel enquanto ser humano na dinâmica do tecido social. Nora, personagem que representa um desconhecimento quase inverossímil da vida, comete “o erro” de falsificar uma assinatura para ajudar o marido. Esse erro representa a válvula propulsora para o início dos acontecimentos na peça e foi cometido por outra pessoa, além de Nora: Krogstad.

Helmer, marido de Nora, desaprova esse tipo de conduta em Krogstad, falando que “essa atmosfera de mentira introduz um contágio e princípios desmoralizadores numa família.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

De cada vez que os filhos respiram, absorvem germes do mal” (IBSEN, 1942: 200), evidencia-se apenas nessa passagem, três grandes teses em voga na época: a supervalorização da família burguesa – que, ao contrário do que pensa Helmer, não é nem um pouco pura; pensamento de que o ambiente influencia o homem, já que crescer próximo a alguém antiético gerará uma prole que reproduzirá esses atos e a burrice da burguesia diante da realidade, que, em desacordo do que alguns críticos, como Gassner (2002), pensam, não está só em Nora, mas também em Helmer, que utilizando uma linguagem cheia de diminutivos, dirigindo-se à esposa como uma criança, mostra-se como um ser patético e ridículo, seja no olhar do leitor de hoje ou do passado. Nora, ao ouvir tal absurdo, não só acredita, como se preocupa com o futuro de sua família, acreditando ser a maçã podre dentro do cesto.

Essa fala de Helmer será a grande circunstância que levará Nora a repensar suas atitudes e, por fim, decidir que precisa aprender a viver. Ao final, a personagem vê seu marido como apenas um homem que construiu uma “casa de bonecas” para encarcerá-la dentro. Nora, no início da peça, nada sabe fazer, até precisa de ajuda para escolher o vestido, repetiu a vida de várias mulheres na época do século XIX, saiu dos braços do pai, para os braços do marido sem saber viver, apenas existia. A decisão de sair de casa, que, talvez, para um leitor de hoje seja algo simples, é a maior coragem que uma mulher pode ter na época. Nora sai de um falso mundo encantado, para ser criticada pela sociedade por abandonar os filhos e o marido, abraçando um futuro incerto. Mesmo que parecendo simplória, até hoje, poderemos encontrar mulheres que verão no abandono do casamento um passo para a liberdade.

Strinberg e o teatro naturalista

Strindberg, junto com Ibsen, é o grande nome da literatura do século XIX na Escandinávia. Ao contrário do “colega” norueguês, Strindberg não representará apenas os problemas sociais da Suécia, como irá destilar um dos maiores ódios já vistos pelas classes mais abastadas da Europa.

Oriundo de família pobre, Strinberg viveu marginalizado durante anos. Segundo Gassner (2002:42) “declarava-se ‘filho da criada’ [...]. Sua mãe era mesmo uma ‘criada’, uma garçonne num bar em Estocolmo”. Morou em apenas um cômodo na capital sueca, passou fome e antes de tornar-se grande escritor, aprendeu a odiar os valores sociais e políticos da época.

Strindberg detestava o politicamente correto de Ibsen, embora o admirasse como escritor, achava que Ibsen era apenas um embuste, quanto à sua crítica à sociedade. O autor

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

sueco jamais foi a favor das lutas feministas, como Ibsen, e tinha problemas em aceitar a ascensão das mulheres na sociedade.

Strindberg foi diretamente influenciado pelo pensamento do teatro livre, de André Antoine, e os estudos de Zola no que se refere à produção da literatura, além disso, seu teatro dialoga com os preceitos Aristotélicos. Strindberg desejava que o teatro voltasse a ser como antes, ao que ele adjetivava como “modesto instrumento de educação”. Nas palavras de Strindberg (1914 *apud* SILVA BRAGA, 2009:14), seu desejo era:

Que nós tenhamos um teatro assim, onde possamos tremer diante do terrível, rir diante do ridículo e brincar com os brinquedos; [...] que nós tenhamos um teatro livre, onde haja liberdade para tudo, menos para a falta de talento e para os cínicos e imbecis.

Para o autor, o teatro livre, de Antoine, associados ao pensamento marxista e ao darwinismo seria capaz de explicar a condição humana. Suas peças são permeadas pela infelicidade e a incapacidade do ser humano de enfrentar as forças da natureza e da sociedade. Em Strindberg não existe felicidade e, em oposição a Ibsen, não há portas para se sair, estamos todos condicionados à infelicidade e à repetição dos erros de nossa espécie.

Na peça aqui analisada, *Senhorita Júlia* (2010), o foco centra-se na relação entre Júlia, filha de um conde, e do criado do conde, Jean.

O ambiente da peça é uma cozinha com pequena divisória que separa o local de onde dorme a cozinheira e noiva de Jean. Espaço, segundo o autor, suficiente para a construção de um bom drama. A ação é focalizada nos dois personagens, a jovem aristocrata e o criado, na noite da festa de São João, antigamente, festa pagã da fertilidade. Os corpos estão desregulados – Júlia está menstruada – e os aldeões festejam com bebidas.

No texto de Strindberg, Jean é o homem, portanto o mais forte, que utiliza Júlia como degrau para subir na vida. Júlia é a filha de uma mulher feminista, a qual jamais aceitou casar-se com o pai de Júlia, mulher que pregava mudanças no direito das mulheres e criou a filha para dominar os homens. Não é à toa que ela, Júlia, literalmente, adestrava seu ex-noivo com um chicote. Júlia é odiada por toda a criadagem pelo seu comportamento liberal e por misturar-se aos criados, não fazendo questão de usufruir da posição que tem, e que Jean almeja.

Nesse sentido, temos a dicotomia entre homens e mulheres e ricos e pobres. Uns, deliberadamente abrem mão do que tem, e outros desejam subir na vida, como Jean, que jamais considerou-se pertencente da classe a qual se encontra.

Gassner (2002: 44), descreve *Senhorita Júlia* (2010) como:

obra de realismo tão resoluta que só estômagos fortes podem suportá-la. Esse único ato, cujo motivo foi fornecido por uma história que ouvira alguns anos antes, funde

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

duas observações principais em uma só trama densa e poderosa: o duelo dos sexos e o duelo das classes alta e baixa.

De acordo com isso, nota-se que *Senhorita Júlia* (2010) tem como mote a dualidade. O fraco contra o forte, a mulher contra o homem, o sexo contra a castidade, pobre contra o rico. O texto de Strindberg é denso do início ao fim, é como um estudo de comportamentos, reduzido em um único ato, em que o leitor/espectador deve estar atento aos mais simples detalhes para não deixar escapar a análise minuciosa do autor. Acima de tudo, *Senhorita Júlia* (2010) é um drama de tese. Drama que defende a ideia de que o forte sempre prevalecerá sobre o fraco. Jean é mais forte que Júlia, por ser homem e mais esperto, mas Jean é mais fraco que o conde, cuja presença na peça dá-se apenas pela existência das suas botas e do som da campainha, que o conde toca quando retorna à mansão, chamando por Jean.

Essa peça de Strindberg não procura, diretamente, evidenciar questões sociais, como Ibsen, ao contrário, pretende ressaltar a condição humana de forma pessimista. Strindberg não demonstra fé em nós, pelo contrário, já nos vê como criaturas condenadas ao fracasso, e qualquer luta sempre será uma causa perdida.

As mulheres, a histeria e o feminismo: o equívoco de Freud

Não é preciso ser um gênio para ver que existem muitas similaridades entre *Casa de Bonecas* (1942), de Henrik Ibsen, *Senhorita Júlia* (2010), de August Strindberg, e *Fragmento da análise de um caso de histeria* (1997), de Sigmund Freud, no qual analisa a paciente chamada Dora.

Ibsen, Strindberg e Freud são autores e autoridades que falam de suas “heroínas” através dos seus textos, descrevendo-as e dando diagnósticos a cada uma delas, visto que os três, de certa forma, analisam suas “mulheres” nos seus textos. Neste sentido, o que temos nos três textos é a análise de três mulheres sob o ponto de vista masculino, no fim do século XIX, na Europa, baseada nos valores da burguesia.

Se alinharmos os três e pensarmos na condição da mulher, vemos que todos eles, talvez podendo ser mais flexível com Ibsen, tratam a mulher como um ser incompleto, submissa à sua sexualidade e com o corpo desregulado.

Simone de Beauvoir (1970) afirma que o conceito de histeria de Freud, baseia-se, principalmente, no comportamento da mulher liberal e independente, lembrando muito o que seria uma “feminista”. Para ela, Freud fez bem ao trazer a sexualidade no âmbito das discussões, mas falou das mulheres de forma equivocada. Não demonstrou interesse específico para o comportamento delas, simplesmente categorizou toda mulher como

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

“invejosa do falo” e que seu superego é falho, devido ao complexo de castração mal resolvido. Assim, Freud traz o debate sobre a sexualidade humana, mas legitima os pensamentos sobre a inferioridade da mulher oriundos do século XIX. A criação do diagnóstico histérico foi necessário para a manutenção da mulher dentro do lar e submissa, como afirma Nunes (2000: 108-109):

No século XIX, a histeria é uma questão de mulheres e, mais que isso, a histeria é um sintoma de ser mulher. [...] a histeria é uma doença da opressão da mulher. Nessa linha de pensamento, acredito que a histérica foi também a figura emblemática da mulher que tentava reagir a essa opressão. [...] A histeria é a demonstração mais viva do quanto a sexualidade da mulher, com seus "excessos", poderia significar um entrave ao projeto de ordenação política da sociedade burguesa. O ataque histérico, que dramatiza de forma espetacular o "desvario" que pode alcançar a sexualidade feminina, expõe, de forma caricata, esse perigo. A histérica é a mulher que renega uma posição passiva de renúncia e submissão, procurando preservar sua potência, que se exprime como um protesto contra essa dominação.

De acordo com isso, percebemos que Nora, Júlia e a mãe de Júlia, personagens teatrais, e até Dora, paciente de Freud que abandonou a terapia após não ter sucesso, são figuras representantes da libertação da mulher. Assim, Nora e Júlia representam mulheres que desejam a liberdade, mas são podadas pelo sistema.

Certamente que Strinberg jamais gostaria de ver Júlia como uma personagem exemplo, menos ainda a mãe dela, já que o autor, devido a vários problemas amorosos, tinha ojeriza a todas as mulheres que desejavam sair do seu local determinado socialmente.

Ibsen desde cedo se mostrou a favor da independência da mulher, tanto que *Casa de bonecas* (1945) foi tido como uma das peças exemplo para um grupo de feministas (ADLER, 2002).

Assim, mesmo preso dentro de uma estética específica, a recepção e as leituras de ambas as obras tornaram-se diferente com o passar do tempo. O que de início foi diagnosticado como doença, com o passar dos anos, foi visto como ousadia e força. Em uma leitura contemporânea, é difícil não achar o pai de Júlia um imbecil e não simpatizar com a mãe da personagem, que é mais forte que o pai, em uma análise naturalista, já que o domina durante muito tempo.

Com Nora, de *Casa de bonecas* (1945) o efeito é ainda maior. Helmer é ridiculamente estúpido, que chega a lembrar Charles, o marido de *Madame Bovary*, tamanha sua idiotia. Sorte dele não ter uma esposa adúltera, entretanto, seduzida pela vontade de saber e conhecer a vida.

Dessa forma, já não é possível analisar essas personagens sob o âmbito da histeria, equívoco de diagnóstico de Freud, que, muitas vezes, equivocou-se na análise da

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

psique feminina. Como diz Adler (2002: 156), “a principal questão, em muitas peças, é a inabilidade do homem para lidar com a nova mulher que emerge e que trouxe confusão para a vida da família. A luta pela emancipação afeta terrivelmente o homem”. Seguindo essa linha de pensamento, notamos que a luta dos direitos femininos e a emancipação da mulher traria problemas aos desejos e valores da burguesia, porém, como diz Gassner (2003:20):

Ademais, o mundo ainda não se transformou a tal ponto – exceto nos sofisticados círculos cosmopolitas aos quais, via de regra, pertencem os críticos – que o problema de Nora tenha desaparecido completamente. Por certo, no coração de muitos homens ainda se aninha o desejo de possuir uma casa de boneca e, se as vendas da liquidação das grandes lojas e o comportamento que nelas é observado podem servir de indicação, ainda há muitas mulheres que não mostram aversão a aceitar ou levar uma vida de boneca.

De acordo com isso, vemos que ainda hoje a peça de Ibsen possui validade e pode ser reatualizada ou, até mesmo, lida, por algumas pessoas, com os mesmos valores do século XIX.

Diante de tudo isso, Nunes (2000) afirma que a mulher que não se adaptava ao ambiente doméstico e privado, no final do século XIX e até meados da primeira metade do século XX era diagnosticada como prostituta, desvairada, histérica ou louca, ou tudo isso. Notamos que a história das mulheres aparece representada na literatura. Nora, Júlia e sua mãe representam isso. A primeira, em busca de autonomia resolve abandonar os filhos e o marido; a segunda, suicida-se ao notar que a sociedade não aceitaria uma mulher desvirginada, ainda mais por alguém abaixo de sua classe. A infelicidade de Júlia não está em ser mulher, mas nas condições que se apresentam para ela na época em que vive, assim como sua mãe. A ordem de suicídio dada pelo criado a Júlia, na verdade, pode representar a ordem da força – já que Jean é homem – dos preceitos patriarcais da sociedade. Nada impediria essa leitura.

Assim, o erro de Freud foi subestimar a profundidade das mulheres e a sua psique. Por sorte, o próprio pai da psicanálise afirmou que sua teoria, futuramente, seria derrubada. Ainda bem para as mulheres, para a literatura e para os leitores.

Referências

ADLER, Stella. *Sobre Ibsen, Strindberg e Chekhov*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BEAUVOIR, Simone de. O ponto de vista psicanalítico. In: _____. *O Segundo sexo*. Vol.1: fatos e mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, p. 59-72.

CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico*. Dos gregos à atualidade. São Paulo: Unesp, 1997.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

IBSEN, Henrik. *Casa de bonecas*. São Paulo: Edições Cultura, 1945.

GASSNER, John. *Mestres do teatro*. Vol. II. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HAUSER, Arnold. *Historia social da arte e da literatura*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

NUNES, Silvia Alexim. *O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha: um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

STRINDBERG, August. *Senhorita Júlia e outras peças*. São Paulo: Hedra, 2010.

SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno 1880-1950*. São Paulo: Cosac e Naify, 2001.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA EM *INOCÊNCIA*, DE TAUNAY

Joyce Glenda Barros Amorim

UFMG

Maria Adélia Menegazzo

UFMS

O romance *Inocência* relata uma história que se passa na década de 1860 e que tem como cenário principal a “parte sul-oriental da vastíssima província de Mato Grosso” (TAUNAY, 1998, p. 11). De acordo com o narrador, é nos Campos de Miranda e Pequeri, ou da Vacaria e Nioac, que começa “o sertão chamado *bruto*” (Ibid., p. 11, grifo do autor), região pouco habitada àquela época:

Pousos sucedem a pousos, e nenhum teto habitado ou em ruínas, nenhuma palhoça ou tapera dá abrigo ao caminhante contra a frialdade das noites, contra o temporal que ameaça, ou a chuva que está caindo. Por toda a parte, a calma da campina não arroteada; por toda a parte, a vegetação virgem, como quando aí surgiu pela vez primeira (TAUNAY, 1998, p. 11).

Com descrições como essa o narrador apresenta detalhadamente, durante todo o primeiro capítulo do livro, o ambiente sertanejo, compondo o que servirá de pano de fundo para a história a ser contada. É importante notar que ele destaca a beleza e o exotismo desse ambiente, que possui paisagens múltiplas. Para isso, utilizam-se inúmeros adjetivos (“garbosas e elevadas árvores”, “viridente e mimosa grama”, “sucessões de luxuriantes capões”, “altivo buriti”), de modo a exaltar as qualidades desse local:

Ora é a perspectiva dos *cerrados*, não desses cerrados de arbustos raquíticos, enfezados e retorcidos de São Paulo e Minas Gerais, mas de garbosas e elevadas árvores que, se bem não tomem, todas, o corpo de que são capazes à beira das águas correntes ou regadas pela linfa dos córregos, contudo ensombram com folhuda rama o terreno que lhes fica em derredor e mostram na casca lisa a força da seiva que as alimenta; ora são campos a perder de vista, cobertos de macega alta e alourada, ou de viridente e mimosa grama, toda salpicada de silvestres flores; ora sucessões de luxuriantes *capões*, tão regulares e simétricos em sua disposição que surpreendem e embelezam os olhos; ora, enfim, charnecas meio apauladas, meio secas, onde nasce o altivo buriti e o gravatá entrança o seu tapume espinhoso (TAUNAY, 1998, p. 11, grifos do autor).

De acordo com Massaud Moisés (1985, p. 140), “a descrição consiste na enumeração dos caracteres próprios de seres, animados ou inanimados, e coisas, cenários, ambientes e costumes sociais; de ruídos, odores, sabores e impressões tácteis”. Percebemos, então, que

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

nos dois excertos da narrativa citados anteriormente ocorre o tipo de descrição que Moisés classifica como topografia, por se referir a uma paisagem natural, a uma localidade.

No segundo capítulo do livro *Inocência*, narra-se o encontro de dois viajantes (Pereira, pai de Inocência, e Cirino, “médico” ambulante do sertão) na estrada que vai da vila de Sant’Ana do Paranaíba aos campos de Camapuã, em 15 de julho de 1860. Pereira, hospitaleiro, convida Cirino a passar uns dias em sua vivenda e assim a descreve:

Decerto não as sentirá [as privações] em nossa casa todo o tempo que lá quiser ficar. Não encontrará *luxarias* nem coisas da capital, unicamente o que pode ter nestes *mundos*: quatro paredes de pau-a-pique mal rebocadas, uma cama de vento, bom feijão a faltar, ervas à mineira, arroz de papa, farinha de milho torradinha, café com rapadura e talvez até um lombo fresco de porco (TAUNAY, 1998, p. 21, grifos do autor).

Nota-se, por estas palavras, a simplicidade de Pereira, que do mesmo modo descreve a filha, que está “doente de maleitas”:¹ “Até agora era uma rapariga forçada, sadia e rosada como um jambo; nem sei até como lhe entrou a maleita no corpo” (TAUNAY, 1998, p. 23). Essa descrição, um tanto quanto rústica, que compara a cor da moça a de uma fruta da terra, é o primeiro contato que temos com a figura de Inocência. Mais adiante, no capítulo V do livro, intitulado “Aviso prévio”, Pereira declara:

Minha filha *Nocência* fez 18 anos pelo Natal, e é rapariga que pela feição parece moça da cidade, muito ariscazinha de modos, mas bonita e boa deveras... Coitada, foi criada sem mãe, e aqui nestes *fundões* (TAUNAY, 1998, p. 35, grifos do autor).

Nesse trecho, apresenta-se uma descrição um pouco mais detalhada de Inocência – pois delinea não apenas aspectos físicos, mas psicológicos e comportamentais (“muito ariscazinha de modos”, “boa deveras”). O contexto que gera essa fala de Pereira revela ao leitor a preocupação dele em preservar a honra da filha, que havia sido prometida por ele ao capataz Manecão Doca, seu amigo, rapaz de sua confiança. Assim, Inocência é caracterizada como a típica moça sertaneja: reclusa no lar, dócil, obediente e, principalmente, resguardada do mundo e dos homens pelo pai zeloso. Ademais, ela é retratada como uma jovem de beleza única, o que aumenta a preocupação desse pai, que a protege a todo custo dos olhos dos viajantes que passam por sua vivenda. O próprio Pereira descreve a notável beleza da moça enquanto alerta que Cirino deveria vê-la apenas como paciente e não como mulher, já que ela era noiva:

Agora, está um tanto desfeita; mas, quando tem saúde é coradinha que nem mangaba do areal. Tem cabelos compridos e finos como seda de paina, um nariz mimoso e uns olhos matadores... Nem parece filha de quem é... (TAUNAY, 1998, p. 36).

Constatamos novamente que Pereira descreve Inocência comparando-a a elementos típicos do cerrado (“mangaba do areal”, “seda de paina”) – elementos próximos a ele,

¹ Isto é: acometida por febres intermitentes

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

constitutivos de um ambiente que ele conhece bem –, o que confere consistência à imagem retratada. Essa descrição se encaixa no conceito apresentado pela *Enciclopédia* de D'Alembert e Diderot, do século XVIII, base do pensamento romântico, citado por Liliane Louvel ², segundo o qual

A descrição é uma *figura de pensamento* por desenvolvimento que, em lugar de indicar simplesmente um objeto, o torna de algum modo *visível*, pela exposição viva e animada das propriedades e das circunstâncias mais interessantes (LOUVEL, 2006, p. 200, grifos da autora).

Entretanto, apesar de reconhecer o encanto de sua filha, Pereira julga-o perigoso, causa de perdição, além de acreditar que é nas mulheres que está a malícia: “Com gente de saia não há que fiar... Cruz! Botam famílias inteiras a perder, enquanto o demo esfrega um olho” (TAUNAY, 1998, p. 36). A essa fala do pai de Inocência, segue uma explicação do narrador:

Esta opinião injuriosa sobre as mulheres é, em geral, corrente nos nossos sertões e traz como consequência imediata e prática, além da rigorosa clausura em que são mantidas, não só o casamento convencionado entre parentes muito chegados para filhos de menor idade, mas sobretudo os numerosos crimes cometidos, mal se suspeita possibilidade de qualquer intriga amorosa entre pessoa da família e algum estranho (TAUNAY, 1998, p. 36).

Ao chamar de injuriosa a opinião do pai da jovem, o narrador demonstra não concordar com ela, esclarecendo ao leitor quais são suas consequências: rigorosa clausura para as moças, casamento convencionado entre parentes próximos e crimes motivados até mesmo por simples suspeitas. Esse esclarecimento feito pelo narrador é importante, pois a última consequência citada (crimes) – embora ainda não suspeite o leitor – tem relação direta com o desfecho da história, isto é, é uma espécie de antecipação, também chamada de prolepse.

Ainda no que concerne à opinião de Pereira, o que ela cria é um estereótipo da figura feminina, que nem ao menos tem a oportunidade de defesa. E esse estereótipo é fantasioso, pois se sustenta em preconceitos e suposições (ou crenças), enfim, na visão masculina do sertanejo descrito por Taunay, própria daquele período, na qual a mulher é tomada como um ser incapaz (ela não pode fazer suas próprias escolhas) e guiado apenas pelos próprios instintos e emoções, o que justifica sua dependência total em relação ao homem, tido como o ser racional. Para a socióloga Heleieth Saffioti, o estereótipo violenta as particularidades dos indivíduos, na medida em que objetiva modelar – enquadrar – todos os membros de cada categoria de gênero. Ela esclarece:

² LOUVEL, Liliane. A descrição “pictural”: por uma poética do iconotexto. In: ARBEX, Márcia (Org.). **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

[...] o estereótipo funciona como uma máscara. Os homens devem vestir a máscara do macho, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara das submissas. O uso das máscaras significa a repressão de todos os desejos que caminham em outra direção. Não obstante, a sociedade atinge alto grau de êxito neste processo repressivo, que modela homens e mulheres em relações assimétricas, desiguais, de dominador e dominada (SAFFIOTI, 1987, p. 40).

No entanto, embora o narrador afirme que essa visão estereotipada com relação à mulher seja corrente no interior, Cirino – rapaz instruído – não partilha dela. Durante a conversa com Pereira – na qual este dá seu “aviso prévio” –, Cirino declara com franqueza: “[...] Quanto às mulheres, não tenho as suas opiniões, nem as acho razoáveis nem de justiça. [...] No meu parecer, [elas] são tão boas como nós, se não melhores: não há, pois, motivo para tanto desconfiar delas e ter os homens em tão boa conta...” (TAUNAY, 1998, p. 37). Cirino também assegura que respeitará Inocência, cumprindo seu dever de médico: “[...] como médico, estou há muito tempo acostumado a lidar com famílias e a respeitá-las. É este meu dever, e até hoje, graças a Deus, minha fama é boa...” (TAUNAY, 1998, p. 37). O que ele não esperava é que fosse ser surpreendido e capturado pela imagem de Inocência desde a primeira vez em que a visse.

No início do capítulo VI, intitulado “Inocência”, tomamos contato com outras características dessa jovem, por meio de novas descrições feitas por Pereira. Este conta a Cirino que a filha gosta de costurar debaixo das laranjeiras do pomar, próxima às graúnas que lá apareciam todos os dias, e acrescenta que ela tem muito jeito com os animais: “Parece que está falando com eles e que os entende... Uma *bicharia*, em chegando ao pé de *Inocência*, fica mansa que nem ovelhinha parida de fresco...” (TAUNAY, 1998, p. 39, grifos do autor).

Pereira também conta que um dia Inocência pediu-lhe que a ensinasse a ler – ideia que ele achou absurda, pois em sua concepção as mulheres não precisam (ou não devem) aprender a ler e escrever. Pereira ainda relata que, em outra ocasião, Inocência disse a ele que gostaria de ter nascido princesa. Quando questionada pelo pai se sabia o que é ser princesa, eis a resposta da jovem: “[...] é uma moça muita boa, muito bonita, que tem uma coroa de diamantes na cabeça, muitos *lavrados* no pescoço e que manda nos homens...” (TAUNAY, 1998, p. 39, grifo do autor). Diante dessa resposta, Pereira diz que ficou abismado. Assim, a partir das descrições citadas, percebemos que, apesar de sua simplicidade e entrosamento com a natureza, Inocência apresenta aspectos psicológicos refinados que a tornam uma sertaneja incomum; mais do que isso: singular.

Ainda no capítulo VI, dá-se o encontro entre Cirino e Inocência, isto é, a visita do médico à paciente. É quase noite quando Cirino entra no quarto dela, acompanhado por Pereira, de maneira que ele só pode divisar as formas antiquadas dos móveis e a cama alta e

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

larga na qual uma pessoa está deitada. Quando vem a vela que Pereira mandara acender é que Cirino se depara com a singularidade da figura de Inocência, que começa por sua aparência. Eis o excerto que narra esse encontro:

– Está aqui o doutor, disse-lhe Pereira, que vem curar-te de vez. – Boas noites, dona, saudou Cirino. Tímida voz murmurou uma resposta, ao passo que o jovem, no seu papel de médico, se sentava num escabelo junto à cama e tomava o pulso à doente. Caía então luz de chapa sobre ela, iluminando-lhe o rosto, parte do colo e da cabeça, coberta por um lenço vermelho atado por trás da nuca. Apesar de bastante descorada e um tanto magra, era Inocência de beleza deslumbrante. Do seu rosto irradiava singela expressão de encantadora ingenuidade, realçada pela meiguice do olhar sereno que, a custo, parecia coar por entre os cílios sedosos a franjar-lhe as pálpebras, e compridos a ponto de projetarem sombras nas mimosas faces. Era o nariz fino, um bocadinho arqueado; a boca pequena, e o queixo admiravelmente torneado. Ao erguer a cabeça para tirar o braço de sob o lençol, descera um nada a camisinha de crivo que vestia, deixando nu um colo de fascinadora alvura, em que ressaltava um ou outro sinal de nascença. Razões de sobra tinha, pois, o pretenso facultativo para sentir a mão fria e um tanto incerta, e não poder atinar com o pulso de tão gentil cliente. – Então? perguntou o pai. – Febre nenhuma, respondeu Cirino, cujos olhos fitavam com mal disfarçada surpresa as feições de Inocência (TAUNAY, 1998, p. 39).

É interessante observar como o narrador descreve Inocência: ele especifica que a luz incide diretamente sobre ela, iluminando-lhe partes específicas (o rosto, parte do colo e da cabeça), e descreve em detalhes os elementos que compõem seu rosto e sua expressão, citando inclusive a delicadeza dos cílios, que projetam sombras nas faces da moça. Sem poupar adjetivos, o narrador destaca não só as qualidades físicas de Inocência (cílios sedosos, queixo admiravelmente torneado, colo de fascinadora alvura), mas também as qualidades interiores, que, de acordo com a descrição, são visíveis em sua fisionomia: “singela expressão de *encantadora ingenuidade*”, “meiguice do *olhar sereno*”.

Assim, com a minudência das palavras, o narrador compõe um quadro – um retrato – ao descrever Inocência, apresentando ao leitor uma descrição palpável e completa da notável beleza dessa personagem. Em “A descrição ‘pictural’: por uma poética do iconotexto”, Liliane Louvel explica que Viola Winner propõe a seguinte definição de uma descrição pictural: “[...] técnica que permite descrever as personagens, os lugares, as cenas, ou os detalhes das cenas, *como se eles fossem quadros ou conteúdos de quadros*” (LOUVEL, 2006, p. 197, grifo da autora). E Louvel reforça esse conceito citando uma outra definição, de Jan Hagstrum: “A fim de serem chamadas ‘picturais’, uma descrição ou uma imagem devem ser, no essencial, suscetíveis de serem *traduzidas* em pintura ou em qualquer outra arte visual” (LOUVEL, 2006, p. 197, grifo da autora). Portanto, a descrição de Inocência pode ser considerada pictural porque o autor emprega uma técnica que faz com que, durante a leitura, sejamos levados a pintar mentalmente o retrato dessa jovem.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Em outro momento do livro *Inocência* – capítulo XXIII, “A entrevista” – delineiam-se outras características de Inocência: típica sertaneja, o narrador a descreve como uma moça rústica (ela anda descalça, veste-se de algodão cru, sua fala e seus modos são simples, sem refinamentos), mas ao mesmo tempo ela é frágil e delicada. No capítulo citado, quando Inocência vai se encontrar com Cirino junto a um córrego próximo a casa, ela é retratada do seguinte modo:

[...] vinha vestida de uma *saia de algodão grosseiro* e, à cabeça, trazia uma grande manta da mesma fazenda, cujas dobras as suas mãos prendiam junto ao corpo. *Estava descalça*, e a firmeza com que pisava o chão coberto de seixinhos e gravetos, mostrava que o hábito lhe havia endurecido a planta dos pés, sem lhes alterar, contudo, a primitiva *elegância e pequenez* (TAUNAY, 1998, p. 112-113, grifos nossos).

Além disso, Inocência é descrita como uma moça pura e ingênua, mas que sabe distinguir o certo do errado (para os parâmetros da época e do local em que vivia), bem como defender seus princípios. Ela sente vergonha de falar com Cirino e julga estar cometendo um pecado por se apaixonar por ele e desejar ir contra a vontade de seu pai, que é casá-la com Manecão. Durante um dos colóquios com o amado, a jovem declara: “Amar deve ser coisa bem feia” (TAUNAY, 1998, p. 96). E quando Cirino indaga o porquê, ela responde:

– Porque estou aqui e sinto tanto fogo no rosto!... Cá dentro me diz um palpite que é pecado mortal que faço... – Você tão pura! contestou Cirino. – Se alguém viesse agora e nos visse, eu morria de vergonha. Sr. Cirino, deixe-me... vá-se embora!... O Sr. me atirou algum quebranto... aquela sua mezinha tinha alguma erva para *mim* tomar... e me virar o juízo... – Não, atalhou o mancebo com força, eu lhe juro! Pela alma de minha mãe... o remédio não tinha nada! – Então por que fiquei *ansim*, que não me conheço mais? Se papai aparecesse... não tinha o direito de me matar? (TAUNAY, 1998, p. 96-97, grifos do autor).

Enfim, todas as características de Inocência descritas anteriormente – beleza, meiguice, pureza, ingenuidade, recato – fascinam Cirino e tornam a sertaneja objeto não de desejo, mas de sua contemplação. Para ele, a figura de Inocência é “atopos”, isto é, “inclassificável”, “de uma originalidade sempre imprevista”, conforme Roland Barthes, enquanto comenta a análise de Nietzsche sobre a *atopia* de Sócrates:

É *atopos* o outro que eu amo e que me fascina. Não posso classificá-lo, pois que ele é precisamente o Único, a Imagem singular que veio miraculosamente responder à especialidade do meu desejo. É a figura de minha verdade; não pode ser encaixado em nenhum estereótipo (que é a verdade dos outros) (BARTHES, 2003, p. 31, grifo do autor).

Os pensamentos de Cirino e seu modo de tratar Inocência revelam a admiração que ele tem por ela (por sua Imagem singular), bem como seu amor elevado. No capítulo XVI, o narrador descreve a inquietação que a paixão causa em Cirino, principalmente pelo fato de ele não saber se é correspondido. Então o leitor passa a conhecer a dimensão dos sentimentos do rapaz, que o fazem pensar até mesmo em suicídio:

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

– Deus me ajudará, pensava consigo mesmo: o que só quero é a amizade de Inocência... Há dias que não a vejo... se não puder mais vê-la, dou cabo da vida... [...] – Nossa Senhora da Abadia, implorava ele puxando os cabelos com desespero, valei-me neste apuro em que me acho! Dai-me pelo menos esperanças de que aquela menina poderá um dia querer-me bem... Nada mais desejo... Possa o fogo que me consome abrasar também o seu peito... (TAUNAY, 1998, p. 82).

Percebemos, por essas falas, que o maior anseio de Cirino é ter seu afeto correspondido por Inocência: o mais importante para ele é a concretização do amor no plano das ideias (ou plano espiritual), não necessariamente no plano físico. Como afirma Benedito Nunes ao comentar sobre o amor romântico, citando Max Scheler: “o amor é mais a consciência reflexiva do amor do que o próprio amor” (NUNES, 1978, p. 73). Assim, apesar do desejo de união, de fusão total, há também o respeito aos costumes locais e a preceitos religiosos. Cirino se constrange de tocar em Inocência porque – ainda que bela e atraente – ela é a imagem da pureza, da santidade, e ele fica imóvel diante dessa pureza, não podendo desejar maculá-la:

Envolvida em sua pureza como num manto de bronze, entregava-se Inocência com exaltamento e sem reserva à força da paixão. E essa natureza pudica e delicada a tal ponto dominava Cirino, que invencível acanhamento o prendia ante a débil donzela, alheia a todos os mistérios da existência. Por isso, ao inflamado mancebo não acudia a ideia de saltar por aquela janela e menos ainda a de praticar qualquer ação desrespeitosa. Consumia o tempo em beijos nas mãos da namorada, em tagarelices de amor, protestos, juras e ilusões de futuro (TAUNAY, 1998, p. 101).

Logo, Cirino é tomado de devoção e de respeito ante a figura santa da namorada. Em um de seus encontros com Inocência, ele diz: “De noite, a gente em tudo vê maravilhas... Para mim, a única que vi era você, minha vida, meu *anjodo céu*...” (TAUNAY, 1998, p. 100, grifos nossos). E quando a moça vai encontrá-lo ao lado de um córrego, muito assustada, ele corre ao encontro dela; notando um gesto de dúvida, ele exclama:

– Inocência, nada receie de mim... Hei de respeitá-la, como se fora *uma santa*... Não confia então em mim?... – Sim! Disse ela apressadamente. Por isso é que vim até cá... Entretanto, estou com a cara ardendo... de vergonha... (TAUNAY, 1998, p. 113, grifos nossos).

Notamos que Inocência se encaixa no perfil da mulher idealizada, por sua beleza e perfeição moral, e que as imagens utilizadas por Cirino – “anjo do céu” (TAUNAY, 1998, p. 100), “santa do Paraíso” (TAUNAY, 1998, p. 115) – marcam o lugar do enamorado em devoção ante sua amada. Para Helena Parente Cunha (2009, p. 86), a idealização da mulher é um tema literário recorrente porque repercute intensamente em nossa sensibilidade: “tornada objeto de enaltecimento do amador por suas magnas virtudes e beleza ímpar”, a mulher desperta “sentimentos de devoção como a um ser sagrado”. Ainda de acordo com essa autora: “as amadas idealizadas muitíssimas vezes eram e são representadas nas vestes de mensageiras

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

do eterno, intermediárias da divindade ou a própria divindade surgida em forma de mulher” (CUNHA, 2009, p. 94).

Além disso, cabe lembrar que a obra *Inocência* se insere no contexto literário do Romantismo brasileiro, caracterizado, entre outros aspectos, pelo subjetivismo, pelo culto à natureza – isto é, o gosto contemplativo da natureza, tida como algo divino e puro – e pela idealização da figura feminina (a mulher reflete a luz divina, o amor, a sensibilidade, a emoção... enfim, ela é inspiradora). Sobre esse último aspecto do Romantismo, Benedito Nunes afirma:

O amor romântico não conhece mais a entrega absoluta do amor-paixão, que sacrifica todos os valores à mulher divinizada. Tanto mais sensual ele é quanto menos sexual quer ser [...]. Angelical ou maligna, [...] a mulher, sempre mitificada, conserva uma auréola de pureza, de mistério e de plenitude inacessível ao homem (NUNES, 1978, p. 72).

São essas características que percebemos no amor de Cirino e Inocência, que se dá no plano do platonismo: amor puro, idílico, mas cujo preço é pago com nada menos do que a vida dos amantes, como se eles tivessem cometido um pecado. Na verdade, “pecado” foi o fato de terem se apaixonado e, em razão disso, terem lutado contra as convenções do sertão, *locus* no qual se encontram. Manecão era apenas noivo de Inocência, não seu marido, o que significa que ele não possuía direitos sobre ela, mas no interior as regras eram diferentes das regras da sociedade urbana (“civilizada”). Não obstante, tanto Cirino quanto Inocência conheciam esses costumes e tinham consciência de que lutavam contra uma força moral (preconceituosa) muito maior do que a vontade deles, por isso pressentiam desde o início que a luta já estava perdida.

Assim, personagem romântica que é, Inocência não aceita fugir com Cirino, porque isso representaria desonra para o pai e para ela. Sua opção é, então, resistir, dizendo que não quer se casar com Manecão, e recorrer ao auxílio de seu padrinho Antônio Cesário, a quem Pereira devia favores de dinheiro, mas que não conseguiu ajudar a afilhada a tempo... No sertão, o pai tinha autoridade para escolher o noivo da filha, que também passava a ter autoridade sobre a moça: é como se ele já fosse o marido (“dono”) dela. Por isso o fato de Inocência e Cirino terem se apaixonado foi encarado de forma tão grave pelo pai e pelo noivo da moça: ele teve ares de traição (embora tenha sido simples fruto do acaso) e resultou na morte do casal. No entanto, Meyer, um naturalista alemão que também se hospedara na morada de Pereira, imortaliza a sertaneja ao batizar de *Papilio innocentia* um espécime raro de borboleta que ele encontra nas proximidades da vivenda, por considerar que a borboleta é bela e singular como a moça. Mas a semelhança vai além disso: assim como a borboleta, que

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

é capturada, morta e armazenada com as asas abertas, Inocência acaba morrendo jovem e devido a forças externas, também sem poder completar seu “voo”.

Referências

BARTHES, Roland. *Fragments de um discurso amoroso*. Trad. Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CUNHA, Helena Parente. Renovação e/ou repetição no tema da mulher idealizada hoje. In: *Terceira Margem* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, Ano XIII, n. 20, jan-jul. 2009, pp.86-100.

LOUVEL, Liliane. A descrição “pictural”: por uma poética do iconotexto. In: ARBEX, Márcia (Org.). *Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, Faculdade de Letras da UFMG, 2006, pp.191-220.

MOISÉS, Massaud. Descrição. In: _____. *Dicionário de termos literários*. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1985, pp.140-141.

NUNES, Benedito. A visão romântica. In: GUINSBURG, Jaime. *O Romantismo*. São Paulo: Perspectiva, 1978, pp.51-74.

SAFFIOTI, Heleieth. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SOMMER, Doris. Amor e pátria na América Latina: uma especulação alegórica sobre sexualidade e patriotismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses – O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, pp. 158-183.

TAUNAY, Alfredo D’Escragnolle. *Inocência*. São Paulo: Ática, 1998.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

EU E O OUTRO EM “O CÍRCULO”, DE RUTH LAUS: O DUPLO E A ALTERIDADE

Karen Gomes da Rocha
Salette Rosa Pezzi dos Santos
UCS

Eu não sou eu nem sou outro, sou qualquer coisa de intermédio, pilar da
ponte de tédio, que vai de mim para o outro.
Mário de Sá Carneiro

A história da humanidade é permeada por elementos relacionados à duplicidade, a qual remete a questões inquietantes, principalmente, relativas à temática do existencial. Desse dualismo, no imaginário, a perspectiva humana encontra ressonância nas representações do desdobramento do Eu que “pensa e, ao mesmo tempo, é objeto da reflexão” (MELLO, 2000, p. 111).

Na criação literária, por sua vez, a cisão da realidade e/ou do Eu pode ser apresentada sob múltiplas formas, como argumenta Mello (2000). Ao longo da história, grande número de autores conferiu à temática da duplicidade, ou *Duplo*, um espaço bastante considerável, especialmente, entre os românticos, os quais, à expressão de sua angústia, procuraram estabelecer uma nova estética ao mundo ocidental, em que o gênero fantástico serviu como suporte para a temática do duplo: “percebe-se que o tema da duplicidade do Eu mostra uma afinidade particular com um gênero literário – o fantástico –, tendo alcançando (sic) o apogeu no Romantismo, momento em que se consolida a exploração do tenebroso e do irracional na ficção, tendência que faz face ao paroxismo do racionalismo ocidental” (p. 117). O tema do duplo se faz presente na literatura da Antiguidade até os nossos dias. E revela-se como um artifício que assume muitas variações – espelhos, sombras, fantasmas, aparições, retratos, etc.

“A ideia da duplicidade do Eu” (MELLO, 2000, p. 111) é transcendida através da duplicidade do Outro no conto intitulado “O círculo”, publicado na obra *Relações*¹, pela

¹ Livro de contos, os quais se agrupam em duas partes: a primeira traz contos que trabalham o tema da solidão, sentimentos de perda e de busca, sendo a voz feminina predominante; a segunda, focalizada na alma masculina.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

editora Letras Contemporâneas, em 1994. O universo ficcional do conto diz respeito à personagem Paula e sua busca pelo ser que corresponderia ao feto abortado quando a protagonista tinha 18 anos, extensão de si e, portanto, a representação de sua cisão interna e o responsável pela manutenção de sua completude.

O outro como extensão do eu

A personagem Paula, no início do conto, começa a acordar da suposta anestesia que tomara para a realização de seu aborto: “Lentamente, muito lentamente, tomava conhecimento de que vivia, mas o corpo dormente, pesado, impossibilitava movimentos” (LAUS, 1994, p. 37) e, então, sua percepção lhe diz que não estava morta, embora o quisesse.

Ao retomar a consciência, pôde vislumbrar que se encontrava, muito provavelmente, em um quarto de hospital ou clínica, cuja cor branca prevalecia e onde havia uma grade na janela; pelo “artifício de expressão da consciência que tenta, devagar e sempre, impor-se como realidade definitiva” (FLORES DA CUNHA, 1996, p. 192), a personagem vê a situação à sua maneira, e, em consonância com Rosset, na forma mais corrente de afastamento do real, ou seja, na ilusão, “a coisa não é negada: mas apenas deslocada, colocada em outro lugar” (1998, p. 14). Dessa forma, Paula sabia que não tinha mais seu bebê, contudo: “E perguntava-se: haveria alma em embrião de cinquenta dias? Necessário descrever, mas não conseguia; a todo momento confirmavam-lhe a existência” (LAUS, 1994, p. 37-38).

A cor branca de que fala a personagem, ao lentamente acordar após a intervenção cirúrgica, como forma de aborto, exprime o clima e a atmosfera em que a personagem se encontra, assim como reflete a duplicidade, de sentido antagônico, que a cor branca pode adquirir na representação do espaço, e, então, dá-se o tom do conto, intimista, em uma ambientação que poderia lembrar, também, um hospício, posto que, pela grade, sua liberdade poderia ser privada:

Com grande esforço abriu os olhos fração de segundos e só viu branco. Em esforço redobrado conseguiu mantê-los abertos por mais tempo: quarto branco com grade na janela. A visão alertou a consciência e completou a informação revelando-lhe onde estava, acrescentando não haver nenhum motivo para festejar a descoberta. Branco ausência; não paz. (LAUS, 1994, p. 37).

Em relação ao branco, ainda, pode-se dizer que sua duplicidade está representada pela ausência, pela falta de algo que foi tirado da personagem: seu filho, isto é, como exposto por Mello (2000, p. 121), a “representação de uma cisão interna”. Mas não é, por outro lado, como tão abordado pelo Romantismo alemão o “estrangeiro íntimo que habita o homem” – o inimigo ou o adversário –, antes é, tema que na tipologia de Pélicier (apud MELLO, 2000, p.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

116-117) não é abarcado, acerca dos tipos de duplo, “a perda de uma parte de si mesmo, que passa a ter vida autônoma” (MELLO, 2000, p. 117).

Através do *flashback*, Paula relembra a infância e a adolescência, em que o branco lhe representava júbilo, motivo de alegria, em oposição ao que vivenciava naquele momento, sozinha, pois Júlio a abandonara:

Então iniciou um retrospecto: a infância sem grades, com presenças e brancos em alegrias; a seguir, Júlio; alegria maior, primeiro amor, primeiro homem; o sobressalto de gravidez proibida, secreta. Logo Júlio partindo – nenhum sentido prender-se a compromissos. E agora, 18 anos, acordava só, vazia da Semente-Vida que a habitara, em um quarto branco com grade na janela. Reconheceu-se indevidamente viva sobrevivendo à Semente. Pudesse readormecer! Para sempre... (LAUS, 1994, p.37)

Júlio, após dois anos, retorna; contudo a razão de sua volta é apenas constituída de hipóteses levantadas por Paula – “Passados dois anos, Júlio voltou. Amor? Remorsos? Compartilhar o delito? Mil filhos tivessem, o primeiro irremediavelmente perdido” (LAUS, 1994, p. 38).

E a cor branca ainda ganha espaço no conto através da simbologia do matrimônio, em relação de antítese, como algo que deveria ser festejado e, contudo, remete à imagem primeira - branco ausência: “Casamento em branco (vestido, véu, grinalda e as flores do altar), oficializando o plantio. Muitas sementes, mas a fertilidade do terreno acompanhara o Embrião-Primeiro. Ali, nada mais germinou.” (LAUS, 1994, p. 38). Vislumbra-se, então, que a possibilidade de dar continuidade ao “amor” de Paula e Júlio não mais existe e, o que resta, então, é a busca da protagonista pelo seu filho em outro ser.

Portanto, as faces do duplo desdobram-se na indagação feita pela personagem principal do conto, Paula, a qual busca seu filho, feto abortado – “embrião de cinquenta dias (LAUS, 1994, p. 37-38), em outras crianças e, por conseguinte, a negação do real como forma de tolerância da realidade, posto que, em conformidade com Rosset (1998, p.11), nada é mais “frágil do que a faculdade humana de admitir a realidade, de aceitar sem reservas a imperiosa prerrogativa do real”, faculdade de aceitação que, frequentemente, foge ao controle da protagonista.

O duplo instaura-se como fenômeno e, “longe de ser um enfraquecimento, a divisão é o que instaura uma relação ativa com o mundo, a condição dialética da criatura: o homem dilacerado, condição da liberdade do homem” (RANK, 1939) é o fato primordial para o desenrolar da narrativa, visto que a divisão ou cisão dá-se pela constante busca daquilo que de Paula foi tirado: seu filho.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Muito embora indagações como “Quem sou eu?” e “o que serei depois da morte?”, propostas por Mello (2000, p. 111), sejam representações do “desdobramento do Eu que pensa e, ao mesmo tempo, é objeto da reflexão”, no conto, há a transposição desses questionamentos no âmbito de busca do Outro, o ser, não nascido, mas que corresponde à outra metade da mãe Paula, que seja, a faltante. Aqui se trata, pois, sob o prisma da figura materna e do vazio causado pela supressão da “Semente-Vida” (LAUS, 1994, p. 37).

Compleitude

Em consonância com Otto Rank, “o passado de um indivíduo está ligado tão intimamente à sua existência, que se tornará desgraçado se tentar desligar-se dele” (1939, p. 14) e, para Paula, apesar da dor da perda de seu filho e do desejo de morte, cabia-lhe a manutenção de seu presente através da lembrança do passado. Por conseguinte, também lhe seria garantido o futuro – e o (re)encontro com seu filho:

Paula ficou, (sic) somando nos dias, meses e anos, o tamanho do bebê se houvesse nascido. Amando a todos na idade do seu. Em um deles, talvez, encontrasse sua alminha. Amor tentando abafar culpas, esvaziar angústias, aliviar aquele sangue a mais que, em interna e ininterrupta circulação, gritava-lhe que deveria estar alimentando outra vida. A pintura e persistir na busca. Um dia haveria de encontrar a nova *morada* de seu expulso bebê. Haveria! E da nova *morada*, só a matéria. A alma era dela, Paula. Direito – Antigüidade. (LAUS, 1994, p. 38).

A ligação entre passado-presente-futuro revela-se na narrativa pela necessidade de a personagem Paula encontrar a “unidade equivalente, o equilíbrio harmônico que viabilizasse um procedimento aceitável” (FLORES DA CUNHA, 1996, p. 191). O amor, então, é uma das formas de ligação que fomenta a busca da metade faltante e que, segundo Mello, ao citar Platão:

Cada ser humano seria o fruto da cisão no seio de uma união primitiva, estado de perfeição que foi perdido quando os homens ameaçaram os deuses. A divisão leva ao enfraquecimento e a uma constante busca de sua metade faltante. Daí é que se teria originado o que chamamos amor, ou seja, o “que as criaturas sentem umas pelas outras”. Esse sentimento “tende a recompor a antiga natureza, procurando de dois fazer um só, e assim restaurar a antiga perfeição” (2000, p. 111).

O amor, não de um homem por uma mulher, como no mito do amor romântico, como deveria ter sido o das personagens Paula e Júlio - “Paula-Júlio, ponteiros marcando diferentes horas em relógios desacertados, a desencontrarem-se na hora de acertar”, mas antes, e, nesse caso, o amor materno, o sentimento de perda e de incompletude de Paula, cuja duplicidade é portadora da angústia vivida pela protagonista evidencia-se pela voz narrativa:

Desejava pesadas portas que fechassem em porão impenetrável as doídas e acusadoras lembranças. Ao passado – queria – o passado. Ao porão o irrecuperável. E há? Porão impenetrável? Paula vivia. Não pedira. Cumpria o legado. E buscava nos poetas seus cantos mais doloridos para ter com quem chorar (LAUS, 1994, p. 38).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A Júlio não restara outro fim senão: “Então, ele partiu. Para sempre.” (LAUS, 1994, p. 38), “Júlio morrera em acidente. Paula o acompanhara sem lágrimas. Havia muito não as tinha. Dele, Júlio, nascera a aridez” (idem, p. 39), o que simbolicamente representaria uma forma de punição à personagem masculina. Mas a história não termina aí; há o “fechamento do círculo”.

Com o intuito de firmar-se em sua subjetividade, Paula necessitava encontrar a sua *Outra parte*. Parte esta que, de acordo com Assy¹ (2007), implica a concepção de (re)conhecimento do Outro,

De forma que a relação do homem com o primeiro duplo – Outro materno – é o que assegura a promessa de uma futura subjetividade; encontra em sua unidade narcísica as primeiras fraturas, fissuras de um sujeito que nada sabe sobre si; rosto materno espelho que se desmaterializa; que inaugura o homem fazendo-o entrar no tempo de sua existência. Perder essa unidade põe seu ser diante da tarefa de conquistar a consciência de si para que possa se perceber como sujeito dividido e ao mesmo tempo integrar-se. O ato de nascimento da humanidade corresponde a uma ruptura com o horizonte imediato. Jamais o homem conheceu em toda sua existência uma vida sem total perturbação.

Para Paula, por sua vez, a perspectiva apresenta-se de forma especular e é ela quem busca o Outro filial para se sentir “inteira” - através de um amor que tentasse “abafar culpas, esvaziar angústias, aliviar aquele sangue a mais que, em interna e ininterrupta circulação, gritava-lhe que deveria estar alimentando outra vida” (LAUS, 1994, p. 38). Assim, seria necessário encontrar sua parte perdida, partindo da crença de que um dia “haveria de encontrar a nova *morada* de seu expulso bebê. Haveria! E da nova *morada*, só a matéria. A alma era dela, Paula.” (LAUS, 1994, p. 38). Verifica-se, portanto, que “A constituição da identidade está inelutavelmente marcada pela interferência do outro no eu, e do eu com o outro. Desprovida de alteridade, perde-se na evanescência a identidade do eu (...)” (FLORES DA CUNHA, 1996, p. 193), e a manutenção do Eu profundo de Paula reside em encontrar o que dela foi cindido: o seu duplo.

Refúgio e guarida da alma

O elemento que sinaliza a divisão da personalidade de Paula é o feto abortado. Como rememorado pela personagem, de uma “infância sem grades, com presenças e brancos em alegrias” e o antagonismo da vida triste que lhe restou desde a perda da “Semente”, no presente (LAUS, 1994, p. 37), verificam-se outros aspectos a que a protagonista apegase como artifícios de entendimento a respeito da alma humana, posto que a sua tornou-se

¹ Nájla Assy é psicanalista e professora, com doutorado em Psicologia pela Sorbonne (Paris-VII) e Universidad Autonoma de Madrid. É pesquisadora do IMS (Instituto de Medicina Social) do Programa de Estudos e Pesquisas da Ação e do Sujeito PEPAS – UERJ - coordenado pelo professor Jurandir Freire Costa.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

dependente da “alminha” que havia sido tirada dela. É, justamente, essa busca que faz com que a protagonista persista e siga vivendo, mesmo descrente das religiões, mas, por outro lado, buscando refúgio, alento e expressão do Eu cindido no trabalho e, também, na arte.

Religião, trabalho e pintura

A noção do duplo, como exposto por Mello, no âmbito religioso, reside na concepção divina; em contrapartida, a ideia de desdobramento reflete-se a partir da cosmogênese e, como pressuposto, no nível do microcosmo, “a crença de que a alma sobrevive ao aniquilamento do corpo é o paradigma da duplicidade e um dos fundamentos das tradições religiosas de modo geral” (2000, p. 112). No conto, o preceito da crença religiosa é tido como elemento ao qual não se pode recorrer a fim de buscar compreensão para o destino da alma do filho de Paula e, consoante o pensamento da protagonista, sua crença liga-se ao fato de que a alma do feto perdura em algum outro ser humano; alma que, de acordo com a personagem, “A alma era dela, Paula” (LAUS, 1999, p.38).

Em relação à crença religiosa, por sua vez, no conto fica explicitada a visão da protagonista acerca da prática do aborto como algo particularmente aceito entre católicos e a doutrina espírita. A ela, restava acreditar naquilo que pregavam, mesmo que significasse sofrimento e angústia, características da duplicidade:

Em religiões foi inútil tentar refúgio. Dos católicos aprendera o pecado de matar; os espiritualistas ensinam como crime desalojar a alma tirando-lhe a matéria-abrigo. “Forçá-la à nova busca, nem sempre fácil, num mundo controlador de natalidade”. Assim, muitas alminhas esperavam guarida. Por uma ela era responsável. E perguntava-se: haveria alma em embrião de cinquenta dias? Necessário descrever, mas não conseguia; a todo momento confirmavam-lhe a existência” (LAUS, 1994, p. 37-38)

Como que servisse de combustível para empreender sua busca, Paula, apesar da descrença, ainda procurava orientação espiritual: “‘Você sentirá, imediatamente, carinho maternal por alguém jamais visto. Ali estará sua alminha’ – jurou o “conselheiro” em reencarnação” (LAUS, 1994, p. 38) e, para tanto, empreenderia um “processo de busca de si mesmo, de sua alma profunda”, de acordo com Mello (2000, p. 121), no que diz respeito ao resgate da alma interior. Em “O círculo”, Paula, em comparação às narrativas mais contemporâneas, não “se vê como o outro ou em face de um ser com quem muito se parece” (MELLO, 2000, p. 121); ela busca um encontro com um ser – alma sua - que resgataria o seu Eu, a extensão de si.

A manutenção dos dias de Paula dá-se através do trabalho e da pintura: “escondia-se em seu trabalho e na pintura, mas em suas telas, invariavelmente, óvulos roliços, translúcidos

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

e sadios – em rosas e beges – espatifavam-se abaixo em violáceos. Algum vermelho entremeando” (LAUS, 1994, p. 38), no qual se focaliza a simbologia óvulo/feto, num reflexo de complexo de culpa ainda não resolvido pela protagonista; tais subterfúgios foram, pois, a garantia de sua integridade individual e o provimento da sua capacidade de comunicação, de forma que Paula, desiludida e solitária – circunstâncias-limite que ameaçavam a essência social da sua condição humana – continua sua busca:

Ensinou pintura a crianças, visitou orfanatos, mas foi alertada para a dificuldade. Não era de fácil localização. “Mantenha firmeza e calma. A reconhecerá mesmo em cinquenta anos, mas, possível até no exterior”. Arte como pretexto, conviveu em comunidades negras, reservas indígenas e, no exterior, viajou tentando o escape ao desespero. Quem sabe um milagre? Nada. Só a aprendizagem: controlar a desesperança. Manter-se tranqüila. Pelo menos aparentemente. (LAUS, 1994, p. 38-39).

Assim, Paula permanece na ilusão e ignora a consequência, como preconiza Rosset (1998), posto que vive uma situação paradoxal, de ser ela mesma e outro, ao mesmo tempo. Da mesma maneira, Assy (2007) expõe que

O homem possui a necessidade de construir uma imagem na qual reconheça a si mesmo; delinear sua essência representa deparar-se com sua natureza dissolvente, seu caráter paradoxal. Representa também penetrar no lugar de origem dos baixos impulsos espontâneos e alheios à razão – cheios de ambigüidade traiçoeira. Mas o fascínio reside exatamente nisso: imergir na compreensão do mistério.

E à compreensão do mistério, Paula, por ter a manutenção de sua existência condicionada ao feto, vivenciará uma experiência que permitirá sair de sua prisão, a qual é esta procura incansável do Eu no Outro.

Luiz(es): Fontes e Antônio – os duplos

O desfecho dá-se quando “o acordar com grades completara 30 anos” e, Paula, então com 48 anos, fora convidada por sua amiga Carla, pintora, para uma reunião de artistas em seu ateliê. Lá, “Paula sentiu-se perturbada logo ao entrar. Júlio! Inesperada lembrança. Inexplicável presença. Por que agora e ali, Júlio?” (LAUS, 1994, p. 39). A duplicação, técnica geral da ilusão, segundo Rosset (1998, p. 20), é “transformar uma coisa em duas, exatamente como a técnica do ilusionista, que conta com o mesmo efeito de deslocamento e de duplicação da parte do espectador: enquanto se ocupa com a coisa, dirige o seu olhar *para outro lugar*, para lá onde nada acontece”, o desdobramento, então, é inevitável, pois a amiga de Paula apresenta-lhe dois amigos: “- Você conhece Luiz Fontes? E este é o outro Luiz. Luiz Antônio” (LAUS, 1994, p. 39), o que lhe causa confusão. Ocupa-se com a presença dos dois, enquanto se lembra de Júlio: “Música em surdina, muitas vozes e a estranha presença de Júlio” (idem).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Neste contexto, apresenta-se a “sensação indefinida e incômoda, que permeia a ambivalência das suas emoções” (FLORES DA CUNHA, 1996, p. 190), as de Paula, em um momento no qual a perplexidade e confusão se fazem presentes.

A particular atitude de Luiz Fontes, agressiva, quando apresentado a Paula, constitui-se em confrontação e, em um primeiro momento, a personagem imagina que seria seu filho, pois motivos teria para tal comportamento; contudo, invoca Júlio e percebe que a conexão com Luiz Antônio é de cunho maternal:

- Conheço sua pintura. Você é uma estraçalhadora de embriões. Assassina! – Luiz Fontes a desafiava. Paula, fragilizada, desviou os olhos e encontrou os do “outro Luiz”. Estranho! Uma ponte, uma conexão, por ali estaria seu filho? Júlio – rezou – se você realmente sabe, qual deles é o *nosso* menino? Luiz Fontes a julgava e acusava. Fosse ele tinha toda a razão para aquele cruel “assassina”. Mas e o “imediato carinho maternal?” Achevou-se mais ao “outro Luiz”, suave, atento às suas palavras. Deus! (LAUS, 1994, p. 39).

Instaura-se, a partir daí, a solução do drama da existência humana como resultado da consciência da alteridade (FLORES DA CUNHA, 1996, p. 196), da mesma forma como preconiza Mello acerca da alteridade, revelada em diferentes situações, quando o “Eu descobre faces inusitadas de si mesmo”. (2000, p. 123).

Contudo, a protagonista, precisando de confirmação acerca da existência de seu filho e de qual dos dois o seria (Luiz Fontes ou Luiz Antônio), então: “Exaurida foi ao banheiro. Molhou os pulsos, a nuca. Aquele redemoinho permitiria “carinho maternal”? (LAUS, 1994, p. 39). A fuga do real, neste momento, é demonstrado pelo “afastamento provisório no caso do *recalcamento* descrito por Freud”, conforme cita Rosset, em que “subsistem vestígios do real em meu inconsciente” (1998, p. 12), ou seja, Paula conscientemente sabe que Júlio está morto, assim como seu filho, porém, ela busca a ambos nos dois “Luízes”.

Não existem relações de espelho ou de sombra; a dualidade, no conto, é fortalecida pela conexão sentimental, através do carinho maternal, da conexão entre as duas almas – a de Paula e a de seu filho, como sendo uma extensão da outra. Não há sonhos, senão o de Paula encontrar o seu Eu:

Na sala, Júlio menos presente. Mais presente o “outro Luiz”. Sempre mais presente. Leve ternura iniciava-se nela. Afinal, tanto tempo se passara, tanto controle aprendido, talvez impossível à ternura jorrar “imediatamente” como o previsto. E... Júlio sumira. Luiz presente... (idade e signo conferiam). Fim de festa, Paula, fora de seus hábitos, impulsivamente, pediu carona ao “outro Luiz” e juntos, no carro, segurou a emoção falando, amontoando palavras. Nenhum espaço entre elas. Surpreendeu-se a si mesma:
- Você me leva ao teatro sábado?
- Se for possível levo. Telefone.
- Se não for possível, convidarei um de meus velhos amigos.
- Acontece que eu já sou um velho amigo.
Palavras cordiais repetidas por muitos, que sentido conseguem alcançar em horas especiais...

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

- Você acredita em reencarnação?

- Acredito.

A chegada interrompeu o assunto, mas ao despedirem-se, Paula confiava. Agora só construir encontros. Nenhuma certeza, nenhuma base científica, confirmação jamais, entretanto alguém a libertara da procura. Quem sabe poderia, até, fazê-la um pouquinho feliz? (LAUS, 1994, p. 39-40).

A partir dessa vivência de Paula e Luiz Antônio, a conexão é estabelecida e ambos reconhecem-se, estimam-se. A partir das colocações de Anne Richter (apud MELLO, 2000, p. 118), tal idealismo de cunho romântico, como apresentado no trecho supracitado, pode resumir a convicção de que “a verdadeira vida está em outro lugar, fora daqui; o mundo é duplo, na realidade cotidiana, e dele nós só vemos a aparência” que, de qualquer forma, é subvertido no conto analisado, pois a essência, a alma, foram elementos de “fusão” do Eu cindido.

Para o fechamento do conto, Paula encontra-se sozinha em seu apartamento, logo após ser deixada em casa por Luiz Antônio, e a sua percepção a respeito do mundo a sua volta começa a mudar; ela mesma muda, encontra-se, revela-se e redescobre um mundo que não vislumbrara anteriormente. Enfim, estava livre; e Júlio encerra, pois, o que havia começado:

Deixou o elevador, entrou na sala e, luar! Nunca se dera conta. O luar atravessando os janelões em luminoso acariciar os móveis, revelar objetos esquecidos na impiedade do tempo, ali, renascendo do alheamento dela; pisados pela idade, mas presentes a escapulirem do que fora, sempre, e apenas, uma moldura da solidão.

Não acendeu as luzes e, na cadeira junto à janela com visão direta para a lua, somou lembranças até encontrar Júlio fechando o círculo por ele iniciado trinta anos atrás. E a aridez de seus olhos sentiu abertas as comportas. Lágrimas! Ainda podia chorar. Madrugada, insone, buscou Cecília Meireles:

*“Eu canto porque o instante existe
E minha vida está completa.”*

Assim, o círculo se fecha no conto. Paula encontra o seu Eu através do Outro, em uma relação de duplo que também se duplica: Paula/Feto (filho) e Luiz Antônio/ Paula, enquanto a outra duplicação presente é a de Júlio/Luiz Fontes, os quais proporcionaram à protagonista o princípio e o fim de sua prisão.

Referências

ASSY, Nájla. *O duplo na literatura: reflexão psicanalítica*. Disponível em: < <http://cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=2931>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

BONDAN, Gerusa; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. A representação do duplo na construção da identidade de Isabela: um copo, uma ode à solidão. In: ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos (Org.). *Da tessitura ao texto: percursos de crítica feminista*. Caxias do Sul: Educs, 2012, p. 119-134.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

DAMASCENO, J. E. *Os duplos em Dostoiévski e Saramago*. 2010. 90f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pós-Graduação em Letras – Mestrado, Área de Concentração: Leitura e Cognição, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2010. Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/JoaoEmeri.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

FLORES DA CUNHA, Patrícia Lessa. Confluência e alteridade: a questão do duplo como tema nos contos de Poe e Machado. In: BITTENCOURT, G. N. (Org.). *Literatura comparada: teoria e prática*. Porto Alegre: Sagra, DC Luzzatto, 1996, p. 185-197.

LAUS, Ruth. O círculo. In: _____. *Relações*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1994. p. 37-40.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. As faces do duplo na literatura. In: INDURSKI, F.; CAMPOS, M. do C. (Org.). *Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2000, p.111-123.

MUZART, Zahidé Lupinacci. *Livreto Ruth Laus*. UFSC. Disponível em: <<http://www.yumpu.com/pt/document/view/12950236/conheci-ruth-laus-ha-alguns-anos-por-intermedio-de-seu-irmao-o->>. Acesso em: 12 maio 2013.

RANK, Otto. *O duplo*. Trad. de Mary B. Lee. Rio de Janeiro: [s.n.], 1939.

ROSSET, Clément. *O real e seu duplo*. Ensaio sobre a ilusão. Porto Alegre: L&PM, 1998.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**PENÉLOPE MANDA LEMBRANÇAS: A RETOMADA DOS MITOS DAS
FIANDEIRAS DA CULTURA GRECO-LATINA E AS REPRESENTAÇÕES
FEMININAS EM CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E DE MARINA COLASANTI**Luciane Maria Wagner Raupp
FACCAT**Considerações iniciais**

Tecer e esperar. Cozinhar e nutrir. Escrever e evadir. Várias são as atividades consideradas, através dos tempos, como predominantemente femininas e ligadas à submissão, especialmente se caracterizadas – e caladas –, como o foram, por séculos e séculos, sob a ótica masculina e androcêntrica. É o que nos aponta Monica Rector (1999), na introdução à sua obra *Mulher: objecto e sujeito da Literatura Portuguesa*. Segundo a autora, essas caracterizações, além de não coincidirem com aquilo que é vivido e sentido pelas mulheres, apontam para um dualismo entre homens e mulheres, cabendo ao feminino os conteúdos ligados à irracionalidade; ao masculino, por seu turno, os que tangem a racionalidade. Assim, conforme a autora, a figura feminina que emerge desses discursos masculinos é a de estereotípi, variando conforme o contexto histórico e cultural em que se insere. Nesse estereótipo, novamente se encontra uma dicotomia: à figura de Virgem, com as características daí decorrentes, opõe-se à de Eva. Esses duplos revelam a visão (estereotipada) de que a mulher se situa entre o espiritualismo cristão e a carnalidade pagã.

É dessa forma, cerceada pela sociedade, que a mulher é retratada na literatura. Muitas vezes, com tal finalidade, recorre a emblemáticos temas que remetem ao fazer feminino, circunscrito, em maior ou menor grau, ao universo do lar e as tarefas adjacentes ao papel de mãe e de esposa. Uma dessas tarefas é a tecelagem, que assume algumas variantes, como a pintura (tecer com tintas e cores) e a escrita (tecer com palavras). Nesse contexto, destaca-se o tempo de espera, seja pelo filho que está para nascer, seja pelo (futuro) marido, que ainda não (a) achou ou que saiu pelo mundo em batalhas das mais diversas ordens. Por sua vez, a espera liga-se ao tempo feminino, arrastado, do coser, do bordar, em franco diálogo com narrativas

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

míticas, que retomam os mitos das fiandeiras: as Parcas ou Moiras, Aracne, Ariadne e Penélope.

Além disso, conforme Zaidman (*apud* Cardoso, 2006, p. 95), a tecedeira grega era o símbolo da esposa perfeita, exercendo uma “[...] atividade emblemática das mulheres”. Conforme Cardoso, a tecelagem:

É uma atividade que, embora desempenhada pela dona da casa, que se ocupa em companhia de servas, em volta do tear, das navetas e dos cestos de lã, ultrapassa o mundo do *oikos* e evoca o culto de Atena, que, segundo a lenda mítica, ensinou às mulheres a arte de tecer, arte que se nivela à instituição da agricultura e que ‘conota a vida cultivada’, a ‘fundação da vida cívica’ (*Idem*, p. 95, grifos da autora).

A relação das donas de casa com as servas e a transmissão desse saber-fazer de mulheres para mulheres aludidas no excerto de Cardoso podem ser observadas nos enredos de alguns contos de fadas clássicos dos Irmãos Grimm (Alemanha, primeira metade do séc. XIX), nos quais a moça perfeita para o casamento, tido como prêmio máximo para as mulheres, era a que melhor sabia fiar. Entretanto, contemporaneamente, como vemos nos chamados “contos de fadas modernos” de Marina Colasanti, o tecer toma outros formatos e outros destinos. Mulheres tecem e destecem seus destinos, de forma a mostrar que nada nem ninguém é permanente. Tal movimento também é perceptível em outras obras da citada escritora, como em *Penélope manda lembranças*.

A tecelagem: da submissão à tomada da escrita de sua vida

De acordo com Brandão (1997, v.1), temos, nos mitos, símbolos que permeiam o inconsciente coletivo, gerando padrões de comportamento humano. Trata-se de representações coletivas, que expressam “[...] o mundo e a realidade humana, mas cuja essência é efetivamente uma representação coletiva, que chegou até nós através de várias gerações” (BRANDÃO, 1997, p. 36). Assim, funcionam como referências do *self* cultural, contribuindo para “[...] a formação e a manutenção da identidade de um povo.” (*Idem*, p. 10). A literatura, dessa forma, frequentemente se (re)abastece dessas fontes, criando analogias, metáforas para os conteúdos que não quer ou não pode revelar de forma direta, mas que precisam se dar ao desvelar.

No que tange à análise aqui proposta, interessam os mitos das tecelãs. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2008), a tecelagem simboliza a estrutura e o movimento do universo. Trata-se, conforme os autores, de um trabalho de criação cujos instrumentos (tecido, fio, tear, fuso, roca) são

[...] símbolos do destino. Servem para designar tudo o que rege ou intervém no nosso destino: a lua tece os destinos; a aranha tecendo suas teias é a imagem das forças que tecem nossos destinos. As **Moiras** são *fiandeiras*, atam o destino, são

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

divindades lunares. Tecer é criar novas formas (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2008, p. 872, grifos dos autores).

Assim, o uso de tal simbologia nas obras aponta para duas posturas femininas. Uma delas diz respeito à passividade, à espera, na qual a tecelagem faz parte das obrigações femininas, do destino imposto pelas tradições e pelo contexto. Por outro lado, conforme vemos no excerto de Chevalier e Gheerbrant, há aquelas personagens cujo ofício de tecer liga-se à modificação de seus destinos, criando “novas formas” de vida. Isso porque, ainda segundo os autores, tecer também significa “[...] criar, fazer sair de sua própria substância, exatamente como faz a aranha, que tira de si própria a sua teia” (*Idem*, p. 872). Esse “tirar de si”, aludido no excerto, pode ser visto, como explicitaremos mais adiante, nas trajetórias das personagens que superam o mito de Penélope.

Tendo em vista as relações pretendidas com os contos dos Irmãos Grimm e de Marina Colasanti, destacamos os de Penélope, de Aracne e das Moiras (ou Parcas, na designação latina).

Penélopes revisitadas: o caso dos contos dos Irmãos Grimm

Penélope é apontada como símbolo da fidelidade conjugal. Conforme Brandão (1997, v. 3), embora pareça bastante retocada em *A Odisseia*, divergindo do que tradições locais dão conta, a personagem manteve fidelidade absoluta ao seu marido, Rei de Ítaca, Ulisses, durante os 20 anos em que esteve ausente, na Guerra de Tróia. Devido às pressões dos pretendentes para que escolhesse um deles como marido, elaborou um plano. Somente escolheria um novo marido no momento em que terminasse de tecer a mortalha de seu sogro. No entanto, à noite, desfazia o que tecera durante o dia. Depois de três anos, foi denunciada por algumas de suas servas e precisou defender-se de outros modos. Ulisses, nesse ínterim, retornou, mas disfarçado de mendigo, a fim de tomar pé da situação do reino. Aliado ao filho, Telêmaco, que também regressara, precisavam exterminar os pretendentes de Penélope. O cão Argos, morto de saudade, e o servo Eumeu recebem-no com fidelidade ímpar. Porém, no palácio, foi tratado com grosseria por Antínoo, que o insultou. A rainha, por hospitalidade, mandou a velha ama Euricleia lavar os pés de Ulisses. A ama o reconheceu, mas silenciou, a pedido de Ulisses. Inspirada por Atená, Penélope propôs aos seus pretendentes a prova do arco, que promoveu o morticínio dos pretendentes. Apesar de Ulisses estar remoçado por meio de magia de Atená, Penélope ainda não o reconhecia. A prova final do rei de Ítaca foi quando descreveu, em detalhes, o leito conjugal que ele próprio fizera. Assim, Penélope o reconheceu, recebendo-o afetuosamente.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Assim, no imaginário ocidental, não são raras as vezes em que essa figura mitológica é retomada, sob diversas roupagens, ressaltando-se a força das Penélopes, as tecelãs que zelam pela casa, pelas tradições. É o que vemos em várias narrativas recolhidas pelos Irmãos Grimm, na Alemanha do final do século XVIII e início do século XIX. Nesses contos, altamente moralizantes e repressores, as mulheres “ideais” caracterizam-se como dóceis, pacientes, bondosas e, por extensão, boas fiandeiras, que ficam resignadamente esperando que “o destino” ou os homens (pais, namorados, noivos, esposo) resolvam quaisquer conflitos. A essas mulheres exemplares, está reservado o prêmio de um rico casamento. Se, ao contrário, a mulher não se mostrar com tais características, estará destinado a ela o castigo da loucura, da morte ou do exílio, nas suas diferentes formas. Como exemplo desses comportamentos, podemos citar, entre muitos outros, o conto *O fuso, a lançadeira e a agulha*.¹

O referido conto narra a história de uma órfã que foi criada por sua madrinha, a qual lhe ensinou a fiar. Falecida a protetora, a menina herdou a casa humilde e o fuso, a lançadeira e a agulha, para que pudesse “ganhar honestamente o pão de cada dia” (GRIMM, 1956, p. 51). Foi o que a obediente moça fez, trabalhando dia após dia, o que lhe rendia não apenas o próprio sustento, mas também o bastante para que fizesse caridades. Nesse ínterim, chegou à aldeia um príncipe, anunciando que desposaria aquela moça que, ao mesmo tempo, fosse a mais pobre e a mais rica. Os aldeões, por seu turno, apontaram-lhe a moça mais rica; quanto à mais pobre, foi indicada a órfã tecelã. O príncipe passou pela casa da mais rica, que estava à porta o esperando. Ele apenas a cumprimentou e seguiu seu caminho. Quando chegou à casa da tecelã, ela não o esperava: estava no interior da casa a trabalhar. Ele a espiou; ela, em uma expressão de recato, corou, baixou os olhos, ficou confusa. Depois que ele foi embora, pôs-se a cantar: “Fuso, meu fuso, anda apressado, / Traze para casa meu bem amado...” (Idem, p. 55). O poder da canção fez com que o fuso saltasse de seu suporte, ganhasse a rua e os campos, deixando para traz um fio de ouro. O fuso e seu fio alcançaram o príncipe, que seguiu o fio. Voltando à humilde choupana, o príncipe observou que a jovem tecelã continuava trabalhando, agora com a lançadeira, e cantando: “Tece, minha lançadeira, a roupa fininha, / e traze meu bem-amado a esta casinha...” (p. 56). Com a canção, também a lançadeira saltou-lhe das mãos, escapou pela porta, deixando para trás um inigualável tapete. A moça, no entanto, continuou na labuta, agora com a agulha, e tornou a cantar: “Agulha, linda agulhinha, / Para o bem-amado, arruma a casinha...” (ibidem). Também a agulha ficou encantada com o canto da tecelã. Começou a trabalhar dentro da choupana, transformando-a.

¹ Podemos citar, entre outros contos com essa mesma simbologia, *As três fiandeiras*, *A fiandeira preguiçosa* e *A desperdiçada*.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Assim que a agulha terminou seu trabalho, o príncipe adentrou, anunciando: “Tu és, realmente, a mais pobre e a mais rica! — disse-lhe o príncipe; — vem comigo e serás minha esposa” (p. 57). Cavalgaram até o castelo, casaram-se e conservaram o fuso, a lançadeira e a agulha no tesouro real.

A narrativa dos Grimm evidencia a figura da fiandeira como símbolo da (futura) esposa ideal, para o qual o prêmio máximo reservado como recompensa aos seus atributos — todos eles em consonância com os princípios cristãos da paciência, da benevolência, da humildade, do decoro, do recato e da caridade e com o princípio burguês e capitalista do trabalho incessante — um casamento com um príncipe. Assim, o mito de Penélope é retomado, uma vez que essa tecelã, assim como na narrativa mítica, espera pelo seu fado tecendo. Além disso, pelas características em consonância com os ditames da sociedade cristã, pela castidade e pela santidade da moça, também se distancia da figura de Eva, da mulher tentadora.

Além disso, a própria ajuda de elementos mágicos reforça essa visão da espera pela ajuda de forças externas, produto do mérito anteriormente alcançado devido ao seu comportamento rigorosamente de acordo com os preceitos cristãos. Há, no conto, um elogio da virtude vista na pobreza e no trabalho árduo, além da valorização do decoro, expresso por meio da atitude da tecelã em continuar trabalhando, sem olhar para o príncipe, e permanecendo dentro de casa. A casa, aliás, é o espaço esperado que ela ocupe: mesmo que seus instrumentos de trabalho tenham se evadido, lá ela permanece, adaptando-se com o que está ao seu alcance. Já a moça rica, que esperou pelo príncipe à janela, só obtém desse um sutil cumprimento. Desse modo, evidencia-se a valorização do comportamento feminino ligado ao decoro, ao recolhimento, ao recato, em oposição à tomada de iniciativas e à relação com o espaço da rua, ou seja, não há que ser “Eva”, mas “Maria”.

Essa ideia da mulher recolhida ou confinada ao ambiente doméstico, exercendo apenas aquelas funções que lhe são típicas, acompanhando sua labuta por canções que remetem à espera do amado também reitera a relação com o mito de Penélope. Além disso, o uso dessas canções lembra o ambiente medieval e as cantigas de amigo, em que o eu lírico feminino conversava com as flores, com as amigas ou com outros elementos que a rodeavam, pedindo pelo seu amigo que estava longe, que o trouxessem ou que dele lhe dessem notícias. Os trechos das canções citados anteriormente remetem ao fiar como forma de esperar o amado. Assim, o fazer feminino mostra-se voltado a essa espera passiva, como se seu único sentido de ser e de existir se desse em função do elemento masculino, que seria uma espécie de

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

“salvador”, que não as deixaria “sem par”. Ambas as referências reforçam o caráter de submissão, de cerceamento de liberdades e de tentativa de formatar vidas e comportamentos exercido pelos contos de fadas tradicionais, dos quais *O fuso, a lançadeira e a agulha* é apenas um exemplo entre muitos outros.

Além da retomada do mito de Penélope, no conto em questão, fio que traz o príncipe de volta à casa da fiandeira lembra-nos também o fio de Ariadne, que conduz Teseu para fora do labirinto de Creta, após matar o Minotauro. A diferença primordial, entretanto, é que o fio que traz o príncipe à tecelã não lhe foi dado por ela, mas obtido por meios mágicos, que aparecem no conto como forma de compensação de toda a pobreza, sofrimento, trabalho e generosidade da moça, ou seja, pelo fato de ela obedecer a todos esses princípios cristãos, ela tem como prêmio não o amor – que não é sequer mencionado no conto – mas a aquisição de um status social superior. O casamento, portanto, à época da enunciação, ainda não está impregnado da ideia de amor romântico como base da constituição familiar burguesa, mas como uma forma de negócio, de ascensão do aldeão, do burguês ao ambiente aristocrático.

As personagens de Marina Colasanti (des)cosendo-se: o outro lado do mito

Já nos chamados contos de fadas modernos, essa ideia da espera passiva pelo príncipe que alçará a moça pobre a uma condição social superior assume outras configurações, representando de formas diversas as relações entre gêneros. Tomemos como exemplos as narrativas de Marina Colasanti, especialmente no que se refere aos contos *A moça tecelã*, *Entre a espada e a rosa* e *Penélope manda lembranças*.

Em *A moça tecelã*, assim como em *O fuso, a lançadeira e a agulha*, o tecer da personagem central traz o homem a sua casa. No conto contemporâneo, no entanto, a tecelã controla o seu tecer, dando aos seus dias e a todos os objetos que cria as cores e os formatos que ela mesma decide. Nesse sentido, de certa forma, esse tecer lembra o das Parcas ou Moiras, tecelãs míticas dos destinos. Segundo Brandão (1997, v. 1, p. 230), as moiras são “a personificação do destino individual, da ‘parcela’ que toca a cada um neste mundo”. Cada ser humano teria a sua moira, ou seja, seu destino de felicidades e de desgraças. No entanto, desenvolveu-se a teoria da existência de uma única Moira, que presidiria os destinos de todos os seres humanos. Mais tarde, na tradição grega, dividiram-se em três: Cloto, a fiandeira que segura o fuso e vai puxando o fio da vida, Láquesis, que enrola o fio da vida e sorteia o nome de quem deve morrer, e Átropos, que corta o fio da vida. Tendo em vista essas funções das Moiras, elas são identificadas com as ideias de vida e de morte, simbolizando o destino

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

humano. Na mitologia Romana, as Parcas correspondem às Moiras, embora mais identificadas com a vida do que com a morte, devido, ao que tudo indica, à relação com o verbo *parere*, que significa dar à luz, parir. Também em Roma eram divididas em três: Nona, Décima e Morta, que eram paraninfas do nascimento, do casamento e da morte.

Assim como as Moiras (ou Parcas) fiavam o destino alheio, a personagem de *A moça tecelã* tecia seu próprio destino. Até que escolheu tecer um marido, que passou a escolher por ela, arrastando-a em seu universo de ambição, fazendo-a trabalhar dia e noite trancafiada na torre que ela mesma teceu a seu (des)mando. Nessa perspectiva, remetemo-nos ao mito de Aracne. De acordo com Brandão (1997, v. II), Aracne era uma jovem tecelã que foi transformada em aranha por Atená, condenando-a a tecer pelo resto da vida. Tal condenação também parecia pairar sobre a tecelã do conto de Colasanti. A moça, no entanto, era dona de seu fiar – e de seu desfiar. Por isso, desfez o marido e tudo o mais o que a sufocava, remetendo à fragilidade das teias de aranha, evocada no mito de Aracne. Essa mesma fragilidade leva à simbologia de teias de ilusões, a qual também é referendada por Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 71), que ressaltam as aparências ilusórias, enganadoras, vazias de ser, apontando para a dialética da essência/ existência.

Podemos, assim, dizer que, no referido conto, ao destecer o marido, representa-se o outro lado do mito de Penélope, em que se submeter à espera não é feito de forma tão plácida e consciente, cometendo adultério². Embora a tecelã não cometa tal ato, mostra-se contrária à postura conhecida de Penélope, de espera, de submissão, mais uma vez remetendo, devido a esse desfecho, às características das Parcas ou Moiras.

Penélopes, Parcas, Moiras, Aracnes ou Ariadnes, as personagens femininas dos contos, sejam ou não de fadas, de Marina Colasanti parecem-nos viver um eterno coser-se e descoser-se, ainda que não se faça menção literal a linhas ou a agulhas. É o que vemos, por exemplo, em *Entre a espada e a rosa*, em que a personagem central, uma princesa, faz-se homem de longa e encaracolada barba de fios ruivos para não se casar com quem o pai lhe ordenou. Da mesma forma, essa personagem desfaz-se da sua roupagem masculina quando encontra o amor. Assim como à tecelã, à princesa também é dado o direito de fazer e desfazer suas próprias escolhas, tomando os fios de seu destino em suas mãos.

² Essa postura vem ao encontro do que afirma Brandão (1997, v. 3, p. 59) acerca de Penélope. O autor observa que, de modo diverso ao que se registra na *Iliada*, Penélope cometeu numerosos adultérios, que são retratados na literatura a partir do século III a.C., desfigurando a imagem idealizada dessa personagem.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Esse fazer(-se) e desfazer(-se) também é presente em *Penélope manda lembranças*³. Nele, a personagem Sei, uma cientista, é uma mulher que tece suas teorias, seus estudos, seus textos. Penélope, nesse conto, é uma gata cujo nome foi descoberto por estar assim escrito em sua coleira. Ao mesmo tempo, o texto insinua, dá pistas de que tal gata pode ser Sei transmutada. Interpretando dessa maneira, além de tecer com palavras e ideias, Sei, a cientista, também poderia ser Penélope, a gata que manda lembranças, que viaja, que aparece quando bem entende, surpreendendo os hóspedes da *Villa*. Desse modo, o mito da fiandeira estaria presente nesse eterno tecer e destecer-se.

Considerações finais

Penélopes, anti-Penélopes, Aracnes, Ariadnes: muitos são os caminhos até se chegar à elevada condição de Moira, paraninfa da vida e da morte, dona de seu próprio destino. Nos contos aqui focalizados, podemos ver que as personagens trilham caminhos diferentes em busca de felicidade – nem sempre encontrada e muitas vezes ressignificada. No entanto, o elo que as une é o tecer: seja com fios, tintas, atos ou palavras, elas vão criando, à medida do (im)possível, seus próprios caminhos, em maior ou menor grau de dependência em relação aos maridos ou amantes. De modo metafórico, em alguns casos, a atividade de tecer, entendido como atividade criadora, independente da forma que assume, é um modo de romper com as estruturas que aprisionam a mulher.

A revisitação dos mitos nas obras em análise aponta para conteúdos latentes nas sociedades ocidentais, que desvelam a consciência – muitas vezes adormecida - da capacidade feminina, sob os arquétipos das deusas. Ao que tudo indica, ao escolher a metáfora da tecelagem – símbolo da submissão feminina – essas representações nos indicam a longa trajetória que as mulheres, em pleno século XXI, ainda terão que trilhar a fim de conseguir passar da condição de Penélopes a Moiras, sem, contudo, esbarrar no engodo de Aracne. Muito temos a aprender com essas representações para que possamos, de modo efetivo, alcançar a plenitude de estar em harmonia com os nossos desejos, porque mesmo eles são mutantes. É preciso aprender, como o fizeram as personagens de Colasanti, a (des)tecer(-se) de acordo com os nossos e sempre novos desejos e imperativos. Afinal, tomando nas mãos os fios da escritura dos nossos destinos, Penélope manda lembranças das terras e dos tempos de longe.

³ *Penélope manda lembranças* não pode ser classificado como um conto de fadas moderno. Apesar de destoar da classificação dos outros dois citados de Marina Colasanti, foi incluído nesta análise tanto pela referência à fiandeira mítica quanto pela característica do (des)tecer(-se).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Referências

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia e da religião romana*. Petrópolis: Vozes/Edunb, 1993.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v.1, 2, 3.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *O artesanato feminino em Roma e os textos antigos: fiandeiras e tecelãs*. Calíope 14, Rio de Janeiro, UFRJ, 2006. p. 92 – 109. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/pgclassicas/files/upload/caliope14.pdf>. Acesso em 10 nov. 2010.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 22.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: *Doze reis e moça no labirinto do vento*. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

COLASANTI, Marina. *Entre a espada e a rosa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.

COLASANTI, Marina. *Penélope manda lembranças*. São Paulo: Ática, 2001.

GRAVES, Robert. *Os mitos gregos*. Lisboa: Dom Quixote, 1990. v.1.

GRIMM. *Contos e lendas dos Irmãos Grimm*. São Paulo: Edigraf, 1956. v. 5.

RECTOR, Monica. *Mulher: objecto e sujeito da literatura portuguesa*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 1999.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**COSTURANDO LAÇOS: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS NOS CONTOS “AMOR”,
DE CLARICE LISPECTOR, E “AMOR, CORTE E COSTURA”, DE CÍNTIA
MOSCOVICH**Manuela Matté
UCS

Nascida em 1920, na Ucrânia, e estreando no romance em 1943, no Brasil, com a publicação de *Perto do coração selvagem*, Clarice Lispector é autora de renomadas obras da literatura brasileira, destacando-se seus romances *A paixão segundo G.H.* (1964) e *Água Viva* (1973); sua novela *A hora da estrela* (1977) e seu livro de contos, *Laços de Família* (1960). Apesar da enorme quantidade de análises já realizadas sobre Clarice Lispector, a tarefa de escrever sobre uma das escritoras mais importantes da literatura brasileira sempre é difícil. Difícil porque, conforme afirmou Cunha (2003), é arriscado afirmar qualquer coisa sobre a escrita clariceana, e é preciso audácia e coragem para fazê-lo. De acordo com Schmidt (2003, p. 7),

muito já foi dito sobre a obra de Clarice Lispector. E muito embora as leituras se multipliquem em releituras, atualizando seus textos e dando acesso a dimensões até então impensadas, permanece a sensação de que algo escapou ao olhar crítico, algo deixou de ser aprendido e registrado, tantas são as suas direções e seus campos de força. [...] há sempre uma certa dificuldade para se falar dos textos de Clarice. [...] Em suas operações de tensão e distensão ao limite, obedecendo a uma economia terrível e libertária, a palavra de Clarice nos põe em alerta ao que nela aprisiona, falseia, constrange, oprime, por outro lado nos seduz pelo que nela e através dela surpreende, esclarece, liberta, projeta para frente e para o alto, como um salto na esperança. E nesse movimento, ela não esconde nada, não oculta nada, pelo contrário, escancara na superfície de sua materialidade viva os registros múltiplos de embates e conflitos, da experiência e da subjetividade, da identidade e da alteridade.

Escrever sobre Clarice é difícil, ainda, porque, muitas vezes, ao ler suas produções, o leitor precisa tomar as rédeas da narrativa e construir sentidos diante de ausências propositalmente criadas pela autora (KANAAAN, 2002). Mesmo diante desse terreno arriscado, no entanto, ler e escrever sobre Clarice e suas personagens são tarefas satisfatórias, à medida que nos colocam de frente conosco mesmos, refletindo sobre as nossas próprias experiências de vida, permitindo-nos o reconhecimento de nós mesmos nas suas palavras. Isso porque "de fato, o que está em jogo nas diferentes situações ficcionais de Clarice é a relação fundamental do ser humano com o mundo" (POZENATO, 2010, p. 172).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Nessa relação do ser humano com o mundo, na obra clariceana, destaca-se a relação das personagens femininas com o mundo que as cerca. De acordo com Dalcastagnè (2003, p. 139), "seus contos e romances têm, em geral, mulheres da classe média ou da burguesia como protagonistas, um tratamento intimista e a tendência de buscar o transcendente (ou o 'filosófico') no irrisório". Nessa busca pelo transcendente, as personagens clariceanas, muitas vezes, passam por situações-limite, em que uma nova relação com o mundo se estabelece.

Também responsável por um maior desnudamento das representações do feminino na literatura é a escritora contemporânea Cíntia Moscovich. Nascida em Porto Alegre, em 1958, dezenove anos antes da morte de Clarice Lispector, seu nome tem se destacado nas letras do país, fato atestado pela quantidade de prêmios recebidos, entre os quais se encontram o Concurso de Contos Guimarães Rosa e o Açorianos de Literatura. Cabe destacar, entre suas obras, os romances *Duas iguais* (1998) e *Por que sou gorda, mamãe?* (2006), e os livros de contos *Anotações durante o incêndio* (2000), *Arquitetura do arco-íris* (2004) e *Essa coisa brilhante que é a chuva* (2012).

Exímia contista, assim como Clarice, Cíntia explora o universo feminino a partir de personagens que também passam por situações-limite, vivenciadas no cotidiano. Esse cotidiano é marcado pela cultura judaica, temática predominante em suas produções. Fischer (2004) compara Cíntia Moscovich e Clarice Lispector, afirmando que, em ambas, as mulheres protagonistas de seus enredos movimentam-se de forma cautelosa, livre de rompantes e, por isso mesmo, de forma refinada. Para Fischer (2004), é possível reconhecer em Cíntia até mesmo algumas características de pontuação de Clarice.

A construção de "Amor, corte e costura", conto da coletânea *Anotações durante o incêndio* (2000), de Cíntia Moscovich, desde sua abertura, apresenta uso constante de intertextualidade, em especial com o conto "Amor", da obra *Laços de família* (1960), de Clarice Lispector. A intertextualidade com Clarice é visível, primeiramente, em termos de estrutura: as duas narrativas apresentam mulheres como protagonistas, e o ponto de vista das narrativas é construído a partir dessas mulheres. Além disso, o foco narrativo, nos dois contos, é construído em terceira pessoa, por um narrador heterodiegético.

Em relação à estrutura narrativa, a descrição, em quatro momentos, que Sant'anna (1973) faz do modelo narrativo de Clarice, parece ser aplicável também ao conto de Cíntia. Sant'anna (1973) divide a narrativa clariceana nos seguintes momentos: (1) situação inicial da personagem; (2) presságio de um incidente posterior; (3) ocorrência do incidente e (4)

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

desfecho com a retomada (ou não) da situação inicial. Vejamos como cada um dos contos apresenta os momentos propostos por Sant'anna (1973).

Em "Amor", a situação inicial configura-se com a presença da personagem Ana, dentro de um bonde, na volta para casa, após as compras que fizera, como de costume. Durante a jornada, pensa em sua vida, em seus filhos e conclui que estava tudo como quisera e escolhera. Nessa análise que faz de sua existência, o leitor é colocado a par da vida atual da protagonista, ligada ao espaço doméstico – onde tudo está sob seu controle –, cercada pelo marido e pelos filhos. Em um breve *flashback*, o leitor também é convidado a conhecer sua "juventude anterior", marcada por "uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade insuportável" (LISPECTOR, 1983, p. 20), depreendendo-se dessa afirmação que sua juventude fora mais feliz do que sua adultez.

Sendo as manhãs e as noites de Ana tomadas pela tranquilidade, "sua precaução reduzia-se a tomar cuidado na hora perigosa da tarde" (LISPECTOR, 1983, p. 21). Tem-se, nesse momento, o presságio do incidente posterior, que logo ocorre: durante uma das paradas do bonde, Ana percebe um cego parado no ponto, mascando chicletes. Trata-se do terceiro momento da narrativa, a ocorrência do incidente que desfaz o equilíbrio da situação inicial: "o mal estava feito" (LISPECTOR, 1983, p. 23). A partir de então, após a quebra dos ovos devido à arrancada do bonde, a protagonista sente-se perturbada, pois "o mundo se tornara de novo um mal-estar. Vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam" (LISPECTOR, 1983, p. 23) e "o que chamava de crise viera afinal" (LISPECTOR, 1983, p. 24). Ana, tomada por uma mistura de sentimentos que vão da náusea à bondade e à piedade, perde o ponto de sua descida e acaba descendo em um ponto qualquer. Caminha, então, até o Jardim Botânico, onde "se deixa penetrar por um novo sentido do real segundo o qual os estímulos externos cobram novas e inusitadas proporções, [...] uma 'nova sensação de vida'." (HOSIASSON, 1988, p. 45-46). Ana permanece, por alguns momentos, desfrutando dessa nova sensação de vida, mas, ao mesmo tempo, sente nojo. Ao lembrar-se de seus filhos – "os filhos de Ana eram bons" (LISPECTOR, 1983, p. 19) –, volta, rapidamente, para casa, acompanhada, permanentemente, da imagem do cego. Ao chegar a seu apartamento, aperta um dos filhos em um abraço forte e longo. O jantar, preparado e servido por ela, é compartilhado por toda a família. Mesmo com a impressão de que o equilíbrio se refazia, aos poucos, no conforto e na segurança da casa e da noite, que anunciava "o fim da hora instável" (LISPECTOR, 1983, p. 21), Ana ainda trazia consigo o amor, a piedade e a náusea que o cego desencadeara em sua vida. Finalmente, ocorre a retomada da situação inicial: Ana diz ao marido, antes de dormir,

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

que não quer que nada de mau lhe aconteça. A casa volta ao silêncio, na medida em que todos vão dormir, e o equilíbrio parece recompor-se, muito embora, provavelmente, a perturbação desencadeada pelo cego acompanhe-a ainda.

Em "Amor, corte e costura", a narrativa desenvolve-se de forma muito parecida. A situação inicial configura-se a partir da apresentação de Helena, costureira, rodeada de tesoura, linhas, alfinetes e agulhas, em uma tarde tranquila, em seu ateliê de costura, localizado na própria casa. Ao contrário de Ana, não é casada e não possui filhos; mora, portanto, sozinha. O presságio do incidente ocorre a partir do soar da campainha: "era como se a arrancassem daquele lugar de ordenação própria e boa" (MOSCOVICH, 2000, p. 15) e "logo o estrago estava feito" (MOSCOVICH, 2000, p. 16).

"Dando-se conta de que as coisas se podiam desorganizar de hora a outra" (MOSCOVICH, 2000, p. 16), abriu a porta e deparou-se com uma menina, de aproximadamente sete anos, e sua madrastra, uma mulher de lábios muito vermelhos e "perfume quase asqueroso" (MOSCOVICH, 2000, p. 16). O motivo da visita era a necessidade da confecção de um vestido de festa para a menina. Helena tentou argumentar que não costurava mais para crianças, mas logo se rendeu e aceitou o pedido. A partir de então, "sentindo uma angústia antiga" (MOSCOVICH, 2000, p. 17), Helena começa a tirar as medidas da cliente, serve suco à mulher e à menina e empresta uma boneca que estava na prateleira a fim de que a garota se distraísse. Após a conclusão das medidas, madrastra e enteada partem, combinando para dali a alguns dias a primeira prova do vestido. Helena, ao fechar a porta, "ficou ali por algum tempo, como quem espera que algo aconteça, algo que nunca chega a acontecer" (MOSCOVICH, 2000, p. 19). Novamente, tem-se o presságio de um incidente posterior.

A confirmação do incidente ocorre quando a menina volta ao ateliê, conforme o combinado, para os ajustes finais da roupa encomendada. O vestido, que havia ficado comprido demais, necessitava de uma barra. Ao marcar a barra com um alfinete, Helena acaba ferindo a pele da menina, que grita assustada e dolorida. Muito perturbada em meio às exclamações de dor da menina e de nervosismo da madrastra, Helena percebe que "o mundo não mais se bastava, a ordem se havia rompido" (MOSCOVICH, 2000, p. 22). Só então, próximo ao desfecho do conto, o leitor toma conhecimento do porquê da perturbação da costureira quando da presença da criança: "percebia-se como se fosse por primeira vez, a cena do passado se recompondo, o barulho dos ferros em atrito, o griteiro e o bolo de gente que vinha de todos os cantos: a menina que tinha junto a si era um ser de pernas compridas e de

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

rosto igual ao seu, apenas isso" (MOSCOVICH, 2000, p. 22) . Helena, provavelmente, perdera um filho, em algum acidente no passado. A cena da menina ferida pelo alfinete traz à tona a lembrança da perda sofrida. Helena, então, abraça a menina e entrega-lhe, com um sentimento "quase doce, quase bom, mas muito triste" (MOSCOVICH, 2000, p. 23), a boneca de pano.

A situação final define-se após a partida das clientes. Helena percebe "tudo em ordem", novamente; porém, o equilíbrio anterior ao incidente nunca mais seria refeito: "ela nunca mais esqueceria, houvesse mais coisas, aquelas que moravam no perigo desses equilíbrios delicados e eventuais" (MOSCOVICH, 2000, p. 23).

Embora a estrutura dos dois contos seja muito parecida, percebe-se que a intertextualidade vai além de questões estruturais, pois está muito mais ligada à construção dos dois sujeitos femininos representados nos contos: Ana e Helena. As protagonistas dos contos de Clarice e de Cíntia também compartilham semelhanças e algumas diferenças. Primeiramente, a condição social de Ana e Helena é a mesma: são mulheres de classe média, voltadas para o espaço privado, centradas no cotidiano e habituadas a ter controle em seus redutos domésticos. Ambas, ainda, passam por uma experiência de epifania: perdem o controle da situação a partir de uma situação inusitada, motivada por um elemento externo – no caso de Ana, o cego; no caso de Helena, a menina –, que desencadeia profunda perturbação em suas vidas. Assim, a situação cotidiana de percepção de um cego desencadeia a experiência epifânica em Ana, enquanto que o corte na pele da menina – também uma situação banal – desencadeia o mesmo processo em Helena. As duas personagens, a partir dessas experiências, entram em contato profundo com sua subjetividade, sentem-se desequilibradas e não conseguem retornar ao seu estado inicial de controle da situação: "o que o cego desencadeara caberia nos seus dias? Quantos anos levaria até envelhecer de novo?" (LISPECTOR, 1983, p. 30); "depois de despachá-las, sentou-se à mesa [...] tudo em ordem, bastando-se na suficiência do mundo que se organizou, embora, e ela nunca mais esqueceria, houvesse mais coisas, aquelas que moravam no perigo desses equilíbrios delicados e eventuais" (MOSCOVICH, 2000, p. 23).

A epifania experimentada pelas personagens tem consequências bastante profundas. Para Pozenato (2010, p. 164, grifos do autor), "em Clarice, a situação-limite não caracteriza uma perda de consciência, mas a aquisição de um novo tipo de consciência. [...] É sobre a linha da fronteira, no limiar de si mesmas, em estado de vigilância, que as personagens de Clarice se colocam para descobrirem *em si a outra*". Ainda de acordo com o autor, "como situação-limite, a náusea de Ana tem as características já apontadas de um novo estado de

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

consciência em que de novo é a percepção do corpo próprio que abre caminho para a descoberta de uma outra identidade. Uma identidade que também lhe marcará a vida depois dessa experiência" (POZENATO, 2010, p. 168). Dessa afirmação, conclui-se que Ana, após o contato com o cego, afirma sua identidade, por meio da experiência subjetiva. O desfecho do conto, porém, não permite que se tenha certeza se isso realmente desencadeou uma mudança na vida de Ana: "e, se atravessara o amor e seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante sem nenhum mundo no coração. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia" (LISPECTOR, 1983, p. 31). Para Zinani & Santos (2007, p. 58),

por momentos, a personagem vivenciara uma experiência única que a singulariza entre outras mulheres. No entanto, essa situação não se sustenta, visto que Ana não se constitui enquanto sujeito, pois, na medida em que se constrói pelo olhar do outro, esvazia a sua subjetividade. Ana, sob a proteção do marido, mais uma vez reitera o seu papel, sucumbindo ao seu destino de mulher.

O mesmo parece improvável de ser dito sobre a personagem Helena, que, uma vez protagonista da situação-limite, "nunca mais esqueceria" (MOSCOVICH, 2000, p. 23) o que sucedera em sua vida. O fato de Helena presentear a menina com a boneca que, provavelmente, pertencera à sua filha, pode ser um indício de rompimento e libertação das lembranças tristes do passado, ou ainda, uma superação dessas lembranças, propiciando a abertura para uma nova fase em sua vida, em que sua subjetividade poderá ser plenamente constituída.

É inegável, porém, que, nas duas personagens, a situação-limite provoca um rompimento na ordenação de seus dias rotineiros. Em "Amor", o rompimento dos dias tranquilos – mas não felizes, pois "também sem a felicidade se vivia" (LISPECTOR, 1983, p. 20) – fica evidente com a metáfora do fio partido: "o bonde se sacudia nos trilhos e o cego mascando goma ficara atrás para sempre. *Mas o mal estava feito*. A rede de tricô era áspera entre os dedos, não íntima como quando a tricotara. A rede perdera o sentido e estar num bonde era um *fio partido*" (LISPECTOR, 1983, p. 23, grifos nossos). De acordo com Cirlot (1984, p. 255), "o fio simboliza a conexão essencial, em qualquer dos planos: espiritual, biológico, social, etc.". Logo, o fio partido nos remete ao rompimento da conexão existencial de Ana. Também os ovos, símbolos da vida, quebram-se no bonde, e as gemas escorrendo levam consigo a felicidade da juventude de Ana: "vários anos ruíam, as gemas amarelas escorriam" (LISPECTOR, 1983, p. 23). Sua juventude ficara para trás em nome de uma vida em família que Ana escolhera, por opção pessoal, "como um lavrador" (LISPECTOR, 1983, p. 19) que colhe o que planta: "o que sucedera a Ana antes de ter o lar estava para sempre fora de seu alcance: uma exaltação perturbada que tantas vezes se confundira com felicidade

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

insuportável. Criara em troca algo enfim compreensível, uma vida de adulto. Assim ela o quisera e escolhera" (LISPECTOR, 1983, p. 20-21).

Em "Amor, corte e costura", a voz narrativa também menciona o estrago ocasionado pela situação-limite: "caminhou sem pressa, arrastando as pantufas de lã, dando-se conta de que as coisas se podiam desorganizar de hora a outra, o perigo que vem desses equilíbrios delicados e eventuais [...] e logo o estrago estava feito" (MOSCOVICH, 2000, p. 16, grifo nosso). A vida juvenil de Ana, que escorre juntamente com os ovos pelas suas mãos, estabelece intertextualidade com a perda da vida da criança que Helena marcara a vida de Helena, no passado.

Outra marca intertextual evidente é o significado que a tesoura representa, na vida das personagens, visto que ambas costuram. Ana costura apenas para os filhos e para as necessidades domésticas: "no entanto sentia-se mais sólida do que nunca, seu corpo engrossara um pouco e era de se ver o modo como cortava blusas para os meninos, *a grande tesoura dando estalidos* na fazenda." (LISPECTOR, 1983, p. 20, grifo nosso). Helena costura por profissão: "*a tesoura em estalidos* no pano de florezinhas miúdas, isso a única coisa que se mexia. A tesoura e a mão que a empunhava, mão segura e forte, de veias salientes e de juntas grossas. Percebeu-se por primeira vez, naquela tarde, olhando o movimento das lâminas e dos dedos que as guiavam." (MOSCOVICH, 2000, p. 15, grifo nosso). A tesoura, segundo dicionário de símbolos, é "símbolo de conjunção, como a cruz, mas também atributo das fiandeiras que cortam o fio da vida dos mortais. Por isto, símbolo ambivalente que pode expressar a criação e a destruição, o nascimento e a morte." (CIRLOT, 1984, p. 565). Assim, é possível interpretar a presença da tesoura, na vida de Ana e de Helena, como expressão de criação e conjunção, dada a solidez de Ana e a força e a segurança de Helena, no início dos contos, ao cortarem os panos. Em relação à tesoura de Ana, Zinani & Santos (2007, p. 55) afirmam que "o domínio da tesoura sobre o tecido pode simbolizar a supremacia de que a mulher está investida no lar, na medida em que exerce o poder transformador, o pano se metamorfoseia em vestimentas para os filhos, ratificando o utilitarismo da figura materna". Ao mesmo tempo, porém, as tesouras podem representar a destruição e a morte, vindas à tona como consequência do momento epifânico, ao longo dos contos: a tesoura de Ana pode significar a morte da felicidade da juventude, enquanto a tesoura de Helena, que ela segurava "olhando o movimento das lâminas" (MOSCOVICH, 2000, p. 15, grifo nosso) pode significar a morte e a perda dolorosa que sofrera.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A presença e a importância da criança na vida dos dois sujeitos femininos representados nos contos também estabelecem relações intertextuais que, embora não apresentem a citação da fonte, são bastante explícitas, tamanha a semelhança das descrições dos momentos dos abraços entre Ana e o filho e entre Helena e a menina, respectivamente:

sentia as costelas delicadas da criança entre os braços, ouviu o seu choro assustado. Mamãe, chamou o menino. Afastou-o, olhou aquele rosto, seu coração crispou-se. Não deixe mamãe te esquecer, disse-lhe. A criança mal sentiu o abraço se afrouxar, escapou e correu até a porta do quarto, de onde olhou-a mais segura. (LISPECTOR, 1983, p. 28, grifos nossos).

apertou-a com força, com o espanto do auge da consciência; as costelas delicadas da criança entre os braços, o choro de susto apagando-se, entre os dedos uma calidez úmida, viva e aterradora, as costelas cedendo, tudo se esboroando num conjunto desbeijado e frouxo, os braços frouxos, as mãos frouxas, a pele de louça em mácula, as pedras dos olhos ocultas pelas pálpebras transparentes de tão brancas, corpo molenga e sem jeito. (MOSCOVICH, 2000, p. 22, grifos nossos).

O amor é outro elemento – talvez o principal – que se constitui como uma relação intertextual entre os dois sujeitos femininos. Além de intitular os contos, a experiência subjetiva do amor na vida das personagens ocorre após a situação-limite ou epifania. O amor que as personagens experimentam, no entanto, não é o mesmo. Ana, a partir da visualização de um cego mascando chicletes, é tomada por um amor que pode ser descrito como um sentimento de humanidade. Sensibiliza-se e emociona-se com a cena e, num misto de sensações que vão da atração à repugnância, ao mesmo tempo – “ela amava o mundo, amava o que fora criado – amava com nojo” (LISPECTOR, 1983, p. 27) –, Ana percebe o sofrimento alheio e um universo distinto do seu. A protagonista transfere esse sentimento de humanidade aos seus filhos e ao seu marido, ao chegar a casa, abraçando-os e desejando que nada de maus aconteça.

O amor vivenciado por Helena, entretanto, parece muito mais denso e sofrido: “o sentimento que teve Helena era quase doce, quase bom, mas muito triste” (MOSCOVICH, 2000, p. 23). Diante do ferimento da menina, a memória de Helena traz à tona sua lembrança mais triste, reiterando seu sofrimento e sua solidão. Trata-se do amor maternal, que se evidencia já no início do conto, quando Helena entrega a boneca, anteriormente pertencente à filha, à pequena cliente: “a dona da casa adiantou-se e, numa agilidade que não era sua fazia anos, esticando-se toda, buscou o brinquedo, entregando-o à interessada, *maternal e cuidadosamente*” (MOSCOVICH, 2000, p. 18, grifo nosso). De certa forma, para Helena, estar em contato com a menina era retomar e revivenciar o contato com a criança ausente: “com vagar – com amor – ajudou a menina a vestir a fazenda cortada, prendendo-a com alfinetes às costas.” (MOSCOVICH, 2000, p. 20).

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

As consequências e os desfechos dessas experiências subjetivas envolvendo o amor também são diferentes em cada uma das personagens. No final do dia, apesar de as duas protagonistas apagarem a última flama do "incêndio" ocorrido em suas vidas interiores, a continuidade da experiência subjetiva parece ser distinta para essas duas mulheres. Ana, embora sinta, profundamente, por alguns momentos, a humanidade desencadeada pela presença do cego, parece não perpetuar esse sentimento por muito tempo: "e, se atravessara o amor e seu inferno, penteava-se agora diante do espelho, por um instante *sem nenhum mundo no coração*. Antes de se deitar, como se apagasse uma vela, soprou a pequena flama do dia." (LISPECTOR, 1983, p. 31, grifo nosso). Helena, em contrapartida, vive agora sua subjetividade – outrora marcada pelos perigos dos desequilíbrios – mais tranquilamente: "assim, atravessando o amor e seu inferno, apagando-se a última flama, Helena levantou-se *com tranquilidade*." (MOSCOVICH, 2000, p. 22, grifo nosso). Resta, a Helena, conviver com a lembrança. Uma lembrança, no entanto, que não a impeça de seguir em frente, mesmo diante "do perigo desses equilíbrios delicados e eventuais" (MOSCOVICH, 2000, p. 23).

Uma leitura superficial dos contos poderia perceber apenas relações intertextuais referentes às estruturas narrativas de "Amor" e "Amor, corte e costura". Uma leitura mais atenta, porém, vai além dos aspectos estruturais e mostra que, apesar da visível e proposital intertextualidade que se estabelece desde os títulos dos contos, Ana e Helena configuram-se como sujeitos únicos e diferentes entre si. Ambas são bastante sensíveis às experiências epifânicas que enfrentam, mas sua sensibilidade leva-as a diferentes percepções.

Ana, apesar do desconforto inicial, parece descobrir o amor, a partir do contato com o cego. Valoriza e ama sua casa, sua família e o equilíbrio das coisas. A dor que Ana sente – "mas quando se lembrou das crianças, diante das quais se tornara culpada, ergueu-se com uma exclamação de dor" (LISPECTOR, 1983, p. 27) – não é a mesma dor de Helena. A protagonista de "Amor, corte e costura" é dotada de uma dor "com uma espécie de ressentimento" (MOSCOVICH, 2000, p. 19), em função de sua mais profunda perda, que a tem acompanhado desde então.

As representações dos sujeitos femininos de ambas as narrativas apontam para a construção de um sujeito que "não é mais um ser isolado, dono de certezas, regido pela razão que tudo lhe assegura", mas "de um sujeito sempre incompleto, lançado num mundo de possibilidades que nunca se cumprem plenamente. Sendo assim, um sujeito multifacetado, deslocado continuamente de lugar por forças que lhe escapam" (KANAN, 2002, p. 175). Ana e Helena são representações femininas de sujeitos em permanente processo de vir a ser.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Embora o teor dessas afirmações seja mais sugestivo do que propriamente conclusivo, pode-se dizer que Ana e Helena constituem representações de sujeitos femininos que, apesar de possuírem várias semelhanças, são muito diferentes, são únicos e por isso mesmo, são passíveis de serem representados, literariamente, por Clarice e por Cíntia. A subjetividade feminina revelada nesses contos permite também que o leitor se identifique com e se enxergue nas personagens representadas, haja vista o fato de que as experiências ali vivenciadas são experiências subjetivas e, sobretudo, humanas.

Referências

CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de símbolos*. Trad. de Rubens Eduardo Ferreira Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

CUNHA, Patrícia Lessa Flores da. Para uma formulação da poética de Clarice Lispector. In: SCHMIDT, Rita Terezinha. (Org.). *A ficção de Clarice: nas fronteiras do (im)possível*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2003. p. 100-106.

DALCASTAGNÈ, Regina. Engendrando Macabéas: a representação da personagem popular em Osman Lins e Clarice Lispector. In: SCHMIDT, Rita Terezinha. (Org.). *A ficção de Clarice: nas fronteiras do (im)possível*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2003. p. 137-160.

FISCHER, Luís Augusto. Com as cores da memória. *Zero Hora*, Porto Alegre, 30 set. 2004. Disponível em: <<http://www.cintiamoscovich.com/site/artigo.php?id=7>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

HOSIASSON, Laura Janina. Lispector e Bombal: ruídos e silêncios. In: CONGRESSO ABRALIC 1., 1988, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABRALIC, 1988, p. 43-48.

KANAAN, Dany Al-Behy. *Escuta e subjetivação: a escritura de pertencimento de Clarice Lispector*. São Paulo: Casa do Psicólogo; Educ, 2002.

LISPECTOR, Clarice. Amor. In: _____. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983. p. 19-31.

MOSCOVICH, Cíntia. Amor, corte e costura. In: _____. *Anotações durante o incêndio*. Porto Alegre: L&PM, 2000. p. 15-23.

POZENATO, José Clemente. Clarice Lispector: o olhar da mulher. *Antares*, Caxias do Sul, n. 3, p. 161-178, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/424/376%E2%80%8E>>. Acesso em: 17 dez. 2013.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. Petrópolis: Vozes, 1973.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

SCHMIDT, Rita Terezinha. (Org.). *A ficção de Clarice: nas fronteiras do (im)possível*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2003.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. A dimensão trágica do conto 'Amor', de Clarice Lispector. *Cerrados* (UnB. Impresso), v. 24, p. 49-60, 2007. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/cerrados/article/view/8414>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**GÊNERO E A POLÍTICA DO OLHAR EM *WUTHERING HEIGHTS*, DE
EMILY BRONTË**Mariza Tulio
UEPG**Introdução**

Emily Brontë, autora de *Wuthering Heights* (1847), é uma das escritoras femininas do século XIX que criou alguns dos mais fascinantes e intrigantes personagens na história da literatura inglesa. Embora ela tenha concluído apenas um romance, *Wuthering Heights* é reconhecido como uma das maiores obras dos escritos femininos. Segundo Bomarito e Hunter (2005, p. 429)¹, o romance “é o mais completo, com a mais ampla visão tanto dos homens quanto das mulheres e tem sido um trabalho importante para os estudos de gênero pela sua descrição das diferenças polarizadas de gênero e dos desejos femininos”.

Uma das preocupações dos estudos de gênero é refletir como o conceito é construído e representado em várias áreas, como sociologia, história, literatura e cinema. Considerando que o cinema é um produto e ao mesmo tempo um instrumento disseminador de ideologia, alguns críticos começaram a examinar como os filmes representam raça, classe, gênero e sexualidade, argumentando que estes disseminam conceitos patriarcais, mantendo assim o *status quo* sexista. Uma das preocupações destes críticos é a representação de gênero em filmes, especialmente a representação das mulheres.

Laura Mulvey é uma das críticas feministas que se preocuparam com a representação de gênero nos filmes, mais especificamente com a representação das mulheres, e inaugurou a interseção da teoria do cinema, psicanálise e feminismo. No artigo “Prazer Visual e Cinema Narrativo” (1975), Mulvey apresenta uma crítica ao cinema clássico de Hollywood dos anos 30, 40 e 50 no qual critica o modo como esta tradição reflete o inconsciente da sociedade patriarcal que molda o prazer cinematográfico e a linguagem em detrimento da representação da mulher. Ela argumenta que o cinema clássico de Hollywood ‘generiza’ o olhar como masculino e objetifica o corpo feminino.

No artigo “Reflexões sobre ‘Prazer Visual e cinema narrativo’ inspiradas por *Duelo ao sol*, de King Vidor (1946)” (1989), Mulvey reformula seu próprio argumento focando na

¹ Tradução livre do original em inglês.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

mulher como espectadora e sujeito da narrativa afirmando que o ‘olhar masculino’ é diferente do olhar do homem e que a mulher também pode ter o ‘olhar masculino’ como consequência. O ‘olhar masculino’ representa uma posição, um lugar, e a mulher também pode ter o olhar masculino, embora qualitativamente diferente do olhar do homem, e o cinema ‘generiza’ o olhar do espectador como masculino (1989, p. 381).

Baseando-se na teoria psicanalítica do fetichismo, Mulvey argumenta que o corpo da mulher é exibido para ser olhado pelo espectador, ‘generizado’ masculino. Enquanto o homem é o dono ativo do olhar, a mulher é reduzida a uma imagem passiva na matriz heterossexual centrada no homem. Além disso, esta situação é complicada pelo complexo da castração, que leva o homem à ansiedade da castração. Como a mulher representa a diferença sexual e a falta e a ameaça da castração, o homem, na tentativa de escapar dessa ansiedade ou coloca a mulher numa posição inferior desvalorizando-a, punindo-a ou salvando-a (voyeurismo) ou negando a ameaça da castração transformando-a em um objeto, um fetiche (fetichismo) (MULVEY, 1975 p. 447). No fetichismo, o prazer sexual está direcionado a uma parte específica do corpo e não ao indivíduo como um todo. Ao transformar o corpo da mulher em partes o homem a transforma em um objeto que pode ser controlado, negando assim sua individualidade, subjetividade e poder de agência. Assim, ela não é mais uma ameaça e está sob o controle do homem. É a forma que o homem encontrou para manter a mulher em uma posição subordinada.

Mulvey aponta para três tipos de olhar nos filmes Hollywoodianos: o olhar dos personagens entre si na narrativa, o olhar da audiência, e o olhar da câmera. Há uma interação entre os dois primeiros tipos de olhar na qual a mulher é mostrada com um objeto erótico para os personagens e para a audiência. Como os homens não conseguem suportar a objetificação sexual e relutam em olhar para a mulher porque ela é a fonte de sua ansiedade, isto é, o complexo da castração, e lembra a diferença sexual e consequentemente a ansiedade da castração, eles transferem o olhar para um protagonista masculino na tela. “Na medida em que o espectador se identifica como o principal protagonista masculino, ele projeta o seu olhar no do seu semelhante, o seu substituto na tela, de forma que o poder do protagonista masculino, ao controlar os eventos, coincida com o poder ativo do olhar erótico, os dois criando uma sensação satisfatória de onipotência” (1975 p. 445). Assim, os homens, como espectadores se identificam ou com o narrador masculino ou com o herói também masculino, ou seja, seu ego ideal mais perfeito, mais completo mais poderoso. Estes dois olhares são possíveis graças ao terceiro olhar, o olhar da câmera, pelo modo pelo qual o cinema estruturou a forma do filme e

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

a possibilidade de mudança na ênfase do olhar. O cinema constrói o modo como a mulher deve ser olhada como um espetáculo (1975 p. 452). Para Mulvey, os três tipos de olhar são masculinos, consequentemente, a mulher vai ter sempre o olhar masculino, ou se identificando com o ponto de vista do herói masculino ou com o corpo feminino objetificado.

Para desenvolver a análise da personagem Catherine, foi aplicada a teoria do olhar masculino de Mulvey produzida para cinema em um texto literário, o romance *Wuthering Heights*, para refletir até que ponto o paradigma teórico pode ser articulado especificamente em relação a um texto literário escrito no século XIX. A articulação foi desenvolvida levando-se em conta a relação entre os elementos fílmicos (design literário, design visual, cinematografia, edição e som) e os elementos literários (leitor, autor, enredo, ponto de vista) e os três tipos de olhar dentro da diegese à estrutura da narrativa no romance. Como não se tem acesso aos elementos visuais e sonoros em um texto literário, foram analisados os elementos narrativos. O objetivo principal deste estudo foi verificar como e/ou se a imagem de Catherine é moldada pelos três tipos de olhar, como ela os enfrenta e se finalmente ela consegue romper tais olhares.

Como Catherine é vista pelo “olhar masculino”?

Catherine é uma das mais memoráveis e intensas personagens criadas na literatura inglesa. Embora ela morra na metade do romance e sua voz nunca nos alcança diretamente, mas apenas através da voz de outros personagens, podemos sentir sua presença do início ao final do romance. A personagem é uma jovem vitoriana inserida em uma cultura rude da zona rural, cuja família, os Earnshaws, pertence à classe média alta, a pequena nobreza. Catherine foi criada em meio a natureza crua e selvagem. Tem espírito livre, é teimosa, impulsiva e arrogante, sempre tentando persuadir a todos a atender seus caprichos e manipulando-os para satisfazer seus desejos. Ela é aparentemente uma mulher independente e parece ser a autora de seus próprios desejos, fantasias e pensamentos. É a personagem ativa que move a história adiante e faz as coisas acontecerem. Mas ela é capaz de manter sua subjetividade e poder de agência? Sua imagem é moldada pelos três tipos de olhar masculino? Se sim, Catherine é capaz de romper tais olhares?

O olhar dos personagens

O primeiro olhar, o olhar dos personagens, refere-se ao modo como estes se veem uns aos outros dentro da narrativa, expressam suas opiniões e se comportam. Os personagens

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

masculinos, Mr. Earnshaw, Joseph, Edgar Linton e Heathcliff baseiam suas opiniões no que eles observam e vivem e embora tenham diferente pontos de vista sobre Catherine, suas opiniões são moldadas pelo ponto de vista masculino.

Mr. Earnshaw, pai de Catherine e Hindley, tem uma curta participação no romance e morre logo no início da história, no capítulo V. Ele tem uma forte afeição por Heathcliff, tornado seu filho favorito a despeito de Hindley e Catherine. Mr. Earnshaw não costuma brincar com os filhos e é muito severo com eles, afirmando que “Hindley é uma nulidade e nunca há de ser coisa alguma” (BRONTË, 1947, p. 49). Porém, ele é mais crítico com Catherine, reprovando suas atitudes e considerando-a pior que seu irmão. Percebe-se sua reprovação quando diz: “Não, Cathy [. . .], não te posso querer bem; és pior do que teu irmão. Vai rezar, filha, e pede perdão a Deus. Acho que tua mãe e eu deveríamos chorar por te havermos criado!” (p. 51). Ou então quando pergunta: “Por que tu não és sempre boazinha, Cathy?” (p. 51). O que significa ser uma “boa garota”? Naquele período, significava ter um comportamento apropriado, ser polida, quieta e obediente, ou seja, o oposto de Catherine.

Joseph, um servo idoso da casa, fanático religioso, teimoso e arrogante, tem pouca participação nos eventos, mas em suas poucas falas, ele expressa sua crítica sobre as pessoas ao seu redor. No entanto, ele é mais severo em seu julgamento sobre Catherine, considerando-a ‘uma garota má’, censurando seus modos e sempre encorajando Mr. Earnshaw a educar seus filhos e puni-los de forma severa, mas sempre colocando a culpa maior em Catherine. Um evento que demonstra sua condenação é quando diz que ela está “correndo atrás dos moços, como de costume [. . .] E a nossa fidalguinha, por seu lado, também dá seus passeios. Lindo procedimento, andar vagando pelos campos, depois de meia-noite, com aquele cigano dos diabos, com o doido do Heathcliff” (p. 95-96).

No entanto, podemos perceber que os fatos não são realmente do modo como Joseph diz. Catherine não está sempre correndo atrás dos rapazes. Joseph é, portanto, um filtro falível porque o que ele diz sobre Catherine não está em conformidade com o que o texto sugere para o leitor. Às vezes, ele tem percepções errôneas sobre Catherine, baseando o seu ponto de vista nos valores da sociedade patriarcal e em seu fanatismo religioso.

Edgar Linton, com quem Catherine se casa, apesar de seu amor por Heathcliff, nasceu e foi criado como um ‘gentleman’. Ele é um rico homem de status elevado, bem-educado, e inculcado com ‘virtudes civilizadas’. Desde a primeira vez que Edgar encontra Catherine, fica impressionado com sua beleza e vivacidade. Porém, com o passar do tempo ele muda de opinião e se torna extremamente crítico em relação ao seu comportamento, pois tenta

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

controlá-la e dirigir suas ações para transformá-la em uma ‘esposa ideal’, o que não consegue. Uma cena que expressa sua contrariedade é quando Heathcliff retorna logo após o casamento de Catherine que entra em frenética excitação. O amor selvagem por Heathcliff renasce e assim o conflito dentro dela. Catherine muda suas maneiras e Edgar tenta dominá-la, mas quando percebe que ela não muda seu comportamento, ele tenta impor suas opiniões. Esta tentativa de controlá-la é claramente vista na cena em que Heathcliff acaba de retornar de sua viagem ao exterior e quer ver Catherine. Ela fica muito excitada e Edgar avisa: "E você, Catherine, procure ficar alegre, sem se mostrar insensata. A casa inteira não precisa vê-la receber um criado fugido como a um irmão" (p. 104). Uma mulher ideal não deve se comportar dessa maneira. Ela deve ter boas maneiras e não deve expressar seus sentimentos tão abertamente, especialmente na frente de outras pessoas.

Outro personagem masculino é Heathcliff, personagem implacável e enigmático, seu irmão de criação, por quem Catherine nutre um amor visceral. Apesar do amor que também sente por ela e sua relação andrógina e unidade, ele é extremamente crítico e põe toda a responsabilidade pelos conflitos nos ombros dela, ao mesmo tempo livrando-se de qualquer culpa pelos seus destinos. Ele a considera uma mulher cruel, falsa e egoísta e acredita que ela merece pagar pelo seu erro ao ter escolhido se casar com Edgar, abdicando de seu amor por ele e deve ser punida com a morte por ter quebrado seus corações.

Ele ainda afirma que ela não tinha o direito de escolher seu destino, o que pode ser comprovado na cena em que ela está em seu leito de morte e ele a questiona: "Agora você está mostrando o quanto foi cruel, o quanto foi cruel e falsa. [. . .] Você me amava... que direito tinha então de me deixar? [. . .] Você, por sua vontade, nos separou! Não lhe despedacei o coração; você o despedaçou sozinha!" (p. 170).

O poder do olhar masculino é claramente percebido nesta passagem, pois Catherine é culpada pelos medos e sentimentos que ela provoca e é considerada o objeto da ansiedade e ameaça que tem de ser destruída. Ela tem de ser punida enquanto os personagens masculinos são vistos como vítimas de suas ações.

O olhar do leitor

O segundo tipo de olhar é o olhar do leitor que remete ao da audiência no cinema, realizado pela identificação do leitor que é compelido a se identificar como o ponto de vista masculino, ou do narrador ou do herói. Do mesmo modo que em filmes, tanto o prazer

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

narcisista e voyeurístico são ativados pela identificação do leitor com o ponto de vista do narrador ou herói masculino na novela.

Em *Wuthering Heights*, a narradora principal é Nelly Dean, a governanta. Apesar de ser uma mulher, tem o olhar masculino mais forte, expressando abertamente sua preferência em defender os valores masculinos. O que confirma a ideia de Mulvey de que o olhar masculino é um lugar, uma posição e que a mulher também pode ter o olhar masculino.

Nelly é censora e defensora do sistema patriarcal e frequentemente severa e preconceituosa com Catherine, criticando-a por sua personalidade forte e obstinada. No ponto de vista de Nelly, Catherine não vive de acordo com as expectativas sociais e não se comporta do modo como uma mulher vitoriana deveria. Há inúmeras cenas que comprovam sua condenação e uma das mais fortes demonstrações de tal sentimento é quando ela declara:

Meu coração pendia sempre para o lado do meu amo, em vez de pender para o de Catherine: e achava eu que tinha razão para isso, porque ele era bom, sincero e honrado. Ela – não se poderia dizer que fosse o oposto: entretanto, parecia conceder tanta liberdade a si própria que me deixava pouca fé nos seus princípios, nem me despertava complacência para com os seus sentimentos. (p. 116)

Uma cena que demonstra sua reprovação, é quando Catherine conta a ela que, apesar de amar Heathcliff, aceitou se casar com Edgar, pois assim poderia ajudá-lo financeiramente e a livrá-lo das garras de Hindley. Nelly então faz uma crítica ácida afirmando que este é o pior argumento: “senhorita, consigo apenas convencer-me de que ignora os deveres de quem se casa; ou então que é uma garota pervertida e sem princípios. (p. 91)

Um dos eventos mais importantes que mostram seu desprezo ocorre no capítulo XI, quando Catherine está doente e Nelly não conta ao seu marido sobre o real estado dela, sugerindo que está fingindo para chamar sua atenção. O leitor pode perceber a falibilidade de Nelly, pois suas interpretações errôneas do fatos não correspondem ao fatos que o leitor pode perceber pela narrativa. Ela comenta os sentimentos e atitudes dos outros personagens baseada em suas próprias interpretações e pelo que vê e ouve. Sua credibilidade é seriamente comprometida e os leitores se perguntam até que ponto se deve acreditar no que ela narra.

Talvez essa falibilidade seja uma técnica de Brontë para poder inserir seu ponto de vista através da voz e comportamento de Nelly, o que permite afirmar que há uma voz autoral infiltrada na narrativa, não necessariamente na voz do narrador, a voz do autor implícito. O que nos leva ao terceiro tipo de olhar, o olhar do autor.

Há inúmeros momentos que demonstram sua reprovação sobre Catherine e podemos concluir que Nelly Dean adota o ponto de vista patriarcal, apesar de ser uma mulher, e a imagem de Catherine também é moldada por seu ponto de vista masculino.

*ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura***O olhar do autor**

O terceiro olhar apontado por Mulvey refere-se ao modo como a câmera registra os eventos reais do filme. O olhar da câmera é geralmente controlado e moldado por homens, sejam diretores, produtores, e/ou escritores que a utilizam como um instrumento para olhar a mulher e equivale ao olhar do autor na literatura. O ponto de vista de Brontë foi analisado através da estrutura do romance levando-se em conta o enredo e também por seu ponto de vista inserida na narrativa.

O romance de Brontë apresenta uma estrutura com elementos feministas inseridos em um contexto patriarcal. A construção de personagens com características femininas e masculinas e a posição de confronto social de Catherine podem ser consideradas alguns desses elementos feministas. No entanto, a moldura patriarcal do romance é claramente presente, assim como os medos e desejos da sociedade daquela época. Embora o romance questione os valores patriarcais e inicialmente apresente a possibilidade de um olhar feminino, este cede lugar ao tradicional olhar masculino.

A escolha de Nelly como narradora é crucial, pois como empregada, ela cresceu com os personagens desde a infância e está sempre presente e envolvida com os personagens em tudo o que acontece. Ela não apenas observa, mas participa ativamente e influencia as ações dos personagens, passando assim, valores patriarcais com os quais ela concorda. Porém, não significa que a voz de Nelly expresse a opinião de Brontë ou que Brontë necessariamente concorde com o ponto de vista ou o comportamento da narradora. É possível que a autora use as opiniões e atitudes de Nelly para fazer com que o leitor reflita até que ponto está correta em seus comentários e conclusões. Há várias contradições entre o que Nelly diz e os fatos que ela narra. Pode-se dizer que Brontë sutilmente leva o leitor a julgar as ações de Nelly.

Outro elemento importante na construção da narrativa é o enredo. A estrutura narrativa é composta de repetições e multiplicidade de padrões narrativos, nomes de personagens, fugas etc. A história é circular e é recontada na forma de repetição com variação, todas em direção à restauração do poder pela família Earnshaw.

Há repetição dos nomes e sobrenomes Earnshaw, Linton e Heathcliff. A história é dividida em duas partes, sendo que na primeira é contada a história de Catherine mãe e na segunda, a de Catherine filha, também chamada de Cathy. Os casamentos são organizados dentro de uma estrutura espelhada, na qual os sobrenomes assumidos pelas duas Catherine se invertem. Na primeira geração vai de Earnshaw a Heathcliff a Linton e na segunda o inverso, Linton a Heathcliff a Earnshaw. Catherine e Cathy assumem os sobrenomes dos homens aos

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

quais ‘pertencem’. Catherine herda o sobrenome do pai, Earnshaw, Heathcliff, nome e sobrenome de seu amado, e Linton, sobrenome de seu marido. Sua filha, Cathy, ao contrário, herda o sobrenome de seu pai, Linton, se casa com o primo filho de Heathcliff, e, após sua morte, se casa com Hareton, herdando o sobrenome Earnshaw.

A estrutura espelhada do enredo apresenta uma história corretiva. É como se a história de Catherine fosse contada novamente, porém de uma forma diferente, dentro dos moldes e valores patriarcais. Catherine é teimosa, impulsiva e não se encaixa nos moldes da mulher vitoriana daquela época. Então tem de ser punida e é banida da história na metade do romance. Por outro lado, Cathy tem um temperamento mais tranquilo, apesar de algumas características semelhantes a de sua mãe. Ela é o modelo da mulher vitoriana, filha obediente e cuidadosa, esposa submissa e benevolente. Por um breve momento lhe é conferido o ‘poder fálico’ para ajudar Hareton a reaver seus direitos e posses, levando assim a restauração final do poder da família Earnshaw.

Conclusão

Wuthering Heights inicialmente parece desafiar a ideia do olhar masculino de Mulvey. O romance oferece a possibilidade de uma definição inversa do olhar masculino, ou seja, a existência de um ‘olhar feminino’. No início da história, Catherine é o agente ativo que leva a história adiante e faz as coisas acontecerem, adotando características e posições masculinas e parece ser a detentora do olhar e sujeito ativo. Mas apenas inicialmente. Ela não se encaixa na ordem tradicional patriarcal sendo uma ameaça à instituição. Após alguns eventos, a história gradualmente se volta para os personagens masculinos, e o olhar feminino se transforma no tradicional olhar masculino. O papel ativo de Catherine é breve e logo levado ao final.

Catherine desde pequena era uma menina teimosa e manipuladora. No entanto, não é capaz de resolver o conflito que a divide. Catherine quer tudo – o amor de Edgar e de Heathcliff. Este conflito a divide o que a leva à sua própria destruição. Ela sofre com as pressões da sociedade e prefere viver de acordo com o papel feminino socialmente esperado e se casa com Edgar, negando seu amor por Heathcliff. Consequentemente, Catherine enfrenta uma desintegração pessoal, adoece e finalmente morre. Ela tenta controlar sua vida e das pessoas ao seu redor, mas falha e sua doença acaba destruindo, não apenas a sua vida, mas a de outras pessoas.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Como Mulvey afirma, a mulher, mesmo na posição de sujeito, vê o homem como sujeito ativo e se preocupa com o modo que os homens querem vê-la. Assim, a mulher é moldada pelo olhar masculino seja na posição de objeto ou sujeito.

É o que acontece com Catherine. Ela não é capaz de romper o olhar masculino e sua imagem é moldada pelos três tipos de olhar, o dos personagens, do leitor e do autor. Embora ela tente subverter o olhar masculino em olhar feminino, ela não tem êxito e acaba sendo do modo como os homens querem que ela seja. Assim, o olhar feminino volta a ser o olhar masculino, em defesa do patriarcalismo e masculinidade.

Para concluir, o argumento de Mulvey sobre o ‘olhar masculino’ produzido para análise fílmica é válido e pode ser aplicado na investigação de um texto literário. Embora seu artigo tenha sido publicado nos anos 70 e gerado polêmica entre teóricos, especialmente feministas, é ainda válido na análise de filmes e outros tipos de arte, independente da época em que foram produzidos.

Referências

BOMARITO, Jessica; HUNTER, Jeffrey, eds. Introduction. “Brontë, Emily”. *19th Century, Topics and Authors*. By Bomarito and Hunter. Detroit: Thomson Gale, 2005. p. 429-431.

BRONTË, Emily. *O morro dos ventos uivantes*. Tradução de Raquel de Queiróz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Recorde, 1996.

MULVEY, Laura. Prazer Visual e Cinema Narrativo. In: Xavier, Ismail (org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal/Embrafilme. 1983. p. 437–453.

_____. Reflexões sobre “Prazer Visual e cinema narrativo” inspiradas por *Duelo ao sol*, de King Vidor (1946). In: RAMOS, Fernão Pessoa. *Teoria contemporânea do cinema*. Pós-estruturalismo e Filosofia Analítica. Vol. I. São Paulo: Senac São Paulo, 2005. p. 381-392.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**O NAZISMO SOB OLHARES FEMININOS: PERSONAGENS DE ANNA SEGHERS
NA LITERATURA DE EXÍLIO**Patrícia Helena Baialuna de Andrade
UNESP - Araraquara**Introdução**

O filme “Adeus, Lenin”, produzido na Alemanha em 2003 por Wolfgang Becker, retrata de maneira bem-humorada – porém crítica – um importante período da história alemã: a queda do Muro de Berlim e a reunificação do país. O protagonista Alex Kerner procura impedir que sua mãe, a convicta defensora do regime socialista Christiane, saiba das transformações pelas quais seu país passou durante os oito meses em que esteve em coma. Para evitar que a mãe sofra uma perturbação que poderia ser fatal para sua saúde ainda fragilizada, o jovem Alex constrói um verdadeiro cenário em seu apartamento (já modificado pela chegada do capitalismo e a inundação dos bens de consumo) e forja uma série de situações para que sua mãe acredite ainda estar vivendo na RDA. Ao preparar o quarto para o chegada da mãe, Alex recupera no porão os objetos e móveis que já haviam sido descartados, e cuidadosamente decora o ambiente com as marcas da Alemanha oriental.

Na cena em que essa arrumação é feita, nota-se claramente que Alex coloca na estante da mãe o livro *A sétima cruz*, de Anna Seghers, autora emblemática da literatura socialista produzida naquela parte da Alemanha. O destaque ao nome de Seghers em uma cena que reorganizava o espaço de acordo com os moldes da RDA aponta claramente para o papel da escritora naquela sociedade e sua relação com o regime. De fato, a obra de Seghers é reconhecida dentro do que se costuma chamar Realismo Socialista (cf. Beutin), porém seu nome se projetou enquanto defensora dos princípios marxistas décadas antes de se constituir a República Democrática Alemã. Desde suas primeiras publicações, o senso de justiça, o desejo de igualdade e a defesa dos direitos do cidadão sobressaem como traços principais dessa vasta e valiosa obra que apresentaremos adiante – embora em recorte. Partamos, no entanto, de suas origens.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Anna Seghers e a Exilliteratur

Netty Reiling nasceu em primeiro de novembro de 1900, na cidade alemã de Mainz. Sendo a família judia ortodoxa e pertencente à alta burguesia – o pai era antiquário e negociante de arte –, a jovem Netty contou com os privilégios da posição, especialmente a oportunidade de estudar na Universidade de Heidelberg, uma vez que as jovens judias de sua geração já não precisavam ir à Suíça estudar, como Rosa Luxemburg. Assim partiu Netty em 1920 para os estudos de História da Arte e Sinologia, obtendo o título de doutora poucos anos depois. Nessa época a jovem conheceu vários dos que seriam seus companheiros no futuro na luta pela liberdade e pelas ideias socialistas.

Segundo Hilzinger (2000, p.23), foram influências de destacada importância na juventude de Netty o amigo Phillip Shaeffer, que a colocou em contato com jovens imigrantes estrangeiros e filiou-se ao Partido Comunista Alemão no mesmo ano em que ela o fez (1928), e aquele que seria mais tarde seu marido, o húngaro Laszlo Radványi. Radványi já à época participava das discussões do “Sonntagskreis”, círculo de intelectuais como Georg Lukács e Karl Mannheim, e defendeu o marxismo ao longo de sua carreira acadêmica.

Os primeiros livros publicados por Netty foram Grubetsch (1927) e *Aufstand der Fischer von St. Barbara* (1928), aos quais atribuiu pela primeira vez o pseudônimo Seghers. Com relação ao nome, faz referência a Hercules Seghers, artista contemporâneo a Rembrandt (este último, objeto da tese de doutoramento da escritora) que foi visto como alguém que rompeu com as tradições, incompreendido e aventureiro da arte pelo especialista Wilhelm Fraenge (Hilzinger, 2000, p.31). Nesta primeira – e bem sucedida – publicação, o pseudônimo foi apenas Seghers, o que fez com que muitos pensassem se tratar de um escritor, e não de uma escritora. Nas obras seguintes o pseudônimo passou a ser Anna Seghers, esclarecendo o gênero da autoria e estabelecendo o nome pelo qual seria mundialmente reconhecida mais tarde.

O ano de 1928 foi um marco para a vida e a carreira de Seghers que se desenvolveria nos anos seguintes; neste ano foi publicado *Aufstand der Fischer von St. Barbara*, a autora recebeu o *Kleist-Preis* e filiou-se ao KPD. No ano seguinte sua atuação política se expandiria, com a filiação à Liga dos Escritores Proletário-revolucionários (*Bund Proletarisch-Revolutionärer Schriftsteller*) e em 1930 com a participação no congresso promovido pela mesma liga.

Com novas publicações em sua bibliografia e sob a marca inegável do engajamento esquerdista, Seghers estava certamente na primeira linha dos intelectuais execrados pelo

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

partido nazista quando este chegou ao poder no início de 1933. Desse modo, ainda nesse ano a escritora se viu forçada a mudar com a família para Paris, passando antes pela Suíça. O exílio não a impediu, contudo de continuar manifestando suas ideias diametralmente contrárias às propostas pelo nacional-socialismo. Participante de revistas como a *Neue Deutsche Blätter*, de divulgação e crítica cultural e literária, tomou parte em 1935 do *Schriftstellerkongress zur Verteidigung der Kultur* em Paris, onde apresentou o discurso “*Vaterlandsliebe*”. Nesse discurso, Seghers comenta que viviam em uma época na qual as ideias eram debatidas até as cinzas, e um dos temas mais recorrentes era a pátria; que no final do feudalismo, com o surgimento da burguesia, ser patriota e revolucionário eram quase sinônimos, o que em muito diferia da conotação dada ao patriotismo pelos nazistas. Chama os escritores ao trabalho de transformação do mundo: “*Helfen wir Schriftsteller am Aufbau neuer Vaterländer*”¹ (apud ZEHL-ROMERO, 2000, p.301). Acrescenta que o motivo de orgulho pela pátria deveria ser sua grande força de trabalho, e que demonstração de amor à pátria era trabalhar em suas fábricas, protestar nas ruas e “lutar com a língua”, ou seja, usando as palavras - tal como faziam Seghers e tantos outros escritores. Enfim, o discurso de Seghers denota a concepção de amor à pátria que se pode observar em suas obras ao retratar a Alemanha: seu maior valor está nas pessoas, nos bons cidadãos que não se atemorizam e lutam pelo país, pela liberdade, pela justiça. Esse retrato da sociedade alemã será mostrado em *A sétima cruz*:

Seghers gelang mit diesem bedeutendsten ihrer Exilwerke ein Zeugnis eigener Vaterlandsliebe, die sie, die Jüdin und Kommunistin, an diesem Land als ihrer Heimat festhalten liess, weil es dort noch Menschen gab, die auch unter dem Nazi-Regime ihre Mitleid und ihre Solidarität mit einem Flüchtling zu dessen Rettung zu mobilisieren vermochten. ² (HILZINGER, 2000, p.49-50)

A amada terra de Seghers, contudo, ficaria cada vez mais distante: quando a Alemanha invade a França, durante a Segunda Guerra, a família Radványi se vê obrigada a deslocar-se para a zona não-ocupada do país. Com a ajuda da amiga Jeanne Stern, Seghers consegue chegar a Marselha, cidade portuária de onde partiam disputados navios carregados de refugiados europeus. O desespero desses fugitivos por conseguir vistos e passagens (principalmente rumo à América) foi relatado por vários exilados e transfigurado em ficção no romance da autora *Transit*, de 1941.

Depois de passar pelas mesmas dificuldades que seus personagens vivem no romance, Seghers e a família enfim deixam a Europa, recebidos pelo governo mexicano. O plano inicial

¹ “Ajudemos nós, escritores, na construção de novas pátrias”.

² “Seghers logrou com esta que é a mais significativa obra sua do exílio prestar um testemunho do próprio amor à pátria, que ela, judia e comunista, retratou como seu lar, pois lá ainda havia pessoas que, mesmo sob o regime nazista, mobilizavam-se em compaixão e solidariedade a favor da salvação de um fugitivo”.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

era juntar-se a outros colegas nos Estados Unidos, mas a família não conseguiu a documentação e o suporte necessários para chegar a terras norte-americanas. Convidados pelo consulado mexicano em dezembro de 1940 e tendo as passagens (caríssimas à época) pagas pela *League of American Writers*, Seghers e a família embarcaram rumo à América, tendo como companheiros de viagem André Breton e Claude Lévi-Strauss, entre outros, ilustres e desconhecidos. Passando pelas Antilhas e não conseguindo prosseguir até os EUA, permaneceram no México, onde Seghers conseguiu bons contratos para a publicação de seu grande sucesso *A sétima cruz* e mais tarde para *Transit*.

Sobre os anos que passou no México, Seghers declarou anos depois, quando vivia na DDR: “*Die Zeit, die ich in Mexico verbrachte, gehört zu den schönsten und wichtigsten Abschnitten meines Lebens. Das Land, seine Menschen und Landschaften werden mir immer nahestehen*“³ (apud ZEHL-ROMERO, 2000, p.382). Fato é que durante essa permanência a escritora publicou alguns dos maiores sucessos de sua carreira, engajou-se em associações, revistas internacionais e presidiu o Heinrich-Heine Club. Sempre publicando, promovendo atividades intelectuais e a união entre os escritores, a produção de Seghers nos anos de exílio formou a sólida base sobre a qual se assenta sua extensa e reconhecida bibliografia. Sempre coerente com seus ideais de justiça, igualdade social e liberdade, transfigurou na obra de arte seu posicionamento político-ideológico. Literatura engajada – mas não por isso de menor valor estético, é um texto desse período que selecionamos como *corpus* para uma leitura mais aproximada da produção da autora.

O passeio das meninas mortas

O conto “O passeio das meninas mortas”, escrito no México e publicado pela primeira vez em 1946, mescla um grande número de elementos autobiográficos a sua composição ficcional. A narradora autodiegética, chamada Netty – nome verdadeiro de Seghers –, revela sua origem europeia a um interlocutor no México, onde se encontra na instância temporal presente do conto. Dizendo-se enfraquecida e ainda convalescente, a narradora sai em caminhada em direção a uma construção que lhe aguçara a curiosidade: uma casa branca, em meio à árida paisagem mexicana. Ao aproximar-se da construção, neste ponto já envolta em certa aura de mistério, abre-se à vista de Netty a visão de um verdejante jardim, que muito contrasta com a paisagem descrita até então.

³ “O tempo que passei no México pertence aos mais belos e importantes momentos de minha vida. O país, seu povo e paisagem estarão sempre próximos de mim”.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Inicia-se então a cena que dá início à estrutura alternante do conto quanto a suas instâncias espaço-temporais: a narradora ouve chamarem-na por Netty, nome pelo qual, segundo ela, não a chamavam há tempos. Surgem suas amigas Leni e Marianne, viçosas em sua juventude dos tempos ginasiais, brincando em um balanço e chamando a narradora para que se juntasse a elas. O espaço em que se encontram é a cidade alemã de Mainz, e o tempo é um dia de passeio escolar pelo rio Reno, anterior à Primeira Guerra. O passeio, mais que relembrado, é revivido pela narradora, que agora conta com o conhecimento do que se passaria com cada uma de suas colegas nos terríveis anos vindouros. Ao reencontrar cada colega e cada professora, a narradora contrasta sua vitalidade juvenil do dia do passeio com as tragédias que atingiriam cada uma delas até o presente, quando ela estava exilada no México e sabia da morte que sobreviera às meninas, independentemente de ter seguido cada uma delas um caminho diferente, assumido uma posição distinta quanto ao nacional-socialismo que se instalaria no país.

Ao término do passeio, de volta do barco à cidade, a narradora percorre as ruas de Mainz temerosa, a cada esquina, de se deparar com a visão da cidade destruída pelos bombardeios da guerra. Não é, contudo, o que acontece: o espaço ainda é o da infância de Netty, com suas ruas e lojas familiares. Ao se aproximar de sua casa, Netty ouve os sons dos pratos do jantar sendo postos à mesa, e imagina que a mãe estaria no topo das escadas para encontra-la; faltam-lhe, no entanto, forças para subir os degraus, e ao continuar caminhando retorna para a aldeia mexicana, para sua realidade de exílio.

O escopo do conto se constitui do contraste entre a visão das jovens, alegres em seu passeio escolar, no início da adolescência, e a realidade do tempo presente da narração – se é que assim bem podemos denomina-lo, uma vez que os acontecimentos daquele dia na juventude de Netty parecem tão vívidos como se fossem seu próprio presente. É na construção, ainda que com pouca profundidade, dessas personagens e seus destinos que Seghers oferece um panorama da sociedade alemã sob a égide do nazismo: dividida entre os resistentes, os que apoiavam e os indiferentes à política. Indiferente por certo não era Seghers, que, ao mostrar como todas as jovens, sem exceção, acabaram atingidas pela trágica marca da morte, assevera o sombrio significado do nacional-socialismo para a história alemã: a destruição de toda uma geração. Por essa razão, apontamos a seguir para o que cada uma das personagens representa na sociedade alemã tal como é mostrada por Seghers.

*ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura***Leni: a oposição do nazismo**

Menina pobre que sempre herdava os sapatos de um irmão mais velho, a Leni da visão de Netty na tarde do passeio em nada deixava transparecer, pelo rosto liso e brilhante, as dores e cicatrizes que lhe seriam feitas pelos golpes dos homens da Gestapo no futuro. Em seu rosto havia uma “expressão decidida, um pouco enérgica, que desde pequena costumava tomar diante de empreendimentos difíceis” (SEGHERS, 1969, p.32). Netty reconhecia em sua testa uma ruga que surgia sempre que havia uma competição esportiva, uma tarefa desafiadora, e, mais tarde, durante a distribuição de panfletos (antinazistas, podemos inferir) ou quando o marido não compareceu à hora e local marcados porque havia sido detido. A jovem colega de Netty sofreria as penas físicas e morais por se recusar a dar à Gestapo qualquer informação sobre o marido. O traço fisionômico da menina suscitou as lembranças da narradora sobre o curso que tomara a vida dela:

Aquela ruga na testa, que antigamente só aparecia em determinadas ocasiões, transformou-se numa característica permanente, quando durante o segundo inverno da guerra lentamente a deixaram morrer de fome no campo de concentração para mulheres. [...] tinha certeza de que até mesmo na morte ela conservara aquele rosto de maçã com a testa entalhada (SEGHERS, 1969, p. 32).

Participante de reuniões ocultas e engajada na distribuição de panfletos contra os nazistas, Leni representa a parcela de mulheres – e homens – que se decidiram, apesar do perigo à própria vida, a assumir uma postura corajosa e atuante por não concordarem com os modos de governo fascistas de Hitler. Enviada a um campo de concentração, acabou sucumbindo à morte, assim como aconteceu à mãe de Anna Seghes, mais provavelmente por suas origens judias.

Nora e Marianne: mulheres nas fileiras fascistas

Ironicamente, aquela que era a melhor amiga de Leni na juventude, viria a tornar-se a exemplar esposa de um alto funcionário nazista. Descrita como a menina mais bonita da sala, de pernas longas e finas e belas tranças louro-acinzentadas, trazia no rosto os traços nobres de uma aristocracia antiga, e ao rever esses finos traços, Netty mal podia crer no que soubera mais tarde de Marianne: procurada pelas vizinhas que juntavam dinheiro para salvar a filhinha de Leni, Marianne recusou-se a prestar qualquer ajuda, dizendo que “a prisão de leni e seu marido havia sido merecida, uma vez que eles se haviam rebelado contra Hitler” (idem, p.33-34).

Ainda sobre Marianne, Netty relembra o flerte entre a jovem e Otto, um bom e nobre rapaz que seria morto na Primeira Guerra. A narradora reflete que, houvesse Marianne se casado com Otto, sua atitude para com Leni e a família teria sido diferente, pois Otto nunca

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

teria se alinhado ao nazismo: “O traço de justiça e retidão que já se marcava nitidamente no seu rosto de rapaz tornava-o inteiramente imprestável para uma tal carreira e uma tal profissão” (idem, p.40). Em trechos como este revela-se a postura política da autora quanto ao nazismo, lembrando que sua obra é marcada pela denúncia e o desejo de conclamar as pessoas comuns ao *Volksfront*, à transformação da sociedade. Ao declarar o jovem Otto inapto à carreira militar no nazismo por seus traços de “retidão e justiça”, delineia-se o posicionamento ideológico que conduz a narração e perpassa toda a escrita de Seghers.

Segundo Maier-Katkin (2007, p.128), Marianne busca ser, ao lado do marido, uma cidadã-modelo que ajuda a propagar a política e a moralidade nazista em seu cotidiano. Se Marianne tornara-se insensível em consequência do casamento com o nazista Gustav, o mesmo não se poderia dizer de Lore, uma voluntariosa menina pequena de narizinho arrebitado, que, embora tivesse à época como professora predileta a Srta. Sichel – mais tarde escorraçada como “judia porca” -, viria a ser líder da Associação Feminina Nacional-Socialista.

Srta. Sichel: o judaísmo escorraçado

A jovem professora Srta. Sichel, ao lado de quem todas as meninas queriam se sentar na tarde do passeio, representa o estrato da sociedade alemã mais penalizado pelo governo nacional-socialista. A pequena Nora, que então servia-lhe prestimosamente o café e se alegraria de servir ao lado da professora numa seção de senhoras que distribuíam alimentos durante a primeira guerra, nem sequer a reconheceria anos depois, quando a já envelhecida professora seria brutalmente escorraçada de um banco às margens do Reno. A líder das mulheres nazistas quereria, então, sentar-se num banco livre de judeus.

A trajetória da professora é emblemática: de querida pelas alunas e respeitada profissional passara a desprezada em sua condição de judia, e viria a ser deportada para a Polônia em um vagão repleto e lacrado, aconchegando Sophie, uma das alunas que, “alquebrada e envelhecida” (Seghers, 1969, p.44), morreria em seus braços. De uma vida plena e respeitada para a morte, passando antes pela humilhação racial: esta é a representação dos judeus através da Srta. Sichel.

Elsa: apolítica

Não menos significativa é a parcela da sociedade alemã representada pela figura de Elsa. A jovem esperta, “rechonchuda” e de nariz arrebitado que estudara contabilidade na

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

escola de comércio se casaria com o marceneiro Ebi que, depois de voltar da Primeira Guerra, dedicava-se à oficina, à esposa e aos três filhos. A posição de Elsa não diferia muito da que tinha seu marido: indiferente aos acontecimentos políticos do país, “a ascensão de Hitler ao poder e a erupção da nova guerra eram encaradas por ele como uma espécie de violento fenômeno da natureza, como uma tormenta ou uma tempestade de neve” (idem, p.42). Não teve tempo para mudar de opinião, ou seja, tomar consciência política: um ataque aéreo dos ingleses a Mainz reduziu a cinzas, em poucos minutos, o marceneiro, sua esposa Elsa, os três filhos e os aprendizes, e a casa e a oficina transformaram-se em “pó e estilhaços”.

A representação de personagens desinteressados da política no conto vem apontar para um fato construído ao longo de todo o texto: o de que as vidas de todos aqueles jovens alemães estavam estreitamente ligadas à pátria, seus destinos uniam-se inseparavelmente e, ainda que a trabalhadora Elsa não representasse nenhuma ameaça aos interesses nazistas, sua vida não foi poupada da destruição trazida por estes ao país pela guerra. A única sobrevivente das meninas foi justamente aquela que saiu do país, a exilada Netty.

Outras personagens

Há ainda no conto diversas outras personagens, não menos significativas para a postura política da obra e para a representação da Alemanha dividida pelas ideologias que conflitavam na época. Ida perdeu o noivo em uma batalha da Primeira Guerra; solteira, tornara-se enfermeira e não teria um destino diferente das colegas: “num certo dia de inverno russo de 1943” o seu hospital foi “inesperadamente bombardeado” (p.43). Representa, antes de sua própria morte, as muitas mulheres que ficaram viúvas porque os companheiros tiveram a vida ceifada nos campos de batalha das duas grandes guerras.

Gerda, que nos tempos de escola já demonstrava ser solícita e prestar a ajuda a todos que cruzavam seu caminho, ficou desamparada frente à morte:

Mas quem estava junto dela para auxiliá-la, quando o seu próprio marido, contra a sua proibição e contra as suas ameaças, desfraldara a bandeira com a cruz suástica por ocasião do primeiro de maio, como ordenara o novo Estado, pois do contrário, perderia o emprego? Ninguém estava ali para acalmá-la quando ela, voltando do mercado, avistou a casa horivelmente embandeirada e, cheia de vergonha e desespero, correu para dentro, abrindo a torneira de gás. Ninguém a assistiu. Naquela hora ficou desesperadamente só não obstante o grande número de pessoas a quem já auxiliara (Seghers, 1969, p.38).

A vergonha e o desespero de Gerda indicam uma forte consciência política e desaprovação do nacional-socialismo; seu suicídio, contudo, mostra a impotência que sentia diante da realidade que a cercava. Sem forças para lutar contra a ordem vigente, tirou a própria vida desacreditando que poderia enfrentar, de alguma forma, o sistema.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Outra personagem que tiraria a própria vida seria Lore, menina alegre e prestativa, mas que era mal vista pelas colegas e repreendida pelas professoras por ser precocemente namorada. Ameaçada com o campo de concentração por um amante nazista que descobrira seu caso com um judeu, suicidou-se com “um tubo de soporíferos” (idem, p.36). Para Lore, as leis raciais antissemitas pouco ou nada significavam; suas paixões ignoravam a pureza ariana, sendo uma “mácula para a raça”.

Finalmente, a mãe de Netty tem um significado especial dentro do conto, considerando sua condição de exilada e a liberdade com que ela oscila entre os planos espaço-temporais. Ao término do passeio, quando volta para casa, a narradora se aproxima do reencontro com a mãe, parada em frente às escadas de sua casa. É, contudo, impedida de efetivamente reviver aquela parte da tarde do passeio:

Quis virar-me, mas a luz penetrante vinda das janelas que davam para o pátio me ofuscava. Os degraus estavam difusos na névoa, a escada se alargava para todos os lados, como a perder-se num precipício. [...] Ainda pensei vagamente: que pena, teria gostado de abraçar a mãe. Se estou muito cansada para subir a escada, de onde hei de tirar forças para voltar à aldeia de onde vim e onde me esperam á noite? (idem, p.51).

Em seguida, a narradora se encontra a caminho da aldeia mexicana, e a paisagem vai se restabelecendo, fixando-se o espaço e o tempo presente. A mãe, representação máxima do lar – no conto, da terra natal – não está a seu alcance. Como exilada, a volta ao lar ainda não é uma possibilidade. A mãe de Seghers, na realidade, morrerá também em um campo de concentração, sendo coerentemente no conto mais uma das personagens femininas levadas pela morte.

Considerações finais

A hibridização da biografia e da ficção atingem seu grau máximo, e a última lembrança da narradora é a de que a professora a incumbira, naquela tarde, como tarefa, de escrever o relato do passeio. Esta tarefa ela executa bem mais tarde, com a crítica e aguçada visão que o distanciamento lhe confere, enquanto exilada. A estrutura do conto fecha-se, portanto, em círculo, sendo levada de volta ao início do relato do passeio.

Mais que a redação escolar de Netty, que um mero relato de passeio, o produto da escrita é a crônica de um triste período da história alemã, mostrado nas vidas (ceifadas) de tantas personagens. As alegres meninas, os promissores rapazes, as respeitadas professoras, todos têm seu destino marcado pela morte e a destruição trazidas pelo nacional-socialismo.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Referências

HILZINGER, Sonja. *Anna Seghers*. Stuttgart: Reclam, 2000.

MAIER-KATKIN, Birgit. *Silence and acts of memory*: postwar discourse on Anna Seghers, literature, history, and women in the Third Reich. Lewisburg, PA: Bucknell University Press, 2007.

SEGHES, Anna. O passeio das meninas mortas. In: LANGENBUCHER, Wolfgang (org.) *Antologia do moderno conto alemão*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

ZEHL-ROMERO, Christiane. “Ich glaube, es war eine sehr günstige Jugend“. In: _____. *Anna Seghers: eine Biographie 1900-1947*. Berlin: Aufbau-Verlag, 2000. p.63-92.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**ANOTAÇÕES DURANTE O INCÊNDIO: O PERIGO DOS EQUILÍBRIOS
DELICADOS**Salette Rosa Pezzi dos Santos
UCS

No quadro dos novos contextos para o conhecimento gerados pelos avanços teóricos das últimas décadas – da teoria feminista, do pós-estruturalismo, das teorias pós-colonialistas – cujo ponto de partida é justamente o desfazimento da ilusão objetivista da neutralidade de toda a construção do saber, os pressupostos holísticos de verdade e valor que têm sustentado a instituição literária estão sendo desestabilizados, por se entender que contribuem para promover uma visão homogeneizadora e hegemônica da cultura, visão que neutraliza as vozes da diferença para manter uma identidade cultural coesa e totalizadora, o *puribus unum*, em outras palavras, a cultura do singular.

Rita Terezinha Schmidt

O sistema de gênero de caráter patriarcal define o sujeito masculino a partir de uma posição central, sempre de forma mais positiva e independente do que o sujeito feminino. Como consequência, emerge a figura da mulher marginalizada. Essa relação assimétrica, desequilibrada resulta de uma visão de “opostos absolutos”, em que o modelo masculino é tomado como base para a existência humana. Como resultado, aquilo que não corresponder a esse paradigma estará fadado a uma posição marginal, o “*status* do Outro”. No entanto, a preocupação da historiografia com a descoberta de “outras histórias” tem propiciado a inclusão da mulher e da abordagem de gênero nos estudos históricos, bem como em outros campos do conhecimento.

Em 1949, quando edita a obra *O segundo sexo* - fatos e mitos, Simone de Beauvoir pondera que a discussão sobre o feminismo não era nova, entretanto reconhece que tudo que fora dito sobre o assunto não esclarecia a questão. Ao identificar o ‘mito da mulher’ como fator de sustentação ideológica do patriarcado e o cânone literário como um dos meios transmissivos desse mito, Beauvoir inaugurava, de acordo com Ellen Douglass (1989, p. 26), “o projeto de identificação e crítica do mito do chamado ‘segundo sexo’ tal como se apresentava na literatura escrita por homens”.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A partir dos anos de 1970, são enfatizadas diferenças e autorizada a subjetividade feminina. O resgate da mulher em sua subjetividade passa a ser possível no momento em que se revisam conceitos que representam a mulher como um sexo secundário e pecador, apenas redimível através da obediência e da maternidade. Já nos anos 80, o feminismo levanta a possibilidade de essa subjetividade ser reconhecida para o homem e para a mulher. Maggie Humm (1989, p. 82) aponta que desenvolver e escrever crítica literária poderia não representar o ato feminista mais revolucionário em relação à mulher; poder-se-ia, por exemplo, discutir aspectos de poder assumidos pelo homem nas formas sociais mais diversas. Entretanto, diz a autora, a crítica feminista também está preocupada em discutir as diferenças e contrapõe três problemas dentro da crítica literária. Primeiramente, o problema da história da literatura na perspectiva do gênero, analisada a partir do estudo de textos produzidos por homens, observando como aparecem as mulheres “frequentemente moldadas em um rígido confinamento cultural e social.” Outro problema com que se defronta a crítica feminista é a criação de uma nova leitora, assumida em seu gênero, consciente de uma nova prática crítica. Em terceiro lugar, diz Humm (1989, p. 82), à crítica feminista cabe a responsabilidade de fazer das mulheres indivíduos atuantes “pela criação de novas comunidades de escritores e leitores sustentados por uma linguagem falada por e para a mulher”. Através dessa prática, a mulher leitora pode, coletivamente, apresentar novas ideias sobre a “interação de autor, personagem e leitor”, posicionando-se contra a tradição.

A crítica do socialismo democrático de Simone de Beauvoir aponta que, inicialmente, os escritores homens foram arraigadamente conservadores, daí as mulheres não poderem ser representadas em seus escritos, até porque esses escritos comparam-se pela semelhança, não pela diferença. Em segundo lugar, enfatiza que o molde da crítica feminista é interdisciplinar, conduzindo-a a questionar a localização das fronteiras da literatura, fato que tem significado uma das grandes forças da crítica feminista. Nesse sentido, (1999, p. 83) Geysa Silva considera:

A busca da identidade, que hoje se apresenta também como forma de escapar à globalização, promove aproximações entre várias manifestações culturais, ou seja, entre o imaginário de diversas culturas ou grupos e suas representações. Buscar a identidade é aproximar-se do “outro”, que nosso olhar desatento vê apenas como o exterior a nós; é procurar o encontro com a alteridade cruzando as próprias fronteiras, transitando por espaços teóricos para observar a riqueza e a amplitude da experiência do homem e ainda para quebrar o isolamento e vencer a solidão.

Silva (1999, p. 83) enfatiza que a literatura trabalha com uma realidade complexa, experimentada socialmente e organizada a partir de regras e convenções, cujo significado é

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

alcançado num “jogo interdependente de espaço e tempo”, entrelaçando “as linhas da identidade, da ética e da cultura”.

Sempre que se observa a história da humanidade, desde os relatos mais antigos, constata-se quão difícil foi deixar a mulher falar com voz própria. Márcia Navarro (1995, p. 11-12) aponta a possibilidade de a mulher ser capaz de algum tipo de manifestação ao longo dos tempos, entretanto, que autonomia teve a mulher em relação à linguagem escrita durante esse trajeto? Na verdade, pondera a autora, buscar “reconstituir a história da mulher [...] significa traçar a trajetória de sua tentativa de encontrar uma voz própria, autônoma”. É ter consciência da possibilidade de a mulher ter acesso àquela linguagem que realmente conta, a linguagem escrita, a escritura, que, chegando aos mais longínquos recantos, pode promover algum tipo de mudança significativa.

Mulheres escritoras, desde que o feminismo esboçou suas primeiras manifestações, têm procurado pensar “o si mesmo”, condição vital para a escritura. Assim, a questão da identidade feminina tornou-se o centro de discussões, não só sociológicas, políticas, sociais, filosóficas, mas também tema de obras literárias. Mais e mais, em todos os campos de atuação, as mulheres parecem preocupadas em conhecer-se melhor. Na esfera do literário, as relações estabelecidas entre mulheres e objeto artístico têm sido múltiplas, perpassadas pela preocupação de afirmar um sujeito feminino que recusa os estereótipos pré-estabelecidos. De acordo com Silva (1999, p. 84), esse é um novo “eu” multifacetado das “produções literárias que fazem do espaço um construto intelectual...” As mulheres escritoras não se preocupam em produzir literatura panfletária do feminismo; as mulheres escritoras utilizam seu talento para desfazer aquilo que fora longamente “imposto” por uma ordem dominante e para ir assumindo cada vez mais o lugar que lhes é devido. A autora lembra a luta empreendida, até com radicalismo, para que a verdadeira mulher pudesse ser mostrada a uma ética e a uma cultura que a tratavam com incompreensão. Constata-se uma pluralidade de caracteres que povoam a literatura produzida por escritoras mulheres e é dela que nasce veementemente a representação da mulher de hoje.

Importante observar que essa singularidade não exclui o masculino; na verdade, existe uma consciência de que fazemos parte de um todo, que estamos ligados uns aos outros e que a singularidade feminina “se mostra diante de situações complexas ou até mesmo situações-limite, que colocam em jogo não a mulher isoladamente e, sim, o valor que a sociedade lhe confere” (SILVA, 1999, p. 85). Nessa trajetória de busca do reconhecimento do feminino numa sociedade em que predominam os valores masculinos, é relevante questionar-se sobre

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

como trabalhar essa questão, sem excluir o sujeito masculino e, ao mesmo tempo, afirmar a singularidade da mulher.

Para Douglas (1989, p. 31), enquanto a busca patriarcal fecha-se numa visão de dominância da imanência feminina, buscando domesticá-la para com ela formar o “par pleno”, a busca feminista define-se pela rejeição das identidades de gênero e por “derramar-se em direção a um futuro indefinido”. Assim, “enquanto a estrutura da busca patriarcal se define pelo fechamento, a busca feminista se define pela abertura”, não aceitando estruturar-se de maneira definitiva ou dentro de qualquer estrutura “arquetípica”. Rita Schmidt (1995, p. 185) enfatiza que “se o masculino está para a norma, o transcendente, o universal, o feminino está para o desvio, o imanente, o particular.”

Na verdade, o feminismo harmoniza-se com a ideologia progressista na medida em que concorda que todos os seres humanos devem usufruir dos mesmos direitos civis e políticos, independentemente de sua condição. Enfatizando essa ideia, é significativo lembrar uma passagem do romance *Beatriz los y cuerpos celestes*, de Lucía Etxebarria: “... na vida todas as trilhas do possível estão abertas aos passos do real. Mas nem todos somos suficientemente sábios para compreendê-lo, nem suficientemente audazes para traçar um caminho.” Nesse sentido, a prática de as mulheres se tornarem seres atuantes, capazes de usar a linguagem para a construção de universos em que essa linguagem é “falada por e para a mulher”, poderá constituir-se em uma forma de traçar e trilhar novos caminhos, em que se desestabilizam estruturas de poder.

Assim, a literatura torna-se imprescindível para a fixação da atuação feminina. Autoras contemporâneas têm, mais e mais, construído universos representacionais em que o sujeito feminino encontra espaço para ser.

Dessa forma, justifica-se a proposta deste trabalho, que é trazer à discussão a escritora contemporânea sul-rio-grandense Cíntia Moscovich, focalizando a obra de contos *Anotações durante o incêndio* (2000).

Algumas notas sobre Cíntia Moscovich

Jornalista de formação, com Mestrado em Teoria da literatura, Cíntia Moscovich se reconhece, primeiramente, como escritora, depois, como jornalista, tendo exercido outras atividades, como as de professora, tradutora, consultora literária, revisora e assessora de imprensa. Também trabalhou como editora de livros do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre e colaborou em jornais e revistas de todo o país. Foi diretora do Instituto Estadual do Livro,

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

órgão da Secretaria de Estado da Cultura do Rio Grande do Sul e participou da *Copa da Cultura*, em 2006, na Embaixada Brasileira em Berlim e, em 2007, representou o Brasil na *Bienal do Livro* de Santiago do Chile. No ano seguinte, foi uma das convidadas à *Festa Literária Internacional de Paraty* (Flip). Além disso, integrou, em 2011, a delegação brasileira no *Projeto Rumos*, do Itaú Cultural, em Santiago de Compostela, na Espanha. Ainda é roteirista de televisão e ministrante de oficinas literárias. Em abril de 2013 colocou em funcionamento a *Oficina do Subtexto*, voltada à criação de textos ficcionais, com ênfase no conto. A temática proposta, a exploração do espaço doméstico, valoriza o lugar em que se escreve. Participa de saraus literários, bate-papos, Ciclo de encontros literários com outros autores, em que vivencia a literatura nos mais variados matizes.

Cíntia Moscovich, quando questionada sobre sua caminhada literária, comenta que iniciou escrevendo poesia, mas logo percebeu que não era o que desejava fazer, seu caminho era a ficção, e é o que vem perseguindo até hoje. Contista e romancista, conta com sete livros individuais publicados, sendo o primeiro *O reino das cebolas*, publicado em 1996 e indicado ao *Prêmio Jabuti* da Câmara Brasileira do Livro. Um dos contos que integram a obra foi traduzido para o inglês e faz parte de uma antologia que reúne escritores judeus de língua portuguesa. Em 1998, lança a novela *Duas iguais: manual de amores e equívocos assemelhados*, com a qual recebeu o *Prêmio Açorianos de Literatura*, na modalidade narrativa longa. Em 2000, lançou *Anotações durante o incêndio*, que contou com a apresentação de Moacyr Scliar. Trata-se de um livro de contos – onze ao todo - com temáticas diversas, em especial, da condição feminina e do mundo judaico, sendo novamente contemplada com o *Prêmio Açorianos de Literatura*. Publicou, em 2004, *Arquitetura do arco-íris*, livro de contos que lhe valeu o terceiro lugar em contos no prêmio *Jabuti*, além da indicação para o *Prêmio Portugal Telecom de Literatura Brasileira* e para a primeira edição do *Prêmio Bravo! Prime de Cultura*. Também conquistou o primeiro lugar no *Concurso de Contos Guimarães Rosa*, pelo Departamento de Línguas Ibéricas da Radio France Internationale, de Paris. Em 2006, lançou o romance *Por que sou gorda, mamãe?* e, em 2007, lançou seu sexto livro individual, o romance infanto-juvenil *Mais ou menos normal*, que faz parte da série *Cidades visíveis*, da *Publifolha*. Além disso, tem textos publicados em Antologias no exterior, em países como Itália, Estados Unidos, Argentina, Espanha, Suécia. No Canadá, participou de duas edições (n. 84 e n. 85) da *Revue Ellipse mag: Literatura Brasileira em Tradução* (2001), produção bilíngue francês-português, com a organização brasileira de Sonia Torres e Eloína Prates e canadense de Hugh Hazelton. Em Portugal, participou da antologia *Putas: novo conto*

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

português e brasileiro, lançado em 2002, com a organização de Marcelino Freire. Em 2009, passou a integrar a antologia *Os melhores contos brasileiros do século*, organizada por Ítalo Moriconi. Em 2012, Cíntia lança mais um livro de contos, *Essa coisa brilhante que é a chuva*, pelo qual recebeu, em 2013, o Prêmio Portugal Telecom de Literatura em Língua Portuguesa, na categoria contos. Esse livro de contos, iniciado em 2008, permaneceu por quatro anos sem continuidade, período em que a escritora ficou envolvida com uma doença que a impossibilitou de prosseguir com essa escrita. Por essa obra recebeu o Prêmio Clarice Lispector, da Fundação Biblioteca Nacional, como também foi indicada ao *Prêmio Açorianos de Literatura*, em 2013, e reconhecida como uma das finalistas. Atualmente, dedica-se à produção de um romance que, segundo a própria ficcionista, demandará uma pesquisa histórica.

O cotidiano e as raízes das coisas

Luís Augusto Fischer, no artigo “Com as cores da memória” (2004), publicado na *Zero Hora*, afirma que “de um artista é legítimo esperar que encontre uma linguagem, um jeito específico de se expressar.” Também não é necessário que seja na primeira tentativa, pois a expectativa desse momento pode ser tanta “que não consegue carregar a marca pessoal.” Aliás, não importa a forma escolhida para imprimir sua marca: “pode o sujeito dedicar-se a esculpir gelo, movimentar-se no espaço, tirar som de alguma coisa ou escrever - o que ele precisa é encontrar seu jeito de ser, que é seu jeito de se expressar.” E esse jeito, segundo o crítico, precisa repercutir, “fazer diferença em meio a tantos artistas” que buscam reconhecimento por sua obra. Fischer ainda afirma que:

as mulheres protagonistas de Cíntia parecem usar as palavras com as mesmas, escolhidas e refinadas cautelas com que usam movimentar-se nos enredos, tudo sempre muito delicado, a meia voz, sem rompantes de ordem alguma, numa contenção e num abafamento característicos da prosa - eu ia dizer feminina, mas talvez seja feminista, ou antimachista, ou antiépica, e não necessariamente escrita por mulher.

Na contra capa da obra *Anotações durante o incêndio*, Moacyr Scliar esclarece que escrever contos não é uma tarefa fácil, justamente porque a simplicidade do gênero é enganadora. Ainda assim, Cíntia “transforma cada narrativa em um episódio carregado de significado.” E diz mais: “este é um livro que representa uma excelente contribuição ao conto, tanto gaúcho como brasileiro.” A obra, publicada em 2000, pela editora L&PM, é dividida em duas partes, e compõe-se de onze contos. Na primeira parte, encontramos “Amor, corte e costura”, “O homem que voltou ao frio”, “Zulu”, “A grande e invisível África” e “Invierno porteño”. Na segunda parte, nomeiam-se: “A paixão e a ratoeira”, “A fome e a vontade de

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

comer”, “Morte de mim”, “Capitão Birobidjan”, “Aquilo que não principia nem acaba” e “A gramática dos erros.” Em todos eles, sente-se a urgência da vida, ainda que a presença da morte esteja presente em muitos deles. Scliar reconhece ainda: “As palavras estão em seu texto exatamente para isto, para servir ao objetivo maior que é retratar, de forma ora pungente, ora cômica, ora cômica e pungente a um tempo, a existência de uma mulher jovem em nosso meio e em nosso tempo.” Indo em busca das raízes das coisas, a autora empresta voz a personagens que perseguem a verdade, por mais “absurda” ou “aterradora” que possa parecer, “mas sempre libertadora.” E isso se esconde atrás “de um cotidiano enganadoramente banal.”

A voz narrativa de “Amor, corte e costura”, primeiro conto do livro, logo de início, coloca o leitor diante da protagonista, Helena, que mantém seu entorno, minuciosamente, ordenado: “Os alfinetes e agulhas postos na almofadinha de veludo bordô, linhas em finas garatujas de cores, a fita métrica enrolada sobre si mesma num canto da mesa, o dedal de borco, tudo em ordem, bastando-se na suficiência do mundo que se organizou.” (MOSCOVICH, 2000, p. 15). Somente a tesoura e a mão que a empunhava se mexiam. Essa organização configura-se como a própria sustentação de vida da personagem, nada mais poderá “arrancá-la” da ordenação em que se esconde. Entretanto, um acontecimento, a chegada de uma mulher com a enteada, desestabiliza a ordem, há muito, instaurada. “O estrago já estava feito”, reconhece a protagonista, pois acedera ao pedido de fazer uma roupa para a menina. Esse acontecimento, em tudo banal, afinal, ela é uma costureira, remete Helena a um sentimento de aflição como “se a arrancassem daquele lugar de ordenação própria e boa. [...] dando-se conta de que as coisas se podiam desorganizar de hora a outra, o perigo que vem desses equilíbrios delicados e eventuais.” (MOSCOVICH, 2000, p. 15-16). Ao final, embora tudo se restabelecesse e tivesse ficado em ordem novamente, Helena experimenta a sensação de que nunca mais esqueceria que havia “mais coisas”, e os perigos vinham dos equilíbrios delicados e eventuais. (MOSCOVICH, 2000, p. 23).

“Aos finais da tarde, sempre, ela regava suas plantas com um sentimento enfim pacífico. As coisas voltavam a precisar de sua presença, e ela, sem cansaço, detinha-se na experiência renovada de amar algo que vivia.” (MOSCOVICH, 2000, p. 73). Assim inicia o conto “A paixão e a ratoeira”. (MOSCOVICH, 2000, p. 73). A protagonista construíra a família e o jardim ao mesmo tempo, pequenos cosmos que a plenificavam, pois tudo estava em paz. Entretanto, na calmaria da noite, quando tudo está em seu lugar, um ruído que vinha da sala a levou a entrar num “mundo penumbroso.” (MOSCOVICH, 2000, p. 74). A presença

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

do roedor – um rato está na sala - faz emergir e transformar a existência. O embate com o rato é o embate consigo mesma: “Ao olhar a miséria da criaturinha, teve o sentimento do quanto custara organizar o jardim e a casa. O rato era uma ameaça, assim como tudo era uma ameaça.” (MOSCOVICH, 2000, p. 79). É preciso matar o rato, pensa, antes de se afeiçoar a ele. Vai a busca de algo que possa ajudá-la nesse intento. Sabe que nem tudo será simples, entretanto “também se embriagava de alguma satisfação, como quando aniquilava os carreiros das formigas com o jato da mangueira. Poder de vida e de morte, e ela, naquela noite olorosa de abril, tomou consciência de que iria matar.” (p. 76-77). Quando, finalmente, mata o roedor, ela o faz com toda “força tirânica” de que é capaz. Ao voltar para o quarto, aconchega-se ao marido e pensa que, no dia seguinte, “ao final da tarde, as coisas voltariam a precisar de sua presença...” E prometeu-se, “nunca mais voltaria a arrasar os carreiros de formigas com o jato da mangueira.” (MOSCOVICH, 2000, p. 80).

Em “A morte de mim”, a narradora está só, em seu quarto, em pleno calor de janeiro, vendo o gelo do copo “desaparecer lentamente”, quando é surpreendida pela presença de uma mulher “de olhos negros e úmidos”. Pensa que deve avisá-la que ela está enganada, que aquele não é o endereço “que lhe cabia”, entretanto percebe que essa não é a questão mais importante no momento. A visitante senta-se em uma cadeira próxima à mesa. Quem seria aquele ser que se transfigurava “em cores irreais” à luz da única lâmpada que pendia sobre a mesa? De súbito, começa um choro doloroso. A voz narrativa constata que “talvez chorasse pela ingrata missão, que era a de ser a indesejada entre as gentes” (MOSCOVICH, 2000, p. 90), levando o leitor a conjecturar que se trata da própria morte que chegou para cumprir, mais uma vez, sua missão. A aparição inesperada dessa personagem, a atmosfera de intocabilidade em que ela, inicialmente, se situa, a água que derrete no copo da protagonista, a descrição da jovem em sua beleza impalpável, tudo conduz à ideia de finitude. Na verdade, durante toda a narrativa, o leitor é induzido a pensar na visitante como a personificação da morte. A protagonista, após a saída da visitante e da inútil espera de seu retorno, conclui: “Não viera por mim, senão que estava de passagem, ato transitivo de ponto a outro. [...] E [viera] avisar-me que as coisas retornam sempre a seu estado ancestral.” (MOSCOVICH, 2000, p. 92).

Os contos dessa obra atingem a sensibilidade do leitor e o remetem a auscultar seus ruídos mais íntimos. Os acontecimentos mais triviais – a mulher que encomenda uma roupa para a enteada; o telegrama que chega à tarde, anunciando a chegada do remetente; os olhos amarelos do gatinho trazido pela vizinha; a chegada de argentinos ao Hotel Bassani; o

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

tropeção de uma mulher vestida com um longo mantô negro em plena avenida; no silêncio da noite, um ruído indistinto quebra a tranquilidade da casa; a menina que cresce magrinha, por não gostar de comer; os cubos de gelo derretendo no copo; o desenho que mostrava o Capitão muito jovem; o menino que encontra uma gragger deixada no piso; a organização dos animaizinhos de louça na cristaleira, combinando com o demasiado asseio da casa – conduzem o leitor ao inusitado, justamente porque são fatos que passariam despercebidos, não fosse a contundência com que tomam vulto no desenrolar das peripécias narrativas.

Cintia Moscovich, em entrevista a Marcos Nagelstein, declara: “Eu queria verdadeiramente lidar com o detalhe, com o pequeno, com o miúdo. Queria realmente pegar um detalhe para poder levantá-lo e o ampliar. Maximizar o mínimo.” E é o que ela faz.

Referências

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. v. 1. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

DOUGLASS, Ellen H. Para uma mitologia feminista do século XX. *Organon*, Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, v. 16, n. 16, p. 26-33, 1989.

ETXEBARRIA, Lucía. *Beatriz y los cuerpos celestes*. Espanha: Destino, 1998.

FISCHER, Luís Augusto. Com as cores da memória. Disponível em: <<http://www.cintiamoscovich.com/site/artigo.php?id=7>>. Acesso em: 17 maio 2014.

HUMM, Maggie. Pelos caminhos da crítica feminista. *Organon*, Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, v. 16, n. 16, p. 81-97, 1989.

MOSCOVICH, Cíntia. *Anotações durante o incêndio*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

NAVARRO, Márcia Hoppe. Por uma voz autônoma: o papel da mulher na história e na ficção latino-americana contemporânea. In: _____ (Org.). *Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1995. p. 11-55.

NAGELSTEIN, Marcos. Cintia Moscovich, depois da tormenta. Disponível em: <<http://www.cintiamoscovich.com/site/artigo.php?id=83>>. Acesso em: 17 maio 2014.

SCLIAR, Moacyr. Contra capa. In: MOSCOVICH, Cíntia. *Anotações durante o incêndio*. Porto Alegre: L&PM, 2000.

SILVA, Geysa. Mal de amores: um transbordamento feminino. In: LOBO, Luiza (Org.). *Fronteiras da literatura*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999. (Discursos Transculturais, v. 2). p. 83-88.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**DA AUTORIA ÀS PERSONAGENS: A MARCA DO FEMININO NA
ADAPTAÇÃO DA OBRA *A MURALHA*, DE DINAH SILVEIRA DE QUEIRÓZ**Samantha Borges
UFSM**Considerações iniciais**

Ao longo do tempo a literatura comparada desenvolveu diversas teorias sobre o processo de adaptação de obras literárias para outras mídias, construindo assim bases teóricas para a análise das relações entre literatura, outras artes e mídias. A lista que perpassa o dialogismo, de Bakhtin; a concepção de hibridismo, do mesmo autor; a intertextualidade, por Kristeva e Genette; a Teoria Desconstrucionista, de Derrida; os estudos culturais, por Hall, Mattelart, entre outros, serve de fundamentação para os debates na área. Essas teorias, unidas à transtextualidade de Gérard Genette, também dão aval à proposta de Robert Stam (2006), que apresenta alguns critérios para a construção de uma análise comparativa entre texto literário e texto adaptado ao meio audiovisual. Para o autor é importante que, ao observar uma adaptação, se perceba as questões relacionadas a: 1. Autoria: para Stam a afinidade (temática e estilística) entre autor (do livro) e diretor (do filme) favorece uma boa adaptação; 2. Modificações e permutas da história: seguindo uma análise narratológica a partir de Genette, três questões são cruciais – a ordem (linear ou não linear); a duração (ritmo ou velocidade da narrativa); e frequência (quantas vezes e de que maneira um evento ocorre na história); 3. Personagens: compara de que maneira as adaptações adicionam, eliminam ou condensam personagens; 4. Contexto: Stam confere especial importância ao contexto, já que as adaptações, assim como os romances, podem refletir tendências ideológicas e culturais, bem como de discursos sociais dominantes em sua época de produção.

Com base nessa proposta metodológica, o artigo se propõe a analisar o primeiro item destacado por Stam, o da “autoria”, no processo de adaptação da obra *A Muralha* para a minissérie televisiva homônima. A partir dessa adaptação é possível observar de que maneira a presença feminina constrói um novo olhar sobre um período tradicionalmente representado por autores ou personagens masculinos.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A marca do feminino na adaptação de *A muralha*

O item autoria, no modelo de Stam, refere-se basicamente às “afinidades potenciais entre romancista e cineasta” (2006, p. 35). Stam destaca exemplos de cineastas que buscam obras que apresentem características afins a seu estilo de criação, como por exemplo, uma cineasta feminista que procura adaptar um texto igualmente de cunho feminista. Para Stam, essa afinidade facilita a construção de resultados positivos, ou seja, de adaptações “bem feitas”. Já a falta de afinidade pode resultar em uma adaptação ruim ou talvez em uma boa crítica surgida entre a tensão dos olhares opostos. Transpondo o dito cineasta para o autor ou mesmo o diretor da produção televisiva, em *A Muralha*, vale destacar a presença salutar de mulheres nesses “postos”. A autoria do livro é pertencente a uma mulher, Dinah Silveira de Queiroz. A minissérie é igualmente escrita por uma mulher, Maria Adelaide Amaral. A direção geral fica por conta de Denise Saraceni. Acrescente-se a isso o fato de que as personagens femininas tanto da obra, quanto da versão televisiva recebem destaque na trama e podemos levantar a hipótese de que a marca feminina na produção artística como um todo constrói olhares culturalmente determinantes sobre a narrativa.

Na trama, os personagens femininos ganham relevante espaço e são descritas de modo peculiar, a diferenciá-las, por exemplo, das mulheres do Reino (Portugal). Determinadas e batalhadoras são elas que assumem o papel do homem enquanto esses passam meses no Sertão. O exemplo mais forte dessa mulher é Mãe Cândida, a matriarca da família Olinto:

Como Margarida lhe dissera, as mulheres eram obrigadas a encurtar o tempo de espera, por um trabalho quase sobre-humano. Elas não participavam, nunca, daquelas horas de ócio do mulherio do Reino. Mãe Cândida, então, era como a chefe de um pequeno Estado, um verdadeiro príncipe que encarnava em si todos os poderes. Estava sempre aprumada, ereta, sem dar sinais de cansaço e de fraqueza. Começava seu dia com os próprios escravos, ao toque da madrugada. Não ficava fechada em casa, a dar ordens. Ia pessoalmente fiscalizar os trabalhos de plantio e de colheita (QUEIROZ, 2000, p. 57).

Os homens, por sua vez, “acostumados à dureza e à lonjura” (QUEIROZ, 2000, p. 189) são retratados como extremamente rudes e violentos, moldados pela força da terra e, principalmente, pela obsessão em desbravar o Novo Mundo, nem que para isso o confronto, as guerras e a morte se façam companheiras. Ao longo da obra, uma das questões mais assinaladas da narrativa é o aspecto machista da sociedade de então, característica que entra no rol de heranças culturais da brasilidade. Era natural, na época, que os homens tivessem muitos filhos fora do casamento, com as índias, e as esposas se viam obrigadas a cuidar do fruto da traição dos maridos, sem se queixarem

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Quem é que sabe de vida de homem, mesmo quando se ama como eu, Cristina? A gente fica esperando o que eles querem contar. O mato é grande... Dizem que o matrimônio são dois num só corpo. Mentira! Carne de homem é diferente, tem uma brutalidade tão diferente! Hoje é o carinho da mulher, amanhã pode ser uma índia, ou uma aventureira nesses mataréis (QUEIROZ, 2000, p. 109).

Talvez por ser escrita sob um olhar feminino, tanto da autora, quanto da personagem principal, existe certa crítica sobre esse aspecto como demonstra a passagem em que Rosália desabafa: “Quem me vai tirar disto aqui será meu amor. Eu não me vou casar com esses homens que enquanto fazem um filho na mulher, fazem dez nas índias” (QUEIROZ, 2000, p. 59). A crítica, no entanto não é muito ferrenha, já que a “salvação” apresentada por Rosália parte de um pensamento romântico, de que um homem capaz de amá-la “de verdade” não a trairá. Prevalece, portanto, a concepção de que as mulheres acabam subjugadas às vontades e à moral ditada pelos homens. Afinal, até mesmo Cristina que se sente profundamente atingida pela traição do marido, acaba por render-se ao amor por ele e ficando ao seu lado, juntamente com o filho que Tiago tem com a prima Isabel, que o deixa à sorte dos cuidados de quem vive na Lagoa Serena – propriedade da família Olinto.

Cristina, a personagem principal da trama romanesca, não se sente confortável em meio à nova família que a acolhe. Assim, a personagem inicia um processo de repulsa ao lugar e à gente da Lagoa Serena, colocando em prática um pensamento preconceituoso e egocêntrico. Envolvida pelo desejo de rejeitar a terra do Novo Mundo e motivada principalmente pela traição de Tiago, Cristina decide voltar para o Reino. O destino, no entanto, acaba colocando-a em uma armadilha da qual não consegue se desvencilhar: Tiago, único sobrevivente da batalha do Capão da Traição, travada durante a histórica *Guerra dos Emboabas* é repellido pela família por ser julgado como covarde e não defender o pai. Ferido, resta à protagonista cuidar do marido do qual havia escolhido fugir. E nesse enredo, Cristina engravida e, por fim, acaba sucumbindo ao fato de que se tornara, sem perceber, uma legítima filha da Lagoa Serena, como mostra a passagem em que, de viagem para embarcar no navio que a levaria de volta a Portugal, ela encontra uma moça recém-chegada do Reino, a qual a vê com olhos de estrangeira para alguém que é da terra: “A moça olhava Cristina com a mesma curiosidade com que, tanto tempo decorrido, havia – ela própria – examinado as mulheres de Lagoa Serena: - Ai que raro! Que modas tão diferentes se usam por esta terra!” (QUEIROZ, 2000, p. 411).

Enfim, Cristina se sente tragada pela força da terra à qual agora pertence, fechando um ciclo de assimilação ao outro e reconhecendo-se como capaz de ter as mesmas atitudes que as mulheres de São Paulo, sobretudo a obstinada aceitação ao que o destino e o Novo Mundo lhe impunham: “Seu marido partiria para a guerra. Seu filho nasceria na solidão. Seria capaz até

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

de criar o fruto da infidelidade, como as outras mulheres desta terra incompreendida” (QUEIROZ, 2000, p. 414). Na minissérie, entretanto, essa repulsa de Cristina ao seu novo “habitat” não é retratada. É assumida, inclusive, a postura completamente contrária: rejeitada reiteradamente por seu noivo - que passa boa parte da história atormentado por ter tido relações sexuais com Isabel -, Beatriz responde convicta todas às vezes que alguém lhe questiona, se ela gostaria de desistir do casamento, que seu destino está no Brasil, ao lado de Tiago. O que na obra foi tratado como hipótese (talvez pudesse até criar um filho ilegítimo), na minissérie é apresentado também de maneira oposta: ao ver Isabel repelir seu próprio filho com Tiago, Beatriz o adota, tratando-o como se seu filho fosse e perdendo a traição do marido.

Na alteridade feminina entre os personagens apresentados na obra, ainda há uma relação, manifestada de forma mais sutil que é o desprezo com que são tratadas as índias. Mais uma vez, *A Muralha* vem trazer os traços de dominação cruel, mantidos durante todo o processo de colonização. No livro *A conquista da América: a questão do outro*, Todorov (2010) apresenta considerações sobre o processo de colonização das Américas a partir de cartas de Cristóvão Colombo. As mulheres indígenas são tratadas por Colombo, em seus registros, como apenas uma amostra de gênero diferente do índio homem “Eles me trouxeram sete cabeças de mulheres, jovens e adultas e três crianças” (*Diário*, 12.11.1492). Ser índio, e ainda por cima mulher, significa ser posto, automaticamente, no mesmo nível que o gado” (TODOROV, 2011, p. 67). Além disso, o principal diferencial no tratamento com o outro, quando se remete à mulher indígena é a violência sexual a que foi submetida. Um relato de Michele de Cuneo, fidalgo de Savona, detalha seu encontro com uma índia e revela a frieza cruel com que eram subjugadas:

Quando estava na barca, capturei uma mulher caribe belíssima, que me foi dada pelo dito senhor Almirante e com quem, tendo-a trazido à cabana, e estando ela nua, como é costume deles, concebi o desejo de ter prazer. Queria pôr meu desejo em execução, mas ela não quis, e tratou-me com suas unhas de tal modo que eu teria preferido nunca ter começado. Porém, vendo isto, peguei uma corda e amarrei-a bem, o que a fez lançar gritos inauditos, tu não teria acreditado em teus ouvidos. Finalmente chegamos a um tal acordo que posso dizer-te que ela parecia ter sido educada numa escola de prostitutas (TODOROV, 2011, p. 68)

Na obra *A Muralha*, está presente tanto a ideia de submissão das índias ao prazer carnal do homem branco, quanto a sua sujeição à servidão e as leis do “dito” civilizado. Duas passagens do livro ilustram esses dois pólos. Dom Guilherme é um solitário que recebe Cristina em sua casa durante sua viagem para a Lagoa Serena. O fidalgo, em curto espaço de tempo, demonstra as duas formas de subjugação à que a mulher indígena é submetida. Primeiro durante o dia, quando a índia é uma serviçal da casa e, portanto, deve seguir as

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

convenções e moralidades do colonizador, usando roupas que cubram sua nudez, servindo a mesa com etiqueta europeia, etc.

Já à noite, Cristina surpreende-se quando acaba vendo de seu quarto de hóspedes o tão digno e cristão Dom Guilherme, que durante o dia obriga as índias empregadas de sua casa a seguir as regras do homem europeu, juntar-se às índias, que são submetidas ao deleite sexual de seu senhor: “Havia um tumultuar de risos de crianças e a voz bêbada de Dom Guilherme entoava a mesma música monótona e bárbara. (...) Na confusão de sombra e de luz viva, viu Dom Guilherme passar, inteiramente nu, abraçado a duas índias também despidas” (QUEIROZ, 2000, p. 28). Nem mesmo Tiago, o protagonista da história, passa incólume pela atitude de violação. Porém, da parte dele, em tentativa de lhe conferir certo grau de nobreza, essa atitude é tida como repulsiva (mesmo que inevitável). No entanto, a visão de repulsa ao ato se torna tão violento quanto a sua consumação, pois Tiago acaba considerando as índias quase como animais:

(...) Cristina lhe perguntou se, como faziam outros brancos, ele também tivera algum dia mulher índia pelas matas. – Sim – respondeu. – Algumas. Mas depois sobrevinha o desgosto. Eram dóceis, estúpidas e nojentas. Cheiravam a sebo e costumavam a nos olhar inflexivelmente, enquanto nós a acariciávamos, com o olhar parado, como se fossem novilhas ou cães sonolentos. (...) Saía dessas experiências, como se houvera pecado contra minha própria condição humana. Tenho minhas dúvidas sobre se certos índios são gente como nós (QUEIROZ, 2000, p. 166).

Esse jogo de relações entre homem branco e mulher indígena apresentado na obra surge materializado na minissérie através da personagem Moatira. Capturada em sua aldeia na batalha travada entre brancos e índios logo no primeiro capítulo, separada do filho pequeno que mais tarde é adotado pela personagem Basília, Moatira se torna símbolo de duas relações de alteridade com o homem branco, ambas trabalhadas pelo viés da sexualidade. Por ser bela e jovem, Dom Jerônimo - carrasco que se autoproclama porta-voz da inquisição em São Paulo de Piratininga – ao invés de encaminhá-la para morar na Igreja, participando da catequização, a “escolhe” para ser criada de sua casa.

A escolha, no entanto, encobre o intuito de Dom Jerônimo de abusar sexualmente da jovem, o que faz, reiteradamente, sem remorsos “cristãos”. Em um segundo momento, Moatira se torna a fiel aliada da personagem Dona Ana que, casada com Dom Jerônimo, sofre com a clausura e a tortura por parte do marido. A pedido de Dona Ana, Moatira passa a frequentar a igreja e então conhece Padre Miguel. A partir daí, a índia descobre o romântico, porém proibido, “amor verdadeiro”. Padre Miguel e Moatira apaixonam-se perdidamente, provocando o já conhecido jogo melodramático do religioso x profano, atitude cristã x pecado, relações essas, que na obra de Queiroz permanecem no terreno da sugestividade (sem

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

abordar a questão do incesto entre Tiago e Isabel, e sem a existência dos personagens Moatira e Padre Miguel), mas que na produção televisiva, são largamente exploradas.

A alteridade feminina na obra ainda denuncia o que Ribeiro destaca como “hierarquia étnica”, característica que marca a construção da sociedade brasileira, assentada no modelo patriarcal. Na narrativa, tanto da obra, quanto da minissérie, fica resguardada às personagens brancas a identificação com a pureza e como aquelas que “doando-se em sacrifício de amor ao seu senhor pela santa imposição das normas matrimoniais” (RIBEIRO, 2007, 147), representam a ordem correta da família cristã. Essa é a figura representada por Cristina/ Beatriz, que é fonte de sonhos de Tiago, que chega a dizer que a imaginava assim, bem “branquinha”. À mulher branca, depois de passada a juventude, fase profícua ao amor romântico, compete então a missão de, como se diz popularmente, “rainha do lar”: “esta virgem pura se transforma em fortaleza de fé e alicerça, com segurança, as bases do sistema colonial” (RIBEIRO, 2007, p. 148).

Esse alicerce é representado por mãe Cândida, aquela que se mantém como mediadora eficaz dos conflitos em família, amenizando as intempéries e agindo sempre em prol da permanência da “instituição” familiar. Exatamente como descreve Ribeiro, mãe Cândida circula entre a responsabilidade pela administração da casa, à devoção católica (no caso da narrativa às constantes interpelações à “Madama do Anjo”) e à subjugação ao marido: “Já casada, circula com olhos vigilantes sobre a administração doméstica. Divide, respeitosa a alcova onde gera os rebentos da família, os entalhados oratórios onde trepidam velas diante de santos tutelares, e a cozinha” (RIBEIRO, 2007, p. 148).

Já à mulher indígena cabe a relação representada na narrativa pela dominação carnal. Mesmo quando Moatira encontra o amor em um homem, esse pertence ao terreno do proibido, do pecado, desta vez não diretamente por ser índia, mas sobretudo por se tratar de um jesuíta. Ribeiro destaca a representação da mulher, especialmente a índia e a negra, como mero objeto de prazer:

Numa sociedade em que “não existe pecado no lado de baixo do equador”, que induz ao “pecado rasgado, suado”, não se imputa, pois, ao universo masculino culpa por ter relações sexuais com a negra, a índia, ou a prostituta, embora os jesuítas lutassem para que essa licenciosidade não imperasse. Essas mulheres são objetos de posse de seus senhores e desfrutá-las não entra para o rol dos interditos. Não são elas passíveis de serem consideradas *mulher do próximo*. São bens de livre circulação entre os parceiros, numa liberação possibilitada pelo tempo orgíaco da festa. As projeções da imagem da mulher brasileira começam a se formar sob os parâmetros que recontam a hierarquia da etnia brasileira. A mulher passa, nesse contexto, a reproduzir o universo da visão do homem (RIBEIRO, 2007, p. 149).

E é esse universo em que impera a lei do masculino, que a narrativa – escrita sob o olhar de autoria feminina - vem desvelar, no momento em que a retrata e a reconstitui. Como

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

já comentado, na obra, observa-se uma postura mais conservadora diante desse imperativo masculino, talvez por ter sido escrita em meados do século XX, momento que preconizou a libertação feminina da década de 60, mas que em um país patriarcal como o Brasil, ainda não se tinha a mulher como cidadã de fato. Já na minissérie, observa-se um entrecruzamento de olhares: mantém-se a mulher branca, mãe, devota e defensora dos ideais da moralidade cristã, mas ao mesmo tempo é apresentada, como que em função de denúncia, Moatira, personagem refém da cruel subjugação masculina.

Nesse olhar entrecruzado, surge, ainda, a mais emblemática das personagens femininas de *A Muralha*. Isabel, a vilã da história, representa nada mais do que uma forma híbrida da hierarquia étnica feminina: sobrinha de Dom Braz, é tida como um de seus homens, viajando com ele pelas matas. Branca de nascimento, Isabel, no entanto, renega essa condição. Apaixonada por Tiago tem relações sexuais com ele e por isso é considerada como as índias: de carne fraca, pecaminosa, ou “barrigã” como eram alcunhadas. Grávida de Tiago é repudiada por Dom Braz e sua família e ao longo da narrativa vai demonstrando uma personalidade cada vez mais atormentada e ferina. Torna-se a responsável pela sequência de tragédias que permeia a saga da família Olinto e por ser uma branca com atitudes de índia, censuradas pela lei da moral e dos bons costumes, tem um fim envolto em misticismo, tanto na obra quanto na minissérie.

Considerações finais

Através de uma visão abrangente, abordando critérios tanto técnicos, quanto culturais, Stam defende a posição de teórico que desmistifica a questão da fidelidade no processo de adaptação. Como o próprio autor admite, é praticamente impossível não lançar um olhar valorativo a uma adaptação construída a partir de um texto literário, mas o objetivo de uma análise adaptativa não é somente esse:

Nós ainda podemos falar em adaptações bem feitas ou mal feitas, mas desta vez orientados não por noções rudimentares de “fidelidade” mas, sim, pela atenção à “transferência de energia criativa”, ou às respostas dialógicas específicas, a “leituras” e “críticas” e “interpretações” e “re-elaboração” do romance original, em análises que sempre levam em consideração a lacuna entre meios de expressão bem diferentes (STAM, 2006, p. 51).

Inevitavelmente, portanto, o texto adaptado se transformará. Personagens são modificados e tramas são alteradas para que o novo produto se encaixe a outra lógica contextual, sem necessariamente se manter enquanto reprodução do romance. A partir disso, percebe-se que na transposição da obra *A Muralha* para a televisão alguns pontos de vista não apenas permaneceram como foram ampliados, ou seja, se recriou sobre aquilo que já estava

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

posto na obra. Assim, sob a ótica de autoria feminina da obra e da minissérie, as personagens femininas do texto literário foram transpostos ao texto audiovisual e, ainda, novas personagens foram criadas, construindo assim uma releitura da narrativa literária, mas, principalmente, expondo a relação entre gêneros presente no período da colonização do Brasil a partir da perspectiva feminina e não da já tradicional visão masculina.

Referências

A MURALHA. Minissérie de Maria Adelaide Amaral. Direção geral Denise Saraceni e Carlos Araújo. Direção Musical Mariozinho Rocha. Intérpretes: Alessandra Negrini, Leandra Leal, Leonardo Brício et. al. DVD vídeo (13h30min), color. 2º Grande Prêmio Cinema Brasil – Melhor série de TV.

BALOGH, Ana Maria. *Conjunções – disjunções*: transmutações da literatura ao cinema e à TV. São Paulo: Annablume, ECA-USP, 1996.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo : Ática, 2006.

_____. Literatura comparada: a estratégia interdisciplinar. In: *Revista Brasileira de Literatura Comparada*. Niterói: Abralic, n. 1, 1991.

GENNETE, Gerard. *Palimpsestos – a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006.

GORENSTEIN, Lina. *A inquisição contra as mulheres – Rio de Janeiro, séculos XVII e XVIII*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas: Fapesp, 2005.

GUIMARÃES, Hélio. *A presença da literatura na televisão*: observações sobre adaptações de textos literários para programas de televisão. *Revista USP*. São Paulo: CCS/USP, nº. 32, p.190-198, 1996-1997.

NASCIMENTO, Evandro. Ângulos. *Literatura e outras artes*. Juiz de Fora: Editora UFJF/Argos, 2002.

PELLEGRINI, Tania et alii. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Itaú Cultural, 2003

QUEIROZ, Dinah Silveira. *A muralha*. Brasília: EBRASA, 1971.

_____. *A muralha*. São Paulo: Record, 2000.

REIMÃO, Sandra. *Livros e televisão – Correlações*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

_____. Leitores e telespectadores – algumas observações gerais sobre adaptações da literatura pra a televisão. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, da Unicamp, julho de 1999.

REZENDE, Antonio Paulo. DIDIER, Maria Thereza. *Rumos da História: História Geral e do Brasil*. São Paulo: Saraiva, 2008.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

RIBEIRO, José Luiz. Imagens étnicas na construção do feminino brasileiro. In: *Comunicação: tecnologia e identidade*. Iluska Coutinho e Potiguara Mendes da Silveira Jr. (orgs.). Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

Site Memória Globo. Disponível em: www.memoriaglobo.globo.br. Acesso em: março a dezembro de 2013.

STAM, Robert. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. In: *Ilha do Desterro*. Florianópolis: 2006.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A HORA DA ESTRELA: IMPOSSIBILIDADES ENTRE MACABÉA E MARILYN MONROE

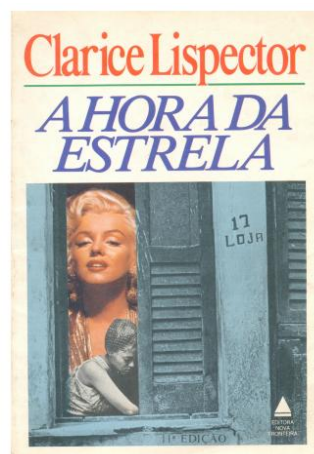
Silvana Boone
UCS

Introdução

O que Marilyn Monroe faz na capa do livro “A hora da estrela” de Clarice Lispector? A pergunta que inicia o resumo desta comunicação será debatida sob o viés de uma leitura iconográfica que parte da descrição da imagem. O texto pode ter a pretensão de interpretar a imagem da capa, no sentido de ampliar as possibilidades de leitura que se iniciam com a imagem e que ganham um sentido maior no encontro com o texto da escritora.

A capa criada por Victor Burton para a 11ª edição de “A hora da estrela” (Figura 1), de Clarice Lispector, pela Editora Nova Fronteira, em 1987, nos induz a uma série de questionamentos aos quais tentaremos analisar neste texto, investigando quais seriam os propósitos e as possibilidades de ligação entre a figura da atriz de sucesso destacada na capa e a personagem do livro, a pobre nordestina Macabéa.

Figura 1: Victor Burton: capa do livro “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, 11ª. Edição.



Victor Burton é um dos principais capistas do Brasil, referenciado por designers gráficos e considerado um dos mais importantes para o contexto específico na literatura. Designer visual premiado em quase quatro décadas de trajetória, tem no seu currículo mais de

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

três mil capas, desde 1977, e um conjunto significativo de mais de duzentos projetos de luxo. Suas escolhas implicam em diferentes aspectos que vão desde o texto do livro, ou construções aleatórias que servirão para compor uma capa que, não necessariamente, representa o contexto literário específico.

Leitura iconográfica: entre Macabéa e Marilyn Monroe

Para buscarmos uma compreensão maior sobre a imagem da referida capa, será feita uma leitura iconográfica descritiva que, num primeiro momento, nos apresenta a imagem. Segundo Panofsky, “iconografia é o ramo da história da arte que trata do tema ou mensagem das obras de arte em contraposição à sua forma” e é também “a descrição e classificação das imagens” (2009, p.53). Na presente obra, a capa de “A hora da estrela”, consideramos o tema como sendo a figura feminina, e a partir da descrição dos elementos totalitários da obra serão analisadas as ligações com a história contida no livro.

A capa apresenta uma montagem fotográfica em preto e branco “acinzentado” de parte de uma parede aparentando ser um cortiço, com parte de uma porta do lado direito da imagem e ao lado esquerdo, uma janela semi-aberta por onde se vê uma mulher de aparência simples, com um vestido de tecido e corte comum, debruçada sobre o parapeito, em preto e branco e por trás de si, uma grande imagem de Marilyn Monroe em cores, com cabelo louro platinado, aparecendo parte do seu vestido dourado.

Ao tentar responder a questão inicial sobre o que faz MM¹ nesta capa, surgem outras perguntas: seria um pôster da diva ao fundo? Seria um signo imaginário que direciona ao conceito de feminino em relação à moça da janela? A moça da janela seria Macabéa? Seria uma alusão ao ideal ou ao conceito de “estrela”, ao qual refere-se o livro? Porquê a relação de tamanho da imagem entre ambas as mulheres é gritante? E ao nos depararmos com uma imagem referencial, logo surge uma outra pergunta imediata, associada à representação das coisas e da busca pelo seu sentido: o que tudo isso significa? Parafraseando Robert Klein, “o que isso representa?” (1998, p.343).

Ao longo da história muitas imagens nos são apresentadas e sabe-se que em cada período, elas vêm subentendidas por alguns contextos dados, que facilitam a compreensão da obra e uma possível resposta ao que aquilo pode significar. Na capa aqui analisada, o acesso aos significados pode ser mais complicado sem a aproximação do texto.

¹ Nota da autora: Marilyn Monroe será identificada no texto a partir deste parágrafo como MM.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

O que teria norteado a criação de Burton ao inserir MM e contrastar com uma figura em tamanha oposição à personagem heroína (ou seria uma anti-heroína?) da história, Macabéa? Num primeiro momento, faz-se uma análise simbólica a partir da palavra **estrela**², determinante para entender o texto de Lispector. A capa, ao fazermos a leitura a partir do título, pode nos oferecer uma compreensão imediata associada ao contexto literário proposto.

Assim como ninguém lhe ensinaria um dia a morrer: na certa morreria um dia como se antes tivesse estudado de cor a representação do papel de estrela. Pois na hora da morte a pessoa se torna brilhante estrela de cinema, é o instante de glória de cada um e é quando como no canto coral se ouvem agudos sibilantes”. (LISPECTOR, 1987, p. 36).

O espectador poderá se antecipar e, numa primeira (talvez única análise), associar a figura de MM ao glamour que se evidencia na sua imagem, deixando de lado a análise mais profunda que mescla elementos significativos implícitos no texto. Em outro momento, o narrador anuncia: “acho com alegria que ainda não chegou a hora da estrela de cinema de Macabéa morrer” (Idem, p. 94). E quase sentenciando a morte, ao fim:

Terá tido ela saudade do futuro? Ouço a musica antiga de palavras e palavras, sim, é assim. Nesta hora exata Macabéa sente um fundo enjôo de estômago e quase vomitou, queria vomitar o que não é corpo, vomitar algo luminoso. Estrela de mil pontas. (Idem, p. 96).

A capa de Burton manifesta-se, de maneira geral, como um conjunto de signos, por vezes óbvios, por outras vezes, bastante implícitos. Ducrot e Todorov (2010, p.102) definem “o SIGNO como uma entidade, que 1) pode *tornar-se sensível*, e 2) *para um grupo* definido de usuários, *assinala uma falta* nela mesma. Ao analisarmos a presente obra devemos ter em mente que a interpretação dos signos se dará de acordo com o significado dado aos elementos compositivos da imagem.

A composição da capa, no seu todo, mostra uma ambiguidade entre as figuras femininas: o feio e belo, o pequeno e o grande, o sem cor e o colorido: a moça comum em preto e branco mostrada muito menor em proporção à MM dourada do fundo. Essa última imagem quer referenciar o brilho feminino: o brilho da estrela. E o dourado representa a luz ou o brilho, enquanto a moça em preto e branco, não tem cor e também não tem brilho algum. Assim, associando imagem à palavra, evidencia-se o conceito ambíguo de estrela que a capa promove.

O uso da imagem simbólica

Burton recorre a uma imagem já conhecida do público para tornar sua intenção aceitável: a figura de MM inevitavelmente refere-se ao conceito de estrela. O uso dessa

² Grifo da autora.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

referência tem sua origem no texto, mas Burton extrai a essência do que ela pode representar para a identidade do livro de Clarice. Não que a capa tenha que ser literal ao contexto da narrativa, mas, ao conhecer um pouco mais sobre a obra do capista, percebe-se que ele buscava uma certa literalidade, às vezes quase óbvia, na construção das suas peças gráficas.

Considerando as inúmeras edições de “A hora da estrela” (Figura 2), outras capas foram criadas para o livro, com imagens de outros artistas e designers que buscaram enfatizar outros diferentes aspectos do contexto literário: o feminino e suas virtudes, os estereótipos que circundam a imagem da mulher ou a ideia de tempo passado porém, nenhuma delas parece ter tanto impacto visual quanto a referenciada nesta comunicação, dada a figura reconhecida de MM. A atriz é um ícone feminino que se tornou imortal na sua morte, trágica e precoce, e de certa forma, faz uma conexão com os sonhos, tão singelos e humildes na vida e morte da pobre Macabéa.

Figura 2: Outros exemplos de capas do livro “A hora da estrela”³



Neste estudo iconográfico/iconológico, é importante destacar que a capa apresenta elementos simbólicos e que a leitura também se dá por conta da representação simbólica das imagens. O estudo da semiótica pode contribuir para diminuir o hiato que existe entre a imagem da capa e a personagem de Clarice. Ao pensarmos na qualidade simbólica da capa é

³ Da esquerda para a direita: Capa da primeira edição, 1977, Editora José Olympio, Rio de Janeiro; 23a. edição, Editora Francisco Alves; Edição de 1998, Editora Rocco, Rio de Janeiro.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

importante entender o conceito da semiótica e de signo, indo além dos conceitos de Ducrot e Todorov. Conforme Umberto Eco:

A semiótica se preocupa com tudo o que pode ser tomado como signo. Um signo é tudo aquilo que pode ser tomado como substituindo significativamente outra coisa. Esta outra coisa não precisa necessariamente existir ou estar realmente em algum lugar no momento em que um signo representa. Assim, a semiótica é, em princípio, a disciplina que estuda tudo que pode ser usado com o objetivo de mentir. (ECO, apud NOTH, 1996, p. 193-194).

O termo “mentira”, trazido por Eco, faz uma provocação ao significado das coisas, já que muitas vezes, uma coisa está no lugar de outra e nos impele a determinadas interpretações. “O signo é sempre uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto” (SANTAELLA, 1994, p.58). Assim, analisando a capa pelo viés do signo, feita uma primeira leitura descritiva, somos instigados a buscar uma ligação simbólica entre os signos das “estrelas”: na palavra escrita, um conceito de estrela que pode ou não ser literal, se pensarmos nas passagens do texto destacadas anteriormente; MM representa a estrela do cinema, a mulher, a ideia de feminino e contrasta com a figura da mulher em preto e branco, completamente contrária à identificação visual que se tem da diva. E no texto, sim, há o desejo de Macabéa, a identificação com a estrela do cinema. Possibilidades que tornam intrínsecas as relações entre imagem e texto.

O kitsch e o mito

O *kitsch* é vulgarmente conhecido como a arte do mau gosto, ou de gosto, no mínimo, duvidoso. Gillo Dorfles menciona o termo “anti-artístico” como uma associação ao *kitsch* (1990, p. 10), porém, algumas obras de arte inserem elementos chamados *kitsch* e transgridem aos padrões de gosto e constituem-se autênticas e relevantes no cenário da arte. A estética duvidosa da referida capa com o uso da imagem de um mito como MM pode implicar numa leitura equivocada em que essa pareça meramente uma citação, ou seja, há o risco de que essa referência feminina simbólica receba uma leitura vulgar, dada a composição quase que estereotipada do uso da imagem a cores em relação ao seu entorno no conjunto da capa.

O sentimento contido de Macabéa em relação à diva do cinema americano manifesta-se em poucas passagens do texto: “No banheiro da firma pintou a boca toda e até fora dos contornos para que seus lábios finos tivessem aquela coisa esquisita dos lábios de Marilyn⁴ Monroe”. (LISPECTOR, 1987, p. 71). MM é uma referência feminina para Macabéa, mas ao mesmo tempo é alguém inatingível. Ainda assim, haveria algo que pudesse aproximar ambas:

⁴ Nota do autor: o nome Marilyn aqui é citado conforme o texto original do livro “A hora da estrela”, mesmo que equivocado na sua grafia, sendo correto Marilyn.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

o batom vermelho mal passado que aumenta os lábios finos e que torna Macabéa quase uma diva. A tentativa de visualizar essa “aproximação” afasta ainda mais a personagem central da história da figura imortalizada de MM. A imagem de MM associada à figura de Macabéa torna ainda mais *kitsch* o conceito que a personagem tem sobre a estrela de cinema, tornando-a quase um estereótipo da representação feminina.

O pensamento do narrador ao descrever a cena beira o mau gosto e é provável que o leitor crie uma imagem fictícia da situação. Em outro momento, logo em seguida, o narrador a menciona novamente: “O que ela queria, como eu já disse, era parecer com Marylin”(Idem, p. 74). E a fala de Glória deixa compreensível que Macabéa gostaria de ser MM: “Logo ela, Maca? Vê se te manca!” (Ibidem). Segundo Dorfler (1990, p. 50), ao mito atribui-se um desvio de gosto, dada a sua importância não só estética, mas existencial.

O desgaste visual da imagem de MM, inúmeras vezes explorado pelo cinema, pela mídia e pela arte (Figura 3) também colabora para que uma leitura *kitsch* e estereotipada do conceito de feminino.

Figura 3: Andy Warhol. *Marilyn*, 1964. Serigrafia sobre tela, 101,6x101,6cm, Thomas Ammann, Zurique.



A composição fotográfica de Burton coloca MM no cenário de Macabéa e transforma-se em elemento *kitsch*, já que a dissonância de papéis entre as figuras na janela têm um caráter ambíguo e ao mesmo tempo, de mau gosto: a imagem da atriz americana domina todo o interior da casa, e amplifica a importância que ela tem no contexto da personagem. Também

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

denota uma extravagância visual de um universo visual aquém da realidade da figura alagoana.

Considerações finais

A partir de uma leitura iconográfica da capa do livro “A hora da estrela” percebe-se que a combinação entre imagem e palavra pode ser uma estratégia significativa para iniciar a revelação de um texto.

No caso de Clarice Lispector, a história narrada não está condicionada à capa de Burton, como nenhum livro está condicionado à sua capa, porém, ao utilizar-se de signos textuais e visuais, é possível encurtar um caminho de significados que serão encontrados no texto. É certo que muitas vezes, a capa não vai além de uma composição aleatória que não traduz em absoluto o conteúdo do livro, mas, definitivamente, não é o caso da capa apresentada nesta comunicação.

A figura feminina, em Victor Burton, escapa da obra, perpassa suas origens, sua própria história e suas crenças, faz a sua interpretação de fatos polêmicos, de passagens obscuras da história e da atualidade, manifesta suas convicções através da arte. Convida os espectadores a ler os signos, evidentes ou não, de uma crítica à realidade e das narrativas sobre essa.

Assim como a autora desta comunicação, é possível que muitos leitores tenham sido seduzidos pela imagem imortal da estrela Marilyn Monroe na capa do livro de Clarice, e tenham conhecido a história da personagem de natureza tão insignificante, Macabéa. A imagem da diva americana contrasta brutalmente com o estereótipo da figura feminina nordestina, muito bem calcados na composição gráfica de Burton. Ao leitor textual, o prazer da narrativa de Lispector; ao leitor visual, o deleite de encontrar no texto a tradução dos signos dados na capa.

Referências

DORFLES, Gillo. *I kitsch*: antologia del cattivo gusto. Milano: Mazzotta, 1990.

DUCROT, Oswaldo; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

KLEIN, Robert. *A forma e o inteligível*. São Paulo: EDUSP, 1998. P. III, Cap. 16, Considerações sobre os fundamentos da Iconografia.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

NÖTH, Winfried. *A semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 1996. (Coleção E; 5).

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura**A REPRESENTAÇÃO DA MULHER EM *NOTURNOS DO AMOR E DA MORTE*, DE LOURENÇO CAZARRÉ**Simone Xavier Moreira
UFSM**Considerações iniciais**

Lourenço Cazarré, embora tenha crescido em Pelotas, cidade na qual iniciou o curso de Direito e formou-se jornalista, vive há mais de três décadas em Brasília, onde, além de trabalhar como assessor de imprensa para o Senado Federal, também escreve e publica obras literárias com proficuidade. Ainda que a cidade de Pelotas apareça como tema ou cenário em um número expressivo de suas obras e tenha Cazarré sido merecedor de inúmeros prêmios literários e algumas obras tenham sido traduzidas para outras línguas e códigos estéticos, o escritor é pouco lido em sua cidade de origem.

Em *Noturnos do amor e da morte*, coletânea composta por oito contos publicada em 1989, Lourenço Cazarré apresenta diversos olhares sobre as figuras mais marginalizadas no cenário pelotense. Segundo Jeanne Marie Gagnebin (2002, p.128), através da escrita é possível “traduzir – transcrever – a linguagem oral, a escrita se relaciona essencialmente com o fluxo narrativo que constitui nossas histórias, nossas memórias, nossa tradição e nossa identidade”.

Neste sentido, Cazarré resgata o narrador do conto *Alcinda* do premiado *Enfeitiçados todos nós* (1984) – um jovem advogado, boêmio e conversador, que intercala suas narrativas pessoais com as histórias que viu e ouviu – e dá a ele a voz em todas as histórias narradas no livro. Ao contrário da tendência moderna, na qual não há mais espaço para as relações pessoais, para a transmissão oral de experiências¹, Cazarré apresenta um narrador que não prevê leitores, mas ouvintes. Este acomoda-se em uma mesa de bar e puxa conversa, faz um rodeio, pede um minuto mais de atenção, relembra os casos contados pelo avô, revive histórias de sua infância, memórias suas e dos outros – pessoas simples como ele.

¹ Cf. BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221. (Obras escolhidas; vol 1)

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Preservando o passado por um viés cotidiano, ele dá voz e vez aos anônimos, aos sujeitos comuns que construíram a história da cidade.

Deste modo, nesta obra são abordadas temáticas que embora sejam muito expressivas da Pelotas das décadas de 1930 a 1980, são também universais pela exploração dos conflitos vivenciados por seus personagens, como o preconceito racial, o *bullying*, a morte, a condição da mulher, a exclusão social, entre outros. A este estudo, porém, cabe analisar a representação da figura feminina, assim como observar o modo como Cazarré, trazendo esses personagens para a ficção, propõe uma reflexão sobre a formação cultural de nossa sociedade e, em especial, da cidade de Pelotas.

Evas, Marias e Madalenas: um olhar sobre as personagens de *Noturnos do amor e da morte*

O conteúdo das primeiras publicações literárias de Lourenço Cazarré evidencia sua perspectiva crítica acerca da história e da cultura em Pelotas, assim como expressa a face da violência e da repressão na sociedade brasileira no período. Uma clara referência ao sistema opressor da ditadura militar pode ser percebida em um trecho do conto *Mirradas ninfas de aluguel*:

Estávamos nisso, quando um guarda se aproximou de nós. Meteu o facho da lanterna nos nossos rostos e disse:

– Circulando. Aqui não se pode ficar conversando de noite.

– Não estamos conversando – disse o Mestre. – Em silêncio aguardamos que o primeiro pássaro acorde e deixe o ninho para defecar sobre a fronte daquele herói centauro que ali vemos – e apontou a estátua equestre do general. (CAZARRÉ, 1989, p.81)

Através de passagens como esta, localizadas temporalmente em um contexto muito próximo ao narrado (aproximadamente quinze anos antes), Cazarré, com humor, chama a atenção para o esmagamento dos direitos individuais aos quais eram submetidos os cidadãos. Qualquer pessoa que permanecesse na rua após o toque de recolher poderia ser punida, inclusive com a prisão, sendo ainda mais grave a permanência em grupo.

Em *Noturnos do amor e da morte*, destaca-se o olhar lançado por Cazarré sobre a condição da mulher – já que está é mais drasticamente afetada pela repressão e historicamente compreendida como um objeto de desejo, submissa e subjugada à vontade e à força do homem –, visto que cinco dos oito contos têm personagens femininas como protagonistas ou ocupando o centro da história.

Ao observá-las, foi possível reconhecer ao menos três tipos de mulher, os quais serão diferenciados através dos termos *mulher-mãe*, *mulher-transgressora* e *mulher-pecadora*, pois

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

se acredita serem estes capazes de abarcar o sentido das concepções que culturalmente temos naturalizadas, já que todo o mundo ocidental foi e ainda é fortemente influenciado pelas narrativas bíblicas.

No relato presente no livro de *Gênesis*, podemos encontrar a apresentação de uma personagem que veio a servir como modelo de conduta negativa para as mulheres de todos os tempos: Eva. A primeira mulher foi criada da costela de seu homem, por isso lhe devia obediência e respeito. No entanto, Eva revelou-se uma mulher argilosa, questionadora e ambiciosa, foi ela que, segundo a Bíblia, deixando-se levar pela vaidade, corrompeu o homem e colocou a perder o futuro da humanidade. (BÍBLIA, 1990)

Adiante, na mesma obra, encontramos mais dois modelos femininos: Maria, a mulher pura, obediente e submissa, que por essa razão foi escolhida para gerar o salvador do mundo, e Maria de Magdala (a Madalena), uma das discípulas de Jesus, que veio a ser infundadamente¹ acusada de prostituição, tornando-se um exemplo de comportamento condenável, principalmente em relação ao adultério feminino.

Verificando estes perfis femininos na criação de Cazarré, é possível identificar o perfil da *mulher-mãe* bem representado pela personagem Maria, do conto *Silhuetas contra o alaranjado do nascente*. Ao construir a figura desta mãe que perde seu único filho, Cazarré lança mão de todos os atributos de uma esposa, mãe e dona de casa ideal dentro dos padrões de uma sociedade provinciana e machista. Esta personagem é construída desde o primeiro momento como uma figura abnegada, que coloca o bem-estar da família e, em especial, de seu menino antes do dela própria.

[...] Mesmo rezando estará atenta aos movimentos bruscos do guri, escutará sua respiração alterada, e a todo instante estenderá a mão até a fronte do filho. É assim que as mulheres rezam. E depois dessas vigílias continuará sua lida, porque a sujeira numa casa não espera. (CAZARRÉ, 1989, p.26)

No conto temos a narrativa de um passeio. Maria cuida minuciosamente dos preparativos para uma visita ao campo junto ao filho, ao marido e a alguns amigos. Algum tempo depois de chegar sente falta do menino:

Já nervosa, encaminhou-se para o pomar. Silêncio. Chamou. Silêncio.
Foi então que ela viu o lampejo dourado do açude, correu para lá.
Ali estavam os caniços, as roupinhas e o silêncio. (CAZARRÉ, 1989, p.28)

A partir deste evento, além de sua condição de mãe e esposa dedicada, será destacada na personagem a aura de santidade relacionada à maternidade e, em especial, à figura da mãe de Jesus. Ao descrever a postura da mulher diante das buscas pelo corpo de seu filho, o

¹ Embora este discurso tenha sido assumido oficialmente pela Igreja Católica, ele não pode ser verificado através dos relatos bíblicos. Sua difusão é datada e sua fundamentação questionável.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

narrador afirma: “[...] durante todo este tempo ela estava rezando. Ajoelhada sobre a terra fervente enquanto lá no céu, indiferente e magnífico, o sol vermelho prosseguia na sua rota.” (CAZARRÉ, 1989, p.29) e assim constrói a imagem da mãe que se prostra sobre o corpo do filho morto.

Em *Meia encarnada dura de sangue* também encontraremos a imagem da *mulher-mãe*. Ao deparar-se com o comportamento estranho do filho, a mãe do protagonista – que havia ferido gravemente o pé e tentava esconder de todos o ferimento – afirma queixosa: “[...] Alguma coisa tu tá tentando esconder, mas eu vou descobrir, porque a mim tu não me enganas [...]. Não te esqueças que eu te fiz dentro da minha barriga. Sei tudo de ti, até mais do que tu mesmo” (CAZARRÉ, 1989, p.18).

A postura desta mãe reafirma a imagem idealizada da maternidade como possibilitadora de superpoderes. A mulher que gera e cria sente-se envolvida com os filhos de forma sensível, acreditando ser capaz de sentir o que sentem e perceber quando precisam de algo. No outro lado desta mesma moeda está o sentimento de proteção e a culpa – tendência de autorresponsabilizar-se pelos erros e fracassos dos filhos, como se pode perceber na postura da mãe do Diabo Loiro, antagonista de *O inferno traz em si*:

Uma mulher que na certa fora bonita mas que aos quarenta anos aparentava oitenta. Tinha o rosto rasgado pelas rugas, o peito achatado de tuberculosa. Ela chorou e pediu que perdoassem seu menino, pois ele crescera sem o exemplo de um pai. Mas de nada adiantaram suas lágrimas. (CAZARRÉ, 1989, p.90)

Esta mãe justificava o assassinato cometido pelo filho com o argumento de que este não havia tido um pai. Visto que se prostituía, não lhe era possível determinar de qual de seus parceiros havia engravidado e, portanto, educou o filho sozinha.

Logo, essas três personagens femininas podem ser consideradas representativas de um tipo de mulher, a *mulher-mãe* que tem no filho o bem mais importante de sua existência, sendo capazes de qualquer coisa para protegê-los. Mesmo transgredindo as normas da sociedade a qual fazia parte por prostituir-se, a mãe do Diabo Loiro é apresentada positivamente, como uma pobre mulher que se encontra diante da condenação do filho, revelando a maternidade como fator suficiente para que qualquer comportamento tido como falho ou limitado pela sociedade seja minimizado e a *mulher-transgressora* ou a *mulher-pecadora* sejam absolvidas.

O perfil de *mulher-transgressora*, embora com menor intensidade, faz-se presente na obra de Cazarré. Já no primeiro conto da obra, encontramos uma personagem que mesmo inconscientemente, motivará a ação que desencadeará toda a trama.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

O protagonista, um “crioulo” no qual contrastam a falta de perspectiva característica da pobreza e o talento para o futebol, vê-se diante de um profundo conflito. Ele, que vive em um casebre com a mãe e não tem nenhuma perspectiva de mudar de vida, é convidado para jogar no time dos ricos e brancos. Embora sabendo que se aceitasse não seria mais aceito entre os seus, a possibilidade de construir uma vida com a namorada falou mais alto e ele cedeu: “Esta negrinha, que trabalhava numa casa de família, no centro da cidade, pesou mais do que a honra ou o orgulho que ele pudesse ter” (CAZARRÉ, 1989, p. 14).

Do mesmo modo temos o destino da filha diretamente ligado ao destino do protagonista de *A mais límpida de todas as vozes*. A menina, que durante anos foi a alegria da vida do pai, ao engravidar de um sujeito desprovido de responsabilidade e caráter, motiva o embate que transformará um homem pacato em um assassino.

A personagem é descrita como uma jovem, que embora fosse discriminada pela cor de sua pele, era inteligente e habilidosa no atletismo e no canto, e graças ao esforço do pai em garantir seus estudos, encontrava-se em uma situação que lhe possibilitava alcançar um futuro melhor. A gravidez fora do casamento, porém, colocará tudo a perder, já que à época seria razão suficiente para que fosse expulsa da escola.

Estas duas personagens – vale destacar que ambas são negras e pobres – não desempenham ações principais nas referidas narrativas, mas é a partir delas que se desencadeia o conflito.

Diferente destas, temos em *Vento açoitando as árvores* a figura de uma moça que foi a vida inteira reprimida pelo pai, “um velho cretino que trabalhava na Alfândega, era um tirano” (CAZARRÉ, 1989, p.99). Ainda muito jovem, a personagem (que não recebe um nome) teve um relacionamento amoroso destruído pelo pai. A partir deste evento, passou a viver reclusa e solitária. Quando já adulta, depara-se com a necessidade de cuidar sozinha do homem que arruinou sua vida, fato que lhe faz desejar profundamente a sua morte e, inclusive pensar em adiantá-la.

Após sofrer um enfarte, o pai volta para casa e começa a se recuperar. Este fato, quando ela já comemorava sua liberdade, a fez elaborar um plano de vingança.

O pai, ao perceber a armadilha, levantou-se e se pôs a esmurrar a porta. Até cair de cansaço. Ela tinha feito a volta, saíra pela cozinha, e estava entre as árvores do pátio observando a agonia do velho. Quando ele caiu, ela foi até a parede de vidro. Viu então que não estava morto, apenas exausto. Muito bom, queria mesmo que ele sofresse um pouco mais. O pai olhava para ela com os olhos de cordeiro. Imagino a cena. Uma linguagem muda. Ela olhando firme, dizendo sem palavras o quanto tinha sofrido naqueles anos todos. E ele, aos poucos, compreendendo que não teria perdão. (CAZARRÉ, 1989, p.104-105)

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Com o pai já encerrado em uma construção envidraçada, reforçou a iluminação do quintal, vestiu-se como se vestiam as prostitutas e saiu em busca de um homem. Assim que encontrou um sujeito imundo que vagava pelas ruas, levou-o para casa e deixou que fizesse sexo com ela diante dos olhos do pai, que encerrado, nada podia fazer.

Neste conto temos uma situação exemplar. A maioria das narrativas do livro se dá em dois planos: um primeiro, no qual o narrador introduz a história e situa o leitor no contexto da narração – muitas vezes dizendo onde ouviu tal caso, como conheceu o personagem; outras apenas falando um pouco de si antes de iniciar a história que contará. No segundo plano, temos a narrativa propriamente dita. Em *Vento açoitando as árvores*, no entanto, temos os dois planos narrativos profundamente entrelaçados: pretérito e presente da narrativa são constituídos pelos mesmos personagens que se conheceram na adolescência e agora, já adultos, passam uma noite juntos, ocasião na qual a moça conta ao Poeta – o narrador – um evento de sua vida.

O perfil de *mulher-pecadora* também tem seu espaço garantido na obra de Cazarré. Como já mencionado anteriormente, no conto *O inferno traz em si*, a mãe de Diabo Loiro garantia seu sustento e criou seu filho prostituindo-se. Na mesma narrativa, ficamos sabendo que o filho “Tinha cinco ou seis mulheres, das mais sujas, da volta do Mercado, trabalhando para ele. Batia nelas, com fúria, deixava-as sangrando. E tomava-lhes o dinheiro [...]” (CAZARRÉ, 1989, p.91). Esta narrativa estabelece um interessante panorama da inserção da prostituição na sociedade do período, ao retratar o filho de uma prostituta explorando outras mulheres que ganhavam a vida da mesma forma.

Em *Silenciosa mulher dos olhos vagos* esse tema também é abordado. Neste conto temos a história de um brigadiano, que tendo se apaixonado por uma prostituta, leva-a para morar consigo, mas ao encontrá-la na cama com outro homem, em um momento de fúria, o mata e como precisa voltar rapidamente ao trabalho, amarra-a sob o corpo do amante morto, fator que desencadeou a loucura da personagem e transformou-a em um ser completamente apático.

No entanto, a temática da prostituição terá mais espaço em *Mirradas ninfas de aluguel*, conto no qual o narrador fala sobre suas preferências e lembra um amigo, o Mestre, morto há aproximadamente quinze anos. Nesta narrativa, o Poeta, através das palavras de um de seus companheiros de noitadas, apresentará uma reflexão acerca da triste condição das mulheres que comercializam sexo.

[...] – Aqui estou, danado, a deliciar-me com esta cena bela e triste a uma só vez. Ali estão elas, as escravas de Cupido – apontou para uma mesa cheia de mulheres –,

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

sorvendo a sopa da madrugada, recuperando as forças perdidas no sagrado campo de batalha. Amo-as, respeito-as idolatro-as. Nenhuma mulher é mais digna dos meus panegíricos. São as deusas da noite. Elas têm o consolo, o perdão e a benção. Sim, porque só elas podem retirar a máscara destes pequenos homens que rastejam o dia todo, enquanto Apolo fustiga seus corcéis por sobre este nosso retalho de universo. Os homens são como as tolas formigas que continuam a perseguir a folha seca que o vento, inexorável, empurra para mais longe. Mas eles têm a chance da libertação: estas mirradas e sonambúlicas ninfas de aluguel. Pois, ao descer da noite, todos os músculos do homem se inteiriçam, seus pelos se eriçam, suas narinas se abrem, e ele sai à caça. O mais remoto dos nossos legados. Quem, indago, lhes dará o merecido repouso senão estas raquíticas sílfides de olhos bovinos? O homem que caça é o mais primitivo de todos, só reflexo e faro, a besta que ronda. Estraçalha sempre estas gazelas de fancaria, olha bem e vê como estão exauridas aos quinze anos, velhas aos vinte. Assim é. (CAZARRÉ, 1989, p.80)

Dentro do contexto da obra, este trecho é bastante representativo da condição da mulher que precisa prostituir-se para sobreviver. Na perspectiva do Mestre, elas não são vistas negativamente como pecadoras, “elas têm o consolo, o perdão e a benção”, pois delas advém o alívio, a liberdade dos homens. A maneira como são descritas as “ninfas de aluguel” revela o caráter utilitário atribuído a estas mulheres, ao mesmo tempo em que descreve os homens quase como animais selvagens.

Esboços de um manifesto machista?

Os contos *Ventos açoitando as árvores* e *Mirradas ninfas de aluguel* trazem em si, através da voz do narrador – e do personagem Mestre, no caso deste último –, verdadeiros manifestos machistas. Observando o trecho anteriormente transcrito, podemos perceber a naturalização com a qual tal condição é retratada.

Se por um lado os homens (em sentido estrito, referindo-se objetivamente ao sexo masculino) são apresentados como seres que buscam algum tipo de transcendência, que enfrentam o fardo da existência e estão sujeitos a frustrações, por outro, as mulheres, embora se prostituam – *mulheres-pecadoras* – são absolvidas e elogiadas por serem as responsáveis por oferecer algum tipo de alívio aos homens exaustos e fatigados.

Do mesmo modo, ao passo que os homens são apresentados como animais que atendem aos próprios instintos primitivos, as mulheres são retratadas como objetos, como algo que pode ser gasto, sacrificado à satisfação do homem.

Os dois aspectos reforçam uma visão utilitária sobre a mulher, que não tem ação, pensamento ou vontade, só atende as necessidades masculinas.

Tendo em vista esta perspectiva, fazem-se relevantes algumas reflexões apresentadas por Michael Pollak, em seu artigo *Memória, Esquecimento, Silêncio*. Pollak abre seu texto apresentando as contribuições de outros pensadores sobre a maneira como se constitui a memória coletiva de uma sociedade. Neste sentido, diversos aspectos merecem destaque,

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

dentre eles, o lugar que ocupam na hierarquia social, os sujeitos que tendem a preservar a memória e a história de um povo, os interesses que estão em jogo na hora de selecionar os fatos que serão preservados e perpetuados e a quem interessa tal seleção.

A partir deste processo, tradições, costumes e regras serão mantidos, assim como outros serão relegados ao esquecimento. Vale então refletir o papel que ocupam as mulheres nesse processo e, em especial, as mulheres pobres, as mulheres negras, aquelas que historicamente viram seus direitos serem usurpados e este fato ser tratado com naturalidade. A forma como a memória é manejada tem consequências diretas na manutenção de uma ideologia dominante, assim como o inverso poderia ser afirmado.

Neste contexto, as mulheres são coisificadas, fato que representa Cazarré ainda no início do conto *Mirradas ninfas de aluguel*, no qual encontramos o narrador falando sobre seu gosto por “bares, bebidas, mulheres, conversa fiada e dormir” (CAZARRÉ, 1989, p.71). Ao descrever o tipo de mulher de sua preferência, o narrador afirma:

Mulheres. Prefiro-as na cama. Não faço segredo de que, no geral, não escolho muito. Basta ter dinheiro pro motel. Mas tenho minhas taras: não transo loira de jeito nenhum. Troco seis polacas por uma morena e troco duas morenas por uma crioula. Dogma. [...] Prefiro as que falam pouco – regra que vale para todas. [...] (CAZARRÉ, 1989, p.73)

As mulheres são assim descritas e escolhidas com critérios equivalentes aos determinados para selecionar um bar ou um tipo de bebida, são, na perspectiva do narrador, mais um bem de consumo.

Esse mesmo tom narrativo pode ser percebido em *Vento açoitando as árvores*. O Poeta, ao perceber uma mulher conhecida em um bar que costumava frequentar, confessa sua dificuldade em lembrar o nome da moça: “Aí eu fui até a mesa dela, puxando pela cabeça, tentando lembrar do nome. Mas foi inútil, jamais guardei um nome de mulher, porque elas são Lúcia, Tânia, Sônia, e tudo soa igual e eu confundo” (CAZARRÉ, 1989, p.97). A maneira como o narrador conclui sua frase revela a forma como percebe as mulheres, reforçando a ideia de que todas são iguais, de que só tratava-se de mais uma.

Essa perspectiva será desenvolvida ao longo da narrativa, quando os dois se transferem para a casa da moça e vendo que a mesma encontra-se entristecida, o narrador-protagonista planeja ir embora:

Aí ela ficou um tempo olhando pro tapete e eu pensei: vai baixar a fossa, e eu vou me mandar. Mas ela voltou à tona e disse: sempre achei que não ias casar, boêmio que eras...
Eu estava molhado e ficando com frio. Bebi um gole daquele uísque. Pensando. Estou com trinta e seis, não tenho mais tempo nem saúde para me envolver com mulheres descornadas de trinta anos, mulheres solitárias, desesperadas. Pensei friamente: estou aqui para comer esta mulher, em memória dos bons tempos. Não quero me envolver. Não vou aturar choradeiras. (CAZARRÉ, 1989, p.100-101)

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

A partir do ponto de vista de um machista utilitarista, não faria sentido algum permanecer junto à mulher em um momento de tristeza. O objetivo do encontro é meramente sexual e não alcança a dimensão humana. Nestes termos, o outro é apenas o que tem a oferecer.

Esse tipo de violência, não física, mas intensamente emocional, tende a destituir o ser agredido de sua própria identidade. A mulher passa a compreender esta forma de tratamento como algo normal, já que é assim condicionada culturalmente. Ou tende a reprimir seus sentimentos e emoções, aceitando docilmente a frieza da qual é vítima. Em ambos os casos, nos deparamos com o apagamento de um sujeito em proveito de outro.

Ao tratar da permanência da violência e do autoritarismo na sociedade brasileira após o fim da ditadura militar, assim como sua naturalização, Jaime Ginzburg atribui esse fenômeno a uma formação cultural que tem suas raízes em um passado colonial e escravista. Em *Escritas da tortura*, como o próprio título sugere, Ginzburg reflete sobre o comportamento de indivíduos que foram torturados. Segundo o autor, ao serem privados de sua condição humana, ao serem levados ao “ponto extremo em que seus valores foram atingidos e sua relação consigo mesmo foi inteiramente desorientada, o sujeito não se reconhece mais como a si mesmo” (GINZBURG, 2001, p.139).

Poderíamos utilizar este padrão por analogia para pensar a condição da mulher, que mesmo quando não sofre necessariamente algum tipo de violência física, é de tal forma desestabilizada em sua identidade e individualidade – já que é vista como procriadora, como serviçal, como um objeto de satisfação sexual –, que passam a não mais se reconhecerem e consideram isso natural.

Considerações finais

Ao buscar categorizar nos tipos propostos os perfis de mulher representados por Lourenço Cazarré, pretendeu-se analisar como o escritor compreende e representa as mulheres em sua obra.

Cazarré nos alerta para a falibilidade de cada condição: a *mulher-mãe*, santificada por sua condição de geradora de vida, é deparada com sua fragilidade e impotência. Temos na personagem Maria, de *Silhuetas contra o alaranjado do nascente*, na mãe do Diabo Loiro e na mãe do crioulo, três claros exemplos destas características. As duas primeiras não conseguiram salvar os filhos da morte, e a última, como se pode perceber no encerramento do conto, ficou à parte do conflito e do sofrimento do filho: “E como não queria que mais

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

ninguém soubesse, especialmente sua mãe, foi até a casa onde trabalhava sua namorada e por sobre o muro, no fundo do pátio, entregou-lhe a meia encarnada, dura de sangue seco, como uma espécie de dote, penhor, hipoteca” (CAZARRÉ, 1989, p.20).

O mesmo se dá com as personagens compreendidas como tipo de *mulher-transgressora*. A jovem de *A mais límpida de todas as vozes*, que quebra com o padrão de comportamento estabelecido e com as expectativas do pai, acaba grávida e sozinha e, portanto, desprovida das perspectivas que tinha para o futuro, porém, mais representativa deste perfil, faz-se a jovem que, após ter sido reprimida por anos, vinga-se do pai levando-o a morte.

No conto, o fator desencadeador da narrativa transmitida pela moça ao narrador-personagem, foi o fato de que, após terem mantido relações sexuais, ele constatou que ela não tinha chegado a um orgasmo.

Pois bem, transamos. Nem muito bom nem muito ruim. Foi um negócio tenso. [...] No final, ensaiou um sorriso e perguntou: então, o que vais dizer pra tua mana? Eu ri: vou dizer que ficaste entre as trinta melhores, com nota sete vírgula dois. Por que não sete e meio? Respondi: porque não conseguiste, não chegaste a final nenhum. (CAZARRÉ, 1989, p.101)

Diante desta afirmativa, a mulher relata sua vingança e seu encontro sexual com um homem imundo e como conclusão, afirma: “[...] agora podes ir. Mas eu quero que saibas que naquela noite eu consegui. Nota dez.” (CAZARRÉ, 1989, p.106).

Ao contrário do que parecia ser a expectativa da personagem, o bizarro ato que realizou na frente do pai enfermo não serviu como um momento catártico, foi um fato isolado, visto que ela continuou sozinha e não se libertou sexualmente.

Vale destacar a construção interessante das *mulheres-pecadoras* apresentadas por Cazarré. Elas não recebem, na obra do escritor, uma roupagem de transgressão ou falha, não são tratadas com reprovação, mas expostas em suas fragilidades e sofrimentos. São tão vítimas de uma sociedade machista exploradora e utilitarista, quanto às mães que vivem apenas para a família, ou àquelas que buscam transgredir as regras que lhe são impostas e na maioria das vezes são severamente castigadas. Essas mulheres têm suas identidades desapropriadas em favor de alguma função que ocupam. Todas são mulheres que servem apenas para satisfazer, sem em momento algum serem observadas na condição de seres humanos.

Observando a localização espacial dos contos de *Noturnos do Amor e da morte*, poderemos perceber a cidade de Pelotas em praticamente todos eles. Tais indicações podem passar despercebidas para a grande maioria dos leitores, mas para quem conhece a cidade, sua história e seu espaço urbano, são referências bastante evidentes.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Ao contrário da grande maioria dos escritores pelotenses, Cazarré não contribui para a manutenção da imagem de uma Pelotas glamourosa e talvez por isso não seja tão bem recebido; embora venha recebendo diversos prêmios literários, só alcançou notoriedade nacional quando se mudou para a capital federal, sendo até hoje pouco conhecido entre os pelotenses. Através da ficcionalização da cidade e de seus tipos sociais, o escritor revela as limitações e denuncia as contradições de uma sociedade precária e alienada.

Observando especificamente a construção das personagens femininas e a maneira como são apresentadas na voz do narrador, pode-se perceber uma crítica às formas de violência, de apagamento de um sujeito que historicamente é reprimido e subjugado. A partir do modo como Lourenço Cazarré apresenta seu narrador e constrói suas personagens, é possível inferir que intente chamar a atenção à condição de submissão da mulher em um contexto machista e discriminador.

Diante da ausência de consciência do narrador e das próprias personagens acerca de sua condição, já que como afirma o Mestre – “Assim é.” (CAZARRÉ, 1989, p.80) –, Cazarré chama-nos a atenção para esta problemática social e para o modo como tais questões de tão enraizadas culturalmente, passam a ser vistas como se não houvesse outra forma de ser.

Referências

BÍBLIA. Português. *Bíblia sagrada*. Trad. Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Paulus, 1990. Edição Pastoral.

CAZARRÉ, Lourenço. *Noturnos do amor e da morte*. Porto Alegre: IGEL/ IEL, 1989. (Col. Nova Literatura)

GAGNEBIN, Jeanne Marie. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. *Pro-Posições*, Campinas, v.13, n.3, p.125-133, set./dez. 2002. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/39-dossie-gagnebimjm.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2013.

GINZBURG, Jaime. Escritas da Tortura. *Diálogos Latinoamericanos*, Dinamarca, n.3, p.131-146, jan. 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16200306>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989. Trad. Dora Rocha Flaksman. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2013.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

MARIA LÚCIA MEDEIROS E A FESTA SURREALISTA

Wilson Ferreira Barbosa
PUCRS

Introdução

Maria Lúcia Fernandes de Medeiros é uma escritora que nasceu em Bragança (Nordeste do Pará), em 15/02/1942, onde morou até os 12 anos de idade. Mudou-se para Belém com a família e obteve a graduação em Letras, pela Universidade Federal do Pará - UFPA. Nessa mesma instituição foi professora e pesquisadora. Lucinha, como era chamada, também ajudou a fundar a Casa da Linguagem, sendo uma de suas consultoras. Teve vários livros seus indicados como leituras para os Vestibulares da UFPA. Faleceu em 2005, em Belém.

Analisaremos sua obra de acordo com a visão do “Surrealismo”, de maneira que possamos traçar um perfil de Medeiros e classificá-la, preservá-la e divulgá-la no eixo temporal e espacial. Procuraremos entender Maria Lúcia Medeiros do ponto de vista da sua época e de outras, também como reflexão sobre a relação homem x mundo, realçando, assim a importância da literatura feminina paraense. Este estudo considerará os recursos expressivos das linguagens, relacionando os contos de Medeiros com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção, estabelecendo relações entre a obra e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político. Lançaremos mão de informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário, reconhecendo, assim a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes.

Nosso trabalho se inicia com a conceituação de Surrealismo de acordo com os manifestos de André Breton e também nos estudos de Gérard Durozoi sobre as técnicas e teorias da surrealidade. Em seguida passaremos a analisar o conto *A festa*¹, procurando situá-lo na categoria do Surrealismo, utilizando a teoria e crítica literárias. Ao final, nossas conclusões a respeito da relação Maria Lúcia Medeiros e o Surrealismo.

¹ Esse conto está no livro *Velas. Por quem?* Bibliografia completa está nas “Referências Bibliográficas”, no final deste trabalho.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

O surrealismo

O homem primitivo ainda não se conhece, procura-se. O homem actual perdeu-se. O de amanhã deverá reencontrar-se primeiramente, reconhecer-se, tomar contraditoriamente consciência de si mesmo.

DUROZOI, 1976

É na busca pelo homem de amanhã que o Surrealismo se lança ao mundo na tentativa de revelar o verdadeiro ser humano, que é aquele que vive nos entremeios do sonho e a realidade. E com a publicação do *Manifesto do Surrealismo*, em 1924, na França, André Breton dá início ao *Surrealismo*, cujo principal objetivo era acabar com os liames existentes entre o sonho e o real.

“A poesia, o amor e a liberdade” são os grandes temas que pertencem ao mundo surreal. É o mundo transmutado, recriado por meio da palavra; é a linguagem a serviço do Surrealismo para fazer uma releitura da vida. Vida esta cujos valores, conceitos e preconceitos já se fazem decaídos. Por isso, “aos conceitos repressivos Deus-espiritualidade-consciência os surrealistas opõem Diabo-sensualidade-inconsciência” trazendo à realidade um novo significado de vida.

A criação automática e o imaginário extraído do sonho são dois aspectos que marcam o início do Surrealismo. O automatismo artístico é o extravasamento direto dos impulsos criadores do subconsciente, sem nenhum controle da razão ou do pensamento, isto é, pôr no papel os desejos interiores mais profundos, sem se importar com coerência e significados.

O espírito humano abandona a si mesmo penetrando em um mundo sub-real, onde tudo assume um caráter imprevisível e se mescla com o mundo do sonho. Há, portanto, uma oposição à realidade sensível e prática, ficando apenas fatos úteis a nós. Somos levados, por consequência a um universo de imagens e lembranças que nos transpõem acima do lógico e do racional. No dizer de Breton (2001, p. 17): “Resta a loucura, ‘a loucura que se trancafica’, como já houve quem dissesse tão acertadamente”. Assim, os surrealistas mergulham num mundo insólito e imaginário, um mundo em que se perde a razão em favor do fantástico.

... a ideia surrealista visa, simplesmente, à recuperação total de nossa força psíquica por um meio que mais não é do que a descida vertiginosa ao interior de nós mesmos, a iluminação sistemática dos lugares ocultos e o obscurecimento progressivo dos outros lugares, o passeio perpétuo em plena zona proibida. (BRETON, 2001, p. 166)

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Na psicanálise, Freud afirma que são fontes inesgotáveis e superiores de conhecimento do homem o inconsciente, o subconsciente e a intuição, posto que o pensamento sensível, racional e consciente eram postos em segundo plano. Esse é o mundo da simbologia dos anseios irracionais, inconscientes, desejos que jamais poderiam ser confessados e, ao desvendar esse mundo o homem alcançaria uma consciência completa de si mesmo. (BRETON, 2001, p. 24)

O sonho, na concepção freudiana, é a manifestação das zonas ocultas da mente. Dessa forma, os surrealistas tinham como objetivo criar uma arte livre da razão, que manifestasse a expressão direta dessas zonas ocultas, ou seja, o artista deveria criar como se estivesse sonhando acordado. Libertado, assim, o homem do racionalismo, do moralismo e da religiosidade e reencontrá-lo em estado de pureza, ainda não deformado pela sociedade.

As técnicas usadas pelos surrealistas são apenas meios de favorecerem a anulação da personalidade em favor de uma consciência onírica. Pois, de acordo com Massaud Moisés (1995, p. 485), os surrealistas

Confessavam repulsa pelo “reinado da lógica” pelo “racionalismo absoluto”, em favor de Freud, da imaginação liberta, dos sonhos, da fusão destes e da realidade numa super-realidade, mas de forma que o sonho predominasse, pois guarda “traços de organização”, em favor dos estados alucinatórios, mediúnicos, expressos numa “linguagem automática”, livre de censura ou coerção da inteligência, de molde a transferir diretamente os conteúdos profundos da mente para o papel, sem buscar socorro na lógica e na gramática.

O mundo real expandir-se-á de tal modo que se chegará ao mundo dos milagres, das aparições, dos fantasmas, do maravilhoso. O ilogismo, o devaneio, o sonho, a loucura, o humor negro, as imagens violentas, o impacto inusitado são manifestações frequentes nos surrealistas. A ligação entre o poema e o elemento mágico busca uma visão que transcende a simplicidade das coisas. “Eles pediam [os surrealistas] o direito de levar adiante, na literatura como na arte, a busca de novos meios de expressão, o direito do escritor e do artista de aprofundar o problema humano em todas as suas formas...”. (BRETON, 2001, p. 289).

O surrealismo é a realidade em seu absolutismo. O homem para adquirir a sua liberdade plena deverá chegar ao mais profundo de sua existência, ou seja, deverá integrar-se ao mundo imaginário e do real, realizando a fusão de ambos, desafiando o senso crítico, e exigindo uma completa interpretação do cosmos, uma total união com o

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

universo, absorvendo os terrenos do sonho, do mágico e do maravilhoso (REBOUÇAS, 1986, p.42).

Sonhos e realidade n'*A festa* de Maria Lúcia Medeiros

Ao analisar *A festa* pode-se observar nitidamente o seu caráter surrealista, pois naquela festa tudo é possível de acontecer, a realidade mescla-se com o sonho: não se é capaz de dizer onde começa um e termina o outro.

“Os surrealistas estão à escuta dos segredos do mundo na medida em que procuram definir os laços que prendem o homem ao universo.” (DUROZOI, 1976, p.15). Maria Lúcia Medeiros está na busca desses laços, tentando revelar aos seus leitores o mundo ideal: o mundo que une sonho e realidade. Medeiros é a metáfora da racionalidade humana. A escritora cria um mundo particular, reinventado pelo sonho, e por isso, o mais rico. Assim, amor e sonho permitirão os segredos essenciais, as forças que governam as leis do universo (DUROZOI, 1976, p. 24).

Maria Lúcia Medeiros é de uma percepção extraordinária ao fazer uso das palavras. Conjuga-as, une-as e muitas vezes isolá-as, mas nunca se esquece de usá-las para criar um mundo novo, repleto de significações, imagens e abstrações que só o atento leitor poderá decifrá-las ou, por ser minucioso em suas colocações, não conseguirá descobrir os segredos que as palavras da contista escondem:

O estilhaçar da taça seria o suficiente para afugentar o sonho, revolver imagens de dor; mas todos estão coesos. Ela resiste atando-se às palavras e, zelosa, escolhe as mais sonoras, as perenes, aquece os objetos sobre a mesa. Algumas vêm em cadeia como infância, rio, azul-real, outras chegam solitárias, isoladas e febris: pedra, parcimônia, palidez... (Velas. Por quem?, 1997, p. 24)

As imagens presentes n'*A festa* mostram aproximação do sonho. Essas imagens fogem à racionalidade, refletindo a análise do mundo e culminando na concretização da beleza e da magia. Há, ainda, um trabalho todo especial com o uso das palavras. Existem duas realidades. Uma realidade de significações, abstrações, imaginações e sonhos que fazem parte do cotidiano do ser humano; a outra que é o mundo concreto, real, o mundo do medo e das frustrações. E é a união de ambas que revela o verdadeiro ser humano.

O perigo constante na poética surrealista é o conteudismo, o prazer mórbido pelas associações impossíveis, mas misteriosamente motivadas, das imagens sonhadas: as deformações infinitas e imprevisíveis do erotismo sob a capa repressora das censuras: os fáceis mecanismos dos lapsos reveladores e comprometedores. (ARGAN, 1992, p. 364)

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

“Para ler Maria Lúcia Medeiros é preciso penetrar num círculo de Música, Luz e Mistérios...” (BOGÉA, 1991), pois é possível que os convidados tragam nos bolsos as notas musicais para o caso de faltar mais sonoridade (Velas. Por quem?, 1997, p. 22). Essa é uma característica de Medeiros, pois na quase totalidade de seus contos podemos verificar a presença da musicalidade sugerida pelo valor semântico das palavras.

O enredo d'A festa é constituído a partir de um mundo real (ou seria o mundo do sonho?), uma festa onde reina somente alegria, onde “... os que buscavam a felicidade e traziam os ossos moídos e o coração fechado poderiam encontrá-la ali.” (Velas. Por quem? 1997, p. 22) É uma festa perfeita. Há um guardião que com seus olhos de águia observa a tudo e a todos. Os demais personagens estão em completo estado de felicidade. O jovem magro com olhos de águia vê uma mulher cujo nome não é registrado. E esse fato nos leva a concluir que não se trata de uma mulher em especial e sim nos remete a “todas as mulheres”, um ser universal. Logo, se inicia um jogo de sedução onde a moça subjuga o jovem magro. Aqui os papéis de sedução se invertem: é a mulher quem “comanda” a situação. Seus desejos são consumados e em seguidas eles voltam à realidade (ou ao sonho?). Essa é uma característica do surrealismo: não há um fato concreto que nos explique onde o mundo quimérico começa e termina a triste realidade ou vice-versa.

“O jovem magro com olhos de águia aprumou o peito e penetrou de novo no sonho. Ou saiu?” (Velas. Por quem?, 1997, p. 25). Este período que encerra o conto mostra o fim das fronteiras entre o real e o imaginário. É o ser humano tentando (re)descobrir a si mesmo e ao Universo. É uma busca constante que o faz percorrer os caminhos mais escabrosos em busca de sua felicidade plena. Ora mergulhando na realidade ora nos sonhos, o que importa é a satisfação total, e é “a cólera de alguns homens futuros que caberá extrair do surrealismo o que não pode deixar de estar vivo”. (DUROZOI, 1976, p.100). O homem na ânsia de viver exterminará a barreira do real e do sonho, pois quer ser o resultado dessa união. Nessa busca, a moça que contempla um quadro confunde-se (ou funde-se?) com a gravura, com a paisagem que ela vê no quadro, e ela fez uma projeção do eu para o quadro que exibia perfeição.

A linguagem de Medeiros é trabalhada, acabada, perfeita. Uma linguagem simples, clara e objetiva para o leitor contemporâneo, não há prolixia. Vemos que ela se utiliza de muitas figuras de linguagem. Para exemplificar vemos a Prosopopeia que aparece logo no início do conto: “... passava a felicidade, anfitriã impecável.” (Velas.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Por quem?, 1997, p. 22). Outra prosopopeia: “... a dona da casa sorria enlevada...” (Velas. Por quem?, 1997, p. 25), aqui o narrador se refere à felicidade.

Um dos recursos para se criar um aspecto surrealista é a **repetição**, figura de retórica usada para a reiteração da mesma palavra ou grupo de palavras. Seu eco confere ritmo e aceleração à leitura do poema, criando um estado de vertigem ou ajudando o espírito a alçar voo. N'A *festa*, o grupo de palavras “jovem magro com olhos de águia” repete-se por quatro vezes. Ou simplesmente “olhos de águia” que se repete por cinco vezes. Essas repetições em diversas partes do texto faz com que haja uma continuidade na narrativa encadeando uma série de imagens como se fossem câmeras cinematográficas a retratar todo o ambiente, bem como as personagens. Outra expressão que se repete por quatro vezes é “um garçom passa”, esse garçom funciona como se fosse outra câmera que marca a troca de cenas das personagens. Notemos nos três fragmentos abaixo como o garçom realiza esse trabalho.

1. Ele moveu os braços e ela viu o pulso largo e moreno. Ela segurava a taça e ele viu as mãos pequenas e brancas. Um garçom passava. Ela moveu os lábios e ele imaginou a boca sugando o fruto rutilante. (Velas. Por quem?, 1997, p. 24; grifo meu).
2. ... Ele se recosta, leva o copo aos lábios finge um tédio caçador vitorioso mas esquadrinha a presa e a decompõe à distância, arrancando-lhe primeiros os sapatos, a taça das mãos, o chalé preto... Passa um garçom mas ela reaparece nua, ele a descobre junto à porta envidraçada. (Velas. Por quem?, 1997, p. 24; grifo meu).
3. ... Admiravelmente bêbada cambaleou de prazer diante de uns olhos de águia que a penetravam arrancando, daquela noite, fragor e gemidos reais. Passou novamente um garçom, a dona da casa sorria enlevada, o fino leque abria-se, fechava-se. (Velas. Por quem?, 1997, p. 25; grifo meu).

A figura chamada de Anáfora é usada para mostrar que o jovem magro com olhos de águia estava ali para vigiar a todos os presentes e ele não deixava de observar uma só pessoa, por mais que esta não fosse notada pelos demais convidados. Ele não perde um só detalhe dos gestos, uma vez que essa é a sua tarefa naquela festa:

Perscrutava todos os rostos, **os que** chegavam, **os que** pisavam o degrau de mármore e se espalhavam pelos jardins. **Os que** permaneciam na sala, **os que** olhavam os quadros das paredes, **os que** sorriam inocentes mergulhados no sonho”. (Velas. Por quem?, 1997, p. 23; grifos meus).

Essa figura de linguagem nos ajuda a manter o fio condutor da história, fazendo com que a leitura tome o rumo cinematográfico, é como se houvesse câmeras fazendo tomada do filme. Se lermos atentamente as obras de Maria Lúcia Medeiros, chegaremos

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

à conclusão de que a maioria de seus contos foram escritos para o “vídeo” (cinema, tv) ou, ao menos, podem ser adaptados, como aconteceu com “Chuvas e trovoadas”¹.

A “surpresa” é outro elemento que contribui para que *A festa* assuma características surrealistas. Esse elemento faz com que o leitor perceba que o belo é na verdade o surpreendente, o fantástico, o inesperado, conforme o último período do conto, onde o leitor fica em dúvida se foi o sonho que acabou ou se apenas começara.

A chegada de uma mulher, casualmente, atrai a atenção do jovem magro com olhos de águia; esse fato “inesperado” faz parte dos temas do surrealismo: premonições, encontros fulgurantes. Os olhos de águia não esperava aquela moça, ele não a conhecia; entretanto era como já a esperasse ali. E para o escritor surrealista a espera permanece relacionada ao dia-a-dia. O jovem magro com olhos de águia não estava esperando ninguém, pois seu papel naquele ambiente era cuidar da segurança do ambiente; mas sua facilidade em ser amigável e sua amabilidade facilitaram o encontro com aquela moça, tornando a causalidade um “instante real”. E a espera de uma pessoa, no contexto surrealista, envolve sempre uma mulher. E assim, essa espera, planejada ou não, supõe-se, “o encontro de, pelo menos, dois termos”.

A amizade e o amor constituem peças favoráveis à aparição do acaso objetivo, que pode ser visto como projeção de um desejo que se materializa num objeto, num encontro exaltante. Só se pode atingir aquilo que é intensamente procurado: o desejo é a chave mágico-circunstancial para o acaso. (REBOUÇAS, 1986, p. 59)

Quanto às personagens nenhuma delas apresenta nome, o que é bem comum nas narrativas curtas; nos contos a ação é o que mais importa, segundo Massaud Moisés (2006, p. 56). O jovem magro com olhos de águia e a moça são as personagens principais. As restantes são coadjuvantes, aparecem apenas para compor o cenário. As personagens coadjuvantes, que são os outros convidados, não interferem em nada na ação das principais, é como se elas estivessem apenas para enfeitar o cenário, como objetos de adorno.

Massaud Moisés (2006, p. 71), classifica o foco narrativo ou ponto de vista em quatro tipos diferentes. *A festa* está inserido no quarto tipo de narrador: “o escritor conta a história como narrador”, é um narrador em terceira pessoa, que apenas conta a história

¹ Esta obra foi adaptada para um curta-metragem feita por Flávia Alfinito. “A película de Flávia Alfinito, produzida de forma independente, conta com a narração do ator José Mayer e a participação das atrizes Patrícia França, Suzana Faine, Andréia Rezende, Andreia Paiva e Francis, recebendo o prêmio de Melhor Fotografia no Festival de Gramado, principal premiação do cinema brasileiro, em 1995.” Texto extraído de <http://www.famososquepartiram.com/2013/09/lucinha-medeiros.html>

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

do seu ponto de vista, é um observador que nada sabe do passado, presente e futuro, revela apenas o que vê. Não conhece o interior de ninguém. Deixando, assim, a imaginação do leitor obter sua própria conclusão. Mesmo com todas as informações que o leitor possa ter ao longo da narrativa ele jamais saberá o que as personagens sentiam na festa. As fisionomias em nada ajudam a decifrar o que há no interior de cada uma. Qual será o sonho das personagens, o que realmente sentem ou pensam?

Perscrutava todos os rostos, **os que** chegavam, **os que** pisavam o degrau de mármore e se espalhavam pelos jardins. **Os que** permaneciam na sala, **os que** olhavam os quadros das paredes, **os que** sorriam inocentes mergulhados no sonho. Surpreendia em todas as faces a indiferença, a complacência, a vaidade do sonho. (Velas. Por quem?, 1997, p. 23; grifos meus).

Breton diz (2001, p.18): “Também a sensualidade perfeitamente ordenada tem aí um papel a desempenhar”. Assim, notamos que há na ficção de Maria Lúcia Medeiros a presença do erotismo e da sedução, “trata-se de conhecer as duas formas mais opostas do amor e é desde logo necessário ‘levantar tabus que impedem que se trate livremente do mundo sexual e de todo o mundo sexual, compreendidas as perversões’”. (DUROZOI, 1976, p. 21). Observamos que o narrador ao dizer onde a pessoas buscavam a felicidade poderiam encontrá-la, ele cita diversos lugares, inclusive nas “coxas de uma senhora sentada a um canto, pernas cruzadas, desejável” (Velas. Por quem?, 1997, p. 22). Em um outro momento vemos a sedução feita pela moça, o que mostra os papéis masculino e feminino se invertendo:

A figura dos convidados e a figura dela se alternavam, ele a perdia e a reencontrava, os olhos de águia deslizavam pelos cantos, por cima de ombros, por entre quadris, até que abriu uma fresta entre um sofá e uma coluna de alabastro, úmida fenda por onde ele a imobilizou com seus agudos olhos de águia. (Velas. Por quem?, 1997, p. 24).

Em nossa sociedade contemporânea, normalmente diz-se que a mulher por ser “frágil” é facilmente seduzida pelo homem. Entretanto, Maria Lúcia Medeiros desmistifica essa relação. Em *A festa* quem faz todo o jogo de sedução é a mulher. É ela quem, desde o início do conto, faz o papel da “caçadora” e no final some sem deixar vestígios, e o jovem magro com olhos de águia fica só em sua vida normal (ou entra no sonho?).

De acordo com Bonnici (2007) ao citar várias escritoras faz referência ao “desejo sexual” que era manifestado somente como algo exclusivamente masculino e que elas vieram descaracterizar tal presunção:

A importante proeza dessas autoras é colocar em sua ficção os principais conceitos do desejo feminino independente da **dominação masculina**. Temas referentes ao **corpo**, ao espaço preferencial, ao controle da mente, à vida independente, à **violência**, à vontade de seduzir, ao fitar feminino, ao

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

deferimento estratégico da satisfação, a um mundo centrado na mulher, à **agência** e ao centro de decisão, tornam-se comum nas obras dessas escritoras. (BONNICI, 2007, p. 59; grifos do próprio autor).

A mulher presente na obra de Maria Lúcia Medeiros é independente e possui sua própria identidade. Ela é o centro da ação e em volta dela todo o cenário se anula. Medeiros é uma escritora marcante na literatura brasileira, sua função é o de revelar o ser feminino enquanto portadora de capacidade intelectual para a escrita. Ela faz “a representação positiva através de personagens femininas fortes, independentes dos protagonistas masculinos”. (BONNICI, 2007, p. 28).

Considerações finais

Após esta análise, podemos dizer que o conto *A festa* pertence ao gênero surrealista. No Surrealismo tudo pode acontecer, a realidade funde-se ao sonho a ponto de não podermos distinguir o começo e o fim de um e de outro. A proposta do Surrealismo era acabar com os entraves que havia entre o mundo real e o sonho. “A surrealidade do texto coloca-se no nível onde tudo pode acontecer. A função sintagmática é mera condutora da irrupção violenta e preciosa das metáforas; ela tece o caminho que será pontuado pelo brilho das imagens.” (REBOUÇAS, 1986, p. 69).

Portanto, em *A Festa* há a possibilidade de a moça que está presente à festa fundir-se à moça que está pintada em um quadro, os convidados podem trazer notas musicais nos bolsos. No final do conto “o jovem magro com olhos de águia aprumou o peito e penetrou de novo no sonho. Ou saiu?”, vemos que o sonho e a realidade interpenetram-se.

Vimos também que a mulher neste conto faz o papel daquela que se liberta do estereótipo que a sociedade a impõe: ao de quem é debelada pelas artimanhas do sexo masculino. Isto revela que a mulher também pode (e deve) exercer seu papel de autoridade. O jogo de sedução, nessa obra, é apenas um mero pretexto para metaforizar o quanto o ser feminino também pode se sobrepor aos homens. E para reafirmar que a mulher pode desempenhar seu domínio, reporto-me mais uma vez às palavras de Bonnici (2007, p. 86), dizendo que “na igualdade sexual acoplada ao compromisso de erradicar qualquer dominação sexista e de transformar a sociedade” a mulher pode fazê-lo plenamente.

ST 13: O sujeito feminino e suas representações na literatura

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. *Arte moderna* (do iluminismo aos movimentos contemporâneos). São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BOGÉA, José Arthur. *ABC de Maria Lúcia Medeiros*. Belém: UFPA, 1991.

BONNICI, Thomas. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Eduem, 2007.

BRETON, André. *Manifestos do surrealismo*. Tradução: Sérgio Pachá. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

DUROZOI, Gérard, LECHERBONNIER, Bernard. *O surrealismo: teorias; temas; técnicas*. Coimbra: Livraria Coimbra, 1976.

KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*. 5ª. ed. Coimbra, 1970.

MEDEIROS, Maria Lúcia. *Zeus: ou, a menina e os óculos*. 2ª. ed. Belém: Maria Lúcia Medeiros, 1994.

_____. *Velas. Por quem?* Edição especial. Belém: Cejup/Secult, 1997.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa I*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *Dicionário de termos literários*. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

RAYMOND, Marcel. *De Baudelaire ao surrealismo*. São Paulo: EDUSP, 1997.

REBOUÇAS, Marilda de Vasconcelos. *Surrealismo*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

REIS, Lúcia de Maria R. *O que é o conto*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

A LITERATURA JAPONESA EM TRADUÇÃO NO BRASIL

Andrei dos Santos Cunha
UFRGS

No Brasil, os processos de adoção de modelos culturais estrangeiros foram ditados por uma combinação de circunstâncias locais e internacionais¹. Como ressalta ANDERSON (1991, p.47), “a língua não era um elemento de diferenciação entre a colônia e a metrópole” — “todos tinham língua e ancestralidade em comum com aqueles contra quem estavam lutando”. No início do século XIX, Portugal via a língua francesa como potencialmente subversiva — o meio pelo qual as colônias poderiam absorver os novos ideais liberalistas e antimonárquicos (BATALHA, 2001, p.117). Em oposição a Portugal, os intelectuais brasileiros viram, por muito tempo, a influência francesa como principalmente benéfica. Paris, a “capital do século XIX”, na expressão lapidar de Walter BENJAMIN, era um centro criador de movimentos artísticos e literários (CASANOVA, 2002, p.42). Não se deve esquecer, no entanto, que os fluxos culturais eram tanto do centro para a periferia como vice-versa. Nas palavras de Antonio CANDIDO (1977, p.15-16):

Tomemos o caso bastante complexo do Indianismo literário da época romântica. Nascido na França com as teorias do bom selvagem, a partir de sugestões oriundas da América, [...voltou] sob a forma de uma tendência literária que era exótica para os franceses, mas que se ajustava de forma admirável a nossas necessidades espirituais e políticas.

A sede de exotismo dos centros culturais europeus conheceu diferentes fases e ênfases. Após a abertura dos portos japoneses a estrangeiros, na década de 1860, o fluxo de bens e pessoas entre o Japão e a França, combinado a uma tradição orientalista europeia, deu início a uma febre de *japonisme*, com importantes consequências para a história das artes visuais, já bastante conhecidas. Em concomitância, também ocorreu a adoção japonesa de modos de representação visuais com matriz no Ocidente (KATO, 1994).

No campo da literatura, houve também reflexos dessa moda. O Japão, aos poucos, passou a representar “um outro Oriente”, mais distante do que o “Oriente daqui [de lá]”, quase não comprometendo “nenhum país real”, um lugar meramente de

¹ Alguns trechos deste artigo são uma reescritura de outro texto anterior (CUNHA, 2013).

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

fantasia, e que podia ser usado “sem a mínima pretensão de representar ou de analisar qualquer realidade, por menor que fosse” (BARTHES, 1970, p.9). É esse Japão “de Cocanha”, engendrado na Europa, que foi trazido ao nosso sistema literário, duas décadas depois da chegada de japoneses de carne e osso ao porto de Santos. Eis aqui, já nesse *fin de siècle*, um exemplo de um traço da formação intelectual brasileira que é tanto homogeneamente verificável como solenemente ignorado: o **orientalismo periférico**¹.

Graças aos estudos de Paulo FRANCHETTI (2012), sabemos que a obra poética mais importante no contexto da recepção inicial do haikai no Brasil foi *Les Haïkaï*, de Paul-Louis COUCHOUD: “republicado no volume *Sages et Poètes d’Asie* (1916), esse texto correu o mundo [...], tornando-se uma das principais referências sobre o assunto, para os leitores de formação francesa” (p.199). Assim como o *japonisme* é considerado uma espécie de “precursor de eleição” para as realizações dos impressionistas (mas as coisas não são assim tão simples), a percebida “concisão sem retórica” do haikai japonês foi o traço que os modernistas adotaram como ideal². Ora, um estudo (menos centrado em conceitos ocidentais) da história da poesia japonesa revelaria facilmente que o haikai é um sistema retórico (além disso, um sistema retórico tradicional, com séculos de história), e que foi o *realismo ocidental* (sobretudo o realismo nas artes plásticas) que foi usado como modelo, por autores do *modernismo japonês*, como MASAOKA Shiki, para renovar o haikai por meio de uma reação contra a retórica. Mais ainda: a concisão do haikai, no contexto japonês, é muito mais complexa do que se pensava no Ocidente, nessa época. Ela depende de sofisticados elementos de intertextualidade e de *topoi* consagrados pelo uso para expandir suas possibilidades semânticas, e se apoia numa poética da ambiguidade, do vago e do misterioso — e não num ideal de precisão, como imaginavam os modernistas.

O segundo momento da recepção do haikai no Brasil, com os concretistas, ainda que caracterizado por um aprofundamento da reflexão sobre o gênero textual (como objeto visual, como poética, como filosofia) também dependeu de desleitura da metrópole. Dessa vez, foram os americanos, nas figuras de Ernest FENOLLOSA e de Ezra POUND, que serviram de mediadores (cf. FENOLLOSA, 1977; CAMPOS, 1977a). A concepção do haikai de autores como Haroldo de CAMPOS é consideravelmente mais sofisticada do que a dos primeiros modernistas. No entanto, o ideal de concisão é mais uma vez enfatizado, agora a partir de uma visão “ideogramática” da poesia. Essa interpretação da poética japonesa faz todo o sentido, quando vista como um instrumento de legitimação do movimento concretista, que buscava uma estética totalizante e sintética, unindo o visual, o sonoro e o textual.

¹ Proponho uma discussão do conceito de “orientalismo periférico” em CUNHA (2013). Uma definição provisória poderia ser: reprodução acrítica, por parte de uma periferia, da atitude dos centros com relação a outras periferias.

² Vide o prefácio de Paulo PRADO à coletânea *Pau Brasil*, de Oswald de ANDRADE (FRANCHETTI, 2012, p.195-196).

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

A estética concretista é uma das grandes glórias da literatura brasileira, um dos poucos momentos em que a vanguarda nacional era também a vanguarda internacional, com novas propostas poéticas e uma visão de literatura que era genuína e universalmente inovadora. No entanto, ela deve muito menos à poesia japonesa do que se imagina. Além disso, a insistência na ideia de concisão resultou numa ênfase desmesurada ao gênero haikai (sendo essa a forma poética mais curta), quando outras formas japonesas de expressão literária já haviam desenvolvido a estética da alusão e do não-dito, muito antes (especial menção deve ser feita ao *waka*, ao *monogatari*, ao *nikki* e ao *zuihitsu*) — séculos antes.

O resultado desse desequilíbrio de ênfase é que o leitor culto brasileiro acredita que o haikai é a culminância da literatura japonesa, algo com que um japonês médio acharia difícil de concordar. Essas distorções viriam a se corrigir em parte nas gerações posteriores, em especial nas obras de Paulo LEMINSKI e de Paulo FRANCHETTI. Ora, ainda que relacionada automaticamente ao haikai, a obra de Leminski (mas quase não se escreveu sobre isso) faz alusões a muitas outras formas e influências filosóficas do Japão. Por sua vez, Paulo Franchetti, que também atua como tradutor e divulgador da literatura japonesa, sempre procurou estabelecer um contato mais direto com a produção de haikai *em japonês* no Brasil. Essa maior receptividade à cultura japonesa, não mediada por Pound e Fenollosa, assegura uma compreensão da sua poética que vai além de sua visualidade ou promessa de inovação formal, refletindo também o profundo e tradicional interesse japonês pela investigação filosófica, pelo desenvolvimento espiritual e pela observação da vida quotidiana.

No entanto, essa não é a única maneira de se contar essa história. O haikai foi trazido antes, pelos imigrantes japoneses. Já do Kasato Maru, o primeiro navio japonês a trazer imigrantes ao porto de Santos, em 1908, desembarcou UETSUKA Shuhei (1876-1935), que teria escrito (a história pode ser apócrifa) o primeiro haikai feito em terras brasileiras (UETSUKA apud GOGA, 1997). Subsequentemente, o Brasil recebeu Nempuku SATO (1898-1979), que trouxe consigo os princípios da escola de Masaoka Shiki (o renovador do gênero para o modernismo japonês). Masuda GOGA, o maior haicaísta brasileiro, foi discípulo de Sato. É a partir das tradições trazidas do Japão por essa linhagem de poetas que uma nova vertente de autores de haikai floresce atualmente no Brasil: no início, esses grupos eram compostos por imigrantes e descendentes de japoneses; hoje em dia, os clubes e agremiações de haikai acolhem todo tipo de sócio, e a produção poética se dá tanto em japonês como em português. Ao contrário da idealização operada pelos mediadores de língua francesa, russa e inglesa, no caso das teorias adotadas pelos poetas modernistas e concretistas, esses grupos desenvolveram um fazer poético em língua portuguesa do Brasil (FRANCHETTI, 2012, p. 209-212), que se apropria de maneira mais direta das práticas dos haicaístas do Japão. No entanto, como esses fazeres poéticos se baseiam em comunidades não centrais à cultura brasileira considerada como “alta”, e como não fazem referência a línguas ou culturas de prestígio tradicional, ainda são vítimas de incompreensão por parte de acadêmicos brasileiros.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

Por muito tempo, a literatura japonesa se viu restrita ao público leitor dos imigrantes japoneses (chegados ao Brasil inicialmente em 1908) e de seus descendentes (YOSHIDA, 2003). A primeira publicação comercial de uma obra literária japonesa traduzida para o português do Brasil é de 1945 (KATO, 2006), quando a Editora Brasiliense lançou **Rua sem Sol** (太陽のない街, *Taiyô no nai Machi*, edição japonesa de 1929), de TOKUNAGA Naoshi [Sunao], com tradução assinada por ninguém menos que Jorge AMADO.

No entanto, a mais recente biógrafa de Jorge Amado (Joselia AGUIAR, cuja obra está no prelo no momento em que se escreve este artigo) afirma que, na verdade, ele não traduziu esse livro — apenas emprestou seu nome (e prestígio de escritor) a uma coleção de textos de caráter socialista (Fábio BONILLO, ago. 2013, comunicação pessoal). Jorge Amado pertenceu ao Partido Comunista Brasileiro de 1931 a 1955, e era amigo de Arthur NEVES e Caio PRADO JÚNIOR, fundadores da Brasiliense (BOTTMANN, 2013). Tokunaga (1899-1958) foi um importante representante do movimento proletário no Japão. Ainda que essa publicação pareça ser um evento isolado, ela é uma consequência doméstica da reconfiguração da ordem mundial do pós-guerra, que polarizou as ideologias e a produção cultural, seguindo um padrão de internacionalização (neste caso, o ideal de um “socialismo de todos os povos”).

O segundo livro de literatura japonesa traduzido e publicado no Brasil é de 1958. **Árvores Irmãs** é uma coletânea de contos, traduzidos diretamente do japonês³. A tradução contava com a colaboração de José YAMASHIRO, que era um dos representantes da nova intelectualidade nipo-brasileira que atuava principalmente em São Paulo e Curitiba nos anos 1960 e 1970. Esse grupo de intelectuais bilíngues acreditava estar imbuído de uma missão: apresentar a cultura japonesa ao Brasil, e a partir dessa intermediação valorizar a posição social e o prestígio da comunidade nikkei — não se deve esquecer que, durante a Segunda Grande Guerra, a comunidade nipo-brasileira sofreu toda sorte de perseguição política e cultural por parte do governo brasileiro.

A escolha dos contos de **Árvores Irmãs** e o processo de tradução está em forte contraste com o caso de **Rua sem Sol**: trata-se de textos contemporâneos, de autores que, ainda que já considerados muito importantes domesticamente, na época ainda estavam em vias de consagração fora do Japão (alguns ainda vivos em 1958). A curadoria era, portanto, muito avançada para a época, e reunia nomes até então pouco conhecidos, mesmo na Europa e nos Estados Unidos (incluindo até KAWABATA, dez anos antes de ganhar o prêmio Nobel). Devido ao fato de obedecer a uma lógica tradutória incomum, esse volume não fez tanto sucesso como outros, traduzidos na década seguinte, a partir do inglês e do francês.

A publicação de **Depois do Banquete**, de MISHIMA Yukio, em 1968, é o início de um novo período na história da tradução de obras do Japão no Brasil. Além da crescente importância do Japão como uma potência econômica no cenário internacional, os motivos

³ Outra importante coletânea de contos foi publicada quatro anos depois: **Maravilhas do Conto Japonês**, com organização de Antônio NOJIRI.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

para o súbito interesse pela literatura japonesa são provavelmente o grande sucesso de Mishima nos Estados Unidos e na Europa, assim como o Nobel de Literatura concedido a Kawabata Yasunari, naquele mesmo ano. Kawabata, que era também mentor de Mishima, foi o primeiro autor japonês a receber o prestigiado prêmio. Em 1969, dois livros de Kawabata são publicados no Brasil (**Nuvem de Pássaros Brancos** e **O País das Neves**) e, nos anos 1970, sete títulos de autores japoneses são traduzidos (incluindo Mishima, Kawabata, ENDÔ Shûsaku e MATSUMOTO Seichô).

A indústria cultural nacional, a partir dos anos 1960, vai se tornar cada vez mais globalizada; ainda assim, ela continua sendo o reflexo do campo literário internacional, em cujo contexto os dois maiores jogadores (a partir de uma perspectiva brasileira) são os Estados Unidos e a França. Estão aqui anunciadas as duas vertentes da norma tradutória brasileira, com relação à literatura japonesa. Até os anos 1980, as literaturas de línguas não hegemônicas deviam passar preferencialmente pelo crivo de línguas hegemônicas; e a prioridade era dada ao tradutor cujo fazer era reconhecido pelo polissistema (o tradutor do inglês, devidamente “aculturado” às normas do mundo editorial), não ao falante nativo da língua exótica, tido como aliado dos fazeres e saberes da indústria de livros no Brasil. Por outro lado, já se pode perceber que, desde o final dos anos 1950, há uma tendência em sentido contrário, que poderíamos denominar de “segunda vertente”, por parte da comunidade nikkei no Brasil, no sentido de criar uma imagem cultural do Japão menos ligada ao exotismo e legitimada pela tradução direta do japonês.

Em 1985, como resultado do sucesso do filme de Paul SCHRADER⁴, iniciou-se um fenômeno que pode ser chamado de “boom Mishima” no Brasil (com um total de nove livros traduzidos em quatro anos). O filme ganhou o prêmio de contribuição artística no Festival de Cannes, e estreou no mesmo ano no Brasil, na Mostra Internacional de Cinema de São Paulo. Em 1986, o biópico foi distribuído comercialmente em todo o país.

O filme **Mishima** foi a primeira grande coprodução nipo-americana. Os produtores executivos foram Francis Ford COPPOLA e George LUCAS. Para criar um panorama da vida e da obra do escritor, Schrader alterna a narrativa do último dia de vida de Mishima (culminando no suicídio), algumas passagens apresentando os “fatos” de sua vida (em parte adaptados, na verdade, do romance **Confissões de uma Máscara**, que é tratado pelo filme como fonte biográfica, não como ficção) e partes adaptadas de livros do autor — **O Pavilhão Dourado**, **Kyôko no Ie** [鏡子の家, **A Casa de Kyôko**] e **Cavalo Selvagem**.

A análise dos títulos adaptados torna clara a centralidade do filme (e de Hollywood e dos Estados Unidos) para o polissistema literário brasileiro. Desses cinco livros de autoria de Mishima aqui mencionados como fontes para os roteiristas, apenas **A Casa de Kyôko** nunca

⁴ **MISHIMA: a life in four chapters** [lançado no Brasil com os títulos **Mishima: uma vida em quatro capítulos** ou **Mishima: uma vida em quatro tempos**]. Direção: Paul SCHRADER. Produção: Francis Ford COPPOLA e George LUCAS. Criterion, 1985.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

foi traduzido para o português (**Confissões**, **Pavilhão** e **Cavalo Selvagem** foram traduzidos duas vezes cada um). A explicação é bastante simples: **A Casa** também nunca foi traduzido para o inglês, e a edição prévia em inglês parece ser condição necessária para que a maioria dos livros japoneses conheçam uma tradução brasileira (mesmo quando traduzidos direto do japonês).

Nos anos 1990, houve poucas traduções de obras japonesas. Um fator a ser considerado é o lamentável estado da indústria cultural e da economia brasileira nesse período. Fernando Collor de MELLO (Presidente de 1990 a 1992) adotou políticas econômicas neoliberais que incluíam a suspensão de toda e qualquer assistência financeira a produtos culturais. Fernando Henrique CARDOSO (Presidente de 1995 a 2002), ainda que mais sintonizado com as questões culturais, não mudou a política econômica de corte de gastos nesse setor. A Brasiliense, que era uma das editoras que mais investira na tradução de obras japonesas, passava por sérias dificuldades, publicando um número reduzido de títulos. As grandes editoras perderam o interesse por literatura japonesa (KATO, 2006, p.52).

Durante essa fase, a “segunda vertente” mostrou-se ativa, sobretudo na figura de professoras universitárias pertencentes à comunidade nikkei, como Geny WAKISAKA, Luiza Nana YOSHIDA e Meiko SHIMON. Sua atuação não reflete a crise econômica ou a cultural (alguns livros foram publicados por universidades; outros, financiados privadamente), e essas educadoras continuaram a produzir (editar, traduzir) livros de alta qualidade, formando também os tradutores que começariam a atuar na década seguinte. A sua presença em destaque na história da literatura japonesa em tradução no Brasil pode ser explicada em parte como sendo a continuidade dos primeiros esforços tradutórios nipo-brasileiros, ao final dos anos 1950 e início dos 1960.

Nos anos 2000, ao contrário de Portugal, onde as traduções de textos de línguas não hegemônicas ainda são realizadas por intermédio do inglês ou do francês⁵, no Brasil, as editoras começaram a investir em “traduções diretas”⁶. O renovado interesse pela literatura japonesa vem na esteira do grande sucesso comercial de **Musashi** (YOSHIKAWA Eiji; lançado no Brasil em 1999; tradução de Leiko GOTODA) e da obra de Murakami HARUKI. Não se pode negar, também, que fatores extraliterários, como a grande voga da cultura popular japonesa no Brasil, foram determinantes para a maior visibilidade desses títulos.

A imigração japonesa no Brasil completou oficialmente cem anos em 2008, e importante parcela da população brasileira descende de japoneses — a maior população nikkei do mundo (cerca de um milhão e meio de descendentes de japoneses — cf. MOFA,

⁵ O **Romance do Genji**, por exemplo, foi lançado pela editora portuguesa Relógio d'Água em 2008, com uma nota explicando que a obra foi escrita “em japonês medieval [sic], de que não existem tradutores em Portugal. Por isso, e dado o interesse em divulgar esta obra singular, optou-se por recorrer” às traduções francesa, inglesa e espanhola como textos de partida (MURASAKI, 2008, verso da folha de rosto).

⁶ Dois exemplos de alta visibilidade sendo o **Livro das Mil e uma Noites**, de Mamede Mustafa JAROUCHE (o primeiro de quatro volumes foi publicado em 2005) e as obras de DOSTOIEVSKI lançadas pela Editora 34 (um total de dezoito títulos, os primeiros dois publicados no ano 2000).

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

2013). A tradução de textos literários japoneses tem desempenhado importante papel social e cultural na aproximação dos dois países, e mesmo na criação literária brasileira. No entanto, o número de obras literárias traduzidas do japonês ao português brasileiro está longe de refletir os estreitos laços históricos, étnicos e diplomáticos entre os dois países. O mesmo se pode dizer com relação à tradução de obras brasileiras no Japão, e os motivos são, na verdade, semelhantes — a começar pelo status não-hegemônico das duas línguas nacionais. Nesse sentido, talvez se pudesse dizer que as trajetórias das duas literaturas em tradução têm mais afinidades circunstanciais do que a brasileira teria com outras literaturas estrangeiras mais conhecidas no Brasil, como as de língua francesa, espanhola ou inglesa.

O propósito do presente texto foi lançar, na forma de questões para futuro desenvolvimento, algumas hipóteses sobre a presença da literatura japonesa no polissistema literário do Brasil, tal como ela se configura em três eixos: como um dos hipotextos da poesia brasileira do século XX, em especial nos períodos do modernismo e do concretismo; como produto cultural, a partir do fim da Segunda Grande Guerra; e como elemento da construção identitária da comunidade nipo-brasileira.

Fica claro que a abrangência pretendida do estudo não cabe em dez páginas. Ainda assim, meu objetivo com o formato e o recorte escolhidos para este texto foi discutir a interação de fatores estruturais, que possam ser desmembrados posteriormente e analisados em maior detalhe. Desejo chamar a atenção para o fato de que não se pode pensar em tradução no Brasil sem levar em conta o sistema de interações mundiais e, principalmente, de que a presença da literatura japonesa no polissistema nacional não é um caso isolado, uma exceção ou uma anomalia (modalidades que lhe são de praxe atribuídas). Muito pelo contrário, a forma como ela se instaura nesse contexto está em calma conformidade com os desenvolvimentos históricos, culturais e estéticos de cada época, tanto dentro como fora do Brasil.

Referências

ALMEIDA, G. Os meus haikais. In: _____. *Toda a poesia*. Tomo VI. São Paulo: Martins, 1955. p. 131-144.

ANDERSON, B. *Imagined communities*. Londres: Verso, 1991.

BANDEIRA, M. Poética. In: _____. *Meus poemas preferidos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1966.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

BARTHES, Roland. *L'empire des signes*. Genebra : Skira, 1970.

BATALHA, Maria Cristina. The Place of Foreign Literature in the Brazilian Literary System. Tradução para o inglês de John Milton. In: MILTON, J. (Org.). *Emerging Views on Translation History in Brazil*, CROP (Special Edition), Revista do Curso de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana da FFLCH, USP, São Paulo, v.6. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 109–128.

BOTTMANN, Denise. *Jorge Amado, tradutor* (I). Não Gosto de Plágio. 16 fev. 2013. Disponível em: <<http://naogostodeplagio.blogspot.com.br/2013/02/jorge-amado-tradutor.html>>. Acesso em: 30 maio 2014.

CAMPOS, H. (Org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Traduções de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977a.

CAMPOS, H. *A Arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1977b.

CAMPOS, H. Apresentação. In: ANDRADE, O. *Oswald de Andrade – Trechos escolhidos por Haroldo de Campos*. Rio de Janeiro: Agir, 1967. p. 5-18.

CANDIDO, Antonio [assinando como Antônio Cândido de Mello e Souza]. O Francês Instrumento de Desenvolvimento. Traduzido do francês por Diva B. Damato. In: Candido, Antonio; Caroni, Ítalo; Launay, Michel. *O francês instrumental: a experiência da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Hemus, 1977. p. 9-17.

CASANOVA, P. *A república mundial das letras*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

CUNHA, Andrei S. Orientalismos Periféricos: Presença Literária do Japão no Brasil. In: BITTENCOURT, Rita Lenira; SCHMIDT, Rita Terezinha. (Org.). *Fazeres indisciplinados: Estudos de Literatura Comparada*. 1ª. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2013. p. 13-25.

CUNHA, Andrei S.; KANASHIRO, Victor. *The writer who fell out and then back into grace with the market: Queering Mishima for Brazilian Audiences*. 2012. Queering Paradigms IV. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Apresentação de Trabalho/Comunicação.

D'HULST, L. Why and how to write translation histories? In: MILTON, J. (Org.). *Emerging views on translation history in Brazil*, CROP (Special Edition), Revista do Curso de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana da FFLCH, USP, São Paulo, v.6. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 21–32.

EISENSTEIN, S. O Princípio Cinematográfico e o Ideograma. In: CAMPOS, H. (Org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Traduções de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 163-185.

EVEN-ZOHAR, I. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. New York: Routledge, 2004. p. 193-197.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

FENOLLOSA, E. Os Caracteres da Escrita Chinesa como Instrumento para a Poesia. In: CAMPOS, H. (Org.). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Traduções de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1977. p. 115-162.

FRANCHETTI, P. O Haikai no Brasil. In: FRANCHETTI, P.; Doi, E. Haikai: *Antologia e história*. Campinas: Unicamp, 2012. p.195–212.

FRANCHETTI, P.; Doi, E. Haikai: Antologia e História. Campinas: Unicamp, 2012.
Goga, M. As Rotas do Haikai. In: Kakinet/Caqui: *Revista Brasileira de Haikai*. Disponível em: <<http://www.kakinet.com/caqui/brasil3.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

KATO, F. *Edições brasileiras de ficção japonesa*. 2006. 195 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

KATO, S. *Japan: spirit and form*. Tokyo: Tuttle, 1994.

MILTON, J. (Org.). Emerging views on translation history in Brazil, CROP (Special Edition), *Revista do Curso de Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana da FFLCH*, USP, São Paulo, v.6. São Paulo: Humanitas, 2001. 240 p.

MOFA [外務所, Ministry of Foreign Affairs of Japan]. *Japan-Brazil relations* (Basic Data). nov. 2013. Disponível em: <<http://www.mofa.go.jp/region/latin/brazil/data.html>>. Acesso em: 7 mai. 2014.

Núcleo de Pesquisas em literatura e tradução. Dicionário de tradutores literários no Brasil. 2007. Disponível em: <<http://www.dicionariodetradutores.ufsc.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

SAID, E. Orientalism. *Nova Iorque*: Random House, 1994 (1978).

SCHMIDT, R. *Refutações ao feminismo: (des)compassos da cultura letrada brasileira*. In: Estudos feministas. vol.14, n.3:. Florianópolis, setembro-dezembro/2006. p. 765-799. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a11v14n3.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2013.

TOURY, G. The nature and role of norms in translation. In: VENUTI, L. *The translation studies reader*. New York: Routledge, 2004. p. 199-210.

YOSHIDA, L. *Literatura japonesa em língua portuguesa*. In: Made in Japan. v. 74, 2003, p. 62.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras**TRADUÇÃO COMO CONTATO DE LÍNGUAS E MEDIAÇÃO DE
FRONTEIRAS**Clara Peron da Silva Guedes
UFPel**Introdução**

Duas línguas distintas podem entrar em contato de diversas maneiras. A mais comum delas acontece por meio da interação social entre indivíduos que dominam sistemas linguísticos diferentes. Porém, esse contato também ocorre por meio das transmissões televisivas de canais internacionais, do ensino de línguas estrangeiras na sala de aula, da leitura e da tradução de textos estrangeiros.

Segundo Gorovitz (2012, p. 75), as dinâmicas linguísticas são espaços de contato e variação, já que a heterogeneidade é o princípio fundamental do funcionamento linguístico. É possível dizer, então, que a tradução, assim como a interação humana, é uma atividade na qual duas línguas estão em contato, pois tem como objetivo colocar sistemas linguísticos, indivíduos e culturas em relação, fazendo “o outro” se tornar conhecido.

A atividade tradutória é um processo que vai para além da simples transposição das palavras de uma língua para outra. Ela envolve uma relação entre línguas que engloba, além dos critérios linguísticos, fatores pragmáticos, culturais e normativos. Ao se pensar no contato entre as línguas e as culturas envolvidas nessa dinâmica, considera-se o espaço e o território em que os textos fonte e alvo se inserem, já que “a língua é condicionada ao espaço no qual o falante obedece às regras discursivas e comportamentais” (GOROVITZ, 2008, p.80). Portanto, a tradução pode ser entendida como o meio pelo qual fronteiras são transpostas e culturas distintas são colocadas em relação.

No processo tradutório, o tradutor gerencia duas línguas, duas culturas, dois códigos que entram em contato durante suas escolhas de tradução. Isso gera uma grande responsabilidade, já que, por vezes, a visão que algumas pessoas terão daquela sociedade desconhecida, seus hábitos e forma de viver, dependerá das obras traduzidas. Como resultado de certas escolhas tradutórias, pode-se obter um texto por meio do qual a língua e a cultura alvo sejam ampliadas, devido à abertura para uma sociedade estrangeira, retratada por meio das palavras que são mediadas pelo tradutor e inseridas no sistema linguístico e cultural do texto-alvo.

Tomar consciência de que durante o processo tradutório duas línguas e duas culturas estão em contato e que uma interfere na outra, até certo ponto, é muito importante para que a

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

tradução possa ser bem realizada. Dessa forma, a mediação entre as fronteiras linguísticas e culturais pode ocorrer da melhor maneira, evitando, também, a criação de estereótipos.

Conceituando o contato de línguas

O contato entre línguas ocorre como resultado da interação social na qual um indivíduo se relaciona com uma ou mais línguas distintas da sua língua materna. Um dos motivos mais comuns para que tal fato aconteça é o contato com países vizinhos, principalmente em regiões de fronteiras. Outro fator que leva à aquisição de mais de uma língua é o intercâmbio de informações, comércio e viagens, tão comum no mundo atual.

Há muito mais línguas no mundo que países. Segundo Calvet (2007, p. 69), o número de línguas existentes gira em torno de quatro e cinco mil, com uma média de 30 por país. Na maioria deles, portanto, dezenas de línguas são usadas e convivem, não apenas em seu território, mas também na cabeça dos falantes, já que uma língua não existe em si mesma. Assim, noções como espaço e fronteira são simbólicas e convencionais e as línguas cercadas por limites geográficos não são entidades neutras nem cristalizadas. Como afirma Calvet (2007, p. 81), “todos sabem que hoje em dia não há necessariamente coincidência entre uma língua e as fronteiras de um estado”.

De fato, as fronteiras só existem se são percebidas de forma coletiva, e vivenciadas ao se transitar de um território para o outro. Com o advento da globalização, a transposição dos limites territoriais se torna cada vez mais fácil. Portanto, podemos afirmar que a maioria dos indivíduos vive em ambientes bilíngues ou multilíngues.

Segundo Couto (2009, p. 49), “a regra é o bilinguismo ou o multilinguismo, em que duas ou mais línguas convivem em um mesmo território”. É consenso que mais da metade da população mundial é bilíngue, ou seja, consegue se expressar em pelo menos uma das quatro habilidades em outra língua que não a primeira, mesmo que com desempenho mínimo (MOZZILLO DE MOURA, 1997, p. 73).

Foi a partir da vontade de entender e sistematizar as diversas formas de bi e multilinguismo que Uriel Weinreich cunhou, em 1953, o termo “contato de línguas” em sua obra *Languages in contact*, dando ao fenômeno status de disciplina acadêmica e área de pesquisa. O linguista passou a abordar o assunto com ênfase no indivíduo e nas escolhas feitas por ele. Sob essa ótica, o contato de línguas caracteriza uma situação em que a presença de duas línguas afeta o comportamento linguístico do falante.

De acordo com Weinreich (1970, p. 1) “duas ou mais línguas estão em contato quando são usadas alternadamente pelas mesmas pessoas. Os indivíduos usuários da

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

língua são, portanto, o *locus* do contato”¹. O tradutor, como indivíduo bilíngue, então, passa a ser concebido como esse local de contato, pois durante o ato tradutório, as línguas fonte e alvo, assim como todos os elementos extralinguísticos e culturais envolvidos nesse processo, estão em contato em sua mente.

É neste momento que podem ocorrer interferências, definidas por Weinreich (1970, p. 1) como “instâncias de desvio da norma de qualquer uma das línguas que ocorre na fala dos bilíngues, como resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como resultado do contato de línguas”². Dessas interferências podem ser originados textos com alguns problemas sintáticos, lexicais ou semânticos, ou, ao contrário, textos ricos em ampliações e referências linguísticas e culturais, já que o contato que se dá entre eles é um processo de recontextualização e ampliação.

O contato de línguas, ao longo do tempo, muda as línguas envolvidas. De acordo com Siemund (2008, p. 7), “qualquer que seja o tipo de material linguístico transferido em uma situação de contato de línguas, esse material, necessariamente, experimenta algum tipo de mudança através do contato”³. É nesse sentido que se torna possível pensar nos ganhos linguísticos e culturais gerados pela tradução, uma vez que, durante o ato tradutório, a presença de dois códigos implica, tanto na cabeça do tradutor como na do leitor em “um processo comparativo marcado pela tomada de consciência da maneira como as línguas apreendem a realidade e a expressam” (GOROVITZ, 2012, p. 76), marcando a relação e a interferência da língua e da cultura-fonte sobre a língua e a cultura-alvo, ou vice-versa, e ampliando o conhecimento linguístico e cultural do leitor.

Bilinguismo e tradução

De maneira geral, bilinguismo pode ser definido como o uso de duas ou mais línguas alternadamente, em uma das quatro habilidades linguísticas, por um mesmo indivíduo. De acordo com Weinreich (1970, p. 1), “a prática de usar alternadamente duas línguas é chamada de bilinguismo, e as pessoas envolvidas, de bilíngues”⁴. Assim, pode-se dizer que a maior parte da população mundial é bilíngue, uma vez que pode se comunicar em uma língua estrangeira, seja falando, compreendendo o que ouve, lendo ou escrevendo. Portanto, segundo Mozzillo de Moura (1997, p. 73), “o bilinguismo é

¹ Texto original: “two or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact.”

² Texto original: “instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact”.

³ Texto original: “whatever kind of material is transferred in a situation of language contact, this material necessarily experiences some sort of modification through contact”.

⁴ Texto original: “the practice of alternately use two languages will be called bilingualism, and the persons involved, bilingual”.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

um fenômeno que se encontra presente em todos os países, em todas as sociedades, em qualquer classe social e em qualquer faixa etária”.

A necessidade da comunicação mundial, impulsionada pela globalização de conteúdos e o acesso facilitado a viagens internacionais nas últimas décadas, é um forte fator para que a população busque se comunicar e compreender, em variado grau, outra língua que não a sua materna. De acordo com Gorovitz (2012, p. 76), “nesse contexto de globalização, que não é apenas um fenômeno social, econômico e político, mas também linguístico, essas dinâmicas são acompanhadas por um movimento de tradução sem precedentes”. Como consequência, o mercado tradutório está se expandindo.

Obviamente, a condição primeira para que uma pessoa possa traduzir é ser bilíngue, mas essa não é a única habilidade necessária a um tradutor. Grosjean (2008, p. 164) afirma que “poucos bilíngues são capazes de interpretar ou traduzir proficientemente”. Tal fato pode explicar, segundo o autor, porque os bilíngues são, em geral, considerados maus tradutores, uma vez que “são necessárias não apenas habilidades específicas, mas também conhecimento lexical equivalente nas duas línguas, algo que a maioria dos bilíngues não possui” (GROSJEAN, 2008, p. 165).

Hamers e Blanc (1990, p. 252) afirmam que a “tradução envolve compartilhamento de controle entre dois conjuntos de categorias linguísticas. É esta habilidade de compartilhar o controle que torna os tradutores e intérpretes diferentes de outros bilíngues fluentes”⁵. Bell (1993, p. 40) acrescenta que o tradutor profissional deve ser um bilíngue proficiente, com conhecimento das línguas fonte e alvo, e *expert*, ou seja, ter um “conhecimento base que contenha o conhecimento combinado e a especialidade do domínio”⁶, bem como um mecanismo de inferência que permita decodificar e recodificar os textos fonte e alvo, respectivamente.

Espera-se ainda que o profissional da área de tradução tenha um bom conhecimento de mundo. Britto (2003, p. 92) acrescenta que “certa base teórica é desejável para o tradutor, ainda que talvez não indispensável. O tradutor que tem alguma reflexão teórica relacionada a seu trabalho dificilmente cairá numa série de armadilhas em que caem muitos tradutores”.

O processo de tradução

A tradução é uma atividade que vai para além da mera transposição de palavras de uma língua para outra. Esse processo envolve leitura, compreensão, reescrita e mediação cultural, bem como todo o contexto de produção do texto-fonte. Esses fatores

⁵ Texto original: “translation involves control sharing between two sets of language categories. It is this control-sharing ability that makes translators and interpreters different from other fluent bilinguals”.

⁶ Texto original: “a knowledge base which contains the combined knowledge and expertise of the domain”.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

também são considerados no que diz respeito ao contato das línguas fonte e alvo, pois como afirma Weinreich (1970, p. 4), “estudos puramente linguísticos de línguas em contato devem ser coordenados com estudos extralinguísticos sobre bilinguismo e fenômenos relacionados”⁷.

Weinreich (1970, p. 4) acrescenta que um dos objetivos dos estudos sobre línguas em contato é “mostrar em que grau a interferência é determinada pelas estruturas de duas línguas em contato, ou pelos fatores não linguísticos no contexto sociocultural do contato de línguas”⁸. Nesse sentido, Arrojo (1986, p. 12) afirma que “se pensarmos o processo de tradução como transporte de significados entre língua A e língua B, acreditamos ser o texto original um texto estável [...], cujo conteúdo podemos classificar completamente e objetivamente”. No entanto, nenhuma produção é isenta de interpretação. Bell (1993, p. 6-7) explica que a equivalência total entre textos é praticamente impossível. Segundo ele, isso decorre da natureza dualista da linguagem:

a língua é uma estrutura formal – um código – que consiste de elementos que podem combinar ao ‘sentido’ do signo semântico e, ao mesmo tempo, um sistema de comunicação que usa as formas do código para referir a entidades (no mundo dos sentidos e no mundo da mente) e criar signos que possuem ‘valor’ comunicativo (BELL, 1993, p. 6-7).⁹

Dessa forma, traduzir não é uma atividade restrita às questões somente linguísticas, mas abarca fatores pragmáticos, semânticos e culturais. Portanto, o tradutor pode ser entendido como um mediador que busca evitar a imposição de uma língua e uma cultura sobre outra. Esse profissional é leitor e autor ao mesmo tempo, e quando lê uma obra a ser traduzida, não busca apenas adquirir experiências e compreender ideias, mas precisa estar atento aos movimentos da construção do texto (SOBRAL, 2003).

Arrojo (2003, p. 78) destaca que:

qualquer tradução, por mais simples e desprezível que seja, traz consigo as marcas de sua realização: o tempo, a história, as circunstâncias, os objetivos e a perspectiva de seu realizador. [...] Nenhuma tradução será, portanto, “neutra” ou “literal”; será, sempre e inescapavelmente, uma leitura. O fato de ser sempre e inevitavelmente uma leitura ou interpretação não constitui, entretanto, uma característica peculiar da atividade do tradutor; revela, sim, um traço essencial de toda e qualquer atividade linguística e até mesmo de qualquer atividade humana (ARROJO, 2003, p. 78).

Gorovitz (2012) ressalta que a tradução concebida como mera relação entre sistemas linguísticos diferentes é como uma operação comparativa entre dados distintos. Segundo a autora, quando a tradução é realizada dessa maneira, a busca do tradutor é

⁷ Texto original: “purely linguistic studies of languages in contact must be coordinated with extralinguistic studies on bilingualism and related phenomena”.

⁸ Texto original: “show to what extent interference is determined by the structure of two languages in contact as against non-linguistic factors in the socio-cultural context of the language contact”.

⁹ Texto original: “language is a formal structure – a code – which consists of elements which can combine to signal semantic ‘sense’ and, at the same time, a communication system which uses the forms of the code to refer to entities (in the world of the senses and the world of the mind) and create signals which possess communicative ‘value’”.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

pela fidelidade, porém, ainda assim, há certa preocupação com vínculos semânticos e formais existentes entre os dois textos. Por considerar os fatores extralinguísticos, “a tradução não seria apenas o resultado cristalizado da passagem de uma língua para outra: ela revela um processo de múltipla escolha em que sucede uma série de pré-textos que precedem o texto de chegada” (GOROVITZ, 2012, p. 82).

A tradução como contato de línguas e mediação de fronteiras

A tradução é mais que uma simples transposição de palavras de um idioma para o outro, pois os textos traduzidos têm a responsabilidade de colocar línguas, textos, homens e culturas em relação. Tal afirmação contraria a percepção de que o ato tradutório é uma travessia de fronteiras, que simplesmente converte palavras de uma língua para outra, como se o texto-fonte apenas cruzasse a fronteira de um país para o outro ao se tornar o texto-alvo, com a transposição estanque das palavras do texto considerado original.

Traduzir, portanto, revela uma relação entre línguas, uma vez que “coloca em presença duas línguas por meio de um processo que, apesar de comparativo, contrastivo e diferenciador, é principalmente de ampliação” (GOROVITZ, 2012, p. 81). De acordo com Gorovitz (2012, p. 83), de forma semelhante ao que acontece no contato de línguas decorrente do ato de fala, que se dá por intermédio de interlocutores, o contato linguístico na tradução se dá entre textos, sendo concebido como um processo de recontextualização e ampliação.

Quando dois sistemas linguísticos e culturais entram em contato, pode haver interferências, uma vez que “a tradução integra na língua as marcas subjacentes da presença da outra língua com a qual está em contato” (GOROVITZ, 2012, p. 81). Assim, o tradutor pode ser entendido como um mediador, como propõe Eco (2007, p. 226), ao afirmar que “escolher a orientação para a fonte ou para o destino permanece um critério a ser negociado frase a frase”.

Nesse sentido, traduzir torna-se uma grande responsabilidade, uma vez que estaria nas mãos do tradutor mediar as diferenças linguísticas e culturais existentes entre o texto-fonte e o texto-alvo. Dependendo dos pares linguístico-culturais que estão em relação, as distinções são inúmeras, e as soluções podem se tornar um pouco mais demoradas. É muito importante, neste momento, tomar decisões conscientes, pautadas em pesquisas de fontes fidedignas e tentar evitar a perpetuação de estereótipos, bem como a ocorrência de frases e palavras que causem estranheza ao leitor do texto-alvo, decorrentes de erros na tradução.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

Quando tais considerações são feitas, a fronteira existente entre as línguas é transposta, e o tradutor cumpre seu papel de mediação linguística e cultural. O resultado pode ser o apagamento da fronteira e do “outro”, ao se transpor os elementos linguísticos e culturais para a língua-alvo de maneira a nacionalizá-los, ou a explicitação da fronteira, não como barreira, mas como delimitação do diferente, gerando a aproximação do estrangeiro, o que causa ganhos à língua e à cultura na qual se insere o texto-fonte.

O contato entre as línguas, culturas e todo o contexto extralinguístico envolvidos no processo de tradução do texto-fonte para o texto-alvo, inevitavelmente, ocorre. Não é possível converter o texto de uma língua para outra sem que haja uma relação de troca semântica e lexical. Assim, alguma interferência, por menor que seja, resultará desse contato. Venuti (1995, p. 18) argumenta que:

a tradução é a substituição à força das diferenças linguísticas e culturais do texto estrangeiro por um texto que será inteligível ao leitor da língua-alvo. É claro que essa diferença nunca será totalmente removida, mas necessariamente sofre redução e exclusão de possibilidades – e um ganho exorbitante de outras possibilidades específicas para a língua de tradução (VENUTI, 1995, p. 18).¹⁰

Tal ganho está ligado à expansão linguística e cultural que pode ser ocasionada pela tradução, pois como afirma Eco (2007, p. 200), “certas traduções obrigam uma determinada língua a confrontar com novas possibilidades expressivas (até mesmo com novas terminologias)”. Nesse sentido, a tradução é vista como ampliação, que permite ao leitor do texto-fonte ter contato com estruturas linguísticas e lexicais inovadoras no texto-alvo, tais como neologismos e empréstimos, bem como conhecer atividades culturais e crenças distintas da sua. Dessa maneira, o outro, o estrangeiro, se torna um pouco mais próximo. Isso se dá por meio das escolhas tradutórias, através da mediação feita pelo tradutor.

A tradução, assim, deixa de ser vista como uma busca pela equivalência total e passa a ser considerada como uma realização individual do tradutor, obtida por meio de suas escolhas tradutórias. É nesse sentido que Gorovitz (2012, p. 83) afirma que é necessário superar a ideia de que a tradução traz a noção de perda, uma vez que é uma forma de ampliação e enriquecimento com possibilidade suplementar, estando o tradutor no ponto de tensão entre vozes. O ganho linguístico e cultural por meio da tradução ocorre, portanto, devido ao contato que acontece entre as línguas fonte e alvo,

¹⁰ Texto original: “translation is the forcible replacement of the linguistic and cultural difference of the foreign text with a text that will be intelligible to the target-language reader. This difference can never be entirely removed, of course, but it necessarily suffers a reduction and exclusion of possibilities – and an exorbitant gain of other possibilities specific to the translating language”.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

mediado pelo tradutor, e pautado nas suas escolhas de tradução, as quais podem levar à supressão das fronteiras geográficas, linguísticas e culturais.

Considerações finais

Traduzir é colocar duas línguas, dois códigos extralinguísticos e duas culturas em relação. Desse contato podem decorrer, de acordo com as escolhas do tradutor, dinâmicas que ampliem os sistemas linguístico e cultural da língua-alvo, como resultado da interferência gerada pela troca entre os textos fonte e alvo. Afinal, a tradução é a apropriação do outro, da outra língua, da outra cultura.

A responsabilidade de mediar a tensão entre as vozes presentes nos textos fonte e alvo, imbuídos de suas línguas e culturas, é do tradutor. Nesse sentido, ele pode ser entendido como um mediador entre fronteiras. A tradução resultante de seu trabalho pode proporcionar a supressão de fronteiras linguísticas e culturais, ao trazer o que é diferente para o texto traduzido.

Portanto, é possível concluir que a tradução é uma área privilegiada do contato de línguas, pois da mesma forma em que duas línguas se relacionam quando os interlocutores travam uma conversa, elas também entram em relação na cabeça do tradutor, durante o processo tradutório. Cabe ao profissional da tradução fazer com que as interferências decorrentes desse contato resultem em dinâmicas que contribuam para a ampliação dos sistemas linguístico e cultural no qual o texto-alvo está inserido, de maneira a ultrapassar as fronteiras existentes entre os dois.

Referências

ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

ARROJO, R. (Org.). *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

BELL, R. T. *Translation and translating: Theory and Practice*. 2. ed. Essex: Longman, 1993.

BRITTO, P. H. Entrevista. In: BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. (org.). *Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 89-98.

CALVET, J.-L. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

COUTO, H. H. do. *Linguística, ecologia e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.

ST 14: A tradução na supressão de fronteiras

ECO, U. *Quase a mesma coisa: experiências de tradução*. São Paulo: Record, 2007.

GOROVITZ, S. A tradução como contato de língua. *Revista Traduzires*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 74-85, 2012.

GROSJEAN, F. Bilinguismo individual. *Revista UFG*, Goiás, ano X, n. 5, p. 163-176, 2008.

HAMERS, J. F; BLANC, M. *Bilinguality and bilingualism*. 2ª ed. Great Britain: Cambridge, 1990.

MOZZILLO DE MOURA, I. A representação dos sistemas linguísticos no cérebro dos indivíduos bilíngues. *Caderno de Letras*, Pelotas, n.6, p. 73-84, 1997.

SIEMUND, P.; KINTANA, N. *Language contact and contact language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co, 2008.

SOBRAL, A. Posfácio. In: BENEDETTI, I. C.; SOBRAL, A. (org.). *Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 201-214.

VENUTI, L. *The translator's invisibility: A History of Translation*. London: Routledge, 1995.

WEINREICH, U. *Languages in contact: Findings and Problems*. 7ª. Ed. Den Haag: Mouton, 1970.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização**A REDAÇÃO EM FOCO NO ENSINO MÉDIO: A COESÃO COMO FATOR ESSENCIAL NA PRODUÇÃO TEXTUAL**Christiê Linhares
UFRGS**Introdução**

É mais do que notável, nos dias de hoje, a dificuldade do aluno que cursa o Ensino Médio em produzir um texto. Nas produções textuais, é percebida a falta de relação entre as informações e a falta de organização das ideias, fazendo com que, muitas vezes, o texto ou parte dele fique incoerente.

Da mesma forma, nos vestibulares, e em consequência do que tem seguido nas escolas, as redações são avaliadas apenas por meio três itens: a expressão, que determina os erros ortográficos, irregularidades verbais, pronominais e afins; a estrutura, que determina a organização do texto dentro das margens; e, por fim, o conteúdo, que avalia a qualidade das ideias e sua organização, os argumentos, o caráter dissertativo, o vocabulário, a semântica e a originalidade.

Notamos, porém, que as redações não costumam apresentar coesão, tópico avaliado no item conteúdo, ou seja, os alunos não utilizam os elementos coesivos e, não relacionam, portanto, as frases e parágrafos do texto. Desse modo, a produção textual apresenta diversos assuntos sem estabelecer uma relação de oposição/complementaridade, dar continuidade às ideias opostas ou concluir.

Constatada essa problemática, este artigo tem como objetivo verificar o progresso que um aluno pode apresentar após uma aula sobre coesão, embasada nos conceitos e explicações propostos por Halliday e Hasan (1987). Para isso, serão analisadas duas redações escritas pelo mesmo aluno do primeiro ano do Ensino Médio, em que a primeira foi escrita antes de uma aula sobre coesão e a segunda foi produzida após uma aula introdutória sobre a coesão e sua importância na produção textual. Tal

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

aula foi ministrada numa Oficina de Redação de uma escola particular de ensino fundamental e médio.

Tendo o elemento coesivo como instrumento essencial na construção das relações entre palavras, frases e parágrafos de um texto, optamos por utilizar os conceitos descritos sobre o tema por Halliday e Hasan, em *Cohesion in English* (1987), e os mesmos defendidos por Irlandé Antunes, em *Aspectos da Coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos* (1996). Para isso, este artigo apresenta após sua introdução, um tópico que disserta sobre a coesão e sua função, apoiando-se nos autores acima citados. Logo após, é delineada a metodologia que consta a aula introdutória sobre o assunto proposto. Assim, como já mencionado, com o propósito de perceber a melhora do conteúdo na produção textual, é demonstrada duas redações escritas pelo mesmo aluno, uma antes e outra depois da aula expositiva sobre coesão. E, para finalizar, tem-se a conclusão deste trabalho, a qual avalia a problemática e identifica os resultados.

Sobre a coesão

O texto nada mais é do que uma trama de sentidos, ou seja, um emaranhado de palavras que fazem sentido através das combinações que estabelecem entre si. Halliday e Hasan (1987) acreditam que a coesão diz respeito à maneira com os componentes da superfície textual encontram-se conectadas entre si numa sequência linear. Desse modo, percebemos que as frases e parágrafos que compõem um texto são ligados por meio de dependências determinadas pela ordem gramatical.

A coesão, apesar de não ser considerada uma condição para a inteligibilidade de um texto, proporciona mais qualidade para a produção escrita, visto que explicita os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que a compõem. Essas relações podem ser de oposição, contradição, adição, aceitação, afirmação, conclusão, finalidade, consequência, entre outras.

Halliday e Hasan classificam os elementos coesivos em cinco modos:

1. Por referência pessoal, demonstrativa ou comparativa.
2. Por substituição verbal, nominal ou frasal.
3. Por elipse verbal, nominal ou frasal.
4. Pelo uso de conjunções aditivas, adversativas, causais, temporais e as que indicam continuidade.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

5. Por coesão lexical através de repetições, sinonímias, hiperonímia, uso de nomes genéricos e colocações.

Segundo Antunes (1996, p. 47), Halliday e Hasan salientam que essas categorias não abarcam as possibilidades de tornar uma sequência linguística relevantemente coesa. Assim, o conjunto das categorias demonstrado acima é definido por seu caráter relacional, sendo verificado por sua função de ligar partes distintas da instância textual.

Sendo a coesão o modo como ligamos os elementos textuais em uma sequência, Halliday e Hasan (1987) defendem ser a coesão entre as frases o fator determinante de um texto, pois é através dela que se chega à textura, ou seja, aquilo que permite com que façamos a distinção de um texto a um não-texto. Observamos, porém, que a coesão é obtida, na maioria das hipóteses, pelo léxico, pela gramática. Verificamos, desse modo, que os elementos coesivos são o “remendo da roupa rasgada”, pois são eles que “costuram” o texto, fazendo com que o sentido do mesmo seja compreendido pelas ideias que tais nexos trazem consigo. O léxico caracterizado pela coesão nada mais é do que um elo de ligação entre palavras, frases e parágrafos que permitem com que o sujeito faça sua leitura fluir com qualidade e entendimento.

Ampliando um pouco do entendimento semântico de um texto, os autores da Linguística Textual julgam haver uma diferença que determina a coesão estrutural e a coesão não-estrutural. A primeira, de acordo com Halliday e Hasan (1987), decorre das relações estruturais, ou seja, das relações que se instauram por força da estrutura que ligam as partes de um período, de uma oração, de um grupo de palavras. Sendo assim, a única explicação para tais unidades serem consideradas internamente coesivas é o fato delas apresentarem-se estruturadas. Esse tipo de coesão limita-se a uma frase. Por outro lado, a coesão não estrutural, segundo Antunes (1996), está além da estrutura, ou melhor, os elementos coesivos neste caso buscam relacionar as partes do texto dando sentido à leitura. A coesão não estrutural pode também ter a dimensão de uma frase, mas vai, muitas vezes, além dessa extensão.

A autora ainda afirma:

A coesão é uma propriedade da superfície, mas destinada a estabelecer e indicar laços de natureza semântica entre os segmentos do texto. Nesta medida a coesão é vista como meio de operação e como meio de indicação das relações semânticas existentes no texto, naturalmente considerando-se as atividades integradas da composição e da interpretação da interação linguística (ANTUNES, 1996, p. 32).

Com a afirmação da autora, notamos que a coesão vai além de uma boa escrita, pois ela é a marca que orienta o leitor a determinada conclusão ou determinado entendimento

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

sobre o que está sendo dito pelo linguístico. É a coesão que dá continuidade a um texto, determinando, assim, como será a sequência textual que o caracteriza.

Por isso, Antunes ressalta:

As repetições ou retomadas, dadas, geralmente, como elementos de continuidade, são mais que meras repetições ou retomadas, pois, ensinam, via de regra, acréscimos ou ampliações, dessa forma, ligados ao contexto precedente (1996, p. 34)

Essa asseveração ressalta a ideia de que os elementos coesivos orientam o leitor na compreensão de um texto. Verificamos, assim, que o bom produtor de um texto, ao fazer uso desses, costura o texto de modo que não deixa espaços, ou seja, o texto não tem buracos que fazem com que fique inteligível.

Antunes (1996) admite que a seleção e organização das unidades linguísticas de um texto subordinam-se à condição fundamental de ser um texto uma unidade semântica, um todo significativamente ordenado e unificado, que, mesmo que intuitivamente, é reconhecido como sendo acerca de algo. Desse modo, a relação da coesão com a gramática é ocultada em comparação com sua relação com princípios e estratégias semânticas, visto que o elemento coesivo serve para facilitar a comunicação, dando sentido ao que é enunciado.

Apoiado na ideia de Halliday e Hasan (1987), Antunes (1996) acrescenta a noção de que a relação implicada na coesão de um texto é uma relação, fundamentalmente, semântica. Para ele a continuidade da superfície que a coesão cria e assinala – e que chega a ser relevante na dimensão das configurações linguísticas textuais – opera-se pelas relações semânticas que ligam os vários segmentos desta superfície.

Halliday e Hasan (1987) indicam que a continuidade que a sequência das palavras impõe ao texto realiza e demonstra a continuidade criada pelas inter-relações semânticas estabelecidas. Portanto, os recursos de coesão encontrados na superfície são, ao mesmo tempo, operadores e sinais indicativos das inter-relações. Então, mesmo sendo a coesão um elemento de superfície, ela tem a importante característica de delimitar a semântica de uma produção textual, pois estabelece elos de sentido entre as palavras, frases e parágrafos.

A partir dessas averiguações, notamos que a coesão tem como função envolver entendimentos produzidos por ela na composição de um texto. Apoiando-se em Halliday e Hasan, Antunes (1996) diz ser a função primordial da coesão o caráter continuativo da superfície do texto. Porém, essa continuidade não é vista apenas como um elemento de ligação do texto, mas como uma característica necessária para entendimento e compreensão de tal. Halliday e Hasan salientam que *os recursos coesivos têm em comum a propriedade de assinalar que a interpretação da passagem em questão depende de alguma coisa mais.*

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Nesse sentido, o texto segue uma certa linearidade que estabelece as interações linguísticas. No entanto, os autores dizem que o texto também pode apresentar vazios, que identificam as possíveis descontinuidades textuais.

A função da coesão, dada por Antunes (1996, p.), provê e assinala a continuidade da organização superficial do texto, abrangendo:

1. A continuidade do texto que é provida também pelos recursos coesivos léxico-gramaticais e que interfere na criação da unidade do texto.
2. A continuidade do texto que possibilita ao ouvinte ou leitor reconstituir a unidade pretendida, inclusive, pela restauração de elementos omitidos no texto, mas que são necessários para sua interpretação.

Portanto, é estabelecido que a coesão é uma característica importante e necessária para que haja qualidade e relações de sentido entre as informações de um texto.

Metodologia

Com o objetivo de perceber como se dá a mudança na qualidade da produção textual no nível do Ensino Médio, a aula proposta baseia-se nos conceitos de Halliday e Hasan. Porém, como não estamos lidando com alunos de nível superior, utilizamos uma linguagem menos técnica, a fim de fazer uma transposição didática do conteúdo tratado.

Inicialmente, começamos por abordar o texto explicando-o como uma trama de sentidos, em que as informações se relacionam, uma sempre complementando a outra. Pedimos para que o aluno organize as suas ideias, fazendo um esquema prévio antes de colocar seu texto na folha de redação. Logo após, explicamos as características e diferenças entre os tipos principais vistos em aulas de redação: narração, descrição, dissertação expositiva e dissertação argumentativa. Além de mostramos exemplos de cada um.

Adentramos, então, na coesão e na coerência. A segunda é vista como a relação lógica entre ideias, sendo assim o resultado da não contradição entre as informações escritas no texto. A partir disso, explicamos a coesão dizendo que a mesma é a conexão, ligação e, até mesmo, a harmonia entre os elementos de um texto. E tem a função de entrelaçar as palavras, frases e parágrafos de um texto, fazendo com que uma dê continuidade a outra, propondo uma leitura fluída e um texto sem vazios de sentido. Mostramos que a coesão é feita por referência, por palavras de transição e por substituição.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Ainda propomos aos alunos alguns exercícios, nos quais colocamos frases soltas e pedimos para que façam a construção de parágrafos de modo a relacionar as informações dadas através dos elementos coesivos abordados.

Como avaliação da aula, é dado um tema para que o aluno desenvolva, em sua folha de redação, uma dissertação argumentativa.

Apresentação e análise dos dados

Decorrente das atividades desenvolvidas em sala de aula, solicitamos que o aluno produzisse a seguinte proposta de produção: um relato argumentativo sobre um acontecimento que você tenha vivenciado e que tenha ficado marcado na sua vida, de alguma maneira. O resultado pode ser observado no anexo 1 deste trabalho.

Essa primeira produção demonstra a imaturidade linguística do aluno, permitindo com que percebêssemos a falta de relação entre as ideias colocadas no texto. Essa falta de relação é percebida, principalmente, pela falta dos elementos coesivos que permitem o entrelaçamento das ideias.

Já, a segunda redação produzida pelo aluno na oficina consistiu na proposta reflexiva e crítica sobre o que de fato é mais importante numa profissão, a qualificação ou a competência. Esta foi escrita após uma aula introdutória sobre elementos coesivos. O resultado pode ser observado no anexo 2 deste trabalho. É perceptível que nesta segunda produção escrita o aluno estabelece uma melhor relação entre os sentidos expostos por ele, passando a promover a reflexão sobre a língua através dos elementos coesivos.

Concluindo a partir dos resultados

Dado o objetivo deste artigo, que é o de verificar o progresso que um aluno pode apresentar após uma aula sobre coesão, demonstramos duas redações escritas pelo mesmo aluno em momentos distintos. O primeiro momento é pedido ao discente uma produção textual sem muita orientação sobre Linguística Textual. Já no segundo momento, é proposto ao aluno que escreva uma redação após uma aula introdutória sobre coesão textual.

Tal aula introdutória foi aplicada em uma escola particular para um aluno do primeiro ano do Ensino Médio. A mesma teve por foco apresentar os diferentes tipos textuais (dissertação, descrição e narração), além de explicar a noção de texto e coesão.

Sendo a função da coesão, o foco principal deste trabalho, optamos por sustentar nossos argumentos nos conceitos definidos por Halliday e Hasan (1987) e Irandé Antunes

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

(1996). Desse modo, verificamos que a coesão é parte essencial de uma produção escrita, pois é através dos elementos que a compõem que as ideias do texto relacionam-se entre si.

O texto, então, passa a ser muito mais que informações, sendo considerado, então, uma trama de sentidos em que palavras, frases e parágrafos inter-relacionam-se a fim de produzir uma semântica. Porém, como a aula introdutória é proposta ao Ensino Médio, tivemos que utilizar uma linguagem menos técnica, nos afastando da Linguística Textual e utilizando nomes conhecidos pelos alunos, comumente apresentados nas aulas de gramática. Assim, a coesão por transição é aquela que tem como elementos coesivos preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais; a coesão por referência é aquela que utiliza pronomes para retomar um sujeito do texto; e a coesão por substituição é aquela que utiliza outros nomes (substantivos) para retomar um elemento dado no enunciado.

Verificamos, portanto, através das redações do aluno, que a aula introdutória sobre coesão firmada nos conceitos da Linguística Textual, mais precisamente, nos conceitos de Halliday e Hasan, demonstram que a qualidade textual teve uma significativa melhora na segunda produção. Na primeira, o redator não faz uso de elementos coesivos, colocando muitos pontos finais e vírgulas, sem relacionar frases ou parágrafos. Observamos, porém, que essa verificação não afetou a coerência da redação.

Já na segunda produção, após a aula introdutória, o aluno faz uso dos elementos coesivos, demonstrando que passa a refletir sobre a escrita, sabendo onde e como utilizá-los. Notamos esse fato quando o redator utiliza entre frases e parágrafos expressões como: além disso, dito isso, um exemplo disso, então, isso. Semelhantes elementos fazem com que a leitura do texto flua melhor e a nota da redação aumente no item que corresponde ao conteúdo.

Salientamos que o aluno avaliado está apenas no primeiro ano do Ensino Médio e que, neste momento aqui citado, havia tido apenas uma aula introdutória sobre coesão. Por isso, é sabido que a partir de novas aulas e novas propostas, ele poderá melhorar cada vez mais a qualidade de suas produções textuais.

Em suma, verificamos que a função da coesão é mesmo a de fazer relações dentro de um texto, opondo, somando, transgredindo ou concluindo ideias. Além disso, concluímos que o trabalho em sala de aula sobre redação pode apresentar melhores resultados quando apoiado nos conceitos de Halliday e Hasan, partindo de uma Linguística Textual.

Admitimos que este trabalho não possa ser considerado como encerrado, pois a coesão como função essencial na avaliação de uma produção textual necessita de outras análises que

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

ampliem as características percebidas aqui. Tal ampliação deve ser feita para que se possa comprovar, de forma ainda mais contundente, o objetivo apresentado por este artigo.

Referências

ANTUNES, Irandé Costa. *Aspectos da Coesão do texto: uma análise em editoriais jornalísticos*. Pelotas: Editora Universitária, 1996.

M. A. K. Halliday e R. Hasan: *Cohesion in English*. London: Longman, 1987.

ANEXO 1

Memória	
	Título
1	Quem não tem nenhum <u>Fato</u> do
2	~~que se esqueceu?~~ Uma ~~passada~~ <u>deusa</u>
3	~~se esqueceu?~~ Uma pessoa querida que
4	não <u>está</u> mais perto de você. Um <u>Fato</u>
5	vergonhoso, um <u>mico</u> , um <u>vácuo</u> . <u>Quem</u>
6	até mesmo, uma cena horrível, que você
7	<u>precisava</u> não ter visto.
8	Eu tinha visto aqueles "mísseis" de
9	Coca-Cola na internet, achava aquilo
10	muito legal. Um dia, eu, em pleno recreio,
11	tentei reproduzir essa experiência, mas não
12	tinha muita noção do que <u>fazer</u> .
13	Peguei uma garrafa pequena de refri-
14	gerante antes de descer, <u>Abri</u> , pus um
15	mentar dentro, <u>fechei</u> e depois <u>cheguei</u>
16	bastante. <u>Enfim</u> , joguei com força a <u>chovechu</u>

Depois de talo precisamente citadas,

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

17 garrafa no chão, com o bico para —
 18 baixo. Quando a tampa bateu contra —
 19 o solo, a garrafa voou para Avante, jogando —
 20 a espuma do refrigerante contra mim. —
 21 Resultado: fiquei engasgado e a escola —
 22 toda me viv. naquele estado.
 23 Ervar é humano e ninguém escapa —
 24 disso, só que vir também é. Você nunca —
 25 deixará de ervar e ninguém também —
 26 deixará de vir de você quando coneter —
 27 alguma bobagem. tema de encover 1550 —
 28 normalmente. 1550 realidade.
 29 como um foto, consequência.
 30 Com esse minha atitude, percebi que —
 31 nao...
 32

ANEXO 2

Qualificação ou Competência?

Título

1 Um bom profissional é assim con-
 2 certuado por ter sua qualificação direta-
 3 mente relacionada às boas condições de
 4 ensino que tem. Pensa-se que um bom
 5 profissional tem a qualificação seja uma
 6 consequência do muito estudo e direção a
 7 uma profissão. Porém a qualificação
 8 profissional não é o único fator que ga-
 9 rante ser emprego.
 10 Assim, afirma-se que afresar estes a
 11 competência. Entende-se tem uma compe-
 12 tência, a habilidade que um indivíduo tem
 13 para desenvolver suas atividades prof 1
 14 issionais. Com isso, ver fo co so que um dos
 15 fatores que destaca um bom profissional,
 16 e o engajamento deste com suas atividades.

for a f

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

17	- Nota-se que a dificuldade ou falta
18	de interação e interesse com seu traba-
19	lho, ou seja, a incompetência, significa que
20	o indivíduo não gosta do que faz. Um exem-
21	plo fictício disso, seria o caso de um pro-
22	fessor A, ^{o qual} ~~que~~ tem menos instrução que
23	um professor B, porém mais engajamento
24	que este. Isto é, tem uma boa relação
25	com os alunos, prepara aulas interativas, etc.
26	Conclui-se, então, que há uma linha
27	tênue que separa um bom profissional dos
28	demais, e nessa ~~linha~~ entra a competên-
29	cia. Ainda assim, uma coisa não exclu a
30	outra, pois com os argumentos acima expos-
31	tos ^{demonstram} ~~qualificação~~ e competência são funda-
32	mentais para conquistar o sucesso.
33	

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

ENUNCIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE: O QUE REVELA O ATO DE RESUMIR

Diego Vilanova Titello
UFRGS

Introdução

A relação do homem com o mundo que o rodeia sempre provocou reflexões que colocam a linguagem como a necessária mediadora entre ambos. E, naturalmente quando se aborda a relação homem-mundo, não há como fugir da questão clássica da referência ou, melhor dizendo, da referenciação.

Tema relevante na agenda da Linguística Textual, na contemporaneidade, os estudos sobre referenciação abrem muitas perspectivas no que tange o tratamento do texto, seja em situação de leitura, seja em situação de escrita.

Pode-se dizer que, no diálogo necessário entre escrita e leitura, diálogo esse que o ato de resumir (meu objeto de estudo) instaura, a abordagem da referenciação constitui questão prioritária, uma vez que, através de estratégias de referenciação, de um lado, o locutor constrói seu objeto de discurso, e, de outro, o leitor orienta-se no exercício, vale dizer intersubjetivo, da construção de sentidos.

Neste artigo, proponho-me a analisar um resumo produzido por um aluno do PAG-Português¹, com o intuito de atestar que resumir um texto-fonte constitui um ato subjetivo, uma vez que o locutor “resumidor” precisa operar escolhas linguísticas, registrando, desse modo, *sua* compreensão do texto-fonte.

Para o desenvolvimento do presente artigo, proponho sua apresentação em três seções, além desta introdução: na segunda, discuto aspectos teóricos relativos à referenciação e, orientando-me por Mondada e Dubois (2003), Koch (2004), Marcuschi (2003, 2005) e Matencio (2002) e, principalmente, por Benveniste; na terceira, abordo rapidamente as

¹ Programa de Apoio à Graduação, que visa a qualificar o desempenho no uso da Língua Portuguesa pelos alunos ingressantes e regularmente matriculados na Universidade ou, em início de curso, em disciplinas de produção de texto. Para tanto, as oficinas focam na leitura e produção de textos de diferentes tipos e gêneros, assim como nas diferentes abordagens do texto, analisando as relações textuais, discursivas, enunciativas construídas em determinado texto.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

características principais do gênero resumo, apresento brevemente o corpus e a metodologia de análise, para, por fim, analisar a produção desse gênero por parte do aluno, procurando apontar, no texto dele, para marcas ou estratégias que sinalizem a sua instauração subjetiva nesse processo; e, por último, na quarta, apresento uma reflexão sucinta sobre a análise realizada, apontando a relevância desse tipo de pesquisa para o tratamento do texto em sala de aula, seja da educação básica seja do ambiente acadêmico.

É necessário expressar que ao abordar especificamente o gênero resumo, será tratada a questão da retextualização, uma vez que a escrita desse gênero implica tal tipo de operação textual-discursiva.

Sobre a referenciação: uma perspectiva teórica

Conforme já explicitiei, este trabalho se insere no quadro teórico da Linguística da Enunciação de Émile Benveniste, no entanto, antes de trazer suas formulações a respeito de linguagem, língua, referência e enunciação, destaco, nesta seção, contribuições teóricas de autores que pensaram o tema da referenciação.

Mondada e Dubois (2003), ao abordarem o tema da referenciação, situam duas linhas argumentativas, manifestando expressamente concordância com a segunda posição teórica. A primeira trata da questão da referência, tema clássico da filosofia da linguagem, da lógica e da linguística, como um problema de representação/categorização, a qual a forma linguística selecionada é avaliada em termos de verdade e de correspondência com o mundo. Dentro dos moldes de uma tradição conceitual, a referência é abordada como uma atividade que estabelece correspondência entre um termo linguístico e um objeto do mundo extralinguístico. No entanto, a segunda posição teórica trazida pelos referidos autores começa a surgir e a se firmar a partir da década de 80 com os avanços da ciência da linguagem, em que a noção de referência é reavaliada e se distancia da concepção clássica de representação do mundo. É através dessa nova concepção que se propõe substituir a noção de referência por *referenciação* e, em consequência, a noção de referente pela de *objeto de discurso*. Recorramos a Mondada (apud KOCH, 2005, p.34)

[...] a referenciação não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e as ações em curso dos enunciadore. No interior dessas operações de referenciação, os interlocutores elaboram objetos de discurso, i.e., entidades que não são concebidas como expressões referenciais em relação especular com objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no fio de sua enunciação.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Através dessa citação, é possível atestar que a nossa relação com a linguagem não é pronta e acabada, mas o contrário: ela é construída e reconstruída em todos os atos de enunciação dos quais participamos. Em outras palavras, a nossa relação com o outro, com o mundo e com a própria língua é refeita a cada troca intersubjetiva do dia-a-dia.

Logo, concordo com o postulado de Koch (2002) ao considerar a referenciação como uma atividade discursiva, em que o processo de textualização do mundo por meio da linguagem consiste em um processo de (re)construção do próprio real. Nesse sentido, na mesma linha argumentativa de Koch (2004), pode-se dar destaque a duas considerações importantes: os processos de referenciação são escolhas do locutor em função de um querer-dizer e os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação/enunciação. Cabe afirmar que a referenciação, como prática discursiva, assume um caráter de prática simbólica, necessariamente passando pela leitura de mundo do locutor. Daí que ela não pode ser jamais concebida como fenômeno de estabilidade das palavras com as coisas existentes no mundo.

Sobre esse posicionamento, Marcuschi (2001, p.56) aponta que:

A maneira como dizemos aos outros as coisas é muito mais uma decorrência de nossa atuação discursiva sobre o mundo e de nossa inserção sócio-cognitiva no mundo pelo uso de nossa imaginação em atividades de interação conceitual do que simples frutos de procedimentos formais de categorização lingüística. O mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo construtivo e imaginativo e não de uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas.

Assim, o autor, juntamente com os demais autores antes citados, defende a tese de que não existem categorias naturais, uma vez que não existe um mundo naturalmente categorizado. A realidade, segundo o teórico, não está segmentada da forma como é concebida, e as coisas não estão no mundo da maneira como são ditas, mas as coisas ditas são coisas construídas nas interações/enunciações.

E, para finalizar a abordagem da referenciação, trago as reflexões de Benveniste acerca desse fenômeno, uma vez que esse trabalho, ainda que se ancore também em reflexões da Linguística Textual, também busca aporte teórico na Teoria da Enunciação benvenistiana.

A questão da relação da linguagem com a realidade acha-se presente em todo o trabalho de Benveniste, mas é no artigo de 1970, *O aparelho formal da enunciação*, que a referência aparece como parte integrante da enunciação, sendo essa compreendida como um processo de apropriação individual da língua pelo locutor:

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição dessa mesma mobilização e dessa apropriação da língua é,

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante de enunciação. (Benveniste, 1970:84).

A enunciação, esse “colocar a língua em funcionamento”, que supõe a conversão da língua em língua-discurso, não é, para Benveniste, a fala de Saussure, não é o texto do enunciado, não é o discurso. Por uma razão: ela não é produto, mas constitui o ato de produzir um enunciado em determinado tempo-espço. O valor da referência é concebido pela enunciação, isto é, a língua deve ser considerada na medida em que, através do locutor-sujeito, no e pelo ato de enunciação, ela se refere ao mundo. Assim, o referente, desnecessário antes na estrutura da língua, faz-se agora necessário no seu funcionamento pelo discurso. Trata-se do objeto particular a que a palavra corresponde no caso concreto do uso individual de utilização da língua.

No texto de 1970, é expresso categoricamente que não existe referência fora da enunciação. A referência passa a ser condição da enunciação: a condição de o locutor se apropriar da língua, mobilizá-la por sua conta, é a necessidade de *referir* pelo discurso. Para o alocutário, a condição é a possibilidade de co-referir. Podemos, a partir da concepção da noção de “referência” como “condição da existência do ato”, formular a seguinte conclusão: o “ele”, o ausente da relação eu-tu, torna-se a própria condição da emergência dessa relação.

A linguagem, considerada enquanto função (não forma ou estrutura) re-produz o mundo, devendo-se compreender, no entanto, nessa “reprodução” uma submissão do mundo na e pela linguagem: a realidade é produzida novamente por meio da linguagem. E essa realidade é produzida de modo novo por um único motivo, tese do grande axioma benvenistiano, a saber, “o homem está na língua”: a inserção da categoria de pessoa no discurso promove uma sempre renovada experiência humana.

É importante destacar que essa concepção benvenistiana se alinha com as reflexões dos teóricos da Linguística Textual, para os quais os referentes do mundo são, na verdade, concebidos como objetos (re)construídos no e pelo discurso. Em outras palavras, toda vez que nos utilizamos da língua para nos enunciarmos estamos instaurando uma nova realidade.

Concluída abordagem do conceito de referenciação necessário à análise, passo agora a tratar um pouco das características do gênero resumo, após isso, explicito o corpus e metodologia de análise para, por fim, empreender a análise. Vale a pena afirmar que a análise não se pretende exaustiva e que, com ela, o objetivo é atestar que, através do ato de resumir, o locutor-aluno deixa de si, atualizando suas referências no discurso.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Análise: resumo, corpus, metodologia e análise

Antes de tratar da questão do corpus e da metodologia de análise, abordo rapidamente as características principais do gênero resumo.

Características do gênero resumo

Como esse trabalho versa sobre o resumo acadêmico, visto sob uma perspectiva enunciativa, passo neste momento a tratar, ainda que de forma sumária, sobre as características do gênero resumo, que, conforme os estudos de Matencio (2002), designa uma atividade que implica *retextualização*.

Sabe-se que outras teorias do campo dos estudos da linguagem, como a Linguística Textual, por exemplo, se dedicam ao estudo do gênero resumo, no entanto reivindico aqui certa originalidade, uma vez que penso que a Linguística da Enunciação de vertente benvenistiana pode trazer importantes contribuições para a melhor compreensão do funcionamento desse tão importante gênero textual.

Apenas a título de informação, Schneuwly e Dolz (1999, p.14), que centram suas pesquisas sobre as práticas e usos da linguagem nos gêneros escolares, revelam que a cultura da escola conceitua “resumo” como uma representação sintética do texto que será resumido, “sendo o problema de escrita reduzido a um simples ato de transcodificação da compreensão do texto”. Comumente, essa é a definição encontrada em muitos manuais de metodologia científica e afins. Salvador (1978, p.18-19) define esse gênero como “uma apresentação concisa e frequentemente seletiva do texto de um artigo, obra ou outro documento, pondo em relevo os elementos de maior interesse e importância”. Essa conceituação apresenta uma visão bastante simplista do processo de produção, já que, de acordo com ela, para resumir, bastaria ao leitor decodificar o texto-base para depois codificá-lo de modo sintético..

No que tange à produção de resumos na universidade – foco de nosso estudo - é de conhecimento compartilhado de que a produção desse gênero, de crucial importância na formação universitária, é uma das maneiras através das quais o estudante, além de evidenciar o registro de sua leitura de textos acadêmicos, manifesta sua compreensão do texto-base lido. Em outras palavras, o resumo constitui um registro de compreensão do texto-base, sendo esta uma etapa necessária para que a escrita do resumo, de fato, se concretize.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Cabe afirmar que o resumo acadêmico implica uma atividade de retextualização. Porém, o que seria retextualizar? Ou, antes disso, o que é textualizar, operação essa, obviamente, implicada na retextualização?

Conforme Matencio (2003, p.4), “textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas”. Ou seja, trata-se de realizar operações para que um texto seja recebido como tal. Já a retextualização, segundo a mesma autora,

envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. (MATENCIO, 2003, p.4)

Penso que esse movimento de trabalhar sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas implica não uma simples paráfrase do texto-base, sem uma implicação intersubjetiva. Ao produzir um texto a partir de outro, como é o caso do resumo, o locutor inevitavelmente se constitui como sujeito nesse processo, já que “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (2005a, p.286), e ao se constituir como tal, ele deixa de si no discurso. Dito de outra forma: esse movimento do locutor sobre as estratégias revela um trabalho com e sobre a língua, a *sua* língua, constituída através das relações intersubjetivas que foram estabelecidas no decorrer da sua vida em sociedade.

Antes de tratar especificamente da atividade de retextualização e relacioná-la com questões de ordem enunciativa, é necessário deixar bem marcada a diferença entre retextualização e reescrita. Segundo Matencio (2002, p. 112-113, grifo nosso),

se retextualizar é produzir um *novo* texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso da reescrita –, mas de produzir *novo* texto.

Ora, se abordar a retextualização é implicar a produção do *novo*, penso que quando o aluno retextualiza, concomitantemente *re-semantiza*: ao voltar àquela forma e sentido engendrados pelo locutor do texto-base, ele, no processo de construção do resumo, opera dois processos: a *re-semantização* e a *re-sintagmatização*. Ou seja, com o intuito de registrar *sua* compreensão do texto-base, ou seja, o sentido que ele construiu da leitura do texto-base (*re-semantização*), o aluno-retextualizador passa, a partir da sintagmatização empreendida no texto-base, a re-encadear (*re-sintagmatizar*) as palavras no enunciado do texto (resumo). E é nesse movimento que se pode flagrar a relação singular entre forma e sentido articulada pelo locutor-aluno, isto é, a passagem de locutor a *sujeito*.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Corpus e metodologia de análise

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação dos dados, em lugar de sua mensuração. Desse modo, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), esse modo de fazer pesquisa não procurar criar leis universais, mas sim compreender e interpretar os fenômenos que se situam socialmente em um contexto.

O corpus analisado na investigação será constituído de um texto que serve de base para a leitura (um artigo de divulgação científica) e um exemplar de resumo redigido por aluno de leitura e produção de textos. Os motivos pelos quais recorro a um exemplar incluem: a pesquisa é, como disse acima, qualitativa, e também em função do espaço limitado da produção de um artigo científico. A unidade de análise, portanto, será o *texto*.

Nesse momento, trago o texto-base e, em seguida, o exemplar de resumo em sua íntegra. Optei, para esse trabalho, em trazê-lo sem as correções efetuadas, uma vez que isso poderia desviar a atenção na análise para aspectos que não são relevantes para o objetivo que apresento. Como já expus, a imersão no resumo produzido pelo aluno tem o propósito de analisar como leitura e escrita engendram forma e sentido no ato de resumir.

Apresento, agora, o resumo na íntegra. O texto-base (artigo de divulgação científica) consta em anexo deste trabalho.

Análise

- 01 “Ganhar e perder acontece entre as orelhas”. Revista Viver Mente&Cérebro, edição 208, o maio de 2010.

O artigo “Ganhar e Perder acontece entre as orelhas”, publicado na revista Viver Mente&Cérebro, edição 208 de maio 2010, defende a ideia de que talento e
05 treino não são suficientes para conquistar o sucesso, mas que o equilíbrio psicológico é fundamental. O presente resumo tem como objetivo apresentar essa tese.

Segundo o texto, não só para os esportistas, mas qualquer um que queira ter êxito nas atividades poderá alcançá-lo através de uma postura mental
10 adequada e o desejo firme de vencer. Um exemplo disso, o tenista alemão Boris Becker, descreveu essa postura mental de vencer da seguinte forma: “Perder e ganhar acontece entre as orelhas”, isso significa que o desejo consciente de vencer ocorre mentalmente. Tal postura mental lhe rendeu a vitória em jogos

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

importantes no tiebreaker em nove de cada dez competições.

- 15 Além disso, aponta que excelentes desempenhos são alcançados antecipadamente, basta interromper o “diálogo interno” em nossas cabeças, através de caminhada meditativa ou murmurando um “mantra” de forma inaudível. Segundo o cardiologista Herbert Benson, da Escola de Medicina de Harward é recomendável pensar em praticamente nada, deixando que os
- 20 pensamentos fiquem livres pela mente. Tal prática para o corpo tem efeito positivo na redução de problemas cardíacos.

O artigo conclui que não adianta sonhar com o erro do adversário, pois só podemos interferir na nossa realidade interna, com mensagens para o próprio cérebro, mas nunca com a realidade interna dos outros.

É importante iniciar a análise, destacando o acerto, por parte da aluna, de começar o resumo citando a fonte novamente, uma vez que já a havia citado no título.

De um ponto de vista geral, é possível perceber que o texto-resumo da aluna apresenta poucos erros de estruturação e de gramática, o que evidencia um bom domínio do padrão formal de escrita da Língua Portuguesa.

Importante também destacar a destreza que a aluna apresenta no que tange à escrita desse gênero textual. Um bom resumo sempre apresenta, no primeiro parágrafo, o seu objetivo, e isso é operado com clareza pela aluna. Além disso, a locutora-aluna segue fielmente a estrutura dos argumentos do texto-base.

Não estou pretendendo afirmar que o texto da aluna está perfeito, mas, certamente, ele constitui um bom exemplo de resumo. A partir disso, as questões que se colocam de imediato são: é possível que o resumo da locutora-aluna evidencie marcas de subjetividade, uma vez que o seu texto parece estar tão enquadrado ao gênero resumo, visto pelo senso comum como um texto que prima pela imparcialidade e objetividade? Há espaço para que a aluna possa se marcar e se constituir como sujeito nesse processo? Ela consegue, no ato de resumir, operar a delimitação entre as referências produzidas pelo locutor do texto-base e as referências que produz enquanto locutor do resumo? Como ocorre a passagem de locutor a sujeito no ato de resumir?

Acredito que a resposta é afirmativa a esses questionamentos. Compreendo que resumir constitui um ato de enunciação e, o sendo, necessariamente instaura a intersubjetividade e, através dela, a subjetividade do locutor, uma vez que “a consciência de si

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

mesmo só é possível se experimentada por contraste”. Sustento a hipótese de que o **ato de resumir, assim como qualquer outro ato de linguagem, expressa a relação do locutor-sujeito com a língua, com a sua língua**. Com essa análise, espero deixar isso mais claro.

Como acredito, junto com Benveniste, que a língua toda está submetida a subjetividade daquele que enuncia, isso não ocorreria de modo diferente na escrita do resumo, uma vez que resumir é atualizar enunciação. Sendo assim, quando se escreve um resumo, o locutor também se constitui como sujeito, expressando, através desse gênero, a *sua* língua-discurso, isto é, o *seu* repertório de formas linguísticas que aprendeu com o decorrer da vida.

Um outro aspecto a destacar diz respeito à relação forma-sentido engendrada para a atualização de sentido e referência no discurso no resumo ora em análise.

No primeiro parágrafo, a locutora-aluna opera uma delimitação entre as referências produzidas pelo locutor do texto-base e a sua própria voz: referencia, de forma completa, a fonte, e expressa a tese principal do texto-base: **defender a ideia de que talento e treino não são suficientes para conquistar o sucesso, mas que o equilíbrio psicológico é fundamental**. Interessante destacar, e aí interferiu a subjetividade da aluna, a substituição operada pela aluna que preferiu utilizar o item lexical “sucesso” (1.3), ao invés de “o lugar de campeão”. Ela não alterou a ideia pretendida pelo autor do texto-base, e, ao mesmo tempo, colocou de si no discurso. Ao final do primeiro parágrafo (1.4), a locutora-aluna faz referência ao fato de que o presente resumo tem por objetivo apresentar a tese defendida no texto-base.

Logo no início do segundo parágrafo (1.5), a aluna novamente referencia o texto-base, no intuito de deixar claro ao leitor que as ideias expostas (1.5) pertencem às referências e sentidos produzidos pelo locutor do texto-base que está sendo resumido. A paráfrase redigida pela aluna “não só para os esportistas, mas qualquer um que queira ter êxito nas atividades poderá alcançá-lo [...]” (1.5-6) comprova que ela registrou sua compreensão do sentido atualizado no texto-base, uma vez que permaneceu fiel a ele. A paráfrase, sem dúvida, constituiu uma marca linguística reveladora de subjetividade, visto que, a fim de registrar de maneira mais aproximada a ideia de origem, a locutora do resumo expressou a sua relação com a língua, através de um discurso que, apesar de retratar as ideias de outrem, manifesta, como todo discurso, a singularidade daquele que se enuncia, ou melhor, do locutor que, ao resumir, manifesta a *sua* compreensão do texto-base lido. Na continuação do parágrafo (1.7), a locutora faz novamente referência a uma entidade linguística que constava no texto de origem (Boris Becker). Cita a famosa frase desse tenista e explica o que ela significa (1.7-8). A decisão de explicar explicitamente o significado dessa frase foi subjetiva, motivada pela

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

intersubjetividade, ou seja, a locutora aluna expressa uma explicação da frase em seu resumo, no intuito de deixar claro para o seu leitor qual o sentido dela. Logo, a preocupação com o leitor, ou seja, a relação eu-tu, motivou a necessidade de explicitar o significado da frase proferida pelo tenista.

No terceiro parágrafo (l.12), a locutora inicia levantando mais um argumento que é utilizado no texto-base para provar a tese de que o equilíbrio psicológico é decisivo em atividades que exigem esforço e dedicação. O conector selecionado pela locutora para expressar essa relação de soma de argumentos é “além disso” (l.12). Cumpre destacar o verbo “apontar” utilizado nessa mesma linha, que registra a compreensão que a locutora-aluna teve da fala do locutor do texto-base: na ótica dela, o *eu* do texto de origem realizou um **apontamento** do fato de que excelentes desempenhos são alcançados antecipadamente. Na continuação, é interessante a mudança verbal operada: no texto-base, se encontra a expressão “é preciso interromper o “diálogo interno”, expressão essa utilizada para designar o modo como ótimos desempenhos podem ser alcançados antecipadamente. No resumo, a aluna procura referenciar a mesma ideia/sentido, no entanto utiliza uma sintagmatização (arranjo de formas) diferente, ao preferir usar o item verbal “basta” (l.13) e incluir a expressão “em nossas cabeças” (l.13): “basta interromper o ‘diálogo interno’ em nossas cabeças”. Vê-se neste trecho uma mudança tênue de sentido, uma vez que na operação de paráfrase, a aluna, ao invés de manter a ideia de necessidade dada pelo uso da perífrase modalizadora “é preciso” (presente no texto-base), prefere usar o verbo “basta” (l.13), que parece atingir nesse contexto um sentido de certa facilidade. Em outras palavras, através da utilização desse verbo, o efeito de sentido causado é o de que parece ser fácil interromper o diálogo interno, perdendo um pouco o sentido originário de necessidade de se fazer alguma coisa.

No mesmo parágrafo (l.13-14), compete ressaltar o modo como a aluna sintagmatizou as duas maneiras de se poder interromper o diálogo interno: no resumo, ambas possibilidades são sintagmatizadas lado a lado em um mesmo parágrafo, ao contrário da sintagmatização efetuada no texto-fonte, em que as maneiras de interromper o diálogo interno são postas em parágrafos diferentes. Isso evidencia uma eficiente leitura do texto-base por parte da aluna, a qual ao mesmo tempo que engendrou forma e sentido de modo a ser fiel ao texto de origem, assumiu sua relação com a *sua* língua-discurso, sintagmatizando e semantizando o *seu* discurso. Na continuação (l.14-15-16-17), ela traz a voz de uma autoridade, ao escrever uma paráfrase do que o cardiologista disse a respeito de mente livre de pensamentos: “Segundo o cardiologista Herbert Benson, da Escola de Medicina de Harvard é recomendável pensar em

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

praticamente nada, deixando que os pensamentos fiquem livres pela mente”. Enquanto no texto-fonte, o locutor utilizou uma citação direta, reproduzindo fielmente as ideias do cardiologista, no resumo o *eu* se valeu da operação de paráfrase: o sentido se manteve fiel ao sentido original, porém com outro arranjo sintagmático. Tais escolhas e decisões que a locutora do resumo fez revelam a sua passagem de locutora a sujeito de seu discurso.

O que dá para perceber até o presente momento da análise é que a aluna não realiza uma espécie de “colagem” de trechos do texto-base, havendo espaço para que ela possa se marcar e se constituir como sujeito nesse processo intersubjetivo. Ao final do terceiro parágrafo (l.17-18), a locutora aluna traz – do seu modo – a informação dada no texto-base de que tais práticas – caminhada meditativa e murmuro de um mantra – possuem um efeito positivo para o corpo, ajudando na redução de problemas cardíacos.

Por fim, no último parágrafo (l.19-20-21), a locutora expressa, sucintamente, a conclusão do texto-base: “não adianta sonhar com o erro do adversário, pois só podemos interferir na nossa realidade interna, com mensagens para o próprio cérebro, mas nunca com a realidade interna dos outros”. Necessário afirmar que a aluna expressa fielmente a conclusão do texto-base, deixando explícito no resumo que a conclusão é do artigo, não sua. Além disso, vale destacar a utilização do verbo “conclui” (l.19), atestando que a aluna compreendeu qual é a conclusão efetiva do texto-fonte.

Ao fim da análise, importante dizer que ela não se pretendeu exaustiva, revelando todas as marcas de subjetividade deixadas pela locutora. Tenho consciência de que uma futura análise desse mesmo resumo desvendaria outros sentidos e referência não vistos neste momento. O importante foi ratificar minha hipótese: a de que resumir é (se) enunciar, é dar de si no discurso, imprimindo a subjetividade daquele que está por trás da tinta da caneta, daquele que ao dizer “o artigo conclui”, necessariamente constitui a si mesmo, ao outro e à própria língua via enunciação.

Considerações finais

O estudo do resumo pode servir de objeto a uma análise enunciativa, uma vez que se trata de um texto que revela a experiência subjetiva do locutor que se situa – sempre – na e pela linguagem. Em outros termos: a produção do resumo – *ato de resumir* – permite a passagem de locutor a sujeito, deixando marcas dessa passagem no seu produto, qual seja, o texto do resumo.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

. Realizar uma análise textual-enunciativa não constitui uma tarefa fácil, ainda mais porque não existe um método específico já criado para isso. É preciso ver o que o texto nos fornece, e isso às vezes gera certo receio. Mas aceitei o desafio e, junto com Benveniste, mergulhei no estudo do resumo, vendo nele a possibilidade de flagrar a passagem de locutor a sujeito na e pela enunciação. Ou seja, resumir é um ato subjetivo, como todo ato de linguagem, uma vez que homem e linguagem são indissociáveis.

Penso que esse estudo pode trazer uma contribuição forte no que se refere à prática de leitura e produção de textos, tanto na educação básica quanto no ensino superior, uma vez que a produção e o domínio desse gênero são fundamentais na contemporaneidade.

Termino esse artigo, afirmando que a imersão no universo do “resumo” constituiu mais uma prova cabal de que não há, de modo algum, como separar o homem da linguagem. De acordo com Benveniste, o homem está na língua, isto é, ele propõe a sua singularidade na língua. E acredito que foi possível demonstrar essa tese central da teoria benvenistiana na análise realizada: o ato de resumir – de onde decorre o texto do resumo, enquanto enunciado – permite que o homem se marque na língua, se singularize na língua, se proponha como sujeito na língua. E isso tudo graças ao princípio epistemológico da teoria: a linguagem é condição para que o homem exista.

Referências

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005a.

_____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. Os níveis da análise linguística. In: *Problemas de linguística geral I*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005c.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006a.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa quantitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

DUCROT, Oswald. *Faits d'aujourd'hui et théories d'autrefois*. In: _____. *Logique, structure, énonciation*. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny;

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

TEIXEIRA, Marlene. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 51-78.

_____. (2002). *Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso*. Veredas- Revista de Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 06, n. 1, jan/jun., p. 29- 42.

MARCUSCHI, Luis Antonio. (2001). *Quando a referência é uma inferência*. Revista de Estudos Lingüísticos. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v.6, n.11, p. 109-122, 2. Sem. 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 3. 2003. *Anais...* março de 2003.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. *Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação*. In: CAVALCANTE, M. M. et al. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

SALVADOR, Ângelo Domingos. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1978.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, maio/jun./jul./ago., 1999.

ANEXO 1

Texto-base

“Ganhar e perder acontece entre as orelhas”

Assim como atletas de alta performance, pessoas comuns podem usar a mente a seu favor para obter sucesso em atividades que exigem grande empenho.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

O mundo está repleto de gente talentosa, cheia de habilidades, capacitada para enfrentar os mais diversos desafios. Mas o sucesso não é garantido nem para essas pessoas, uma situação que intriga psicólogos. No esporte, esse fato é visto com frequência, e com o início da Copa do Mundo da África do Sul, em junho, e da Olimpíada de Londres, em 2012, mais uma vez os olhares se voltam para os atletas.

Não só os resultados, mas também a rotina de treinamentos e a forma como eles lidam com a ansiedade em cada competição chamam a atenção – e podem ensinar lições valiosas. Tomando por base suas performances, pode-se pensar em aspectos da vida de pessoas comuns, já que nem sempre esportistas bem preparados fisicamente conseguem a vitória. Afinal, apenas talento e treino não são suficientes para conquistar o lugar de campeão: o equilíbrio psicológico é fundamental. Que o diga a seleção brasileira, na final do campeonato mundial, em 1998, na França.

Uma postura mental adequada e o firme desejo consciente de vencer podem tornar o amador um vencedor – e isso vale não apenas para esportistas, mas para qualquer um que queira realizar com êxito uma atividade que exija esforço e dedicação. O tenista alemão Boris Becker, que já foi o primeiro do mundo nesse esporte, descreveu essa postura de forma muito acertada e curiosa: “Perder e ganhar acontece entre as orelhas”. Em seu melhor período, Becker ganhava em jogos importantes o decisivo tiebreaker em nove de cada dez competições.

Certa vez, logo depois do jogo um repórter de televisão perguntou ao atleta como sempre conseguia tal resultado. “Ah, eu já joguei essa partida ontem à noite”, respondeu. O repórter não deu grande importância à frase, mas esse parecia ser justamente o segredo do sucesso. Excelentes desempenhos – seja no esporte, na profissão ou na vida pessoal – muitas vezes são alcançados “antecipadamente”. Oliver Kahn, goleiro que chegou perto de conquistar o título de melhor jogador do mundo pela Federação Internacional de Futebol (Fifa), “defendia” bolas críticas na noite anterior ao jogo decisivo. Da mesma forma, o piloto Michael Schumacher adotava a prática de se visualizar comemorando o primeiro lugar antes de a corrida começar.

Quando perguntaram certa vez ao boxeador ucraniano Wladimir Klitschko como se preparava mentalmente para os embates, respondeu: “Quando tenho grandes lutas à frente, sonho com elas”. O que ele via nesses sonhos? “Eu vejo o fim que desejo, a vitória; exatamente como no cinema, os sonhos se tornam realidade.” O truque, portanto, é partir triunfante rumo ao objetivo antes do início da partida. Seguindo esse raciocínio, a postura

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

mais indesejável que se pode ter ao chegar à linha de largada é “vejamos até onde se pode chegar”. Tudo isso parece muito esotérico? Talvez você já conheça a seguinte situação: a pessoa ajusta o relógio à noite para levantar às 6 horas – e na manhã seguinte acorda às 5h59, antes mesmo de o despertador tocar. Como pode ser? Simples: o subconsciente trabalha diligentemente para cumprir objetivos. O relógio biológico é, nesse caso, apenas um pequeno exemplo das possibilidades que podem se abrir para uma pessoa. É possível, sim, usar esse potencial em causa própria.

Primeiramente, é preciso interromper o “diálogo interno” – uma espécie de bate-papo repetitivo (e em geral com teor acusatório) que acontece em nossa cabeça quando, por exemplo, nos cobramos por eventuais falhas. Essa discussão interior é algo muito diferente de reconhecer os próprios erros e traçar estratégias para não voltar a cometê-los. Em geral acontece de forma consciente, mas é alimentada pelo subconsciente, e por isso nem sempre é simples ter controle sobre ela. Nesse caso, práticas específicas de relaxamento podem ser bastante úteis e afastar pensamentos prejudiciais. Técnicas orientais – como a meditação zen, para desenvolver a habilidade de não pensar em nada – costumam ser eficazes. Ocorre que qualquer um que faça a tentativa logo percebe que atingir esse estado de “esvaziamento mental” não é nada fácil. Ou você consegue não pensar em um elefante azul logo após ler estas palavras?

Por isso, o cardiologista americano Herbert Benson, da Escola de Medicina de Harvard, recomenda: se não é possível pensar em nada, pense em quase nada, sem a preocupação de encontrar sentido ou fazer associações. Em resumo, deixe que os pensamentos “passem”, sem tentar controlá-los. Uma forma de conseguir é com a “caminhada meditativa”, em círculos, na qual, a cada passo, se pensa apenas no seguinte: “À esquerda, à esquerda, à esquerda, à esquerda...”. Por meio dessa monótona repetição, pode-se distanciar o consciente do incessante diálogo interior, muitas vezes incômodo, e obter maior nível de relaxamento mental.

O efeito positivo dessa prática para o corpo é mensurável na redução de problemas cardíacos associados ao estresse, pressão alta, dores crônicas e distúrbios de sono. Em alguns casos, esses males desaparecem completamente. O relaxamento também é possível sem a caminhada. Quer tentar? Sente-se tranquilamente em uma cadeira e murmure de forma inaudível um “mantra”, se possível, sem significado – por exemplo, “iamon”. Após alguns minutos, o seu diálogo interno para. Com o treino, isso ocorre mais rapidamente. O efeito também pode ser cientificamente conferido: o eletroencefalograma (EEG) mostra que as

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

correntes cerebrais se tornam mais lentas, o cérebro funciona no chamado ritmo alfa (uma forma de relaxamento semelhante às fases de sono profundo).

Em alguns casos, a pessoa não sente mais o corpo. Esses são momentos raros, nos quais a porta para o subconsciente se abre. Boris Becker fazia exatamente assim: na noite anterior a um jogo importante, ele se isolava em seu quarto de hotel, colocava-se nesse estado de relaxamento e sonhava com seu sucesso nos momentos decisivos do jogo. Em pensamento, se via fazendo uma ótima jogada, enquanto seu opositor ficava indefeso na base. Quando adormecia com essa imagem na cabeça, seu subconsciente continuava trabalhando incessantemente e ancorava a imagem desejada como algo já atingido – como “verdadeira”.

No dia seguinte, quando a situação antecipadamente sonhada se tornava realidade, Boris Becker já havia vencido internamente. Considerando a certeza da vitória, já não restava espaço para a hesitação durante o saque, e não havia dúvida de que ele seria capaz de fazer as melhores jogadas. Tudo ocorria de forma mais ou menos automática. E o mais importante: ele não levaria em conta um possível erro.

Obviamente não adianta sonhar que o adversário erra, já que se trata de interferir na realidade interna, subjetiva, mandando mensagens para o próprio cérebro. Só podemos fazer isso conosco, nunca com os outros. Quando você também quiser afastar hesitações que podem enfraquecê-lo em momentos decisivos (ao apresentar um trabalho, submeter-se a uma entrevista de emprego, participar de uma reunião importante ou conversar com alguém querido sobre tema difícil), pode realizar um exercício duas vezes por dia, durante dez minutos, com intervalo de algumas horas entre eles. Assim que estiver totalmente relaxado e conseguir calar seu diálogo interior, visualize os seus objetivos pessoais em imagens o mais marcantes possível, dizendo a si mesmo que o objetivo já foi atingido. E, então, deixe que seu cérebro faça o resto;

Fonte: http://www2.uol.com.br/vivermente/artigos/-ganhar_e_perder_entre_as_orelhas-.html

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

LINGUAGEM DIGITAL NA PERSPECTIVA DO SINCRETISMO: PARA UMA LEITURA DA RELAÇÃO DO VERBAL E NÃO VERBAL NA TELA

Dinorá Fraga
Keli Luz
Raquel Salcedo Gomes
Rosangela Garcia
UNIRITTER

Seria possível observar duas revoluções fundamentais na estrutura cultural. A primeira que ocorreu aproximadamente em meados do segundo milênio pode ser captada sob o rótulo "invenção da escrita linear" e inaugura a História, propriamente dita. A segunda, que ocorre atualmente, pode ser captada sob o rótulo de "invenção das imagens técnicas" e inaugura um modo de ser ainda dificilmente definível. (FLUSSER, 1998)

"A reforma ortográfica deixou as palavras muito feias!"

(palavras de uma professora, comentando a escrita de palavras sem hífen)

É nesse espaço do dificilmente definível que este texto irá se movimentar. Começemos com a pergunta: que textualidade é esta que constitui os textos produzidos na tela do computador? O termo textualidade, neste trabalho, será conceituado como o que define as condições necessárias para que algo seja entendido como texto. Trata-se de características que configuram determinado artefato cultural, que será entendido como texto. Qual é, então, a textualidade de um texto da tela dos contextos digitais? O que o torna possível? Quais as condições de sua produção? Como ele se constitui? O presente texto ocupar-se-á dessas perguntas.

Entendemos que aquilo que o torna possível é a cultura digital e não, apenas, a linguagem digital. Costumamos ver, por exemplo, atividades propostas por professores no computador que são apenas transposição da cultura analógica para o contexto digital. Começaremos com Salcedo Gomes(2012), no que se refere à relação entre cultura digital e texto.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Primeira característica: o texto na cultura digital

Salcedo Gomes (2012), no que se refere à relação entre cultura digital e texto, considera sobre isso que a concepção de linguagem como prática socio-historicamente situada, em meio a mundos de significações construídas no discurso, ganha espaço nos estudos linguísticos, orientando também para uma reflexão sobre a cultura do digital, sobre os efeitos de sentido gerados a partir de práticas de linguagem desenvolvidas neste ambiente, visando também à inclusão da escola nesta cultura.

Com esta finalidade, desenvolveu pesquisa na área de Linguística Aplicada que investigou o sincretismo de linguagens na produção de estudantes do Ensino Fundamental, analisando como tal sincretismo ocorre na produção de blogs, a partir de um projeto de trabalho inspirado na Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998) e abordando a temática da preservação ambiental e sua relação com o consumismo. Este tipo de pesquisa é relevante uma vez que os estudantes manipulam diversas linguagens no contexto digital como produtores de sentido, depois do advento das redes sociais como sites, blogs, Facebook, Twitter, em uma cultura de outra natureza, balizada pelas características do digital.

A pesquisa realizada objetivou o estudo do texto na tela do computador em seus aspectos sincrético-discursivos, em blogs produzidos em atividades pedagógicas de um projeto de trabalho hipermidiático, no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Essa investigação permitiu a discussão de possíveis consequências da tecnocultura no ensino de línguas na educação básica e as implicações da estreita relação entre Internet, linguagens e seus usos no contexto educacional.

Intentou-se, durante o percurso investigativo, descobrir algumas das possíveis implicações da textualidade sincrética no âmbito das práticas escolares, buscando colaborar para a discussão sobre a promoção de uma educação linguística que leve em consideração o letramento digital.

Para isso, um breve resumo da história da Internet foi apresentado e discorreu-se a respeito do conceito de hipertexto. As noções de blog e blogosfera também foram discutidas a fim de fundamentar a teorização sobre os objetos empíricos: oito blogs produzidos por estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental.

Como teorização sobre a linguagem sincrética presente nos blogs, foi apresentada a teoria semiótica discursiva, que possibilita a ampliação do conceito de texto linguístico a outras manifestações capazes de produzir sentido, conjugando diversos sistemas semióticos,

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

no caso dos blogs sob estudo, as linguagens verbal e não verbal. Foram apresentados e discutidos os conceitos de função semiótica, conteúdo e expressão, função intersemiótica e semissimbolismo, basilares à teorização e à análise almejada.

No intuito de construir um referencial teórico que possibilitasse a conjunção de categorias analíticas para a observação da textualidade sincrética, apresentou-se o percurso gerativo de sentido para análise do plano do conteúdo e a semiótica plástica para estudo do plano da expressão, à qual foram associados elementos do design visual como complementares às categorias de análise da materialidade do texto sincrético. Discorreu-se também sobre a semiótica das situações e implicação da tela digital como componente do sentido.

Durante a análise, foram identificadas, a partir da semiótica plástica, as características sincréticas dos textos produzidos pelos alunos nos blogs, tendo em vista a concepção de linguagem proposta pela semiótica discursiva.

As características da materialidade sincrética foram relacionadas à análise do nível discursivo do percurso gerativo de sentido do plano do conteúdo. A partir da identificação de temas e figuras nos dois planos e do cotejo dos dados observados, discutiu-se sobre os significados produzidos a respeito do tema do projeto, o meio ambiente, e verificou-se a ocorrência de semissimbolismos.

A teoria semiótica discursiva de base greimasiana comprovou sua eficácia no estudo da linguagem em contexto informático-educacional e seus desdobramentos teóricos demonstram a amplitude e a força da teoria para a compreensão do sentido da linguagem em seus usos sociais, conforme pressupõe a Linguística Aplicada.

A análise realizada individual e globalmente dos blogs produzidos evidenciou as características sincréticas da hipertextualidade digital. A elaboração de blogs no projeto desenvolvido complexificou a ação educacional e permitiu sua retomada. As possibilidades do hipertexto, em sua textualidade sincrética, mostraram não apenas influenciar, mas balizar as escolhas linguístico-discursivas da produção textual em contexto hipermidiático.

Evidenciou-se que o trabalho com o hipertexto impõe desafios ao ensino de línguas e a práticas textuais escolares realizadas neste contexto, pois requer que os participantes do processo educativo lidem com um leque maior de opções comunicacionais, explicitadas nas categorias propostas para análise dos blogs. Diferentemente das primeiras teorizações dos desdobramentos iniciais da teoria semiótica, o hipertexto transformou o semissimbolismo em

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

regra, não em uma conseqüente decorrência de exceções, obtidas mediante escolhas semiótico-discursivas específicas.

Com o uso cada vez maior dos laboratórios de informática pelas escolas e pela implantação de projetos como o UCA (Um Computador por Aluno), pelo governo federal, além da disseminação não institucionalizada das TICs pela cultura digital, é possível que o texto sincrético venha a se tornar uma constante nas produções textuais dos estudantes da escola básica, o que resulta na necessidade de estudos como este sobre as implicações de sua construção em ambiente informatizado.

É possível que as características sincréticas e as necessárias escolhas plásticas para sua produção venham a fazer parte do cotidiano do uso da linguagem também na escola, imersa na cultura digital, o que requer uma concepção diferente de educação linguística escolar e a inclusão do letramento digital nos componentes curriculares.

O percurso de pesquisa trilhado na análise da textualidade sincrética dos blogs produzidos por estudantes do Ensino Fundamental evidenciou o entrelaçamento entre o linguístico e o digital e suas implicações para o contexto escolar. Tendo em vista tal imbricamento, passamos a discutir a noção de Cultura Digital.

Para o ex-ministro da cultura, Gilberto Gil (2004),

Cultura digital é um conceito novo. Parte da ideia de que a revolução das tecnologias digitais é, em essência, cultural. O que está implicado aqui é que o uso de tecnologia digital muda os comportamentos. O uso pleno da Internet e do software livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte.

De acordo com o caderno pedagógico Cultura Digital, publicado em 2012 pelo Ministério da Educação como um dos macrocampos de abrangência da ampliação curricular proposta pelo paradigma contemporâneo de Educação Integral, materializado como política pública através do Programa Mais Educação, a partir das perspectivas proporcionadas pela Sociedade da Informação, novas formas de organização e de produção em escala mundial se definiram, inserindo países no cenário econômico mundial.

Na esteira deste movimento econômico e social considerado intenso, discute-se a chamada Cultura Digital. O documento define cultura como algo que se dissemina, por meio de artefatos e práticas sociais, na tentativa de se fazer entender, comunicar, compartilhar, de modo que a cultura sempre se apresenta narrada, falada, escrita, desenhada, compreendendo parte do desejo das pessoas e das comunidades de perpetuar suas histórias e suas formas de conceber o mundo e nele viver, como agente de ações criativas.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

A partir de uma perspectiva histórica de atravessamento e complexificação dos artefatos e práticas, a humanidade desenvolveu as tecnologias digitais, e seu envolvimento com estes dispositivos, desde metrópoles a escolas, vai estimulando transformações tecnológicas e culturais a fim de traduzir necessidades e desejos da coletividade. Nesse processo, a humanidade não apenas usa a tecnologia, mas é, de certa forma, “usada” por ela, visto que necessita moldar-se a ela, gerando mútuas transformações.

Conforme explicitado no documento, a cultura digital é um campo vasto e potente, pois pode estar articulada com qualquer outro campo além das tecnologias, como por exemplo a arte, a educação, a filosofia, a sociologia etc. Em seu imbricamento com a concepção de Educação Integral, tal cultura amplia todos os campos dos saberes dispostos tanto dentro quanto fora do espaço escolar, por encontrar-se em um lugar compulsoriamente aberto, que não pode fechar-se sobre seu entorno, desafiando a novos modos de aprender, enunciar e agir no mundo.

No caderno, há a sugestão de pensar a cultura digital como um tipo de área do conhecimento que gestiona, intercruza as informações e conhecimentos produzidos pela humanidade, orientando que, para que esse tema venha a permear a prática, uma série de condições sejam consideradas.

Uma delas diz respeito à natureza interdisciplinar da Cultura Digital, que possibilita pensar em estratégias metodológicas amplas nos modos de aprendizagem, desenvolvimento intelectual, socialização e colaboração, em um processo que visa a uma Sociedade do Conhecimento, movida pela criatividade e inventividade na busca pela responsabilidade em toda a ação humana. Devido às possibilidades alargadas de atuação, a Cultura Digital pode promover mais espaços de autoria, reafirmando a relação dos sujeitos com suas ações. Também, pelas suas possibilidades de percursos variados, a Cultura Digital pode constituir-se como um dispositivo “antifadiga”, promotor de engajamento e de motivações nas diversas práticas sociais desempenhadas em seu âmbito.

O documento ainda descreve uma série de termos que traduzem práticas, dispositivos e símbolos da Cultura Digital, como objetos de aprendizagens, softwares, games, cidades digitais, acessibilidade, interatividade, entre outros, sobre os quais seria possível realizar uma reflexão que levasse à concepção de um discurso e de uma linguagem (ou linguagens) da Cultura Digital, remetendo à noção de que a cultura é sempre enunciada, funcionando no universo da linguagem no qual todos os seres humanos estão também imersos.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Segunda característica: o texto na tela tende ao sincretismo

Propomos que o entrelaçamento dos sistemas semióticos, verbal e não verbal possibilita a constituição de textos sincréticos (linguagem verbal e não verbal). Então, a tela, nesse aspecto de texto sincrético, atua como um mediador tecnológico. Trata-se de uma textualidade que caracteriza outro tipo de texto, que não é o texto verbal, ou não verbal com que se está acostumado em suas relações, na cultura e linguagem ditas analógicas.

É um texto sincrético que, na sua gênese, no começo da sua construção tem algo em comum, na substância de expressão, que é gráfica, que se diversifica e se mescla com mais de uma forma de expressão: a verbal e não verbal e a sincrética (miscigenação de ambas, como nos textos midiáticos, por exemplo), todas, entretanto, visuais e, no caso dos textos sincréticos, de miscigenação de formas verbal e não verbal, que produzem efeitos figurativos.

Comumente se entende que seria a linguagem verbal, de caráter linear e a não verbal, de caráter imagético, não linear. Essa não é a linha de argumentação deste texto. Na linguagem na tela, o sincretismo é uma tendência da cultura digital, devido à rapidez de suas transformações e à miscigenação das linguagens. Sobre o aspecto da sincreticidade, no que se refere a essa miscigenação, nos valeremos de Hjelmslev (1975), no capítulo sobre sincretismo, mas pensando-o sob o ponto de vista das linguagens verbal e não verbal e de sua miscigenação ou misturas possíveis.

Começamos pelo que o autor chama, em fonologia, aqui transposta para a constituição da escrita na tela, de neutralização. Ocorre pela comutação entre duas ou mais variantes. Neste caso tais variações podem ser suspensas. Este é o caso em que as cores de uma figura projetada sobre palavras ou frases não produzem diferença de significado ou quando tipos diferentes de letras nas mesmas palavras não alteram o significado





Chama-se suspensão, quando uma variante está presente em uma situação e ausente em outra. Exemplos podem ser palavras em posições diferentes, ou repetidas, dentro da frase, em um texto, mais parecendo figuras, que podem ser lidas como palavras, mas com efeito de figuras.



ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Já há superposição quando, nas formas de expressão entre figuras e palavras os traços se superpõem, tal como aproveitar as linhas curvas, ou retas de letras, projetando-as para figuras. Estabelece-se, aí, também um sincretismo.



Cada uma delas entra em sincretismo com a outra. É comum nas atividades escolares infantis vermos as letras serem apresentadas com a forma de desenho de animais aproveitando-se das similitudes formais dos traços de ambas. Imagem de animais e letras entram numa relação sincrética. Se, neste caso, uma dessas dimensões, verbal ou figurativa predomina sobre a outra, se pode dizer que existe uma dominância. Tal dominância pode ser obrigatória, quando se pretende a leitura linguística, ou opcional, como quando, no caso do texto publicitário, se pretende os efeitos de sentidos produzidos na pessoa avisando a valores agregados aos produtos. De qualquer forma, há um critério logico matemático que orienta para perguntas como: o componente verbal está incluído no não verbal ou o contrário?

Surge, então, algo que, na esfera da fonologia, Hjelmslev chama de sincretismo resolúvel e irresolúvel. Diante de um dado texto produzido com tais operações, se está diante de um texto verbal ou não? A leitura será mais linguística que figurativa, ou semiótica no sentido de efeitos de sentido, como comumente acontece na propaganda, diferentemente do que predomina nos livros didáticos, por exemplo?

Ao critério logico-matemático da dominância acrescenta-se, aqui, o critério contextual segundo o qual a significação é produzida a partir do contexto: por exemplo, no livro didático, ou na propaganda, as significações serão resolvidas, diante do mesmo processo de construção, pelas finalidades didáticas ou midiáticas. Tais operações de sincretismo são aqui propostas de forma inicial, mas se reconhece a potencialidade que oferecem para a compreensão do texto sincrético, tal como circula no cotidiano das diferentes esferas de práticas sociais. Quando se produzem textos na tela, há opções de tipografias, de fontes, de cores, recursos para efeitos de profundidade, relevo, negrito, sombreamento, por exemplo.

Com isso, mesmo que trabalhando com textos verbais, estamos envolvendo a textualidade que permite um texto imagético, verbal ou não. A configuração passa a ser

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

imagética, no verbal. Adquire, então, essa linguagem, características sincréticas porque trabalha as linguagens verbal e não verbal, com a mesma lógica da imagem. Esse aspecto remete à não linearidade como outro elemento da textualidade da tela, inserida na sincreticidade. Poder-se-ia afirmar que o texto na tela é linear quando ele não permite, ou não é construído por hiperlinks. Porém, pode-se, também, nesse aspecto, propor que a linearidade tem dimensões de não linearidade. Essas acontecem mesmo quando não há hiperlinks. Por exemplo, quando se dá ao texto verbal, características imagéticas, com cores, formas, efeito de terceira dimensão e movimento não característicos dos códigos linguísticos. Pode-se pensar nas escolhas tipográficas como sendo não lineares.

No aspecto de se pensar a não linearidade com dimensões, há a possibilidade de afirmar que, no texto verbal, sua característica conceitual e discursiva é não linear. Isso porque o pensamento é sempre não linear, ao envolver uma cadeia de conceitos que tem, por sua natureza conceitual, uma estrutura lógico-matemática, que não é linear.

O conceito é por natureza não linear, por ser um conjunto de categorizações materializado em um signo linguístico que, na cadeia da escrita, na linha, se apresenta como linear. Essa é, por sua vez, a característica inerente ao texto não verbal que, por não se submeter a uma linha, aciona sempre os modos descontínuos do pensamento. A isso, dizemos ser a dialética da imagem no texto verbal e afirmamos: ser verbal e não verbal ao mesmo tempo para que se conservem apenas as dimensões do plano. A essa capacidade específica, Flusser (1998) chama de imaginação que, segundo ele, é a capacidade de transformar fenômenos de quatro dimensões em “símbolos” planos. Continua afirmando que “o fator decisivo é que a imagem trata de planos, que se encontram na superfície e podem ser acessados por “um golpe de vista” (FLUSSER, 1998, p. 29). Este golpe da vista dá acesso ao superficial (de superfície) da figura.

Para atingir uma camada mais profunda é necessário “vaguear pela superfície da figura. Este vaguear é chamado de scanning, que responde ao que ele chama de “impulsos íntimos” do observador. Entendemos que o texto verbal é, inicialmente, apreendido por este vaguear que segue uma linha e é complementada pela intencionalidade de quem escreve quando orientada pelos recursos formais do sistema linguístico a uma dada direção de sentido e não outra, possibilitando, no entanto, o espaço interpretativo da imaginação, tal como ele a entende. No verbal, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem verbal: um elemento é visto após o outro, na imagem não verbal, o vaguear do olhar é circular.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Assim, o olhar estabelece relações significativas que se projetam sobre a constituição orientadora da forma como o texto verbal, no caso, foi estruturado. Sobre o tempo linear aqui assumido como sendo o da forma de expressão do verbal, o tempo é causal, o “nascer do sol é a causa do canto do galo”, diz-nos Flusser e, dizemos, um substantivo é a causa da existência de um artigo, na língua portuguesa, numa dimensão interpretativa da superfície plana, de orientação sintática, no caso do texto verbal.

A esse aspecto relacionado com o texto verbal, assumimos a expressão dialética da imagem no texto verbal, que é a de ser verbal e não verbal ao mesmo tempo. Trata-se de transformar e significar quatro dimensões (comprimento, altura, largura e profundidade) em planos (largura e altura). Podemos identificar, nesta afirmação, a gênese da escrita como imagem. Quando lemos um texto verbal, sem hiperlinks, sua característica conceitual levará o leitor a projetar sobre a linha sentidos produzidos, antes, na cultura e na sociedade e deflagradores, posteriormente, organizados a partir da leitura da linha. Serão conteúdos construídos pelo pensamento, embora orientados, na expressão, pela característica linear do texto verbal.

Essa é uma característica de tradução do pensamento para a linha, segundo os modos de construção da linha. Essa é uma das dimensões não lineares da textualidade da tela, numa cultura digital. Já o texto não verbal, por não se submeter a uma linha, aciona sempre os modos do pensamento contínuo e globalizante. Esses modos, ou essa lógica da figurativização não é organizada. É neste sentido que propomos a lógica da imagem. Trata-se de uma imagicização do texto verbal. Para este aspecto, utilizaremos Flusser (1998. p. 28), a seguir, na terceira característica.

O texto na tela possui a lógica da imagem

Em continuidade, retomamos Flusser. Enquanto a imagem verbal não envolve reversibilidade, no fluxo do olhar porque causal, na imagem não verbal, ou figura, em sua concepção tradicional, o fluxo do olhar é sempre reversível, circular. O autor continua afirmando algo que assumimos aqui como comum aos dois tipos de texto, quando pensados em seu sincretismo, a possibilidade de acessar os planos a partir de “um golpe de vista”. Este golpe da vista dá acesso ao superficial (de superfície) da imagem “que passa a ser interpretada como linha contínua ou descontínua. Sobre a proposta de considerar sob o ponto de vista do sincretismo o elemento visual como “a imagem” comum ao verbal e não verbal, trazemos, por oportuno, Flusser (1998, p. 29) quando afirma: “No segundo milênio a.c. (...), surgiram

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

pessoas empenhadas na rememoração da função originária das imagens, que passaram a rasgá-las a fim de abrir a visão para o mundo concreto escondido pelas imagens. O método do rasgamento consistia em desfiar as superfícies das imagens em linhas e alinhar os elementos imagéticos. Eis como foi inventada a escrita linear. Tratava-se de transcodificar o tempo circular em linear, traduzir cenas em processos.

Nos tempos de cultura digital, pelo texto sincrético, enfraquece-se, fortemente, a separação entre poesia e prosa, entre magia e razão porque a escrita retoma as características da imagem, no visual, de que é constituída na superfície plana. Por isso, talvez, se pensarmos em nossa experiência com a mídia, vemos que, ao inverso, no campo, por exemplo, da propaganda, vemos, cada vez mais, as imagens tornarem-se conceituais e os textos verbais, cada vez mais, figurativos. Entendemos a ideia que Flusser traz para outro contexto, trazendo tal ideia para o contexto em discussão: trata-se da crise dos textos, já referida e que volta neste momento. Tal é nossa proposta ao trazer o sincretismo como um conceito básico para se compreender a genealogia da escrita na tela. Mesmo concebendo uma folha de papel como tela, vemos a influência da cultura digital sobre a cultura analógica para que se conservem apenas as dimensões do plano. Aliás, não há outra possibilidade a não ser o plano, a não ser que possamos propor uma escrita holográfica que já não se daria sobre uma superfície plana, mas no espaço tridimensional (esse será objeto de um próximo trabalho). A essa capacidade específica, conforme já referimos, o autor chama de imaginação que, segundo ele, é a capacidade de transformar fenômenos de quatro dimensões em apenas duas delas.

Por entendermos que plasticidade possa ser uma característica da linguagem na tela. Flusser (1998, p. 28) refere que a língua desliza, a partir da língua escrita para a língua plástica. O digital tem plasticidade que permite criar, gera uma liberdade criativa, não apenas porque está no programa. Há outros recursos como o Power Point, em que pode-se virar um slide para a vertical, dar efeito de movimento às letras, etc. Isso configura uma liberdade criativa, uma plasticidade criativa, que certamente, se atualizam balizadas pela cultura digital. A automatização dos programas permite o atuar dentro de uma opção, sem exigir habilidades manuais para desenho, por exemplo. Este golpe da vista dá acesso ao superficial (de superfície) da imagem, em suas propriedades sincréticas que, entremeio à cultural digital, propiciam a iconicização do verbal e a conceitualização da imagem, imiscuindo-as.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Referências

FLUSSER, Vilém. *A filosofia da caixa preta*. São Paulo: HUCITEC, 1985.

GIL, Gilberto. *Cultura digital*. Depoimento. Disponível em: <http://www2.cultura.gov.br/culturaviva/category/cultura-e-cidadania/cultura-digital/>. Acesso em: 16 ago. 2013.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos*.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

O PROCESSO DE REVISÃO NOS MODELOS COGNITIVOS DE ESCRITURA

Gabriela Fontana Abs da Cruz
IFRS/PUCRS

Introdução

A revisão é um processo sempre presente nos modelos cognitivos de escritura. No entanto, segundo Heurley (2010), nem todos os modelos se valem da mesma concepção. Um dos problemas apontados pelo autor é o de que esse conceito “difere de um pesquisador a outro, de um modelo a outro, entre duas publicações de um mesmo pesquisador, até mesmo no interior de um mesmo artigo” (HEURLEY, 2010, p.123). Além disso, somam-se as dificuldades referentes à tradução da palavra “revisão”, pois são utilizados, em inglês, os termos *revision*, *revising* e *reviewing*. O termo *revision* é usado geralmente para designar o processo de reexame de um texto de forma sistemática, a fim de melhorá-lo; já *revising* refere-se ao retorno ao texto, gerando modificações ou correções; e *reviewing*, ao retorno ao texto ou a uma passagem (ou ao seu reexame), que pode ou não gerar modificações.

Tendo em vista os aspectos acima mencionados, o presente trabalho propõe-se a analisar o processo de revisão em diferentes modelos cognitivos de escritura (HAYES e FLOWER, 1981, 1986; BEREITER e SCARDAMALIA, 1987; KELLOG, 2001; CHENOWETH e HAYES, 2001, 2003; GARCEZ, 2004; HAAR, 2006; GALBRAITH, 2009; HAYES, 2012) e suas implicações no processo de produção textual.

Os modelos cognitivos de escritura e o processo de revisão

Os modelos cognitivos referentes ao processo de escritura surgiram no início da década de 1980. O primeiro grande estudo foi o de Hayes e Flower (1981), o qual propôs que esse processo fosse composto por três elementos centrais: o *ambiente da tarefa* (ou seja, tudo o que está fora do escritor, como o problema retórico e o próprio texto), a memória de longa duração do escritor (em que constam o conhecimento sobre o assunto, o público e os

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

diferentes planejamentos de escrita) e, por fim, os processos de escrita (planejamento, tradução e revisão), conforme a figura a seguir.

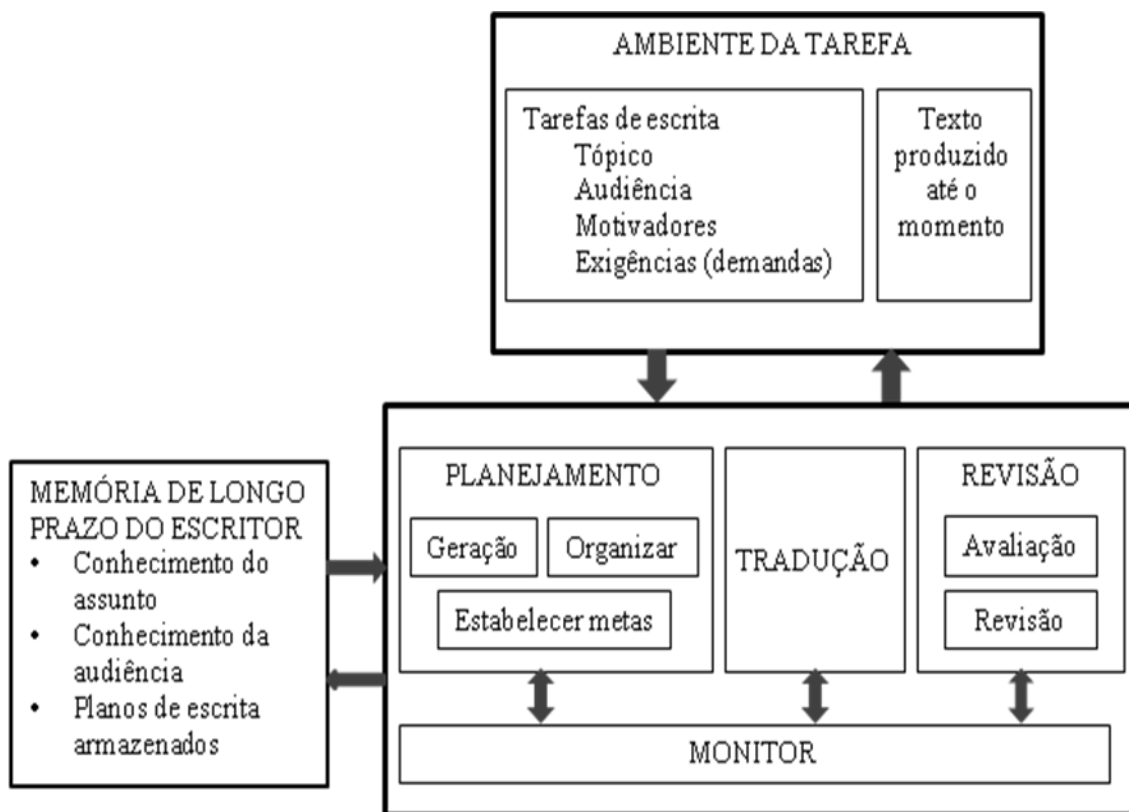


Figura 1. Modelo criado por Hayes e Flower (1981).

De acordo com esse modelo, o *ambiente da tarefa*, ou *contexto de produção da tarefa*, refere-se a tudo que é externo à mente do escritor e que, de alguma forma, influi no desenvolvimento da tarefa. Como exemplo, cita-se a descrição da tarefa a ser executada, o assunto a ser desenvolvido, o público alvo e a motivação do escritor, além do próprio texto produzido até o momento. A *memória de longo prazo*, por sua vez, diz respeito ao conhecimento presente na mente do escritor sobre determinado assunto, público ou sobre formas de planejamento da escrita.

A terceira parte do modelo está relacionada ao *processo de escrita*, o qual é constituído de três elementos: o *planejamento*, a *tradução* e a *revisão*. O *planejamento* compreende os processos mentais envolvidos na concepção e organização das ideias que são escolhidas para a produção do texto. Desse modo, nessa etapa, encontram-se os processos de geração e organização de conteúdos, bem como a fixação de objetivos.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

A *tradução*, ou redação, diz respeito à geração de sentenças. Esse processo envolve a transposição das ideias selecionadas no planejamento para um plano mais concreto, o da frase propriamente dita.

Por fim, o último processo previsto nesse modelo é o da revisão. Em seu artigo, Hayes e Flower utilizam o termo inglês *reviewing* para denominar o processo, no sentido de "rever" o texto, o qual prevê dois sub-processos: a avaliação - que proporciona uma apreciação específica do texto – e a revisão (*revising*) - que se refere a modificações reais. Segundo os autores, esse processo de revisão (*reviewing*) pode ser consciente, uma vez que o escritor decide ler o que escreveu com o objetivo de ser um ponto de partida para a *tradução* (redação), bem como para a realização da avaliação sistemática e/ ou revisão do texto; além disso, essas revisões planejadas (*reviewing*) frequentemente levam a novos ciclos de planejamento e redação. Os sub-processos de avaliação e de revisão (*revising*), por sua vez, juntamente com a geração de ideias, são capazes de interromper qualquer outro processo e ocorrer em qualquer momento durante o processo de escrita.

Em 1986, no entanto, Hayes e Flower redefiniram seu modelo, reformulando, principalmente, o processo de revisão, como mostra a figura abaixo.

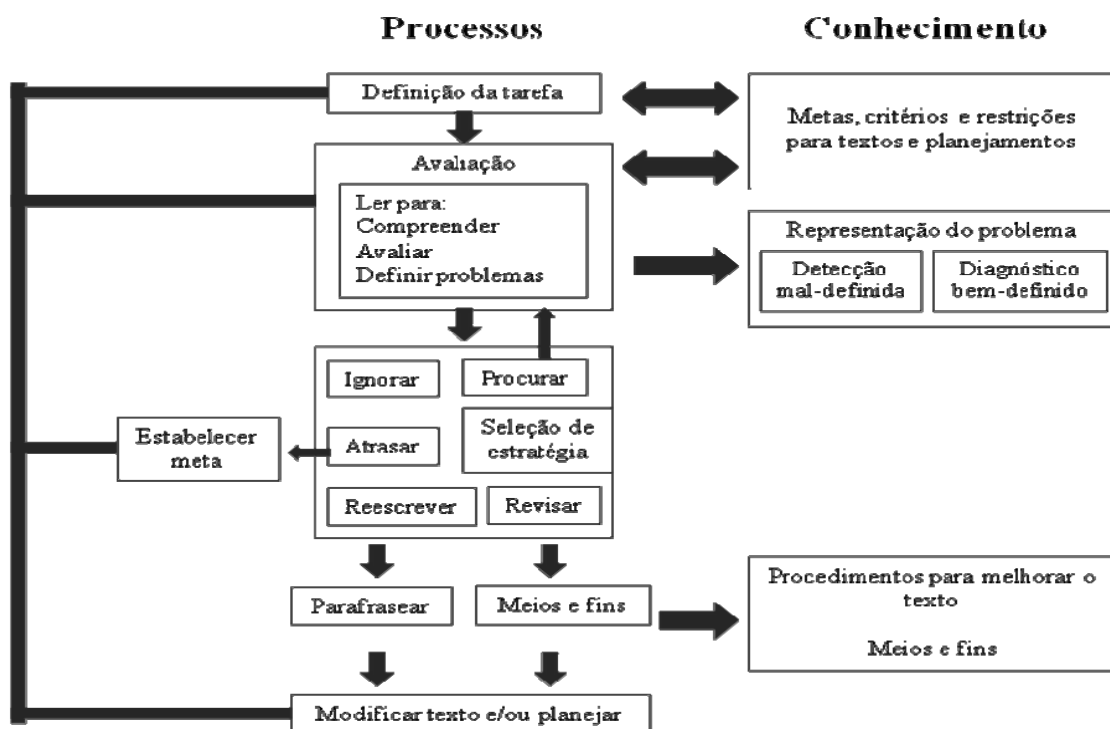


Figura 2. Redefinição do modelo de Hayes e Flower.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Segundo essa remodelação, a revisão (*revision*) foi organizada em dois sub-estágios, os *processos* - que compreendem a *leitura* para avaliar, selecionar uma estratégia e executar a revisão - e o *conhecimento* - que engloba a definição da tarefa, os critérios para o planejamento e o texto, a representação do problema e os procedimentos de revisão. De acordo com os autores, durante no processo de revisão, os escritores leem o texto para avaliar se ele está de acordo com os objetivos pretendidos. Se forem detectados ou diagnosticados problemas, os escritores decidem, então, qual estratégia usar para solucioná-los.

O estudo de Hayes e Flower (1986) sugeriu, a partir de seus resultados, que a habilidade diagnóstica é, frequentemente, um fator importante para que se revisem textos com sucesso, tanto em um nível de superfície quanto em um nível global. Além disso, demonstram a vantagem de um escritor experiente sobre um inexperiente, quando seguindo uma das estratégias básicas de revisão (*reviewing*): *detectar e reescrever*, *diagnosticar e revisar*. A estratégia de reescrever é geralmente recomendada nas seguintes situações: (1) quando não é importante manter o texto original, (2) quando há muitos problemas no texto original e, portanto, o diagnóstico demanda muito esforço, e (3) quando o propósito do texto é claro e não problemático, sendo possível extrair sua essência e facilmente criar um texto alternativo. Essa estratégia seria a solução mais simples para um texto problemático, mas pode sobrecarregar a memória de trabalho se a sua tarefa de escrita for complexa, visto que o escritor precisa lidar com diferentes planejamentos e traduções de ideias antes de começar a compor qualquer texto novo.

A estratégia de revisar (*revise*), por sua vez, é recomendada quando: (1) é importante manter o máximo possível do texto original, (2) há poucos problemas no texto, o que facilita o diagnóstico, e (3) o propósito do texto não está claro ou é problemático e, portanto, a identificação da essência do texto e a criação de um outro alternativo é complexa. Essa estratégia articula a habilidade do escritor de reconhecer um erro e depois colocá-lo em uma categoria adequada, a fim de que escolhas viáveis de revisão sejam feitas. Escritores experientes possuem fortes habilidades tanto em detectar quanto em diagnosticar e, por conseguinte, conseguem normalmente utilizar tanto a estratégia de reescrever quanto a de revisar e, assim, escolher a que julgar mais efetiva.

A redefinição do modelo de Hayes e Flower (1986) levou em consideração outros estudos publicados na época, como o de Bereiter e Scardamalia (1983), que expandiu o conceito referente ao processo de avaliação e revisão propostos em 1981. Bereiter e Scardamalia propuseram uma etapa de planejamento que envolvia a comparação, o

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

diagnóstico e a operação. Segundo esse modelo, quando os escritores revisam, primeiro comparam seu texto mental com o que escreveram; depois, se encontrarem algum problema, diagnosticar o que precisa ser mudado e, por último, após considerarem as opções de revisão, operam no texto para completar esse processo.

Em 1987, Bereiter e Scardamalia propuseram outros modelos, dentre os quais se destaca o *modelo de transformação*, caracterizado pela preocupação com as necessidades do leitor, ou seja, do público alvo. Além disso, permite que o autor reflita sobre seu próprio processo de escritura, de modo que faça constantemente avaliações quanto à sua correspondência às pretensões gerais. O escritor mobiliza os conhecimentos indispensáveis à composição do texto, acompanhado de uma etapa de fixação de objetivos. É nessa ocasião que o escritor faz formulações e reformulações do conteúdo, de forma a adequá-lo a um conjunto de pressupostos referentes ao conhecimento do tema e do uso da língua. Segundo Lopes (2011), o processo entendido como revisão no modelo de 1983, bem como no *modelo revelador de conhecimento* (outro modelo criado em 1987, que tem como base o pressuposto de que uma das dificuldades da escrita está na geração do conteúdo e não na geração de linguagem escrita), não é descrito detalhadamente. Bereiter e Scardamalia, nesse último modelo, fazem referência a apenas uma etapa final, em que o autor faz uma atualização de sua representação mental do texto. Mesmo considerando a revisão pertencente a esse processo, por meio da comparação entre texto inicial e produzido, não traz uma descrição específica de tarefas, tais como a modificação, a inserção e a remoção de conteúdo.

Kellog (2001), por sua vez, reinterpretou o modelo de escritura proposto por Hayes e Flower (1987), apresentando três processos que ocorrem em conjunto com a memória de trabalho, com o componente viso-espacial, com o executivo central e o com componente fonológico (elementos referentes ao modelo de memória de trabalho proposto por Alan Baddeley em 1986). O primeiro deles é o processo de formulação, que compreende o planejamento e a tradução dos objetivos retóricos em textos; o segundo, o processo de execução, é composto pela própria criação do texto; e o último, refere-se aos processos de monitoramento, leitura e edição, os quais são usados para avaliar o texto e, depois, revisá-lo. De acordo com seu estudo, esses processos ocorrem de forma simultânea e, dependendo das tarefas envolvidas, podem afetar a capacidade da memória de trabalho, especialmente o executivo central, uma vez que seja ativado durante a maioria dessas atividades. Os resultados de sua pesquisa apontam que escritores experientes possuem, geralmente, melhor capacidade de memória global, visto que as habilidades necessárias para compor e revisar textos com

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

eficácia funcionam automaticamente, diminuindo a sobrecarga no executivo central à medida que escrevem. Escritores novatos, no entanto, geralmente ficam com dificuldades quando tentam revisar o seu texto, uma vez que o nível de suas habilidades não é elevado, além da prática mínima no planejamento ou na tradução de suas ideias em palavras, o que, por sua vez, afeta tanto a sua capacidade de memória de trabalho quanto à da memória de longa duração.

Posteriormente, Chenoweth e Hayes (2001; 2003) propuseram um modelo que tem por objetivo a descrição dos processos envolvidos na produção de textos em língua materna e língua estrangeira, tais como o *proponente* (referente à criação do conteúdo no plano das ideias), o *tradutor* (que produz linguagem concreta), *avaliador/ revisor* (responsável pela edição do material produzido pelo componente anterior) e o *transcritor* (que faz a transposição do material criado e editado pelo tradutor e revisor, respectivamente, para o plano textual propriamente dito), como mostra a figura 3.

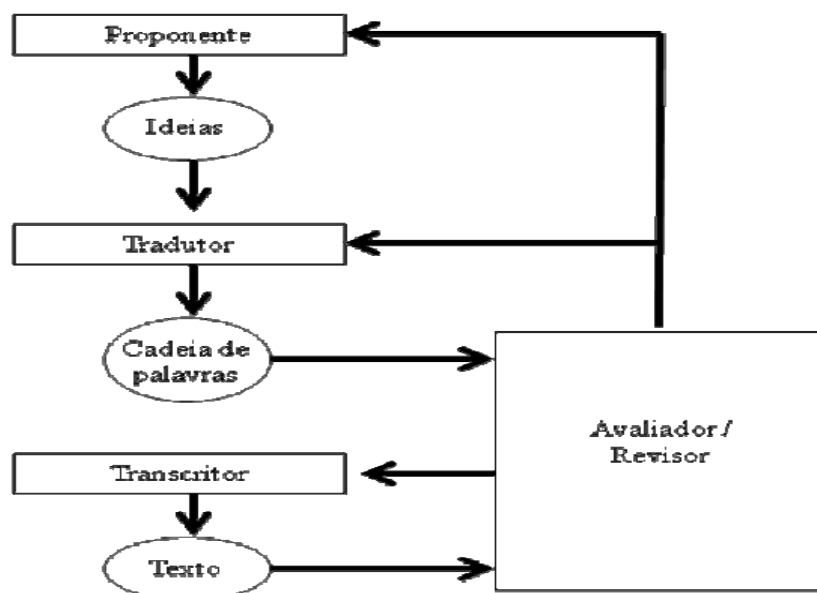


Figura 3. Modelo criado por Chenoweth e Hayes (2001, 2003)

A partir do diagrama, percebe-se que todos os processos estão interligados em uma espécie de ciclo, o que faz com que surjam implicações interessantes, tais como o fato de considerar a produção da linguagem não somente de forma linear e ordeira, mas em

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

“porções”, frases incompletas, que, a partir daí, serão transformadas em enunciados completos. (GALBRAITH, 2009)

Em 2004, Garcez propõe um modelo que, segundo Lopes (2011), “adota uma postura sociointeracionista em sua análise da escrita enquanto fenômeno linguístico” (p.49); no entanto, “sua abordagem assemelha-se em muito à proposta de Hayes e Flower (1980), calcada em estudos da Psicolinguística” (idem). Desse modo, Garcez compreende a escrita como uma prática social, julgando o contexto da produção como um fator predominante, além de considerar a existência de um componente responsável pela monitoração dos processos de escritura (a saber, *processamento*, *escrita* e *reescrita* – ver figura 4).

O *processamento*, também entendido como geração de ideias, corresponde à etapa de planejamento de Hayes e Flower (1981) e, juntamente com ele, a *escrita*, ou a produção inicial de sentenças, compõe um nível elevado de organização. Opondo-se a esse nível, no entanto, há o das revisões, o qual ocorre na etapa de reescrita. Nessa etapa, há a releitura dos enunciados e a atuação e reflexão do escritor sobre sua própria produção, a fim de que sejam conferidas, ao que foi produzido até o momento, modificações, correções e adequações.

PRÁTICA SOCIAL DE ESCRITA			
CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO			
ASSUNTO MOTIVAÇÃO NECESSIDADE IDEIA DE LEITOR MEMÓRIA ASSUNTO LÍNGUA GÊNEROS	TEXTO EM PROCESSO DE PRODUÇÃO OU JÁ PRODUZIDO		
	PROCESSAMENTO GERAÇÃO	ESCRITA VERSÕES	REESCRITA RELEITURA
	ORGANIZAÇÃO		REVISÕES
	MONITORAÇÃO AVALIAÇÃO CONSTANTE DO PROCESSO		

Figura 4. Modelo de Garcez (2004)

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

De acordo com Lopes (2011), o grande ponto de destaque desse modelo é a explicitação de uma idealização do leitor-alvo, a consideração de fatores inerentes à língua e, acima de tudo, a inclusão da reflexão sobre gêneros discursivos.

Haar (2006), por sua vez, contribui para os estudos sobre o processo de escritura, focando seu trabalho principalmente no processo de revisão. Segundo a autora, a *revisão* está relacionada ao ato de modificar um texto escrito com o fim de aprimorá-lo. Além disso, compara a revisão ao movimento, no sentido de que o escritor se coloca na posição de leitor a fim de avaliar sua própria produção; “movimento visto na construção e manipulação de um rascunho de cima abaixo e vice-versa e movimento na recuperação de vozes diversas, provenientes da bagagem leitora do escritor” (LOPES, 2011, p.53). Dentro do contexto escolar/ acadêmico, Haar (2006) aponta quatro aspectos comuns assumidos pela revisão: (1) a revisão como correção de um texto; (2) a revisão como processo que enriquece, que desenvolve o conhecimento, que faz crescer e descobrir; (3) revisão como função retórica e de instauração de metas; e, por fim, (4) revisão como ratificador de identidade.

Galbraith (2009) fez uma análise de diversos modelos cognitivos referentes à escritura (alguns mencionados anteriormente) e chegou a uma distinção considerável, que foi o ponto de partida para seu próprio modelo. A escrita passou a ser reconhecida como consequência da combinação de processos contrários: a recuperação e a expressão de conhecimentos. O primeiro deles estaria relacionado à retomada de ideias construídas previamente a partir de um conjunto de informações na memória e sucessivos processos de tradução, ou manipulação e avaliação dessas ideias antes de sua transposição para um plano mais concreto. Já o segundo processo diz respeito à criação de conteúdo novo, em que seria exigida uma síntese de informações conduzida pelas relações estabelecidas por unidades armazenadas na memória semântica (referente a conceitos atemporais). Galbraith, em seu estudo, tenta explicar como a escrita livre provoca a descoberta de novos conhecimentos.

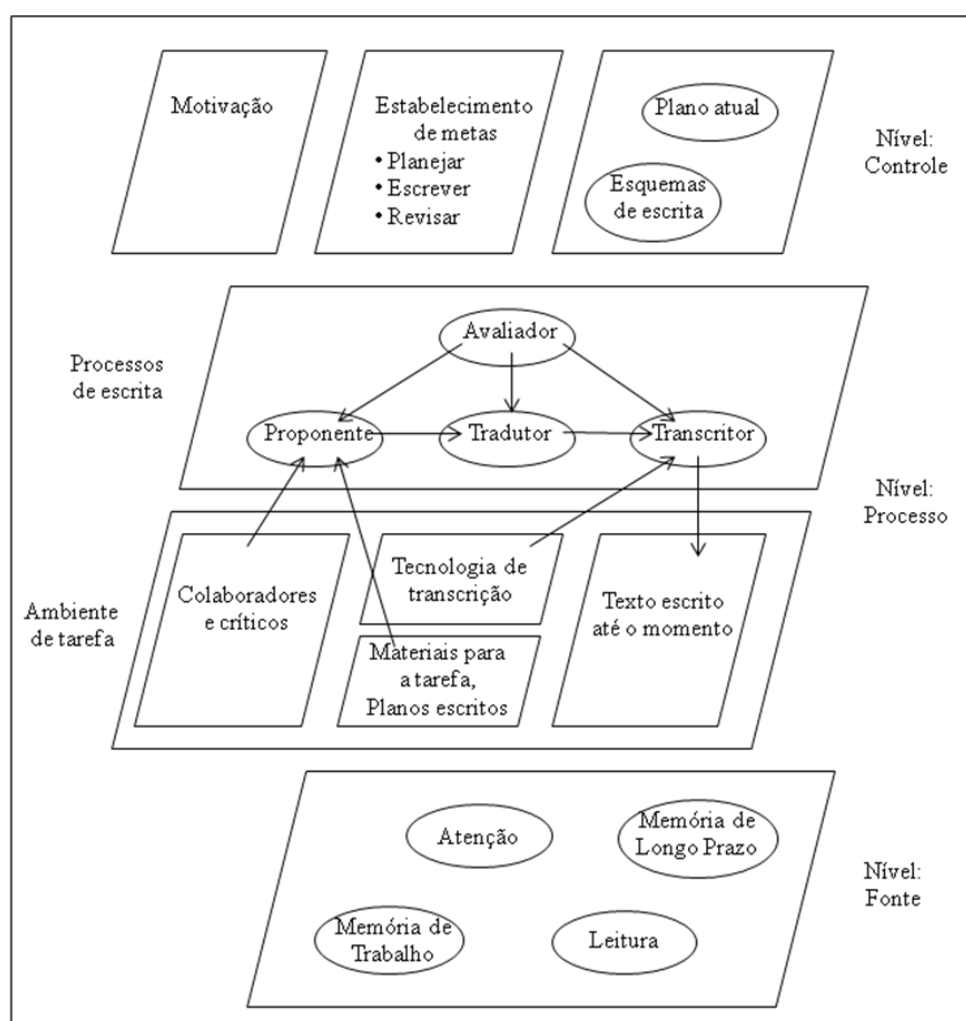
Seu modelo, considerado complexo, leva em conta a ideia de que a revisão é composta por um processo que não pertence à escritura, visto que compreende habilidades de seleção de informações que objetivam a produção do texto final.

Por fim, em 2012, Hayes lança a última versão de seu modelo (**figura 5**), o qual, assim como o de Chenoweth e Hayes (2001), está dividido em três níveis: o controle, o processo de escrita e o fonte. Esquemas para diferentes tarefas escritas, tais como revisar (*revising*), colaborar, resumir, entre outras, são representadas como pertencentes ao nível controle, embora se suponha que sejam armazenadas na memória de longa duração. Todos esses

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

esquemas são modificáveis pela experiência e instrução e constituem uma parte importante da habilidade de escrita. Com relação ao planejamento e avaliação, não há nada que os identifique como tais, embora se saiba que esses processos ocorram. De acordo com o modelo, revisar o texto escrito é considerado uma atividade de escrita especializada, a qual é comumente iniciada pela detecção de um problema no texto. Para tanto, envolve o planejamento de uma solução para o problema, a sua tradução em linguagem, e a transcrição dessa linguagem em um novo texto para substituir o anterior. Assim, nessa perspectiva, a revisão não é compreendida como um processo de escrita separado quando em comparação a outros processos.

Figura 5. Modelo de escrita atualizado. Hayes (2012)



Considerações finais

O presente trabalho mostrou, a partir de diferentes modelos cognitivos referentes à escrita, como ocorre e/ ou em que consiste o processo de revisão. Observou-se que os

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

modelos, à exceção do de Galbraith (2009), demonstram, mesmo que por vezes implicitamente, que a revisão é um processo inerente à produção textual.

Quanto aos termos adotados, percebeu-se que, na maioria das ocasiões, os autores se referiram a esse processo com o termo *revision*, ou com o verbo *revise*; porém, alguns não se utilizaram da mesma concepção. Segundo Heurley (2010), citado na introdução deste artigo, o termo *revision* é geralmente caracterizado como um processo sistemático de reavaliação do texto, em que são utilizados critérios ou processos para fazer esse exame. Como exemplo, Hayes e Flower (1986) propõem a revisão (*revision*) com dois sub-estágios (leitura e conhecimento), a fim de que se façam as melhorias no texto. Em contrapartida, Haar (2006) utiliza *revision* como ato de modificar um texto para aprimorá-lo, mesma ideia presente no termo *revising*, utilizado por Hayes e Flower (1986), Hayes (2012), e também no verbo *revise*, presente em outros modelos. Kellog (2001), no entanto, utilizando o verbo *revise*, faz referência ao conceito presente normalmente em *revision*, empregando os processos de monitoramento, leitura e edição para realizar a avaliação sistemática do texto.

Observa-se, portanto, que os modelos cognitivos de escritura apresentados ao longo do trabalho tomam o processo de revisão como algo importante para a produção de textos. No entanto, diferentes concepções de revisão foram utilizadas, bem como termos específicos (em inglês) para tentar delimitar essas diferenças. Além disso, houve também a introdução de outros procedimentos com relação a esse processo, como o da *reescrita*, presente no modelo de Hayes e Flower (1986) e de Garcez (2004), mas com concepções também diferentes. Desse modo, deve-se analisar com bastante cautela os modelos cognitivos a serem adotados ou comparados, pois os termos, quando traduzidos para nossa língua, não transparecem as diferenças sutis de significados que apresentam, ou são utilizados com outras finalidades.

Referências

BECKER, A. A review of writing model research based on cognitive writing. In: BECKER, A.; HORNING, A. (eds.). *Revision: history, theory, and practice*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

CHENOWETH, N.; HAYES, J. R. (2001). Fluency in writing. *Generating text in L1 and L2. Written Communication*, 18, 80-98.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

_____. (2003). The inner voice in writing. In: *Written Communication*, 20, 99-118.

GALBRAITH, D. Cognitive Models of Writing. In: *Glif-journal*, No. 2-3: 2009.

GARCEZ, L. H. do C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HAAR, C. Definitions and Distinctions. In: BECKER, A.; HORNING, A. (eds.). *Revision: history, theory, and practice*. West Laffayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006.

HAYES, J.; FLOWERS, L. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*, Vol. 32, No. 4, (Dec., 1981), pp. 365-387.

_____. Writing Research and the Writer. In: *American Psychologist*, Vol. 41, No. 10, (Oct. 1986), 1106-1113

HAYES. J. Modeling and Remodeling Writing. In: *Written Communication*, 29: 369, 2012

HEURLEY, L. A revisão de texto: abordagem da psicologia cognitiva. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 121-138, 1º sem. (2010)

KELLOGG, R. T. A Model of Working Memory in Writing. In: LEVY, C. M.; RANDELL, S. (eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

LOPES, M. *O processo de elaboração de resumos acadêmicos: uma análise com base em modelos processuais da escritura e gêneros textuais*. PUCRio: Rio de Janeiro, 2011. (Dissertação de mestrado)

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. In: MARTLEW, M. (Ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). New York: Wiley (1983).

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

PRODUÇÃO DE TEXTO NO PNAIC – UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE PELO USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Gislene Aparecida da Silva Barbosa
Renata Junqueira de Souza
UNESP

O que é o PNAIC?

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com universidades públicas brasileiras, iniciou, em 2013, uma ação de formação continuada para professores alfabetizadores de todo país, intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (PNAIC). No Estado de São Paulo, uma das universidades envolvidas é a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP), que organizou a formação em diferentes polos. O relato presente neste texto diz respeito às atividades desenvolvidas no polo da UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT) de Presidente Prudente.

O PNAIC, de acordo com informações disponíveis no site do programa, é um “compromisso formal” assumido pelos governos federal, estadual e municipal para assegurar que todas as crianças até 8 anos de idade estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental (em Língua Portuguesa e em Matemática). No PNAIC, existem 4 eixos de atuação: 1. Formação continuada presencial para os professores; 2. Oferta de materiais didáticos para as escolas; 3. Aplicação de avaliações sistemáticas para acompanhar a aprendizagem das crianças; 4. Gestão, mobilização e controle social do programa.

Em 2013, o polo da UNESP de Presidente Prudente, composto por 2 supervisoras e 5 formadores, atuou no eixo da formação continuada, ministrando um curso de Língua Portuguesa a 67 municípios paulistas, representados por orientadores de estudo. Os orientadores de estudo são professores alfabetizadores que participam da formação presencial em Presidente Prudente e depois ministram o curso em suas localidades, alcançando juntos, aproximadamente, 1600 professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental dos municípios envolvidos.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

No total, em 2013, foram realizadas 136 horas de estudos presenciais para os orientadores (5 encontros), em Presidente Prudente. Nestes encontros, os orientadores de estudo receberam formação para que ministrassem, em seus respectivos municípios, um curso com 80 horas de duração, distribuído em 10 dias, de abril a dezembro.

O curso de Língua Portuguesa, realizado em 2013, tratou de diversos temas relacionados à linguagem, organizando-os nos eixos de oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística. Para este relato, será apresentada uma ação desenvolvida no polo de Presidente Prudente com relação ao eixo da produção de texto pelo uso da Sequência Didática.

A produção de texto no PNAIC: ações em Presidente Prudente; recepção dos estudos pelos orientadores de estudo e apresentação de uma prática docente

As ações formativas realizadas no polo de Presidente Prudente envolviam aulas, oficinas e palestras acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da língua materna. A definição dos assuntos seguia a programação geral do PNAIC, que apresenta um material de formação, no qual estão propostos os seguintes temas para estudo dos professores alfabetizadores: 1. Concepções de alfabetização e currículo; 2. Planejamento do ensino da alfabetização e uso de diversos recursos didáticos; 3. O funcionamento do sistema de escrita alfabética; 4. A sala de aula como ambiente alfabetizador, o uso de jogos no ensino; 5. Os diferentes textos nas aulas de alfabetização; 6. Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na alfabetização; 7. Avaliação e planejamento das atividades a serviço da inclusão dos alunos que estão com mais dificuldades de aprendizagem; 8. Avaliação final, registro das aprendizagens e organização dos arquivos para uso na sala de aula.

Assim, o curso de Língua Portuguesa do PNAIC aconteceu com o apoio de material disponibilizado pelo MEC aos professores alfabetizadores, organizado em 4 tipos de publicação, cada uma voltada a um dos respectivos grupos de alfabetizadores:

Cadernos do Ano 1 – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para o 1º ano;

Cadernos do Ano 2 – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para o 2º ano;

Cadernos do Ano 3 – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para o 3º ano;

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Cadernos de Educação no Campo – com 8 unidades para estudos dos professores que lecionam para turmas multisseriadas (1º, 2º e 3º anos), em área rural.

Embora separados por ano de escolaridade, os temas tratados em cada unidade são afins entre os materiais, variando o nível de profundidade do tema e apresentando sugestões de atividades adaptadas à idade dos alunos e nível de conhecimento da escrita convencional. Por exemplo, o tema da unidade 6 de todos os cadernos é: O trabalho com Projetos e com Sequências Didáticas. Para o ano 1, as discussões contemplam reflexões sobre o sistema de escrita alfabética, enquanto no ano 3, tratam de consolidações sobre os aspectos linguísticos que envolvem os textos mais complexos, como a estruturação de uma história em quadrinho.

Além dos Cadernos com as unidades de estudo para os professores, o PNAIC apresenta também o Caderno de Formação; o Caderno de Educação Especial; o Caderno de Apresentação e o Caderno de Avaliação.

Na unidade 6 de cada Caderno voltado ao professor dos anos iniciais, há ênfase no processo de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental. Desde o Caderno de Apresentação do PNAIC (Brasil, 2012, p. 31), existe a afirmação de que um dos objetivos do curso de Língua Portuguesa é: “Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização”. Esta ação é trazida em pauta na unidade 6, quando os professores irão refletir sobre o ensino sistemático da produção de texto, com o apoio da Sequência Didática.

A produção de texto, segundo os materiais do PNAIC, deve habitar as salas de aula, desde os anos iniciais, pois contempla o processo de reflexão do aluno sobre a organização textual e serve como indicador aos professores de como os estudantes se apropriam das mais variadas formas de semiotização da língua.

No Caderno de Avaliação (Brasil, 2012, p. 30), está a afirmativa de que a produção de texto desde o primeiro ano do ensino fundamental é importante, pois, ao ler o texto produzido pelo aluno, “o professor pode perceber o modo como os alunos compreenderam as situações de ensino que os levaram a escrever de determinado modo, os conhecimentos que possuem diante do gênero e da temática proposta, entre outros aspectos”.

Na mesma unidade 6 dos Cadernos para os professores, existe a indicação do procedimento Sequência Didática como facilitador do trabalho docente de ensinar a produzir texto. Diante dessa abordagem escolhida pelos materiais, o polo de Presidente Prudente, ao trabalhar com as unidades 6, optou por complementar as ações com um estudo sistematizado da teoria da Sequência Didática, dos autores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

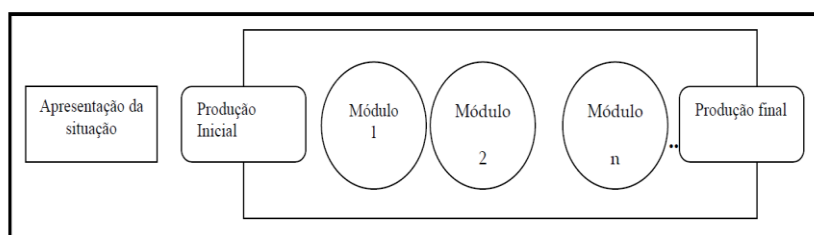
Para isso, foram desencadeadas as seguintes ações: 1. Os orientadores de estudo receberam com antecedência um e-mail no qual eram convidados a ler a obra que trata da Sequência Didática. 2. Durante o encontro presencial, os orientadores de estudo releam trechos da obra, socializaram as aprendizagens que tinham construído ao longo das leituras e das práticas de trabalho nas escolas, estudaram os principais conceitos e as etapas da Sequência Didática. 3. Ainda durante o encontro, puderam também construir, com a ajuda do formador responsável, um exemplo de Sequência Didática com o gênero textual tirinha. 4. Por último, estudaram o material do PNAIC, que apresenta outros exemplos de Sequência Didática e debateram sobre as principais dificuldades de realização de uma Sequência Didática na escola, também propuseram maneiras de como incentivar os professores na aplicação de Sequências Didáticas.

Para que fique evidente o conceito de Sequência Didática trabalhado no encontro presencial, cabe apresentar uma rápida síntese do mesmo:

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever, ler ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação comunicativa. Ela decompõe as atividades comunicativas complexas, que os estudantes ainda não são capazes de produzir sozinhos, para que possam estudar, um a um, os componentes que se mostrarem como obstáculos à aprendizagem e à realização do gênero discursivo. Funciona como instrumento de orientação ao trabalho docente, sistematizando o ensino.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) desenvolveram um esquema para representar as etapas que compõem uma Sequência Didática: *apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final*.

Esquema da Sequência Didática, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98):



A *apresentação da situação* é a etapa de expor “aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final” (p. 99). Essa etapa

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

requer, ainda, a apresentação de “um problema de comunicação bem definido” (p. 99) e a preparação dos “conteúdos dos textos que serão produzidos” (p. 100). Respectivamente, é necessário definir o gênero discursivo a ser trabalhado, o destinatário, a forma que a produção assumirá (vídeo, impresso etc), quem participará do projeto; depois é necessário que os alunos saibam com quais conteúdos vão trabalhar e a importância desses conteúdos no texto em produção.

A etapa *produção inicial* é o momento de os alunos colocarem em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero discursivo selecionado para estudo. Na *produção inicial*, nos dizeres dos autores mencionados, o docente tem a oportunidade de “realização prática de uma avaliação formativa” (p. 102), porque a produção de texto evidenciará o que cada estudante sabe.

Na etapa *módulos*, o professor trabalha, separadamente, com os problemas que apareceram na *primeira produção*, ou seja, decompõe o gênero discursivo para abordar problemas de níveis diferentes, tais como a *representação da situação comunicativa* (a fim de focalizar o destinatário, ter clareza da finalidade da produção textual, saber seu papel como interlocutor e saber a função que o gênero discursivo selecionado exerce socialmente); a *elaboração dos conteúdos* (buscar, elaborar ou criar conteúdos de acordo com a especificidade de cada gênero); o *planejamento do texto* (manter certa padronização da estrutura composicional do gênero discursivo em foco); a *realização do texto* (escolher o vocabulário adequado, usar bem os verbos, trabalhar com os argumentos etc).

A última etapa é a *produção final*, a qual oportuniza ao aluno colocar em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, ter consciência de seu próprio processo de aprendizagem e trabalhar como regulador de seu próprio comportamento na revisão e reescrita do texto que circulará socialmente.

A *produção final* também serve como avaliação somativa para uso do professor, o qual pode corrigir o texto com o apoio de uma grade que expõe os elementos necessários ao desenvolvimento do gênero discursivo, os critérios de correção e a nota atribuída a cada item. Com a grade, o docente tem uma visão sistemática das aprendizagens dos alunos; assim, fica mais acessível ao educador a retomada de itens não apreendidos pelos estudantes.

Diante das etapas expostas, é possível perceber que a Sequência Didática é uma oportunidade de sistematizar o ensino, portanto ela tende a acrescentar muito na qualidade formativa dos alunos, pois é didaticamente organizada para fazer o estudante pensar em cada etapa de elaboração de um gênero discursivo, reconhecendo a situação comunicativa; a forma,

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

o estilo e o conteúdo do texto em construção; estudando aspectos linguísticos e extralinguísticos que colaboram na construção textual.

Com base nestas concepções teóricas, os orientadores de estudo puderam entender que a “redação tema livre” não ajuda no desenvolvimento e conhecimento dos alunos sobre o gênero, pois quando há proposta de escrever uma história qualquer, sem função social definida, falta “modelo” de texto, falta também a definição de como os elementos linguísticos serão usados, já que o gênero, em seu estilo, apresenta uma maneira particular de uso de recursos como verbos, pontuação, organização dos períodos etc.

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade (DOLZ et al, p. 51).

Outro aspecto refletivo a partir do estudo da Sequência Didática foi a relevância da produção de texto desde o 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o ensino contextualizado da alfabetização requer o uso de textos reais e, considerando as características dos gêneros textuais envolvidos, as crianças já conseguem reconhecer, pelo uso social, a estrutura (forma composicional) dos textos, a função social dos textos etc.

No processo de estudo com os orientadores, uma Sequência Didática com base no gênero tirinha foi construída, pois era necessário superar a dicotomia teoria-prática. Desta forma, a elaboração de uma Sequência Didática serviria para aproximar o professor do procedimento metodológico.

Considerando que a tarefa da escola é ensinar o aluno a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2004, p. 19), é necessário ensinar aos alunos os comportamentos escritores, os quais envolvem as ações de planejar o que se pretende escrever; textualizar, isto é, escrever o texto propriamente dito; e revisar o texto escrito.

Para a etapa da *apresentação da situação*, algumas perguntas foram construídas para ajudar no planejamento da escrita: Que gênero textual será produzido? Quem lerá o texto produzido? Qual será o tema do texto? Qual a função social deste gênero? Quem costuma produzir este gênero? Por onde este gênero circula? Que linguagem é usada por este gênero? Que forma assumirá a produção final? Onde será publicada a produção final?

Depois de definir também as respostas para os questionamentos elencados anteriormente, era preciso preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos, portanto os

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

orientadores de estudo levantaram a necessidade de oferecer aos alunos fontes confiáveis de pesquisa.

Nesse momento, os orientadores de estudo refletiram sobre a importância de oferecer bons “modelos” do gênero para o aluno, ou seja, de realizar algumas atividades de leitura e interpretação com exemplares do gênero, fazendo o aluno conhecer o gênero ao ter mais contato com ele no ato da leitura. Assim, o grupo de orientadores de estudo chegou à conclusão de que, na sala de aula, é importante explorar, com os alunos, tirinhas diversas, para que eles conheçam recursos e características do gênero (linguagem verbal e não verbal; situação inicial- conflito - resolução (quebra de expectativa); uso dos balões; local de circulação, autores, temas comuns às tirinhas, etc. (Elaborar perguntas para que os alunos pensem/interpretem o texto lido)

Em seguida, entre os orientadores de estudo, aconteceu uma reflexão sobre a escrita da 1ª versão do texto dos alunos (*primeira produção*). Para os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse é o momento em que os alunos colocam em evidência, para si mesmos e para o professor, o que sabem sobre o gênero oral ou escrito selecionado para o trabalho pedagógico. A partir do que cada aluno produz, o professor consegue perceber as capacidades que os alunos já desenvolveram; então, pode fazer intervenções que promovam o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Para o docente, a *primeira produção* é também a “realização prática de uma avaliação formativa” (p.102), pois não visa à atribuição de nota, mas sim ao momento rico de obtenção de informações sobre o que cada aluno sabe. Para o estudante, o momento da primeira produção já é o “primeiro lugar da aprendizagem” (p.103), porque, o fato de produzir o texto, o leva a pensar nas dificuldades de elaboração, nas capacidades desenvolvidas em si mesmo, nos exemplares do gênero textual que ele conhece etc.

Foi neste contexto que surgiu uma inquietação no grupo de orientadores de estudo: o que fazer com os alunos não alfabetizados? Após uma conversa coletiva, a conclusão foi a necessidade de ajuda de um escriba, que poderia ser o professor ou amigo da turma, portanto, concluiu-se que a escrita coletiva é uma boa estratégia, no caso de turmas não alfabetizadas. Para isso, a lousa poderia ser um recurso bem utilizado, já que facilitaria a visualização de todos os estudantes.

Na construção de atividades que serviriam para a etapa dos *módulos*, os orientadores de estudo tentaram resgatar as principais dificuldades que os alunos de 1º, 2º e 3º ano apresentam no ato da escrita de um texto. Dessa forma, consideraram que *atividades de*

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

observação e de análise de textos ajudam a perceber a organização dos textos e a construção do sentido, assim sugeriram: comparação de tirinhas para levantar os diferentes temas; análise de tirinhas para identificar a apresentação da situação, conflito e resolução; a diferença entre balões da fala, de pensamento, de grito; a forma das letras como recurso expressivo; a expressão das personagens; o uso da pontuação etc.

Consideraram também que *as tarefas simplificadas de produção de texto* ajudam na organização textual e facilitam o domínio gradativo do aluno sobre um gênero de texto, portanto os orientadores de estudo pensaram em atividades de organizar as falas dentro de um balão; inserir uma parte que falta no texto – seja na imagem ou no texto verbal; usar a letra maiúscula ou minúscula, conforme a necessidade; utilizar adequadamente a pontuação, diminuir número de quadrinhos para atender à forma do gênero; reescrever trechos repetitivos, substituindo a repetição por pronomes ou expressões equivalentes; completar balões com supostas falas, de acordo com a expressão fisionômica das personagens etc.

Ainda nos *módulos*, os orientadores pensaram sobre atividades que favorecem a *elaboração de uma linguagem comum* para poder falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los. Chegou-se à constatação que é importante questionar os alunos sobre os aspectos que não podem faltar na elaboração do gênero, no caso, a tirinha. Perguntas como "O que colocamos no primeiro quadrinho?" ajudam na construção do reconhecimento do gênero.

Para a etapa da *produção final*, os orientadores levantaram alguns elementos que seriam importantes na elaboração da grade de correção do texto produzido pelos alunos: A forma composicional do gênero foi garantida? O conteúdo temático previsto foi desenvolvido (de modo geral)? A linguagem utilizada levou em conta o leitor pretendido e o local de publicação/circulação do texto? O texto apresenta sentido (coerência)? Existe uso adequado da narrativa? A ilustração dialoga bem com o texto verbal? O vocabulário usado está adequado? Existe uso adequado de pronomes ou sinônimos para retomar ou substituir ideias no texto? A pontuação está adequada? A grafia das palavras está adequada?

Depois disso, os orientadores de estudo regressaram para seus municípios e trabalharam com a unidade 6 dos Cadernos do PNAIC, que trata da Sequência Didática.

Quando regressaram a Presidente Prudente, iniciaram relatos de que a receptividade entre os professores nas localidades foi muito grande, porque a maioria deles desejou elaborar uma Sequência Didática como tarefa da unidade 6, a fim de aplicar com os alunos em sala de aula. Para os orientadores de estudo, a Sequência Didática ofereceu algo que os professores alfabetizadores esperavam há muito tempo: uma sistematização do trabalho com a produção

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

de texto, capaz de integrar o ensino da análise linguística a serviço da construção do sentido do texto.

Nos relatórios escritos, os orientadores de estudo destacaram a grande contribuição da Sequência Didática na compreensão de que a escrita na escola deve ter vínculo com a prática social e deve se sustentar na produção de um gênero.

Além disso, as etapas da Sequência Didática trouxeram clareza aos professores sobre como agir com os alunos, ou seja, priorizar um aspecto de cada vez, tendo em conta o elemento maior que é o gênero textual em foco. O uso da grade de correção confere maior segurança ao docente que pode se atentar aos elementos de coerência textual e não apenas questões ortográficas.

Em diversos municípios, os alfabetizadores puderam aplicar uma Sequência Didática com alunos do ensino fundamental. Segundo relato dos orientadores de estudo, as crianças conseguiram entender as etapas do trabalho e realizaram a produção final com significativas melhoras em relação à produção inicial de gêneros textuais como: carta, tirinha, bilhete e conto.

Apesar de ter sido o primeiro contato de grande parte do grupo de orientadores de estudo e professores alfabetizadores com a Sequência Didática, a aceitação foi grande e os pedidos por mais estudos sobre o tema apareceram nas avaliações finais do curso de 2013.

Em um município pequeno do interior paulista, distante 60 km de Presidente Prudente, a professora do 3º ano, formada em Letras e em Pedagogia, elaborou uma Sequência Didática para seus alunos, para estudar com eles o gênero fábula. Ela relatou que não tinha conseguido, até então, sistematizar o ensino da produção de texto nas aulas, pois, em geral, os alunos escreviam um texto e entregavam para ela corrigir. Ela fazia as correções, indicando para os alunos o que estava errado (escrevia no canto da página do caderno dos estudantes) e eles passavam a limpo o texto no caderno de produção textual. A docente afirmou que não estava satisfeita com tal prática, porque percebia que muitos alunos “passavam a limpo” as anotações que ela fazia, portanto os resultados de melhoria na produção textual eram pequenos.

Quando estudou, no PNAIC, o procedimento Sequência Didática, compreendeu que os textos devem circular socialmente, que as dificuldades dos alunos são objetos de estudo durante os módulos e que a reescrita deve ser feita a partir das reflexões dos estudantes. Assim, preparou a leitura de 3 fábulas (A cigarra e a formiga, O lobo e o cordeiro, O cachorro e o reflexo), fez atividade de interpretação e propôs uma produção de texto: escrever uma fábula, para os colegas do 4º ano, com a temática escolhida pelas crianças – “verdadeira

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

amizade”. Com base nos resultados, elaborou os módulos, com destaque para: organização dos parágrafos; separação das atuações do narrador e fala das personagens (discurso direto/discurso indireto); substituição pelo uso de pronomes e por elipse; uso do verbo no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito e no presente; sequência da narrativa e construção de lógica interna no texto (coerência). Tendo feito atividades com o apoio de materiais didáticos disponíveis na escola, a professora organizou os alunos para ações em duplas e percebeu que, em alguns momentos, como no uso do discurso direto, funcionaram bem as atividades coletivas, com a atuação da professora como escriba, na lousa. Os alunos, depois da produção final, enviaram os textos para a leitura dos colegas de outra turma. A professora declarou que a produção final trouxe muitas conquistas das crianças na produção, especialmente quando ao uso dos discursos, organização lógica do texto e uso de pronomes. A atividade durou 2 semanas, com aulas diárias que duravam, em média, 2 horas.

Considerações finais

O uso da Sequência Didática na formação continuada dos orientadores de estudo do PNAIC contribuiu muito para a ampliação do conceito de produção de texto que eles apresentavam, pois houve maior clareza quanto à escrita de textos desde o 1º ano do ensino fundamental. As etapas da Sequência Didática serviram como norteadores das ações docentes, já que organizam o ensino e se moldam às necessidades formativas dos alunos. Dessa forma, superam o ensino fragmentado da gramática e dão sentido à atividade de produção de texto na escola, aproveitando os saberes dos alunos e fazendo-os pensar na função social do gênero de texto que está em estudo.

Os orientadores de estudo indicaram a necessidade de prosseguir estudando sobre a Sequência Didática, uma vez que o procedimento foi aplicado em diferentes salas de aula pelos professores alfabetizadores e os resultados positivos puderam ser notados. A prática de uma professora do 3º ano, com relação à produção de texto, foi reconstruída, oportunizando, pelo uso da Sequência Didática, condições de melhoria das aprendizagens dos alunos.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Referências

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. Materiais disponíveis em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 7. reimp. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

A COMPREENSÃO COMO BASE PARA A RETEXTUALIZAÇÃO EM RESUMOS: UMA ANÁLISE SEMÂNTICO-ARGUMENTATIVA

Larissa Pontes Hübner
PUCRS

Introdução

Um dos gêneros textuais mais utilizados com alunos do ensino básico é o resumo, texto este que permite às pessoas acesso mais rápido a informação, ajudando na decisão de interesse ou não pelo texto original. De acordo com Silva (1975 apud GRAEFF, 2009), para resumir um texto

é necessário compreender sua organização. Parte-se de uma visão global do texto ou livro, através de uma leitura de apreensão do todo. O objetivo é compreender o texto em seu conjunto e em cada uma de suas partes. Para isso, deve-se determinar o enfoque que o autor dá ao assunto: filosófico ou científico, administrativo ou econômico, qualitativo ou quantitativo. Desta forma podem-se estabelecer, então, os pontos essenciais do tema e suas qualificações e enunciá-los do modo mais conciso possível. (p.106)

Ainda, segundo Graeff (2009), um resumo deve observar três princípios: (i) completude, a preservação das unidades semânticas básicas; (ii) fidelidade, paráfrase do texto original; (iii) economia, sem repetições de unidades semânticas básicas. No mesmo manual de Silva anteriormente citado fala-se que é preciso primeiro encontrar a ideia-tópico do parágrafo, depois eliminar o que não é essencial, então fazer o resumo e comparar com o original.

O que se nota é que no processo de retextualização do texto original para o resumo é preciso primeiramente que se compreenda o texto base. Por esse motivo escolhemos a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, que tem como princípio analisar o discurso por meio de seus aspectos linguísticos, e a Teoria dos Blocos Semânticos, sua fase atual com Marion Carel, que diz que o sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que essa expressão evoca. Para nós, essa teoria daria conta da compreensão textual, assim, a partir de uma análise semântico-argumentativa seria possível resumir um texto.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Para tanto, começaremos por uma exposição sobre a retextualização, passaremos para a Teoria da Argumentação para, por fim, analisar um texto dissertativo, de onde buscaremos recursos para um resumo.

A retextualização

De acordo com Matêncio (2003), *textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas*. Já retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base, trabalhando sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas encontradas no texto original com uma nova intenção, um novo propósito. Portanto, *a atividade de retextualização envolve (...) tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade*.

A retextualização pode ocorrer de quatro maneiras, segundo Marcuschi (2001): da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para fala e da escrita para escrita. Neste artigo levaremos em conta apenas a retextualização de escrita para escrita.

Marcuschi (idem) ressalta que em um primeiro momento parece-nos que a retextualização é um processo artificial e que acontece somente no meio acadêmico/escolar, no entanto esse é um processo comum na vida de todos. Muitas vezes usamos da retextualização sem sequer percebermos: quando contamos algo que vimos no jornal ou que lemos em uma revista; quando escrevemos no *facebook* nossa opinião sobre um fato lido em uma notícia, resumindo-a; até mesmo quando recontamos um conto de fadas para uma criança. Segundo o autor:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. (MARCUSCHI, 2001, p. 48)

Nessas atividades, porém, há um aspecto geralmente ignorado pelos retextualizadores, mas que é de extrema importância para que a retextualização ocorra e que Marcuschi não deixa de destacar: a *compreensão*. Isso porque para que possamos passar para outro a mesma informação que recebemos é preciso em primeiro lugar que se compreenda o que foi lido/ouvido. Essa operação que muitas vezes é deixada de lado pode ser justamente a fonte de muitos problemas no processo de retextualização, e é justamente sobre ela que trabalharemos neste artigo.

Sobre os mecanismos de textualização utilizados nesse processo de retextualização, Meira e Santos (2009) citam três: relevo, o destaque de um elemento textual; a referenciação,

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

os processos de retomada de elementos, como anáfora e catáfora; e parafraseamento, a reformulação parcial ou total de textos anteriores. Neste artigo levaremos em conta principalmente o terceiro processo, a paráfrase, uma vez que na produção de resumos há que sintetizar o que foi dito no texto-base sem que o sentido seja quebrado.

Para que possamos chegar ao sentido do texto apenas por seu aspecto linguístico, buscaremos explicar agora a semântica argumentativa, numa tentativa de, a partir dela, resumir um texto.

A semântica argumentativa

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), ou Semântica Argumentativa, foi criada por Oswald Ducrot e há trinta anos. Mais tarde juntou-se a ele Marion Carel, desenvolvendo a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), em que afirma que o sentido de uma expressão é constituído pelos discursos que essa expressão evoca. A TAL é uma teoria que tem como objetivo explicar o sentido construído pelo linguístico no emprego da língua e não descrevê-la. Por esse motivo, a tarefa do linguista semanticista não é a de encontrar o sentido em unidades isoladas, mas a de definir seu sentido em um contexto linguístico-discursivo, isto é, no cotexto, pelas relações de sentido estabelecidas com outras unidades da língua.

O conceito de relação utilizado pela TAL tem suporte nos estudos sobre o valor de Ferdinand de Saussure, que, a partir da publicação de seu *Curso de Linguística Geral* (CLG, 1916-1970), definiu a língua como objeto de estudo do linguista, passando a estudá-la de forma sincrônica, e não diacronicamente, como até então. Para Saussure (2004), a língua consiste de um conjunto de valores negativos e relativos, por isso sua existência depende de oposições, isto é, um termo isolado só adquire sentido na combinação com outros termos.

Uma questão que devemos nos fixar é que Ducrot não faz uma separação entre língua e fala, pois para ele, a língua só pode ser analisada no momento em que é utilizada na fala, isto é, em discurso. Isso não aparece explicitamente no CLG, mas é descrito nos manuscritos publicados no Brasil em 2004 com o nome de *Escritos de Linguística Geral* (ELG), em que Saussure coloca em uma Nota sobre o Discurso que *a língua só é criada em vista do discurso* (ELG, p. 237). Salienta-se, assim, que Saussure não deixou a fala de lado, apenas focou seus estudos na língua.

Uma vez que Ducrot fixou seus estudos na língua em uso, é necessário acrescentar que a TAL é também uma teoria enunciativa. Por esse motivo, a teoria prevê um locutor que produz um enunciado para um interlocutor. O locutor é o responsável pelo enunciado e se coloca

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

como centro de referência ao produzir um eu-aqui-agora, enquanto o interlocutor é o destinatário. Esses seres são, no entanto, apenas teóricos, discursivos, não podendo ser confundidos como pessoas reais. Enunciação, portanto, é o surgimento de um enunciado e o sentido de um enunciado é a descrição de sua enunciação (DUCROT, 1987).

Além do locutor e interlocutor, o enunciado também contém *enunciadores*, que são “vozes” implícitas. Esse conceito define a Teoria da Argumentação Polifônica, desenvolvida em 1988 (1990). Nelas, os enunciadores são os responsáveis pelos pontos de vistas pelos quais o locutor pode tomar uma atitude, podendo se identificar ou só concordar com ele e até mesmo negá-lo. Ao dizer *Pedro não veio* são identificados os enunciadores E1: *Pedro era esperado*; E2: *Pedro veio*; e E3: *Pedro não veio*. O locutor irá concordar com E1, negar E2 e assumir E3. Os enunciadores, portanto, são argumentativos.

Ducrot, ao dizer que a língua é argumentativa, ou seja, que ao enunciar o locutor expõe seu ponto de vista sobre o mundo, vai contra a concepção de sentido tradicional, que diz que a linguagem é expressa por aspectos objetivos (representação da realidade), subjetivos (atitude do leitor diante da realidade) e intersubjetivos (relação locutor-alocutário), em que o primeiro seria um sentido literal (denotação) e os outros dois um sentido figurado (conotação). Para o linguista, a linguagem não contém aspectos objetivos, ela não descreve a realidade, e se assim o faz, é por aspectos subjetivos e intersubjetivos. Desse modo, não existe um sentido literal nem um sentido figurado, como já havia afirmado Saussure (2004).

Esses dois aspectos, subjetivos e intersubjetivos são unificados e chamados *valor argumentativo* do enunciado, que nada mais é do que a orientação que um termo dá ao discurso para a construção do sentido. Isto é, o emprego de um termo permite ou não uma certa continuação, sendo o valor argumentativo as possibilidades de continuação.

Cabe salientar, além disso, que Ducrot distingue *frase* e *enunciado* e *significação* e *sentido*. Para ele, frase é uma entidade teórica, enquanto *enunciado* é a realização da *frase*. Assim sendo, *texto* é uma sucessão de *frases* e *discurso* uma sucessão de *enunciados*. Por fim, a definição de enunciado são dois segmentos que só constroem um sentido combinados.

A segunda segmentação diz que *significação* é o *valor semântico da frase* e *sentido* é o *valor semântico do enunciado*. A *significação* é um conjunto de instruções da frase que permitem compreender o sentido do enunciado.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Teoria dos blocos semânticos

Para a TBS, o sentido de uma expressão é dado pelos discursos argumentativos que essa expressão evoca. Esses discursos são chamados encadeamentos argumentativos e são esquematizados pela fórmula X CONECTOR Y, ou seja, dois segmentos unidos por um conector. É preciso ressaltar que cada um dos segmentos encadeados somente forma um sentido em relação com o outro, o que a teoria denomina *interdependência semântica* (p.16).

Dos conectores possíveis são apenas dois: DC (*donc*), que liga encadeamentos *normativos* do tipo de portanto, então, assim; e PT (*pourtant*), que liga encadeamentos *transgressivos* do tipo de mas, no entanto, mesmo assim. Do encadeamento argumentativo normativo construímos um bloco semântico e do transgressivo construímos outro, em que X contém A e Y contém B. A partir de A e B construímos oito conjuntos de encadeamentos podendo incluir uma negação. Desses oito encadeamentos que chamamos aspectos argumentativos, formamos dois blocos distintos, como ilustrado na Figura 1 e na Figura 2.

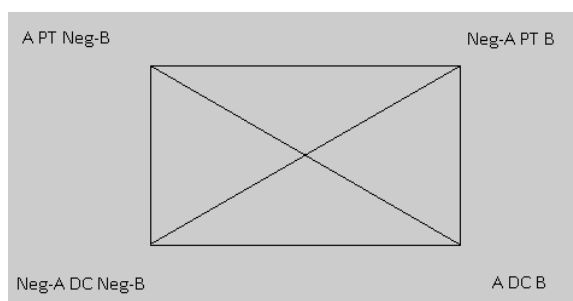


Figura 1: **Bloco Semântico 1**

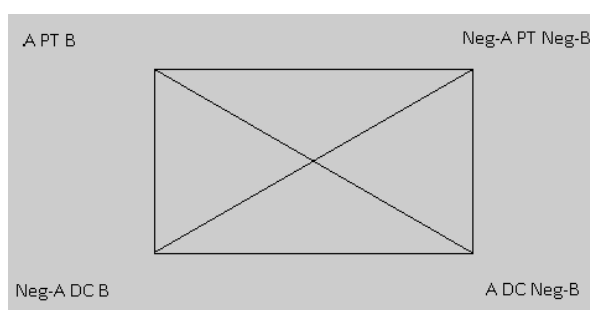


Figura 2: **Bloco Semântico 2**

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Um bloco pode constituir o mesmo sentido de outro ou não, assim como podem ter algo de absurdo; ou ainda um bloco ser doxal (comum) e o outro paradoxal (fora do comum). Além disso, dentro do bloco argumentativo a relação entre os aspectos pode ser descrita dessa forma (como mostra a Figura):

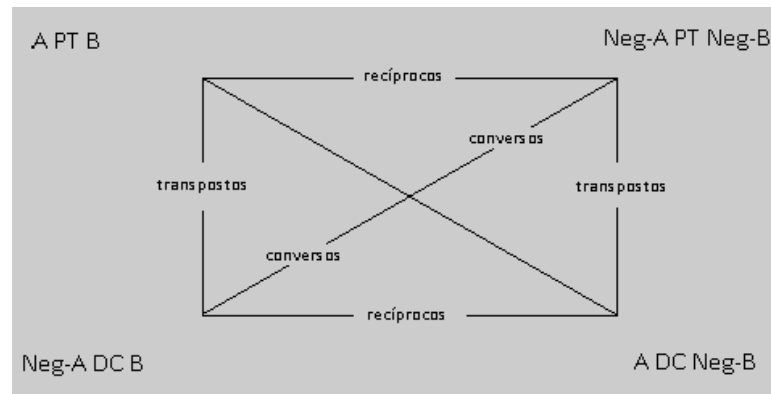


Figura 3 Quadrado argumentativo

a) Reciprocidade: que pode refletir uma relação de contradição, ou positiva ou negativa:

- A DC B / NEG-A DC NEG-B
- NEG-A PT B / A PT NEG-B

b) Conversão: que reflete uma oposição:

- A DC B / A PT NEG-B
- NEG-A DC NEG-B / NEG-A PT B

c) Transposição: que reflete uma gradualidade:

- A DC B / NEG-A PT B
- NEG-A DC NEG-B / A PT NEG-B

Em relação às entidades linguísticas, podemos atribuir-lhes *argumentações internas* (AI) ou *argumentações externas* (AE). Segundo a teoria (CAREL; DUCROT, 2005), a AI refere-se aos aspectos aos quais os encadeamentos pertencem e que parafraseiam ou reformulam essa entidade, podendo ser estrutural ou contextual. A AI estrutural diz respeito aos encadeamentos que fazem parte da significação linguística de uma entidade e a AI contextual refere-se à situação à qual a entidade está vinculada. A AE, por outra parte, refere-se aos encadeamentos em que essa entidade linguística pode ser a origem ou o término (à esquerda, se for aporte, ou à direita, se for suporte), sendo sempre em pares, um normativo e outro transgressivo.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Análise semântico-argumentativa

Para nossa análise, escolhemos um texto qualquer publicado no jornal Zero-Hora, na data de 29 de maio de 2013, sob o título de *Porta Promissora*. O texto, editorial de tal publicação, tem como tema o ENEM e é um texto dissertativo-argumentativo.

Para análise do texto, segmentaremos, primeiramente, o discurso em enunciados salientando seus conectores. Após, identificaremos os enunciadores desses enunciados, - referente à Polifonia – descobrindo qual a atitude do locutor em relação a eles. Por fim, levantaremos as argumentações internas e externas que levam o leitor a encontrar o sentido real do discurso.

Porta promissora

Apesar de erros e deficiências, o Enem se consagrou como instrumento a serviço da qualidade e da democratização do ensino.

Falhas em sequência e até o vazamento de provas chegaram a abalar a imagem do Exame Nacional do Ensino Médio, que completa 15 anos com um mérito inquestionável. O Enem conseguiu, apesar dos erros e dos questionamentos por seu gigantismo como prova nacional, o reconhecimento como instrumento a serviço da melhoria do ensino e da democratização do acesso ao Ensino Superior. Uma comprovação de que é um êxito foi oferecida nesta semana com o recorde de inscrições. São mais de 7 milhões de brasileiros que decidem se submeter à avaliação, candidatando-se não só às vagas nas universidades pelo Sistema de Seleção Unificada, mas também aos benefícios do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e ao programa Ciência sem Fronteiras, que proporciona a oportunidade para estudos no Exterior.

Criado em 1998, também o Enem tem se submetido a avaliações, com abordagens acadêmicas que revelam suas muitas facetas. Uma das mais analisadas é exatamente a que deu ao Exame a condição de prova seletiva às vagas nas universidades, ampliando o alcance de um teste que surgiu para medir a qualidade do ensino. Essa virtude do Enem, de se apresentar como alternativa ao vestibular, seria também, para alguns especialistas, um defeito. Os que não veem vantagem no sistema alegam que estudantes de Estados com melhor nível de ensino, como São Paulo, acabam se beneficiando da possibilidade

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

de escolha de universidades de outras regiões e, com isso, competindo com pretendentes locais.

Análises que fazem o caminho inverso procuram mostrar que esse é um dos fatores que contribuem para a melhoria do ensino. Como o Enem é nacional, regiões em eventual desvantagem terão de perseguir melhorias, ou a prova não estaria cumprindo seu objetivo básico. O Exame deve ser um desafio a todos, para que a educação não se acomode com os atuais indicadores e seja inquietada pelos resultados da prova. Mas são méritos que ainda convivem com deficiências de gestão. O Enem é desafiado, por exemplo, a aperfeiçoar os mecanismos de correção das redações. Há ainda falhas na operação, como a que permitiu a divulgação errada, na internet, do encerramento das inscrições na madrugada de segunda-feira. Mesmo que não sejam suficientes para desqualificar o Exame, as deficiências provocam constrangimentos e desconfiças, porque ocorrem num instrumento de medição da qualidade da educação. Aprimorar o Enem é fortalecer uma forma consagrada de viabilizar o acesso à faculdade e de oferecer subsídios a formuladores de políticas públicas, educadores e comunidades. O estudante será sempre o maior beneficiado.

ZERO-HORA, Editorial de 29 de maio de 2013

O título do editorial já nos dá pistas sobre os pontos de vista escolhidos pelo locutor. A argumentação externa do adjetivo *promissor* nos indica um caminho e não outro. Promissor significa algo que traz coisas boas, assim temos o encadeamento **promissor DC traz coisas boas**. Ao escolher esse termo, encontramos o sentido que devemos percorrer no resto do discurso, de que o ENEM trará coisas boas, ou seja, que seu futuro será ainda melhor para o país.

Nos textos jornalísticos muitas vezes aparece no início do texto, logo após seu título, um *lead*, que tem como objetivo fazer um resumo em poucas palavras do que será tratado no corpo textual. Aqui o resumo proposto contém todos os dados necessários para a compreensão do editorial: *Apesar de erros e deficiências, o Enem se consagrou como instrumento a serviço da qualidade e da democratização do ensino*.

A partir desse resumo chegamos ao bloco semântico a ser discutido, em que se coloca o ENEM como um processo de avaliação bom, embora apresente vários erros e deficiências.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Bloco 1

- (A) Erros e deficiências DC ruim
- (B) Erros e deficiências PT Neg-ruim
- (C) Neg-Erros e deficiências PT ruim
- (D) Neg-Erros e deficiências DC Neg-ruim

Bloco 2

- (A') Erros e deficiências DC Neg-ruim
- (B') Erros e deficiências PT ruim
- (C') Neg-Erros e deficiências DC ruim
- (D') Neg-Erros e deficiências PT Neg-ruim

Apresenta-se nesse resumo uma sequência de encadeamentos transgressiva, pois, assume-se, com base na proposição do Bloco 1, uma AI à esquerda de que erros e deficiências levam a um processo de avaliação ruim. Somente sem erros e deficiências na prova é que o ENEM poderia ser considerado bom, entretanto, a posição assumida pelo locutor aqui é de negação dessa suposição, assumindo seu aspecto converso: **Erros e deficiências PT Neg-ruim.**

O segundo bloco só poderia ser assumido se considerássemos que erros e deficiências gerariam uma prova boa, o que não é o caso aqui analisado.

Na continuidade, o locutor nos mostra melhor quais são os erros e deficiências dos quais se referia no *lead*.

(1) *Falhas em sequência DC erros e deficiências.*

(2) *Vazamento de provas DC erros e deficiências.*

Assim, apresenta outros dados que nos direcionam para um ponto de vista transgressivo, pois mesmo com problemas, diz que a prova tem mérito inquestionável. Mérito é um termo que se refere a características boas, formando o encadeamento **características boas DC mérito**; e inquestionável caracteriza o mérito de forma que não se deve haver dúvidas sobre o valor da prova, então chegamos ao encadeamento **dúvidas DC questionável**, que nos remete a seu aspecto recíproco: **sem dúvidas DC inquestionável.**

Esse encadeamento nos leva a um ponto de vista de que problemas na prova gerariam dúvidas quanto a sua propriedade: **erros e deficiência DC questionável**. No entanto, o locutor assume a posição do aspecto recíproco: **erros e deficiências PT inquestionável.**

Na segunda frase, na linha 6, o termo *reconhecimento* foi usado para descrever as qualidades do ENEM.

(3) *Melhoria do ensino DC reconhecimento.*

(4) *Democratização do acesso ao Ensino Superior DC reconhecimento.*

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Para exemplificar, são apresentados dados que comprovam a hipótese de que a prova é boa. Primeiramente usa-se o termo *êxito*, que remete a um acontecimento bem sucedido: **êxito DC boa avaliação**. Na sequência é explicado o porquê do êxito.

(5) *7 milhões de inscritos DC recorde de inscrições.*

(6) *Recorde de inscrições DC êxito.*

Na sequência, temos mais dados que demonstram o quanto a prova do ENEM é considerada boa:

(7) *Alternativa ao vestibular DC virtude*

O texto diz que, no entanto, algumas pessoas assumem o aspecto converso desse encadeamento argumentativo: **Alternativa ao vestibular PT Neg-virtude**, em que a negação da virtude é assumida como um defeito.

(8) *Neg-virtude DC defeito*

O defeito, de acordo com essas pessoas, está em que existem vantagens para alunos de Estados com melhor nível de ensino, o que nos leva para os seguintes pontos de vista encadeados a partir de aspectos recíprocos, em que o locutor concorda com E2, mas assume E1:

E1 *Estados com melhor nível de ensino DC vantagens no ENEM.*

E2 *Estados com pior nível de ensino DC desvantagens no ENEM.*

E1 *Estados com melhor nível de ensino DC benefícios.*

E2 *Estados com pior nível de ensino DC sem benefícios.*

Outras pessoas assumem a posição contrária, pois a vantagem de alguns Estados faria com que os outros buscassem a melhoria do ensino:

(9) *Desvantagens PT melhoria do ensino*

(10) *Desafio PT Neg-acomodação*

Na continuação, o texto mostra, ainda, alguns dados que levam ao caminho de prova ruim:

(11) *Problemas nos mecanismos de correção das redações DC deficiências.*

(12) *Divulgação do encerramento das inscrições errada DC deficiências.*

(13) *Deficiências DC constrangimentos e desconfiças.*

(14) *Méritos PT deficiências de gestão.*

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Todos esses encadeamentos descritos ao longo da análise levam à mesma sequência transgressiva: erros e deficiências PT NEG-ruim. São citados inúmeros pontos de vistas negativos em relação à prova, levando o leitor à ideia de que a prova é ruim, no entanto o locutor assume uma posição contrária usando um articulador transgressivo para dizer que a prova é boa.

Proposta de resumo

A partir dessa proposta de análise pela semântica argumentativa chegamos ao sentido que o locutor do texto quis transparecer. Compreendendo, portanto, esse sentido, o retextualizador poderia criar um resumo partindo dos encadeamentos encontrados.

O locutor apresenta diversos fatores contra a prova do ENEM contrapondo-os sempre com fatores a favor, o que leva a sua tese de que a prova é promissora, ou seja, é boa. Assim, agrupamos os fatores ruins e contrapomos com os bons.

- I. O ENEM teve erros e deficiências, como vazamento de provas, problemas nos mecanismos de correção das redações e divulgação errada do encerramento das inscrições*
- II. é inquestionavelmente um bom instrumento de avaliação. Isso porque proporcionou a democratização do acesso ao Ensino Superior, gerando um recorde de inscrições em 2013.*

Esses dois enunciados deverão ser relacionados, portanto, por um articulador com sentido de oposição, como os adversativos *mas, porém, todavia, contudo, no entanto ou entretanto*.

Por fim, podemos acrescentar ainda mais dois fatores a serem relacionados também com um articulador de oposição, só que desta vez, para não repetir, usaremos um concessivo como *embora, ainda que ou apesar de que*:

- III. alguns acreditam que certos estados teriam vantagem na disputa*
- IV. isso faria com que os outros estados buscassem melhorar seu ensino.*

Dessa forma, uma possibilidade de resumo para o texto Porta Promissora seria essa:

O ENEM teve erros e deficiências, como vazamento de provas, problemas nos mecanismos de correção das redações e divulgação errada do encerramento das inscrições, no entanto é inquestionavelmente um bom instrumento de avaliação. Isso porque proporcionou a democratização do acesso ao Ensino Superior, gerando um recorde de inscrições em 2013.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Embora alguns acreditem que certos estados teriam vantagem na disputa, isso faria com que os outros estados buscassem melhorar seu ensino.

Considerações finais

O que os dados de provas de avaliação do ensino têm mostrado é que os alunos da educação básica, ou até mesmo de graduação, têm muita dificuldade para compreender textos diversos, quanto mais de criar seus próprios. E na graduação e pós-graduação, encontramos diversos trabalhos de conclusão e artigos em que o acadêmico não consegue parafrasear o que o teórico disse, enchendo seu texto de citações. A nosso ver, atividades de retextualização podem ajudar muito no aprendizado desses estudantes.

Percebemos que ao analisar o texto pela Teoria da Polifonia e pela TBS podemos encontrar o sentido do texto apenas pelo sistema da língua, sem a interferência de aspectos externos, como gramaticais ou sobre o assunto. A partir da compreensão desse texto, é possível, portanto, construir um resumo levando em consideração todos os princípios citados na introdução deste artigo: completude, colocar tudo o que fosse importante no texto original; fidelidade, somente dizer o que foi exposto no texto-base; e economia, evitar a repetição de unidades semânticas básicas.

Para que isso aconteça, no entanto, é necessário primeiramente que o professor ensine a seus alunos os princípios da Semântica Argumentativa. Caso seja professor universitário, o docente pode ir mais afundo na teoria, trazendo para aula textos dos próprios autores; caso seja professor do ensino básico, no entanto, o docente deve lembrar que o nível de compreensão de seus alunos é menor e, portanto, deve transpor a teoria para uma linguagem mais acessível, propondo não a construção de blocos semânticos e o uso dos conectores DC e PT, mas a construção do sentido pelas relações entre os termos e enunciados, usando então os articulares da língua, como portanto e no entanto.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. Campinas: Pontes, 1989. V. 1

_____. *Problemas de Linguística Geral*. Campinas: Pontes, 1989. V. 2

DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad Del Valle, 1990.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

_____; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 7-18, jan/mar 2008.

GRAEFF, Telisa F. Para resumir textos: uma proposta de base semântico-argumentativa. In *Teorias do discurso e ensino* [recurso eletrônico] / orgs. Carmem Luci da Costa Silva ... [et al.]. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

MATÊNCIO, Maria de L. M. Referenciação e Retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais... Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRA, Ana Clara A. de; SANTOS, Záira B. dos. *Mecanismos de textualização e sua relação com a retextualização*. *RevLet – Revista Virtual de Letras*. V. 1, N. 1, Ano 2009.

SILVA, Rebeca Peixoto da. *Redação técnica*. Porto Alegre: Ed. Formação, 1975.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.

SAUSSURE. BOUQUET, Simon.; ENGLER, Rudolf (Orgs. e Eds.). *Escritos de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2002.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização**O PORTFÓLIO COMO RECURSO NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM
LEITURA E ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO**Lucia Rottava
UFRGS**Introdução**

Portfólio tem sido compreendido como uma ferramenta que permite reunir um conjunto de informações a respeito das condições em que um determinado conhecimento é desenvolvido/construído independente da área ou do processo envolvido. Estudos relatam que portfólios tem revelado como se dá o processo de formação em contexto acadêmico e profissional (CERBIN, 1994; DYSTHE, 2002; VIEIRA, 2002; BOAS, 2005; DAVIS et al, 2009; O’SULLIVAN et al, 2012) e/ou em processos particulares de desenvolvimento de uma capacidade, como, por exemplo, envolvendo o processo de construção de sentidos em leitura e escrita.

Tem-se como pressuposto inicial que o portfólio permite que se acompanhe o processo de construção de sentidos sob mais de uma perspectiva: daquele que o produz - o autor do texto escrito, e daquele que lê - o leitor colega, professor ou avaliador. Por envolver processos, portfólios revelam o percurso que foi trilhado pelos envolvidos para por em funcionamento a linguagem tanto do ponto de vista do uso quanto da forma, em particular com a articulação dos elementos linguístico-textuais e as práticas de leitura e de escrita recorrentes especialmente, em contexto universitário. As práticas de leitura e escrita que circulam neste em contexto requer que seja contemplado um conjunto de critérios que permita que esse processo possa ser reconhecido pelos participantes desse contexto.

Escrever e ler em contexto universitário tem sido um desafio recorrente, especialmente para aqueles que estão no início de um curso de graduação. Tal desafio envolve desde as distintas exigências das disciplinas que compõem o currículo, a apropriação das práticas de escrita e leitura que funcionam nesse contexto até o planejamento e operacionalização de

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

propostas que levem em conta o processo e permitam aos sujeitos perceberem como esse processo toma visualizem seus resultados alcançados.

O objetivo deste artigo é refletir como o portfólio serve como mecanismo para auxiliar o aprendiz no processo de construção de sentidos em leitura e em escrita em contexto acadêmico, buscando compreender o percurso trilhado pelos envolvidos para lidar com tarefas com tais especificidades. Para tanto, delinea-se o conceito de portfólio seguido neste estudo, apresenta-se e análise seu papel no processo descrito e trazem-se algumas considerações.

Sobre portfólio

Portfólio tem sido compreendido como uma ferramenta que permite reunir um conjunto de informações a respeito das condições na qual um determinado conhecimento é desenvolvido e construído independente da área ou do processo envolvido. Ele é produzido pelo próprio autor na sua trajetória como evidência de seu progresso. Seu uso como ferramenta é relativamente recente, uma vez que seu uso sempre foi, na maioria, como instrumento de avaliação e não no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Nunes (2007):

A transposição do portfólio para o processo de ensinar aprender e avaliar¹ se configura numa experiência significativa para a prática pedagógica, visto que mostra passo-a-passo como professores e alunos encaminham a construção progressiva dos conhecimentos nos temas abordados na disciplina. (p.154)

Como prática pedagógica, Cerbin (1994) propõe utilizar o portfólio como ferramenta para o desenvolvimento contínuo da relação entre ensino e aprendizagem. Para o autor, o portfólio é uma ferramenta capaz de documentar toda a complexidade do processo de ensino-aprendizagem. Sob essa perspectiva, Dysthe (2002) salienta que o portfólio se constitui em uma ferramenta que evidencia o processo de aprendizagem e da construção de conhecimento.

Dysthe (2002) delinea um modelo de portfólio que, para a autora, pode ser considerado simples ou complexo, ambos tendo, sobretudo, a reflexão como elemento constituinte. O modelo simples (*working portfolio*) é composto pela totalidade das atividades

¹ O uso de portfólio como ferramenta de avaliação não é foco neste artigo. Estudos que usaram o portfólio contendo produções escritas com foco na avaliação são cautelosos/céticos quanto à contribuição desse recurso. Por um lado, Boas (2005) e Vieira (2002) sugerem que o uso de portfólio permite documentar a complexidade do processo de aprendizagem e que a avaliação vai sendo construída durante o processo, podendo sofrer alterações durante o período letivo. Por outro lado, Davis et al (2009) e O'Sullivan et al (2012) realizaram uma experiência na área médica e observaram que, nesse contexto de formação de profissionais, as atividades de produção textual que fazem parte do portfólio tomam muito tempo dos estudantes, visto terem que também se dedicar às atividades administrativas e clínicas.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

desenvolvidas pelos alunos, acrescido de uma reflexão, as quais são avaliadas pelo professor. No modelo complexo (*presentation portfolio*) existe uma seleção, feita pelos próprios discentes. O processo de construção do portfólio bem como os elementos constituintes é demonstrado pela figura 01:

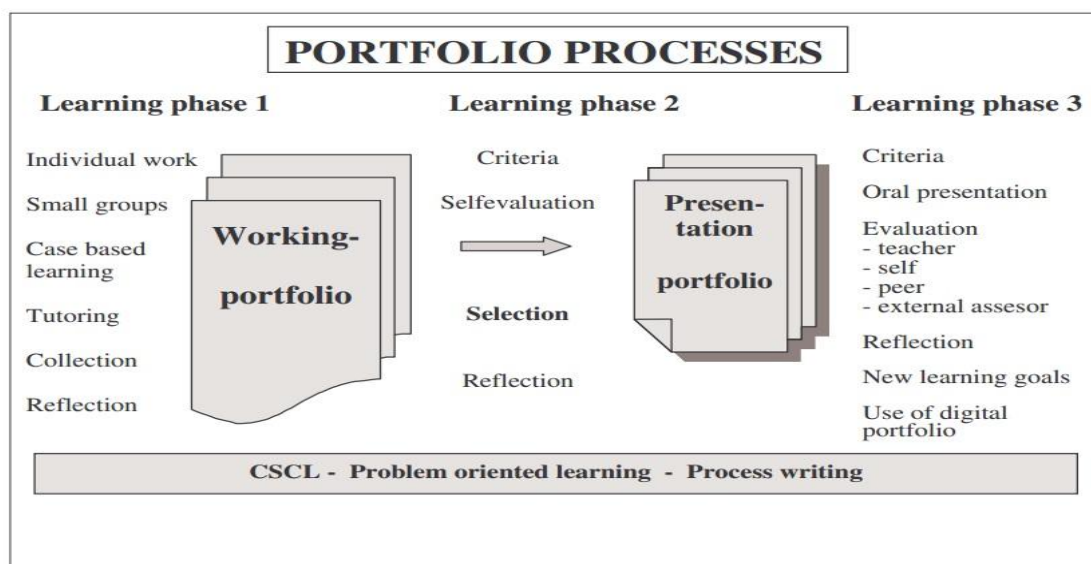


Figura 1 – modelo de portfólio de acordo com Dysthe, 2002, p. 3.

Para Dysthe, a reflexão é um conceito fundamental neste processo. Para tanto, a autora recorre à teoria sociocultural de Vygotsky, e ao dialogismo Bakhtiniano para afirmar que a construção de conhecimento é essencialmente social e parte de uma comunidade. Nesse sentido, Dysthe (op.cit.) destaca seis aspectos socioculturais do conhecimento e da aprendizagem que constituem um portfólio, dentre os quais o fato de se: (1) situado – por fazer parte de um contexto determinado; (2) social – por ser realizado/produzido de modo interativo; (3) distribuído – por permitir aos sujeitos vivenciar experiências singulares; (4) mediado – por se constituir em ferramentas mediadoras, como é o caso da linguagem e dos portfólios; (5) dependente da linguagem – por representar o funcionamento da linguagem e estar ligado à consciência subjetiva e à cultura mais ampla como instrumento interativo e sociocultural; e (6) dependente da participação em uma comunidade de prática - os estudantes compartilham o aprendizado de forma recíproca.

Embora os estudos ilustrem o portfólio como instrumento do processo de aprendizagem, há poucos estudos que revelam o processo de escrita em contexto acadêmico,

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

tomando a leitura e a produção textual como processos interligados. É, portanto, nesse contexto, que este artigo se centra.

O portfólio de leitura e produção textual

O portfólio resultou de um conjunto de tarefas implementadas em sala de aula do curso de letras e operacionalizadas com base em um conceito que toma a leitura e a escrita como processos inter-relacionados (ROTTAVA, 2003). Trata-se de um conceito desenvolvido com base na relação triádica entre texto/leitor/escritor. Texto compreendido como uma ação de ler e de escrever mediante o uso da linguagem, e, por essa razão, ele também pode ser visto como uma ação em construção, variando em forma e em função de acordo com as experiências anteriores e os propósitos comunicativos do leitor/escritor. Por sua vez, o leitor é concebido como aquele que lê, infere, responde e constitui-se (co)autor do texto, estando envolvidos na leitura fatores como motivação para ler, pré-disposição ao conteúdo e aos seus valores sócio-culturais (fatores afetivos) e conhecimento da língua, de mundo, de estratégias (fatores cognitivos), além do próprio processo de construção de sentidos, que envolve o propósito, o interlocutor, o planejamento, a organização e a representação do texto. Finalmente, o escritor/autor define-se pelo conhecimento do assunto, do contexto (*onde e por quem* seu texto será lido), do sistema da língua e do processo de escrita (em termos de adequação da produção ao tipo de texto em que se enquadra). Portanto, os três elementos se constituem em uma relação de reciprocidade, sugerida pelos papéis de *planejadores, produtores e editores*² que leitor e escritor desempenham nas idas e vindas do texto e na relação dialética aberta à revisão e a um trabalho contínuo, em progresso.

Portanto, a construção do portfólio tem duplo propósito: desvelar o processo de ensino e de aprendizagem, e a reflexão por parte dos aprendizes desse processo, tendo como base a interlocução e a reflexão teórico-prática da tarefa de ler e escrever em contexto acadêmico.

Para explicitar a constituição e a função do portfólio neste contexto, o Diagrama 01 ilustra a dinâmica e indica o processo no qual o sujeito leitor/escritor estava envolvido na tarefa de construir sentido em leitura e escrita:

² Os leitores e os escritores “são *planejadores* ao criarem objetivos e mobilizarem conhecimentos existentes; são *produtores* ao darem coerência ao que lêem ou escrevem, fazendo relações com o texto e as ações; e são *editores* ao se constituírem ora como leitores, ora como escritores” (ROTTAVA, 2003, p. 31).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

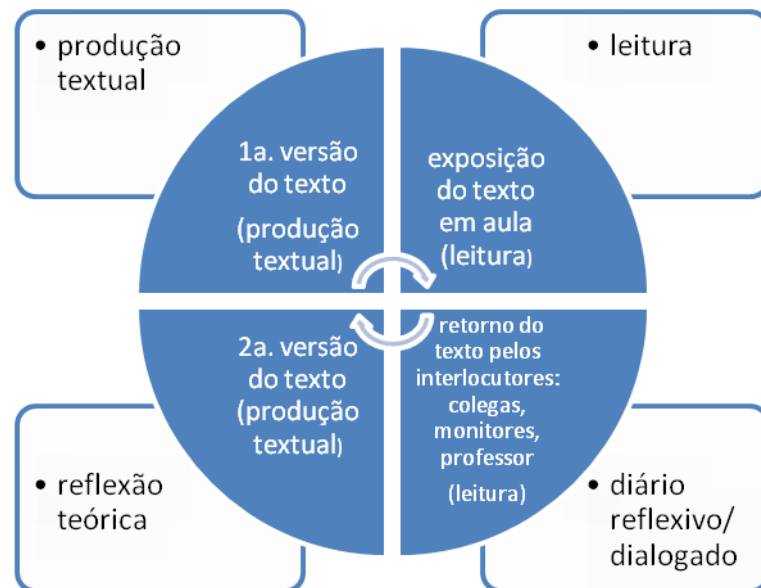


Diagrama 01 – portfólio de leitura e produção textual

No Diagrama 01, visualizam-se os elementos que compõem o portfólio. O processo se desenvolve em passos de forma dialética, pois a qualquer momento o sujeito pode retornar a qualquer ponto do processo. Todavia, para compreender o diagrama, parte-se do centro para fora, ou seja, de uma dimensão microprocessual para uma dimensão macroprocessual da relação leitura e escrita, pois o foco e a interrelação entre sujeito leitor/escritor.

No centro do diagrama, em sua dimensão microprocessual da organização do portfólio, encontram-se os passos que requerem uma ação direta dos sujeitos no momento em que leem ou interagem com o grupo por intermédio de uma produção escrita de um participante da turma. Os passos incluem: (a) primeira versão do texto escrito, (b) *feedback* oral em sala de aula, (c) parecer descritivo com base em critérios construídos coletivamente e em sala de aula, (d) versão reescrita do texto, (e) parecer final. A interlocução entre os sujeitos envolvidos neste processo, tendo como foco o texto, é central nesta dimensão.

Tomar a interlocução como ponto de partida para a construção de sentidos em leitura e em escrita instancia o diálogo com os interlocutores, via interação e leitura do texto, deixando de se considerar a escrita como um processo solitário apenas com vista ao produto final. O sujeito escritor torna-se também leitor e sujeito ativo das produções dos colegas. A interação que acontece entre os alunos e os textos e as reflexões a cerca da teoria motivam a reflexão do aluno sobre esse processo e auxiliam nas próximas duas etapas, dentre eles a compreensão do *feedback* escrito, sob o formato de parecer escrito para que o ciclo fosse encerrado com a reescrita.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Ressalta-se que a reflexão do sujeito acontece pelo espaço que o diário dialogado/reflexivo³ permite e que leva à terceira etapa do processo. Neste processo, os diários fazem parte do portfólio com o propósito de estabelecer um diálogo entre sujeito/aluno, grupo de alunos e professor como um espaço de reflexão sobre o processo de ler e escrever e sobre o seu próprio processo – dificuldades/facilidades com as quais se deparam durante o processo, e uma oportunidade de articulação entre teoria e prática em virtude das reflexões realizadas em sala de aula e das interações com a tarefa e com a comunidade discursiva de alunos de Letras.

Nesse ponto, o sujeito/ aluno consegue, de forma autônoma, articular teoria e prática e registra essa reflexão em seu diário dialogado/reflexivo, as conclusões, dúvidas, dificuldades na busca de apropriação daquele conteúdo. É, portanto, uma oportunidade para os sujeitos registrarem seus questionamentos e ter clareza do processo de construção do conhecimento vivenciado (TELLES, 2002).

Do ponto de vista macroprocessual, o portfólio envolveu a articulação teórico-prática. Da perspectiva prática, observou-se a maneira como estão envolvidos o propósito, o interlocutor, o planejamento, a organização e a representação do texto para assim perceber que o processo é complexo e multifacetado, mas que é importante levar em conta o propósito dos sujeitos aprendizes. Por esta razão, a ponto de vista macroprocessual do portfólio só acontece se o microprocessual é ponto central do processo de construção de sentidos.

Uma prática compartilhada de construção de sentidos foi vivenciada pelos sujeitos em sala de aula em que eles tiveram oportunidades para ‘manipular’ recursos textuais e linguísticos de modo a construírem sentidos adequados às diferentes situações a que se acham expostos, e interagirem com o texto que está sendo lido/produzido. Entretanto, esse processo não se limita à sala de aula, uma vez que faz parte de uma situação comunicativa real, determinada por um contexto. Nesse aspecto, saber quem são os interlocutores e quais as convenções necessárias permitiu que os sujeitos escritores e leitores adequassem o que produziram ao contexto de uso.

³ Diários têm sido usados intercambiavelmente, como diários escolares reflexivos (SOARES, 2005), diários de aprendizagem (BAILEY, 1990).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Considerações finais

Por considerar que tanto leitura quanto produção textual envolve a interação social entre sujeitos integrantes de comunidades discursivas, a construção do portfólio permitiu aos alunos tornarem-se sujeitos de uma prática compartilhada de construção de sentidos e interagiram com o texto que estava sendo lido/produzido.

Partindo da hipótese inicial de que há uma relação entre leitura e produção textual, buscou-se mostrar como essa relação é articulada na construção do portfólio. Nesse sentido, pode-se concluir que o portfólio é uma ferramenta que contribui nesse processo de construção de sentidos, visto que, em contexto universitário, os alunos se deparam, pela primeira vez, em sua grande maioria, com textos acadêmicos de cunho teórico, e apresentam dificuldade para compreender os conceitos tratados, isto é, ler e explicitar os conceitos de maneira escrita. Diante disso, espera-se que esta reflexão possa contribuir para discussões que são feitas área de leitura e produção textual.

Referências

- BAILEY, K.M. The use of diary studies in teacher education programs. In: J. RICHARDS & D. NUNAN (Eds.). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. O Portfólio no Curso de Pedagogia: Ampliando o Diálogo entre Professor e Aluno. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, Jan./Abr. 2005.
- CERBIN, W. The course portfolio as a tool for continuous improvement of teaching and Learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, vol. 5, n. 1, p. 95-105, 1994.
- DAVIS, Margery et al. Student perception of student portfolio assessment process. *Medical Education*, 2009, v. 43, pp. 89-98.
- DYSTHE, Olga. Theoretical background for portfolios as learning and assessment tools in teacher education. *NERA/NFPF Conference*. Tallin, 07 de março de 2002.
- NUNES, L. C. O portfólio na avaliação da aprendizagem no ensino presencial e a distância: a alternativa hipertextual. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.
- O'SULLIVAN, Anthony; et al. Does a summative portfolio foster the development of capabilities such as reflective practice and understanding ethics? An evaluation from two medical schools. *Medical Teacher*, 34, pp 21–28, 2012.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

ROTTAVA, Lucia. *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. 1. ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, v. 01, 2003.

SOARES, M. F. Diários Escolares Reflexivos como Narrativas de Experiência de Aprendizagem. *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n. 8, p.79-90, 2005.

TELLES, J. A Trajetória Narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002, p 15-33.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 2, pp. 149-153, 2002.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização**ESTRATÉGIAS REFERENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DE RESUMOS
INFORMATIVOS DE ARTIGOS ACADÊMICOS**Luciane Sippert
UFRGS**Introdução**

O presente artigo consiste em analisar as estratégias de referenciação na construção de resumos informativos de artigos acadêmicos, com a finalidade de abordar a referenciação na construção de sentidos em textos escritos. A partir de uma perspectiva interacionista e sociocognitiva, entende-se por referenciação o produto resultante da atividade cognitiva¹ e interativa² dos participantes de uma enunciação, por meio da construção e reconstrução de objetos de discurso, a partir do arcabouço teórico da Linguística Textual (Doravante, LT), conforme Mondada e Dubois (2003).

Essa discussão procura entender como os processos de referenciação corroboram para a construção do sentido em textos acadêmicos. Para tanto, elegeu-se como dado para análise o resumo/abstract, que apresenta uma síntese de um trabalho acadêmico mais longo, neste sentido antecipa o conteúdo da pesquisa, permitindo que os leitores tenham acesso mais rápido ao conteúdo desse texto, uma vez que, como destaca Motta-Roth e Hengdes (2010, p. 152) “o Abstract tem o objetivo de sumarizar, indicar e predizer, em um parágrafo curto, o conteúdo e a estrutura do texto integral que segue. Funcionando como uma fonte de informação precisa e completa”. Tais textos fazem parte de gêneros recorrentes na academia (MOTTA-ROTH; HENGES, 2010).

¹ Ao falar em atividade cognitiva dentro da referenciação, não significa falar exclusivamente nos processos mentais, nas formas de raciocínio que são utilizadas para produzir e interpretar textos, uma vez que o aspecto cognitivo não pode ser desvinculado do aspecto social. Os conhecimentos que as pessoas possuem armazenados e os mecanismos de processamento textual são originados de suas experiências sociais. Além disso, tais conhecimentos estão sempre sujeitos a mudanças e adaptações conforme essas experiências vão acontecendo, como postula Cavalcante (2012).

² Entende-se o processo de referenciação como uma atividade interativa, considerando que “a referenciação implica um trabalho de elaboração da realidade, o que demanda uma negociação entre os participantes de uma interlocução, a fim de que essa elaboração atenda às necessidades de cada interação” (op.cit, p. 111).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

O resumo informativo, abordado neste trabalho também como resumo/*abstract*, genericamente deve ser apresentado em um único parágrafo ou conter apenas um bloco de ideias, evitando comentários pessoais e juízos de valor. O mesmo deve salientar o objetivo da obra, métodos e técnicas empregadas, resultados e conclusões, segundo a NBR 6028:2003, “informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original”. Essa dispensa da leitura do texto na íntegra, certamente, dependerá da natureza e profundidade do estudo que se está realizando. Quanto à extensão um resumo informativo pode variar dependendo de sua finalidade e do trabalho em que este for apresentado¹. Quanto a sua localização, pode ocupar três posições em relação ao texto original: precedendo o texto, quando redigido no mesmo idioma do documento; sucedendo o texto, quando traduzido para outros idiomas; independente do texto, quando publicado em obras de referência tais como: bibliografias analíticas, periódicos de resumos e catálogos técnicos.

O resumo informativo, assim como outro gênero, consiste de materializações linguísticas que se apresentam com características sócio-comunicativas demonstradas por conteúdos, funções, composições, esferas, estilos e interlocutores específicos (MARCUSCHI, 2008).

Sob essa perspectiva, resumir implica depreender o que é significativo de um texto-base, por meio de um processo de sumarização das informações, considerando a sua função textual, com vistas a um objetivo e a destinatário(s). Para tanto, pela sua extensão considerada mais curta em relação aos outros textos do gênero acadêmico, o escritor precisa fazer uma seleção muito cuidadosa de itens lexicais e operar uma série de estratégias linguísticas, dentre as quais se destacam os processos de referenciação, considerando tanto os fatores textuais quanto contextuais. Sendo assim, o resumo/*abstract* é um gênero textual privilegiado para entender como as informações são retomadas e quais estratégias de referenciação são adotadas para escritura do mesmo, constituindo objetos de discurso, os quais serão analisados neste artigo. Os procedimentos de análise consistiram na identificação das expressões referenciais presentes no corpus e na explicitação das funções textual-discursivas que desempenham na construção do sentido do texto.

¹ Conforme a NBR 6028:2003, quanto a sua extensão os resumos devem ter: a) de 150 a 500 palavras os de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros) e relatórios técnico-científicos; b) de 100 a 250 palavras os de artigos de periódicos; c) de 50 a 100 palavras os destinados a indicações breves.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Referência e referenciação

O termo “referenciação” está relacionado à linguagem, contemplando a língua em uso, numa perspectiva interacionista. Conforme Mondada & Dubois (2003), há duas tendências opostas acerca da questão da referência: uma entende que existe uma correspondência entre as palavras e as coisas e, nessa concepção, 'referir-se a' significa operar por meios linguísticos, uma representação extensional de referentes do mundo (Ex: referências anafóricas e catafóricas); a outra, fundamentada na concepção de que a língua é heterogênea, histórica, variável e socialmente construída, vê a referência como resultado de uma operação colaborativa dos sujeitos da interação, que constroem os referentes no e pelo discurso. É pelo viés desta segunda tendência que se pretende focalizar os processos de referenciação neste artigo.

O conceito de referenciação, de acordo com Mondada e Dubois (2003), diz respeito a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado. Para Rottava (2010, p.128), genericamente, “a referenciação pode ser compreendida com um processo de operacionalização da linguagem para garantir a continuidade de sentido de um texto”. Por este viés, a autora destaca que “dar continuidade a um texto é uma atividade que vai além do uso de recursos linguísticos, pois envolve processamento interativo entre sujeito-escritor e texto que é situado socialmente” (Op. cit, p. 128).

A referenciação privilegia a relação entre sujeitos sociais no seio da qual, elaboram-se diferentes versões do mundo, tais versões são avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas, às tecnologias presentes e às ações em curso dos enunciadorees. O que explicita a caracterização desta atividade como interativa e também cognitiva na medida em que envolve além da interação entre os interlocutores a construção de conhecimentos na escolha intencional dos elementos linguísticos para introduzir ou recuperar um objeto de discurso.

Ressalta-se que as expressões referenciais não preexistem ao discurso, pois nenhum falante usaria uma expressão nominal sem que antes houvesse uma menção prévia ao referente que ela nomeia. Essas categorias emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva e aliam referenciação a processos interacionais. No processamento discursivo, os objetos de discurso são apresentados e ao serem retomados de diferentes

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

formas, permitem a construção de cadeias tópicas ou referenciais (RONCARATI, 2010). A informação conhecida funciona como âncora para as novas as novas que serão introduzidas. Desta forma, para que um texto tenha progressão é preciso que esses objetos de discurso possam ser mantidos e recuperados na memória discursiva, por meio do emprego de estratégias linguísticas.

Estratégias de referenciação

A preocupação em explicitar a relação entre os processos de referenciação e a construção de sentidos pode se dar, de acordo com Cavalcante (2011), por duas possibilidades: (1) *introdução referencial* ou (2) *anáforas*. A primeira possibilidade refere-se às entidades que são introduzidas no texto pela primeira vez; já a segunda possibilidade diz respeito aos referentes que de algum modo já foram evocados por pistas explícitas no texto, as quais são reativadas por meio de uma força referencial de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco, como se pode observar na anedota abaixo:

(a) O **marido** ao despedir-se da **esposa**:

- Querida, enquanto eu estiver em viagem, como queres que te mande notícias? Por telefone, telegrama ou fax?

A **mulher** responde:

- De preferência, por transferência bancária.

(Disponível em: <http://www.anedotas.rir.com.pt/anedota1333.htm>. Acesso em 10 fev. 2014)

No exemplo (a) os referentes “o marido” e “a esposa” aparecem pela primeira vez no texto, foram introduzidos no universo do discurso sem que houvesse nenhuma pista anterior ou posterior a eles. “O marido” e “a esposa” estão em dependência direta do contexto² em que aparecem inseridos, são ativados por meio de processos cognitivos inferenciais que mobilizam conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores; enquanto que “querida” e “a mulher”, referem-se à “esposa”, que aparece anteriormente de forma explícita no texto.

Analisando a função que estas formas linguísticas/expressões referenciais exercem no contexto, bem como na construção de sentidos nos textos apresentados, de acordo com Cavalcante (2011, p.59) estão desempenhando a função de: “(1) Introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo (“o marido”, “a esposa”); (2) Promover, por meio de

² O contexto, entendido atualmente nos estudos sobre o texto, “abrange não só o **cotexto**, como a **situação de interação imediata**, a **situação mediata (o entorno sociopolítico-cultural)** e também o **contexto sociocognitivo dos interlocutores** que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais (KOCH, 2002 *apud* KOCH e ELIAS, 2010, p. 81).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

expressões referenciais, a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo” (“querida”, “a mulher”).

Além das estratégias de referenciação descritas acima, Cavalcante (2011) apresenta o processo referencial da dêixis, que pode ocorrer independentemente desses dois processos ou se sobrepondo a eles, normalmente classificada e descrita a partir da menção de elementos dêiticos (Ex: eu, você, aqui, ali, ontem, etc.), que mudam de referente em função da perspectiva que o falante toma no ato da enunciação. Por exemplo, se alguém deixar um bilhete afixado em uma porta, com a seguinte mensagem:

(b) “Eu estive aqui, como não o encontrei, voltarei amanhã”.

Caso o bilhete no qual estivesse escrita esta mensagem, desprendesse-se da porta, em função do vento, e fosse parar em outro lugar, distante do qual foi afixado, certamente se vier a ser lido por alguém não terá o seu sentido inicial recuperado, pois quando mudam as circunstâncias, alteram-se os participantes da comunicação e o tempo/espaço em que se situam, modificam-se os referentes das formas dêiticas destacadas.

Rottava (2010), ao focalizar a referenciação na produção escrita de aprendizes de português como língua estrangeira adicional, analisa as estratégias de referenciação propostas por Koch (2004 p. 64) e destaca: (a) a introdução/construção de um objeto de discurso; (b) a retomada/reativação de um “objeto” já presente no texto reativado por meio de uma força referencial de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco; (c) a *desfocalização* por meio da qual um novo objeto-de-discurso, que poderia ser entendido como uma forma linguística é introduzida e passa a ocupar a posição focal, enquanto que objeto retirado de foco “permanece em estado de ativação parcial (standby), ou seja, ele continua disponível para a utilização imediata sempre que necessário” (ROTTAVA, 2010, p. 133). No quadro sinóptico abaixo, são apresentadas algumas das estratégias de referenciação apresentadas nos textos de Cavalcante (2011) e Rottava (2010):

ESTRATÉGIAS DE REFERENCIAÇÃO	AUTOR(A)
(a) introdução referencial ou introdução/construção de um objeto de discurso;	Cavalcante (2011) Rottava (2010)
(b) anáfora ou retomada/reativação de um	Cavalcante (2011)

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

“objeto” já presente no texto;	Rottava (2010)
(c) a dêixis ligada à perspectiva que o falante toma no ato da enunciação;	Cavalcante (2011)
(d) a desfocalização por meio da qual um novo objeto-de-discurso é introduzido e passa a ocupar a posição focal, enquanto que o objeto retirado de foco permanece em estado de ativação parcial;	Rottava (2010)

Os estudos analisados mostram uma série de categorias, que ajudam ao leitor construir sentidos. Tais estratégias de referenciação desempenham funções textuais discursivas, como as mencionadas anteriormente por Cavalcante (2011) e Rottava (2010): (1) Introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo; e (2) Promover, por meio de expressões referenciais, a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo. Além destas funções destacadas, Cavalcante (2012) apresenta outras funções que também poderiam ser desempenhadas nos processos de referenciação, tais como:

(...) o encapsulamento de orações inteiras do cotexto, a organização e a centração de partes do texto, a marcação da heterogeneidade enunciativa, o convite para uma ativação na memória, a indicação dos participantes da enunciação e a estratégia argumentativa de colocar em cena várias vozes no texto/discurso (CAVALCANTE, 2012, p. 134).

FUNÇÕES TEXTUAIS DISCURSIVAS	AUTOR(A)
(1) a introdução formal um novo referente no universo discursivo;	Cavalcante (2011)
(2) a promoção da continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo.	Rottava (2010)
(3) o encapsulamento de orações inteiras do cotexto	
(4) a organização e a centração de partes do texto;	Cavalcante (2012)
(5) a marcação da heterogeneidade enunciativa;	
(6) o convite para uma ativação na memória;	
(7) a indicação dos participantes da enunciação; e	
(8) a estratégia argumentativa de colocar em cena várias vozes no texto/discurso	

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Após o levantamento de algumas possibilidades dos processos de referenciação contribuir na construção da coerência textual, analisa-se se é possível a sua identificação em resumos informativos, buscando perceber também a relação existente entre as estratégias empregadas e a construção de sentidos pretendida.

O estudo

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativa, de cunho teórico-empírico, realizada por meio de revisão bibliográfica e análise de textos orientada pelos pressupostos da LT. O corpus de análise deste trabalho é constituído por resumos/abstracts na área de Letras, publicados no período de 2011 a 2013, que abordam o tema “Mulher”, sendo analisados neste trabalho dois resumos. A referida revista possui *Qualis A1*, no conceito da CAPES, o que de certa forma assegura a credibilidade dos referidos textos como representantes do gênero textual escolhido para análise.

Análise dos dados

Nesta seção, procurar-se-á identificar as expressões referenciais presentes nos resumos/abstracts e explicitar as funções textual-discursivas que estas desempenham na construção do sentido nos textos, buscando exemplificar padrões de recorrência.

No resumo/abstract do artigo “*Mulheres, política e mídia: algumas incursões em torno da representação sociocultural de Dilma Rousseff*”, seus enunciadores recorrem aos processos de referenciação por meio da construção e reconstrução dos objetos de discurso, o que pode ser observado no exemplo a seguir:

- (1) Tomando por base estudos desenvolvidos na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), neste trabalho, investigamos a representação do ator social da então Ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff, em revistas semanais brasileiras de informação geral (Veja, Época e Istoé), em sua versão on line, com o objetivo de discutir a forma como essas revistas representam a referida atora social, apoiando, principalmente, no inventário sócio-semântico proposto por Theo van Leeuwen (1996, 1997, 2008). (GOMES e BARBARA, 2011, p.311)

No exemplo (1), as expressões “estudos desenvolvidos na Linguística Sistêmico Funcional”, “Neste trabalho”, “a representação do ator social”, “Inventário sócio-semântico”, “Ministra da Casa Civil”, “revistas semanais brasileiras de informação geral”, “inventário sócio-semântico” e “Theo van Leeuwen” são introduzidas contextualmente pela primeira vez, não estando textualmente “ancoradas” em outro elemento, cumprindo a função de introduzir

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

referentes. Neste mesmo exemplo, observa-se também a recorrência de anáforas diretas e correferenciais que possibilitam retomadas por meio de estruturas linguísticas gramaticais e lexicais - sintagmas nominais, tais como: “Dilma Rousseff”, “a referida atora social”, “Veja, Época e Istoé”, “sua” e “essas revistas”.

Essa retomada de um determinado tópico funciona como uma operação responsável pela manutenção em foco de um objeto-de-discurso previamente introduzido, dando origem às cadeias referenciais, contribuindo assim para a progressão referencial do texto.

Observa-se no exemplo (1), que na expressão “Neste trabalho”, o objeto de discurso “trabalho” é introduzido por uma expressão referencial dêitica “Neste”, da mesma forma que, no exemplo (2), a expressão “Este” antecede e introduz o objeto de discurso “artigo”. Em ambos os casos, é possível identificar a entidade a que as expressões dêiticas se referem, considerando o contexto em que os resumos/abstracts estão inseridos, isto é, constituem parte de um artigo científico, publicado na revista DELTA, sendo sua apresentação uma característica prototípica do referido gênero textual acadêmico. O que reforça a relevância de se levar em conta a relação estabelecida entre as expressões referenciais e sua função textual-discursiva, tornando-se inviável uma visão dicotômica da relação forma e função.

No quadro abaixo, apresenta-se as estratégias de referenciação observadas no exemplo (1), com as respectivas funções textuais discursivas:

Introdução referencial ou introdução/construção de um objeto de discurso	Anáfora ou retomada/reativação de um “objeto” já presente no texto	dêixis	desfocalização
“estudos desenvolvidos na Linguística Sistemática Funcional”, “Neste trabalho”, “a representação do ator social”, “Inventário sócio-semântico”, “Ministra da Casa Civil”, “revistas semanais brasileiras de informação geral”, “inventário sócio-semântico” e “Theo van Leeuwen”	“Dilma Rousseff”, “a referida atora social”, “Veja, Época e Istoé”, “sua” e “essas revistas”	“Neste” “Este”	Ø

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo	Promover a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo.	Fazer referência a entidades presentes no contexto.	Ø

Além das possibilidades já mencionadas com relação aos processos de referenciação recorrentes no exemplo (1), outro aspecto importante relacionado aos processos de referenciação observado no exemplo (2) refere-se ao processo de desestabilização de categoria com relação ao objeto de discurso “negras”, ora empregada como substantivo, ora empregada como adjetivo, além do termo “queer”, que em inglês, segundo Melo e Lopes (2013), “é normalmente compreendido como estranho, esquisito e excêntrico. Além disso, pejorativamente, é/era utilizado para denominar homossexuais masculinos” (p.242). No entanto, no contexto do trabalho dos autores “queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier” (LOURO, 2004 apud MELO E LOPES, op.cit). Mudanças como estas resultam de processos simbólicos complexos, que retratam uma dimensão intrínseca do discurso com as práticas sociais e culturais situadas.

(2) Este artigo analisa performances identitárias de raça encenadas nos textos produzidos por negras em uma comunidade da Orkut. O estudo se embasa em concepções sobre os novos letramentos digitais e em Teorias Queer. Os dados foram gerados em uma comunidade da Orkut que discute temas sobre a população negra. Foram analisadas mensagens de um fórum para mulheres negras brasileiras. O arcabouço analítico é constituído pelos construtos alinhamento e enquadre, propostos por Goffman ([1979], 1998). Os resultados indicam que as performances identitárias das participantes são permeadas por sexualidade, gênero, raça, classe social e oscilam entre uma postura queer e performances essencializadas. (MELO e LOPES, 2013, p.237).

No quadro abaixo, são apresentadas as principais estratégias de referenciação identificadas no exemplo (2):

Introdução referencial ou introdução/construção de um objeto de discurso	Anáfora ou retomada/reativação de um “objeto” já presente no texto	dêixis	desfocalização
“artigo”, “Performances identitárias de raça”, “textos produzidos por negras”, “Comunidade da Orkut”,	“O estudo”, “Comunidade da Orkut”, “mensagens de um fórum para mulheres negras brasileiras”, “performances	“Este”	Ø

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

“Concepções sobre novos letramentos”, “Teorias Queer”, “Os dados”, “O arcabouço analítico”, “construtos alinhamento”, “enquadre”, “Goffman”, “Os resultados”, “sexualidade”, “gênero”, “raça”, “classe social”	identitárias das participantes”, “postura queer”, “performances essencializadas”		
Introduzir formalmente um novo referente no universo discursivo	Promover a continuidade de referentes já estabelecidos no universo discursivo.	Fazer referência a entidades presentes no contexto.	Ø

Torna-se relevante fazer menção às expressões referenciais que introduzem objetos de discursos que exigem um esforço corroborativo e um saber compartilhado dos enunciadores para sua significação e construção do sentido do texto, no caso do exemplo (2), destacam-se as expressões “novos letramentos digitais”, “Orkut”, “postura Queer”, “performances essencializadas”, dentre outras. Além disso, pelas características prototípicas do gênero textual analisado percebe-se a presença maior de estratégias de Introdução referencial ou introdução/construção de um objeto de discurso, uma vez que o resumo informativo deve mencionar o objetivo da obra, métodos e técnicas empregadas, resultados e conclusões, de forma clara e objetiva, sem maiores explicações sobre os mesmos. Em virtude disso, acredita-se que houve um menor número de anáforas e retomadas de termos, dêixis e não houve o emprego de estratégias de desfocalização. Nesse sentido, os resultados demonstram a relação de complementaridade existente entre as expressões referenciais e suas funções textual-discursivas, bem como se poderia afirmar que o tipo de gênero textual determina o tipo de referenciação que é construída, a partir dos “efeitos de sentidos” pretendidos.

Considerações finais

O objetivo central deste estudo foi analisar as estratégias referenciais na construção de resumos informativos, com a finalidade de abordar o processo de referenciação na construção de sentidos em textos escritos. Nessa perspectiva, os resultados demonstram a relação de

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

complementaridade existente entre as expressões referenciais e suas funções textual-discursivas, considerando que “a referenciação é uma atividade de construção colaborativa situada e não apenas uma operação linguística” como afirma Zamponi (2005, p.173).

Nos resumos/abstracts analisados, observou-se uma maior recorrência de estratégias referenciais para introduzir referentes em relação às anáforas e outras estratégias utilizadas, o que permitiria afirmar que a escolha do gênero textual a ser produzido, determinaria o tipo de referenciação a ser construída. Nos exemplos analisados, constatou-se que tanto a introdução de referentes, as retomadas, as recategorizações e a forma de organização das informações contribuíram para a exposição dos principais tópicos abordados em um artigo científico, bem como para a argumentação realizada em favor da relevância deste, que seria o propósito do gênero textual analisado.

Pelo exposto, reforça-se o entendimento de que o processo de referenciação, numa perspectiva sociocognitiva e interacionista, é resultado de um processo dinâmico, que ao invés de privilegiar a relação entre as palavras e as coisas, privilegia a relação intersubjetiva e social estabelecida pelos participantes da enunciação.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028: Informação e documentação – Resumos – Procedimentos*. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

CAVALCANTE, M. M. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

GOMES, Maria Carmem Aires e BARBARA, Leila. Mulheres, política e mídia: algumas incursões em torno da representação sociocultural de Dilma Rousseff. *DELTA* [online]. 2011, vol.27, n.2, pp.311-335. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2014.

KOCH, I. V. A referenciação como construção sociocognitiva: o caso dos rótulos. In: *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte. V.16, n. 1, p. 201-213, jan./jun., 2008

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

MARCUSCHI, L.A. *Linguística textual: o que é, como se faz*. Mestrado (Letras e Linguística). Série Debates 1. Recife: UFPE, 1983.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. In: *Revista Scripta*, v. 6, n. 11. Belo Horizonte: PUC Minas. 2002.

MELO, Glenda Cristina Valim de e LOPES, Luiz Paulo da Moita. As performances discursivo-identitárias de mulheres negras em uma comunidade para negros na Orkut. *DELTA* [online]. 2013, vol.29, n.2, pp. 237-265. Disponível em: Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000200003>. Acesso: 12 jan. 2013.

MONDADA, Lorenza. Pour une approche conversationnelle des objets de discours. *Boletim da ABRALIN*, v. 26, n.esp., p.66-70, 2001.

MONDADA, Lorenza e DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. CAVALCANTE, Mônica M; RODRIGUES, Bernadete; CIULLA, Alena (org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17 – 52.

MOTTA-ROTH, Désirré; HENDGES, Grasiela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RONCARATI, Cláudia. *Cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROTTAVA, L. A produção escrita de aprendizes de português como língua estrangeira adicional: a referenciação como recurso de processamento sociocognitivo. In: *Horizontes em Linguística Aplicada*, v. 10, p. 105-126, 2010.

ZAMPONI, Graziela. Estratégias de construção da referência no gênero de popularização da ciência. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges M.; BENTES, Anna C. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 169-196.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização**O PROCESSO DE REFERENCIAÇÃO PARA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO
EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCOLARES DE E/LE**Marcelo Gonçalves Maciel
UFRGS**Introdução**

Observa-se nos estudos linguísticos, mais precisamente, no de âmbito da linguística textual, doravante LT, um esforço para categorizar os processos imbricados na produção de textos. A perspectiva interacional, corrente de pesquisa que é abarcada, também, pelos estudos da LT, amplia, em parte, sua análise de texto para as condições de sua produção, representando, portanto, um alargamento no processo de reflexão textual. Desse modo, busca-se, neste artigo, pensar nos elementos ancorados no processo de constituição do sujeito por meio de textos escritos em espanhol como língua estrangeira. Mais precisamente, busca-se refletir sobre quais mecanismos linguísticos são utilizados para se marcar, ou seja, são acionados na tessitura de textos.

A socióloga argentina, Arfuch (2013), desenvolve, em sua atual pesquisa, um trabalho sobre memória e autobiografia, ela dirá, metaforicamente, que: “Hay en el devenir testimonial, diversos momentos en los que la palabra se hace audible, puede ser dicha y escuchada” (p. 84). Embora seus estudos se concentrem na memória testemunhal, principalmente, a que faz menção aos conflitos históricos, este trabalho alarga esta ideia e, ao mesmo tempo, compartilha com o conceito, principalmente desenvolvido pelos estudos enunciativos, de que há momentos em que o sujeito se torna latente em seu texto. Assim, este estudo busca questionar: Quais seriam os momentos em que a palavra pode ser audível; e, por conseguinte, buscar as marcas linguísticas que fomentam o audível em um texto.

Não há dúvidas de que um texto autobiográfico carrega mais *pessoalidade*, *intersubjetividade* e *subjetividade* – conceitos que são desenvolvidos, dependendo da teoria em que se adota para analisar uma produção escrita, por exemplo. No entanto, outros gêneros textuais podem contemplar de maneiras diversas e em diferentes graus, espaços em que o sujeito se profere e se referencia. O “escutar a palavra”, ou seja, o sujeito, neste estudo é

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

encarado como o momento ao qual há explicitamente marcas linguísticas que corroboram na análise sobre a constituição do sujeito em seus textos.

Salienta-se que este trabalho filia-se a uma visão da linguagem como atividade constitutiva da subjetividade, dessa maneira, este estudo vale-se dos preceitos bakhtinianos; por isso, muitas das constatações que forem observadas levam em consideração o sujeito e sua atitude responsiva, elemento fundamental no processo de construção de sentidos. Geraldi (2010) faz uma importante ponderação sobre a localização do sujeito e como os significados são construídos em seus estudos sobre Bakhtin, para o linguista:

Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora aprendido (p. 126).

Faz-se importante analisar o sentido do prefixo *–intra* e *–inter* no trecho. Uma vez que eles contrastam um processo fundamental de construção de sentido, por meio dos discursos agregamos conceitos “para dentro” de nós - *intraindividual*, ou seja, transformamos em nosso o que é dito por outrem, que é construído em um processo *interindividual*, por conseguinte, entre indivíduos. Frisa-se, também, a relevância no processo de construção dos sentidos que se dá pela contrapalavra. O sujeito não é um tanque de recebimento de informações passivo, ele, por meio de seus conhecimentos, constrói conceitos que lhe são fundamentais para a prática dialógica da linguagem. De outra maneira, sem o contrabalanço de ideias, nenhum conceito poderia ser firmado.

Para melhor compreender esse processo contínuo, ao construir um texto em Espanhol como língua estrangeira, doravante E/LE, o sujeito acaba realizando o mesmo procedimento descrito por Geraldi (idem), com uma modificação fundamental - outra língua é utilizada. Cabe, então, analisar e verificar se os referentes, no que tange a constituição do sujeito, mais precisamente, os pronomes egóticos e demais expressões que são empregados de maneira tal que o sujeito (locutor) deixe-se “escutar” pelo seu leitor (alocutário), são compreendidos e interpretados.

A referenciação do sujeito em textos escolares de E/LE

Antes de iniciar a análise sobre uma produção textual e verificar os mecanismos de referenciação, faz-se necessário definir como este estudo toma tal processo, uma vez que este

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

posicionamento teórico auxilia inclusive professores/leitores/avaliadores a se posicionar de uma maneira mais abrangente ao se deparar com textos desta natureza.

Cabe salientar que a análise que este artigo desenvolve busca refletir sobre como os elementos cognitivos e discursivos, localizados nas escolhas do sujeito e em convenções sociais, são reproduzidos ou modificados, no uso da linguagem, revelando posicionamentos do sujeito.

Dois conceitos são de suma importância neste estudo, ambos desenvolvidos por Mondada e Dubois (2003). O primeiro diz respeito à *estabilidade* no processo de referenciação, para as linguistas:

[...] a “estabilidade” resulta, de fato, de um ponto de vista realista que relaciona as categorias às propriedades do mundo – como se a objetividade do mundo produzisse a estabilidade das categorias – no lugar de relacioná-las aos discursos sócio-históricos e aos procedimentos culturalmente ancorados (p. 27).

A estabilidade, deste modo, se relaciona aos posicionamentos e relações estabelecidas pelos sujeitos em seus textos que, por não gerarem dúvidas em seu entendimento, estão passíveis de aceitação. Ao comparar, por exemplo, uma área devastada pelo fogo ao tamanho de estádios de futebol famosos, no Brasil, tal relação seria estabelecida sem grandes problemas. O mesmo não aconteceria se houvesse a comparação da mesma área a estádios de *hockey* no Brasil. Na realidade, para o efeito de estabilização ser gerado é necessário que o locutor e o alocutário compartilhem dos mesmos conhecimentos linguísticos e culturais.

O segundo conceito importante para este estudo diz respeito à *instabilidade*, definida, também, por Mondada e Dubois (idem):

A instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas: práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas; práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo (p. 29).

Constata-se, desta maneira, que a instabilidade é gerada quando há problemas nos acordos estabelecidos, ela pode ser provisória ou permanente, a depender de como é negociada a relação que se pretende estabelecer. Por exemplo, na cultura ocidental, determinados fatos históricos são estudados e utilizados como marcos para comparações, quanto mais presentes, mais fácil se consegue atingir o objetivo de ilustrar melhor o que se pretende demonstrar. Por hipótese, é mais fácil estabelecer uma relação entre o número de mortos em uma guerra em comparação à guerra no Iraque do que com a Revolução Francesa; mais uma vez, frisa-se que grau de conhecimento compartilhado entre locutor e alocutário é fundamental para o estabelecimento de estabilidades.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Após tomar conhecimento sobre a relação gerada entre os conceitos de estabilidade e instabilidade, já que é exatamente o “efeito gravitacional¹” que cobre as relações estabelecidas na composição textual, resta frisar, antes de passar à análise textual, o fenômeno da *interação verbal*² - questão, pilar, para este estudo.

No capítulo dedicado à interação verbal, Voloshinov/Bakhtin (2009) desenvolve considerações que envolvem a expressão verbal, principalmente, são abordados os conceitos de *enunciado*, *expressão* e a importância do *contexto*, fundamentos com relevância aos estudos enunciativos bakhtinianos; no entanto, dada a natureza deste estudo e seu objetivo, tais elementos não serão amplamente desenvolvidos. Pretende-se utilizar os conceitos, dada a sua relevância para a finalidade aqui almejada.

Ao desenvolver a ideia sobre a expressão, Voloshinov/Bakhtin (idem)³ trata sobre o *interno*, léxico pouco significativo, por ser demasiadamente amplo, para a sua real importância. Os autores o definirão como:

En realidad, lo interno, al convertirse en lo externo, al expresarse hacia afuera, cambia. Está forzado a apropiarse de un material externo que posee sus propias leyes, ajenas a lo interno. En el proceso de esa asimilación del material, de su superación, de su transformación en un recurso pasivo de la expresión, lo vivenciado y expresado se transforma por sí mismo y se ve obligado a aceptar un cierto compromiso (p. 135).

O interno está relacionado com o modo como o sujeito significa o que o circunda que, no entanto, é forçado a ser modificado por forças do externo, entendido como o social, para este estudo. Há um compromisso entre o interno e o externo, pois é deste acordo que os sujeitos conseguem conviver e significar em sociedade. Uma vez localizado nos estudos linguísticos, basta ressaltar qual é a parte que confere aos linguistas o material teórico desenvolvido pelo círculo de Bakhtin. Ora, ao se pensar em linguagem e na sua íntima relação direta com a constituição do homem, é de extrema relevância analisar como o externo influencia no interno e a maneira como este se vale para expressar aquele. Deste modo, dirá o autor (idem): “No es la vivencia la que organiza la expresión, sino por el contrario, es la expresión la que organiza la vivencia, le da por primera vez una forma y una determinación

¹ Do mesmo modo em que a gravidade corrobora para que os sujeitos fiquem fixos no solo terrestre, utiliza-se o processo metafórico da Física, para aludir às relações de estabilidade e instabilidades produzidas em um texto.

² É utilizada a versão, em espanhol, do livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, a mesma nomeia o capítulo de *Interacción Discursiva*, cabe frisar que o discurso é um termo menos problemático aos estudos linguísticos em língua espanhola. A linguística brasileira parece ter certo cuidado com o termo devido seu amplo uso nos estudos da Análise do Discurso.

³ Os usos que fizerem menção aos autores russos e à obra não serão mais mencionados no trabalho, uma vez que, para este estudo, o livro “Marxismo e filosofia da linguagem” é o único utilizado e diz respeito à mesma edição (2009).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

del sentido” (p. 136). Nenhuma relação significativa poderia ser criada, entre dois sujeitos, se a expressão não orientasse a maneira de apreçoar a vivência.

Ao analisar uma produção textual de alunos situados em um início de aprendizagem de E/LE, deve-se levar em conta as questões ora desenvolvidas. Alguns elementos se mostram importantes de serem evocados:

1) Não basta trabalhar com textos para considerar significativa ou inovadora a atuação do professor – não é o objeto de trabalho apenas que faz com que as aulas de língua estrangeira se tornem diferenciadas. A modificação na concepção de ensino se encontra no *modo* como é desenvolvido o trabalho com o texto. Sendo assim, políticas de projeto e de análise sobre as produções desenvolvidas são fundamentais. Este estudo auxilia na reflexão do último ponto, uma vez que análises só de teor gramatical se mostram ultrapassadas e não efetivas, são inúmeros os estudos que atestam essa ponderação.

2) *Analisar/avaliar/apreciar/ler* um texto em língua estrangeira não demanda o processo igual ao verificado em língua materna. Mondada e Dubois (2003) ressaltam a relevância de pensar que a construção do sujeito se dá por meio de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas que revelam versões públicas do mundo. Assim, ao se deparar com um texto em língua estrangeira o professor está diante de uma vivência elaborada em outra língua, o que faz com que este pense se os critérios de referenciação estejam inadequadamente utilizados devido ao não conhecimento linguístico, cultural ou desinteresse do próprio aprendiz com o outro idioma. Devido a questões como estas estarem diretamente imbricadas no processo de estabilização da tessitura textual.

Ao dar seguimento com o que foi exposto no artigo, pretende-se deixar claro outras questões levantas pelo autor russo. No que tange à palavra⁴, observa-se que: “[...] la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada” (p. 137). Ou seja, a palavra, em seu uso, comporta duas direções, o valor atribuído ao que a usa (locutor) e ao que a recebe (alocutário). Diferenças experienciais, vividas por ambos, podem gerar uma instabilidade no processo de referência. É evidente que negociações podem ser feitas, por meio da língua, para que se atinja o mesmo objeto de referência. Por compartilhar com as ideias desenvolvidas, em âmbito linguístico,

⁴ Importante salientar que a palavra, para este estudo, não é vista de maneira isolada. Concebe-se, neste artigo, a palavra em seu uso – no seu enunciado, como garantidora do efeito bilateral. De outro modo, ao não levar em consideração o enunciado em que a palavra é empregada, jamais se conseguiria desenvolver teorias que refletissem sobre a interação verbal, por exemplo.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

sobre a interação verbal, este trabalho se filia a tal corrente. Deste modo, são os acordos estabelecidos entre o locutor e o alocutário que estabelecem a relação necessária para a compreensão de um texto, ao mesmo tempo, são estas combinações que permitem ao sujeito significar algo e modificá-lo, devido às regras sociais, tão importantes para a organização da sociedade e, também, estas são estabelecidas graças à linguagem.

Voloshinov/Bakhtin desenvolve de maneira clara, um dos aspectos basilares à concepção da linguagem enquanto interação, o teórico afirma:

En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor. (p. 137)

A metáfora da ponte é interessante de ser analisada, uma vez que ela serve de trecho fundamental para as relações estabelecidas entre locutor e alocutário; destaca-se, ao mesmo tempo, a construção da ponte, já que ela tem utilidade por ligar dois pontos, ela só existe, pois sabemos onde é seu início e seu final – dependendo, é claro, do ponto de localização em que se observa. É neste trecho que os acordos são estabelecidos, este estudo, agora, detém-se em analisar uma produção para verificar as estabilidades e instabilidades encontradas neste trecho, qual seja o da construção de sentido por meio da palavra.

Del dicho al hecho hay un largo trecho: a análise, na referenciação, de uma produção textual escolar

Após desenvolver os conceitos de referenciação e de linguagem que orientam este estudo, passa-se à análise dos mecanismos linguísticos que engendram a elaboração de textos. É importante salientar que a produção textual⁵ selecionada foi elaborada por um aprendiz⁶, do Ensino Médio, ela se insere como um dos textos elaborados, ao longo do estágio obrigatório de espanhol, de um estudante da graduação do curso de Letras. O aprendiz tinha seu primeiro contato com a língua espanhola ao terceiro ano do ensino médio. Após desenvolver um trabalho com o pretérito indefinido, o estagiário solicitou aos aprendizes que escrevessem

⁵ A atividade consistia em o aluno elaborar um texto, para uma revista de ampla circulação na comunidade hispânica – “¡Hola!”, para verificar a compreensão sobre o pretérito perfeito (conteúdo desenvolvido pelo estagiário).

⁶ O nome do aprendiz e do estagiário, assim como da universidade e da instituição escolar são preservados. É utilizado um pseudônimo para se referir ao aprendiz.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

uma espécie de reportagem fictícia. Assim, o texto, em análise, está dividido em duas partes. Na primeira, há o chamado para a notícia; na segunda, há o texto desenvolvido pelo aprendiz:

ENTREVISTA EXCLUSIVA CON MICAELA

Ella recibe la ¡Hola! y le dice de la vida y de sus nuevos objetivos

¡HOLA! En entrevista exclusiva con Micaela

El viernes pasado la revista ¡Hola! fue en la casa de Micaela para una entrevista exclusiva. Le preguntamos acerca de su vida, que se retiró del cine brasileño y dice que está se dedicando mucho para la selectividad de medicina. Micaela, que tiene 16 años, dice que la vida está muy complicada y lo tiempo es su mayor enemigo: “Estoy estudiando mucho, corro contra el tiempo”. Mi elección por la medicina ya es muy antigua y difícil, pero como nada es imposible...”.

Ella, que ya hizo algunas participaciones en la comedia y el drama de cine brasileño, dijo que decidió en una carrera: “He hecho algunas participaciones en películas brasileñas, pero no es mi objetivo principal. Mi sueño es salvar vidas, estar en el campo de la medicina, por eso saí de la arte”. Micaela ha concluido: “Admiro mucho el cine brasileño y internacional, soy fan de la arte”. Cuando se le preguntó acerca de su supuesto romance con el actor Bruno Gissoni, ella desconversa, pero responde: “Todo fue un malentendido. Sólo somos buenos amigos. Estoy soltera y muy bien así.”

Parece mismo que Micaela salió de la arte brasileña. Ahora sólo tenemos que esperar por el resultado de la futura médica.

O texto, em análise, demonstra a ficção mesclada com o real. O primeiro fato notado no suposto caso amoroso do aprendiz com o ator global. – Bruno Gissoni; o segundo fato, verídico, no desejo do aprendiz em ser médica. Nota-se, também, a compreensão do gênero textual que o aprendiz possui, representado tanto pelas formas específicas do gênero: como a chamada breve informativa que capte o leitor para a entrevista, quanto pelo uso dos discursos diretos entre o que é narrado, como por exemplo: “Estoy estudiando mucho, corro contra el tiempo”, com a finalidade de dar uma maior veracidade ao que é relatado na entrevista. Observa-se, no início, o uso adequado da referência, como se comprova: “El viernes pasado la revista ¡Hola! fue en la casa de Micaela para una entrevista exclusiva. Le preguntamos acerca de su vida [...]”, há a utilização do objeto pessoal “le” seguido do verbo na primeira pessoa do plural – “preguntamos”, o que faz menção ao coletivo, a equipe, da revista “¡Hola!”, de maneira geral, observa-se tanto em língua espanhola quanto portuguesa o uso pessoal no plural para representar uma coletividade. Na realidade, as entrevistas, por serem feitas por membros da equipe jornalística, buscam dar um foco maior no entrevistado, por isso pronome “eu” dificilmente será encontrado quando o entrevistador fizer referência a si, a escolha recai, geralmente, para a primeira pessoa do plural ou outras expressões que indiquem coletividade.

Nota-se, também, a estabilidade no manejo com a pessoalidade verbal e suas variações no trecho:

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

“Micaela, que tiene 16 años, dice que la vida está muy complicada y lo tiempo es su mayor enemigo: ‘Estoy estudiando mucho, corro contra el tiempo’. Mi elección por la medicina ya es muy antigua y difícil, pero como nada es imposible...”

Neste caso, o pronome na terceira pessoa é utilizado para referir a si, por mais que a forma verbal não esteja adequada, uma vez que “dice” é a forma do presente, o mais adequado seria “dijo”⁷, forma do pretérito perfeito, para mencionar o que foi dito por Micaela. O uso das aspas para inserção do discurso direto e a utilização da primeira pessoa para se inscrever ao discurso mostra a estabilidade referencial observada no texto. Há inadequações como o uso do artigo “la”, antes de medicina, no entanto, tal fenômeno se mostra pouco relevante se comparado as adequações feitas pela aluna no total de sua produção escrita.

Em outro trecho se sobressai o processo de referenciação, mecanismo pesquisado neste estudo:

Micaela ha concluido: “Admiro mucho el cine brasileño y internacional, soy fan de la arte”. Cuando se le preguntó acerca de su supuesto romance con el actor Bruno Gissoni, ella desconversa, pero responde: “Todo fue un malentendido. Sólo somos buenos amigos. Estoy soltera y muy bien así.”

A perífrase verbal “ha concluido”, mostra o domínio da estudante com as expressões de conclusão textual, esta forma é perfeitamente cabível ao suporte textual que foi orientado a estudante escrever – uma revista. No entanto, como já visto neste estudo, o processo de referenciação não diz respeito somente ao plano linguístico, há o plano cultural e é exatamente nesta questão que se encontra uma inadequação. Para lembrar, Bruno Gissoni é artista brasileiro, sua atuação, em novela, ganhou relevo quando o mesmo fez o papel de jogador de futebol na telenovela “Avenida Brasil”. Não há menções no texto a quem é o ator, neste caso, constata-se uma instabilidade na produção do aprendiz, uma possível solução seria aconselhar, em uma observação no texto, a incorporar uma pequena parte que mencionasse o papel do ator e quem ele é, por mais que a própria criação do aprendiz em ser atriz e ter trabalhado na televisão seja ficcional. Salienta-se que a elaboração, por parte do aprendiz, poderia ser fictícia, mas ressaltar questões como as que decorrem do uso de personalidades são importantes, assim o estudante consegue progredir para um maior domínio linguístico. Não complexificar questões como esta é deixar de lado uma das relações mais importantes e interessantes existentes entre língua e cultura e a importância para o estabelecimento do sentido.

⁷ Salienta-se que há uma dificuldade, nos estágios iniciais de ensino de E/LE para brasileiros, em distinguir a forma *dice* (presente) e *dijo* (pretérito perfeito), uma vez que esta forma, em português – disse – assemelha-se com a forma presente do espanhol. Tal fenômeno é chamado de *assimilação* (DURÃO, 2007).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Por fim, resgata-se o sentido do subtítulo que nomeia esta seção: “Del dicho al hecho hay un largo trecho”, pois este é um provérbio espanhol, que teria seu significado aproximado com: “do dito ao feito há um longo trecho”. Certamente, o leitor que possui um conhecimento de espanhol já deve ter se deparado com essa expressão e compreenderia sua relação com o que foi desenvolvido na produção textual em análise. Nota-se que da intenção ao que realmente se consegue produzir (o enunciado) ao que ele realmente representa ao outro, implica em um longo trecho – como observado nas análises feitas sobre a referencialização na produção selecionada. No entanto, o mesmo efeito não seria observado a quem não tem certa familiaridade com a língua espanhola. Por isso, a importância de problematizá-lo no corpo deste artigo. O trecho, como mencionado, neste estudo, também, faz alusão à metáfora da ponte de Volochinov/Bakhtin, nele encontramos as palavras que estão em um processo de estabilização e instabilização referencial, pois do que dizemos (ou queremos dizer) ao que realmente é proferido ou realizado, passa por acordos que são feitos entre o locutor e o alocutário, assim como a previsão de um alocutário por seu locutor, são estas as questões que tornam o estudo da linguagem tão rico e tão fascinante. Observar os mecanismos textuais que emanam com esses processos é uma maneira de transformar as aulas de língua estrangeira, que utilizem textos, espaços de discussão crítica sobre a língua e a sua cultura.

Deste modo, este artigo buscou, ancorado em uma perspectiva enunciativa e bakhtiniana de linguagem, analisar o processo de referencialização em uma produção textual de um aprendiz de E/LE. A contribuição deste estudo converge na problematização de aulas de E/LE que desenvolvam o trabalho com o texto, não o considerando como, apenas, um objeto avaliativo, mas sim reflexivo dos inúmeros mecanismos, respaldados na linguagem, que permitem observar como o aprendiz ou estudante está desenvolvendo o seu aprendizado em língua estrangeira.

Referências

ARFUCH, Leonor. *Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites*. 1ªed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B.B.; CIULLA, A. (orgs). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

DURÃO, A. B. D. A. A. *La interlengua*. Madrid, Arco/Libros, 2007

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VOLOSHÍNOV, Valentín. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização**O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE ELEMENTOS CULTURAIS NO
TEXTO ESCRITO DO ALUNO DE ESPANHOL-LE**Michele Mafessoni de Almeida
UFRGS**Introdução**

A cultura é um elemento central na compreensão do modo de vida do “outro” e dos usos da língua de uma sociedade. Entender o impacto que tais usos podem ter no contexto de sala de aula tem sido uma das questões que intrigam professores de língua estrangeira (doravante, LE), já formados e em formação. Tais constatações levaram-me a um questionamento da prática em sala de aula, ou seja, como, através do texto escrito, perceber o modo que os alunos estão assimilando os elementos culturais aos quais são expostos.

Em uma sala de aula de LE, o professor precisa desenvolver as competências linguísticas de maneira integrada (a linguística, a sociocultural, a discursiva e a estratégica) (CANALE, 1995) e, por isso, o tratamento do elemento cultural, o qual desenvolve as competências socioculturais e discursivas, deve vir associado ao trabalho com as competências estratégicas e linguísticas. Para tanto, analisaram-se produções escritas dos alunos, na busca de compreender como eles retextualizam as informações culturais que foram desenvolvidas em sala de aula. Tratou-se de entender como os aprendizes estabelecem a interlocução com o “outro”, neste caso, os ditos populares do da LE, observando produções textuais de alunos do ensino médio, aprendizes de Espanhol-LE.

Portanto, o objetivo deste trabalho é compreender como ocorre o processo de retextualização dos elementos culturais nos textos escritos dos alunos de Espanhol-LE que participam das aulas do PIBID-espanhol¹. Para isso, buscou-se responder a duas perguntas: (i)

¹ O PIBID-espanhol é um projeto que tem por objetivo estabelecer uma ponte entre os alunos de graduação e a escola escola pública. Esta pesquisa se deu dentro deste projeto, o qual é composto por 10 bolsistas e 1 professora-orientadora.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

para retextualizar as informações culturais os alunos estabilizam¹ o texto-base? E (ii) Os aprendizes conseguem trazer os significados dos ditos populares para o seu meio social, apropriando-se, dessa maneira, dos seus conceitos e usos comunicativos? As seções subsequentes trazem a especificação dos questionamentos que surgiram em torno do eixo ensino-cultura-retextualização e como foram orientados pela perspectiva da linguística textual.

A retextualização e seu papel no ensino de LE

Entender o conceito de retextualização é fundamental nesta pesquisa, na medida em que são consideradas duas variáveis que precedem e influenciam as produções escritas dos estudantes de espanhol-LE na escola: as discussões desenvolvidas, em sala de aula, com apoio de vários textos-base contemplando cultura como temática principal, incluindo: leitura de textos, vídeo e as orientações para realização das tarefas. Dessas duas variáveis principais surge o texto do aluno como parte de um processo de retextualização. No entanto, antes de apresentar a análise das operações contidas na retextualização de alunos de espanhol-LE no contexto de escola pública, é necessário definir o que se entende por retextualização.

Travaglia (1992) ao tratar sobre retextualização no âmbito da tradutologia afirma que retextualizar envolve mudanças na textualidade do texto-base. Silva (2006, p.226) aclara que “Retextualizar é, na perspectiva da tradução, transformar um todo comunicativo expressivo escrito, em outro escrito, em virtude de uma necessidade imposta pela alteração da língua”. Quando Marcuschi (2001) se apropria do termo retextualização para ressignificá-lo para o âmbito educativo, os conceitos de transformação e imposição situacional, vindos do termo original, são mantidos ainda que vistos de outra perspectiva; ou seja, Marcuschi (idem) entende a retextualização como um processo complexo que interfere tanto no código, como no sentido do texto e, no caminho que parte de um texto-base para um texto-alvo, o código e o sentido sofrem transformações.

As operações² descritas por Marcuschi (2001) dão conta das adequações linguístico-discursivas e gramaticais possíveis para que se possa chegar a um texto-alvo escrito, partindo de um texto-base falado e, por isso, sua impossibilidade de sobreposição com outros conceitos

¹ Esse conceito é trazido de Santos (2008), ao investigar como o conceito de letramento é retextualizado por alfabetizadores e está relacionado com o que se mantém do texto-base no momento de produzir um novo texto, quer sob o domínio do sentido ou da forma.

² Para maior detalhamento sobre as operações conferir Marcuschi (2001).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

como tradução ou transcrição³. No entanto, não fica claro nas definições de Marcuschi (idem) o papel da textualização no processo de retextualização. Nesse sentido, Matencio (2003) aponta com mais propriedade qual a relação da textualidade com o ato de retextualizar:

Do ponto de vista adotado, textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um *novo texto* a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referencia. (p.4, grifo meu).

Com essa passagem de Matencio (2003), primeiramente, pode-se perceber que a base para a definição do que a autora entende por retextualização advém de Marcuschi (2001), devido à referência que faz ao fato de que na retextualização trabalha-se com a produção de um novo texto a partir de um texto-base e ao entendimento que se trata de um processo que envolve relação entre gêneros e texto e entre discursos, pontos fundamentais na definição de Marcuschi. Fica claro, no que se relaciona à textualidade, que textualizar e retextualizar operam juntos, quando se considera que o primeiro é agenciamento de recursos linguísticos, textuais e discursivos, e o segundo é o trabalho com esses recursos. Ambos têm os mesmos recursos no objeto texto, mas os usam de maneira diferente.

Matencio (2003) ainda agrega à definição de retextualização de Marcuschi (2001) a questão da projeção de uma nova situação e de um novo enquadre comunicativo, estabelecendo, como necessária, para que ocorra uma retextualização, a mudança de propósito. Matencio (2002) põe em destaque essa obrigatoriedade, pois o processo em questão não se trata de operar sobre o mesmo texto, o que ocorre quando não há mudança de finalidade, mas de produzir um *novo texto*. Por conseguinte, dadas as discussões empreendidas por estes autores, para esta pesquisa, o conceito de retextualização abarca contribuições dos três autores citados anteriormente Marcuschi (idem), Matencio (idem) e Silva (2006), pois é entendido como a produção de um *novo texto*, a partir de um texto base, devido a uma nova/distinta necessidade comunicativa em uma língua.

Do ponto de vista adotado nesta pesquisa, portanto, entende-se a retextualização como um processo que perpassa diferentes modalidades textuais e, para exemplificar as possibilidades de retextualização que se acredita possível/realizáveis, recorre-se a Marcuschi

³ Para compreender melhor as contraposições que se faz entre retextualização, no que se refere à passagem do oral para o escrito, e a transcrição ver Marcuschi (2001). Para conhecer a diferença entre retextualização e reescrita ver Andréa e Ribeiro (2010) e Matencio (2002).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

(2001) e ao seu quadro das possibilidades de retextualização, amplamente usado na literatura que trata do tema (ANDRADE et al, 2006 e SILVA, 2006). O conceito de modalidade é a principal expansão do significado original que faz o autor. Enquanto, na tradução, só se considera a passagem do texto escrito para outro de mesma natureza, o conceito ampliado de retextualização de Marcuschi considera a passagem do oral para o escrito e vice-versa. Desse modo, surge o quadro das possibilidades de retextualização proposto pelo autor: (i) da fala para a escrita, (ii) da fala para a fala, (iii) da escrita para a fala e (iv) da escrita para a escrita. Desta perspectiva, pode-se dizer que ao serem produzidos textos pelos alunos, a partir das discussões e instruções dadas, na sala de aula, o seu texto escrito sofre dupla retextualização. Estar-se-ia, então, nesse estudo⁴, com uma dupla retextualização, visto que ocorrem as possibilidades (i), uma vez que as informações e discussões orais são retextualizadas pelos alunos nos textos escritos e (iv), já que as instruções escritas das atividades também são material retextualizatório para a produção escrita do aluno. Além disso, Marcuschi (idem) salienta que o que compõe esse processo ainda não está totalmente compreendido e, justamente por essa tênue obscuridade, destaca que é necessário observar o que está em jogo no processo de retextualização.

No que se refere a esta pesquisa, entender como ocorre o processo de retextualização dos elementos culturais, pelos alunos de espanhol-LE de escola pública, faz-se importante, pois possibilita mostrar como é possível lidar com o elemento cultural, em de sala de aula para construir uma prática escolar comprometida com a formação de um aluno intercultural⁵ e capaz de retextualizar tais informações no seu texto escrito.

Metodologia

Os dados sob análise, nesta pesquisa, consistem de produções escritas de alunos do segundo ano do ensino médio, que têm entre 15 e 18 anos, de uma escola pública estadual do município de Porto Alegre. Apenas os alunos que desejaram fazer parte da pesquisa tiveram seus textos analisados, sempre mantendo sua identidade preservada. Os dados foram gerados no período de março e abril do ano corrente. Analisaram-se qualitativamente os dados, visto que o foco deste estudo foi buscar as evidências qualitativas que possam marcar a

⁴ A dupla retextualização está ligada a presença de mais de uma influência no texto escrito do aluno na realização de uma tarefa (discussão, texto escrito, transcrição, entre outros).

⁵ Para entender sobre interculturalidade observar as discussões trazidas por Kramsch (1993 e 2013).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

retextualização dos elementos culturais nas produções escritas dos alunos. Com isso, buscou-se promover reflexões para a formação de professores que possam utilizar a leitura desse trabalho na construção de projetos de ensino.

Análise dos dados⁶

A apresentação e análise dos dados serão orientadas pelas perguntas de pesquisa, ou seja, busca-se responder se (i) os alunos estabilizam o texto-base para retextualizar as informações culturais; e se (ii) os alunos conseguem trazer os significados dos ditos populares para o seu meio social, apropriando-se, dessa maneira, dos seus conceitos e seus usos comunicativos. Para respondê-las, são trazidos fragmentos que possam ilustrar o processo de retextualização que se está investigando. A análise enfatiza a forma como o texto-base traz as informações culturais e o modo como os aprendizes colocam essas informações nos seus textos para compreender o processo que ocorre nessa transposição.

O trabalho com os ditos populares foi composto por duas aulas; os dados dessa primeira aula foram o ponto de partida para a geração das produções escritas e, portanto, sua importância reside no fato de ter se constituído como uma pré-experiência de escrita em espanhol-LE, visto que o processo de escrita não se dá em um único momento. Na segunda atividade desenvolvida em sala de aula, a qual gerou os dados de pesquisa, promoveu-se uma interação, em sala de aula, de modo que os alunos tivessem a oportunidade de relatar ditos populares que foram trabalhados na aula anterior, a fim de recordar o conteúdo. Na sequência, a tarefa consistia em: ouvir o vídeo e acompanhar a situação comunicativa que o personagem descrevia para, em seguida, decidir qual das duas opções que eram dadas de ditos populares podia ser usada na situação apresentada e o porquê de poder usá-la. A metodologia da atividade requeria que os alunos assistissem a uma parte do vídeo, respondessem a questão que lhes foi proposta, para que, na sequência, discutissem sobre a adequação do dito, ou não, à situação. Visto todo o vídeo e corrigida a atividade, os alunos foram instruídos a, em duplas, produzir um diálogo, no qual fossem usados, dentro do possível, os ditos populares vistos na primeira e na segunda aula. É importante ressaltar que a atividade se constituiu complexa aos alunos, pois eles tinham que lidar com a compreensão oral, ainda que tivessem

⁶ Foram analisados dois textos opostos no que se refere ao processo de retextualização dos alunos, devido à impossibilidade de um maior número de análises. Buscamos, através do contraste, exemplificar as facilidades e dificuldades da retextualização.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

a transcrição do vídeo, e com a própria transcrição e as opções que lhes eram fornecidas, todo esse processo em uma língua estrangeira ainda não totalmente dominada por eles.

Os alunos, na sua produção escrita, realizaram uma dupla retextualização no sentido que o diálogo construído é resultado das discussões feitas em sala de aula, do vídeo (passagem do oral para o escrito), das transcrições e da instrução para elaboração do diálogo (passagem do escrito para o escrito), constituindo, em tal caso, a efetivação das possibilidades (i) e (iv) de Marcuschi (2001).

No exemplo 01 (anexo 01) percebe-se que houve a construção de um diálogo, como havia sido solicitado na instrução da tarefa, e que as expressões são usadas adequadamente. O que se observa primordialmente nesse texto é o processo de apropriação da cultura-meta, pois o sujeito cria nomes fictícios, supõe-se que na intenção de dar um tom real de conversa à produção, criando uma situação contextualizada com a temática do futuro cuja importância para um jovem de segundo ano é grande. Desse modo, vê-se que o sujeito traz o significado do dito popular para o seu meio social por meio da temática e, desse modo, se apropria dos significados dos ditados estudados.

No que concerne à estabilização do texto-base e de suas informações culturais, pode-se perceber nas expressões “*Dar uma mano*” e “*A quién madruga Dios le ayuda*”, ambas trazidas da primeira aula, uma desestabilização discursiva para constituir uma estabilização do sentido, isto é, o sujeito não repete as palavras do texto-base, o que caracteriza a desestabilização, mas mantém o sentido, o que caracteriza a estabilização. O que se mantém do texto-base no texto retextualizado se configura como identidade, a qual é evidenciada pela apropriação do sujeito que se coloca no texto por meio do tema do diálogo construído. Verifica-se, então, que na produção 01 (anexo 01) o sujeito consegue produzir um texto, no qual as informações culturais são retextualizadas e trazidas para o meio social, evidenciando autoria e apropriação dos conceitos trabalhados.

A produção escrita, transcrita no exemplo 02 (anexo 02) que segue, é um caso no qual o sujeito não consegue retextualizar as informações culturais. Nota-se que há apenas uma listagem das expressões vistas, dado que não são usadas contextualmente e, logo, não constituem um texto compreensível do ponto de vista do sentido.

Há, no exemplo 02 (anexo 02), desestabilização do texto-base e entendimento do gênero a ser trabalhado, mas não há, em nenhuma passagem, estabilização de sentido que corroboraria na retextualização dos elementos culturais apresentados. Considerando que não

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

há desestabilização de sentido, nem a produção de um texto coeso, não se pode perceber nenhum tipo de movimento de aproximação com o meio social do sujeito e, conseqüentemente, não há apropriação, nem representação social.

Considerações finais

Este trabalho de pesquisa responde ao questionamento a respeito do modo como os elementos culturais aparecem na sala de aula de espanhol-LE e são operacionalizados pelos alunos em suas produções escritas. O objetivo principal desse estudo foi entender como os alunos retextualizam as informações culturais da LE que estão aprendendo e quais as características desse procedimento no que se refere ao seu texto escrito. A importância de entender o processo retextualizatório do aluno de espanhol-LE reside no fato de que, ao entendê-lo, se pode compreender como esse educando apreende as informações culturais e como as usa no mundo. Tendo em mãos essas informações, o professor pode elaborar atividades que auxiliem o aluno a aproximar-se culturalmente da língua que está estudando, assim como pode avaliar melhor a evolução do aluno na aprendizagem da LE.

Para entender como o aluno retextualizava os ditos populares foram criados dois critérios de análise, os quais se referem ao modo como os educandos lidam com o texto-base que lhes serve de fonte de informações para a retextualização e como demonstram apropriação dos significados e aproximação com a cultura da língua-meta. Considerou-se com esses critérios a relação do aluno com o texto, com a cultura do “outro” e com a sua própria cultura. Pode-se concluir por meio das análises do *corpus* que os alunos, ainda que apresentassem dificuldades em alguns pontos da retextualização, em sua maioria entenderam o conceito de dito popular e relacionaram a cultura da LE com a sua. Essa constatação mostrou-se positiva, pois conseguir retextualizar as informações culturais significa que o aluno está apreendendo os conceitos trabalhados e iniciando no caminho de ser um sujeito intercultural.

Por se tratar de contexto de ensino e aprendizagem de uma LE, as dificuldades percebidas na retextualização desses sujeitos podem advir de sua competência nessa língua, não sendo necessariamente um problema em compreender a retextualização. Esta é uma característica de contextos com duas especificidades interligadas: o processo de produzir um novo texto, tendo informações advindas de vários outros textos e de situação de ensino; e o processo de aprendizagem de uma LE.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

O ensino de espanhol-LE no contexto de escola pública pede mudanças. O desinteresse dos alunos por aprender o idioma mostra que é preciso trilhar um caminho diferente. Ao aliar o ensino de gramática à compreensão de traços culturais, e ao fazer que o aluno se enxergue culturalmente para enxergar o “outro”, se está não só ensinando-lhes uma LE, mas se está formando cidadãos capazes de colocar-se no lugar do outro e não apenas julgá-lo, segundo as próprias concepções.

Referências

- ANDRADE, E.P.O. e outros. Retextualização de uma história em quadrinhos por alunos de meios letrados. In: *Revista Linguagem e Ensino*, v.9, Pelotas: Ucpel : 2006 p.177-199
- ANDREA, C.F.B; Ribeiro, A.E. Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. In: *Revista Veredas online- atemática*. Juiz de Fora: UFJF: 2010 p. 64-74
- CANALE, M. De La competencia comunicativa a la pedagogia comunicativa del lenguaje. In.: Llobera. M; TURELL, M. T; ZANÓN, J. (orgs.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa Editorial, 1995. p. 63-81.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: processos de retextualização In: *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez: 2001 P. 45- 99.
- MATENCIO, M. L. M. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 25-32, 2002.
- _____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. *Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN*, março de 2003.
- MEIRA, A.C.G.A; Santos,Z.B. Mecanismos de textualização e sua relação com a retextualização. In: *RevLet – Revista Virtual de Letras*. Itajaí: UFG: 2009 p.188-197
- SILVA, S. B. B. da. A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN's de língua portuguesa. In: *Trabalhos de linguística aplicada*, Campinas, 2006, P. 225-238.
- SANTOS, C. A intertextualidade na leitura da alfabetizadora. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v.8, nº 3, p.467-485, set/dez 2008.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

ANEXOS

Anexo 01

Fernanda: May, me quisiera tanto ser feliz también, viajar, trabajar y estudiar fuera, quiero crecer y ser independiente de mi vida, pero no sé, ¿dame una mano, lo que hago?

Marcela: Nando, amigo, tiene que luchar por esto, yo no sabes que lo fácil si pierdes ligero? Y tiene más, Dios le ayuda a quien levanta temprano, ¡no puede dormir hasta tarde!

Fernanda: Sí amigo, tiene razón, tengo fe y sé que nada puede detenerme con esto, te quiero mucho.

Marcela: ¡Te quiero mucho!

Anexo 02

A: ¿Es verdad que Dios le ayuda a quien levanta temprano?

B: Cualquier uno lo sabe esto, así como cualquier uno también lo sabe que lo fácil si pierdes ligero.

A: Yo no lo sabía esto, pero yo sabía que todos necesitan de una mano a veces

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização**O CONTEXTO DAS RELAÇÕES AFETIVAS E SUA INFLUÊNCIA NA
MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM**

Rogério Alencar Ferraz de Andrade
Noeli Reck Maggi
UNIRITTER

“e não há experiência que não seja atravessada pela subjetividade...”
Marlene Teixeira

Introdução

Os cursos de licenciatura tendem a enfatizar aos acadêmicos a necessidade da apropriação das teorias e metodologias concernentes à área de ensino por eles escolhida. No entanto são poucos os programas que contemplam aspectos essenciais ao exercício da docência, como por exemplo, as formas de abordagem interpessoal e o estabelecimento de vínculos relacionais, dentre outras. Tal lacuna não apenas empobrece, mas muitas vezes dificulta o trabalho docente, uma vez que os professores não conseguem desenvolver uma aproximação significativa sob o ponto de vista afetivo com os seus alunos.

Por outro lado, sabemos que as relações são dinâmicas e que cada realidade educativa é única, inigualável. Daí a impossibilidade de estabelecer um roteiro ou até mesmo um “perfil docente” que sirva em todos os tempos e lugares. Isso, no entanto, não anula o relato de tentativas bem sucedidas e que podem, de algum modo, auxiliar os que trabalham no âmbito da formação docente.

A tentação de personificar um modelo de identidade torna-se, então, muito presente. Supostamente, o formador já resolveu suas crises de identidade; ele ocupa essa função ou exerce essa profissão porque construiu competências valorizadas. É normal que seja considerado um referencial e até mesmo uma norma. Ninguém controla por completo os fenômenos de projeção ou identificação que evoca, mas é esperado um mínimo de lucidez. (PERRENOUD, 2002, p.173)

Há inúmeros estudos na área da motivação para a aprendizagem que salientam a necessidade de um olhar mais sistêmico sobre o processo de desenvolvimento do aluno. Tal processo inclui a pessoa do professor, com sua personalidade, suas características pessoais, seus talentos, sua forma de se relacionar e de propor as atividades aos estudantes.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Um grupo de pensadores composto especialmente por cognitivistas tais como Joseph Nuttin, criador da Teoria Relacional da Motivação, apresenta o aspecto relacional como dimensão fundamental da aprendizagem, pois o ser humano está orientado para aquilo que tem sentido e que ele entende como importante no momento atual de sua existência.¹

Sob outro enfoque, mas com igual preocupação, Philippe Perrenoud aborda a necessidade de rever as competências e habilidades desenvolvidas pelos professores durante a formação acadêmica. “Ser competente é ‘sair-se bem’, enfrentar de forma honrosa, inteligente, ética e eficaz as situações das quais dependem a realização dos nossos projetos, o nosso êxito, a nossa felicidade, o sentido de nossa vida, etc.” (PERRENOUD, 2013, p. 42)

Ao pensarmos na pessoa do professor, entendemos a relevância da afirmação de Perrenoud no que concerne à questão de seu êxito profissional. É necessário bem mais do que conhecimento instrumental, técnico ou conceitual, embora eles sejam necessários. Para Perrenoud, os saberes devem estar voltados ao aspecto fundamental da existência humana, a saber: “As ciências não são um fim em si mesmo, nem podem ser consideradas um obstáculo ao desenvolvimento pessoal, mas precisam ser vistas na perspectiva de meios, de instrumentos para a realização dos projetos pessoais.” (PERRENOUD, 2002, p. 139)

É impossível separar a atividade docente da pessoa que a realiza. O professor é uma pessoa, com uma história de vida, com sentimentos, desejos, frustrações, pré-conceitos, com saberes consolidados e que partilha de um certo “senso comum” que permeia os profissionais de sua área.

Por isso mesmo, há a necessidade de ater-nos às relações que são desenvolvidas entre professor e aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Qual a importância de termos presente tal dimensão? Por que tematizar a questão dos vínculos entre professor e aluno? Maria Proença Rebello de Souza e Lygia de Sousa Viégas respondem a essa questão da seguinte maneira:

A busca por responder a essas perguntas inaugurou uma nova era de possibilidade de pensarmos as limitações e as intenções da escola no cumprimento de suas finalidades, as contradições presentes nas políticas governamentais, os limites do conhecimento psicológico para compreender a complexidade da escolarização. Assim, no âmbito da Psicologia na sua relação com a Educação, deslocamos o olhar

¹ Joseph Nuttin, nascido em Zwevegen, em 1909 município situado na região de Flandres, na Bélgica, foi um sacerdote católico, catedrático de psicologia em Lovaina e morto em 1980. O professor Nuttin destacou-se pelo desenvolvimento da chamada Teoria Relacional da Motivação. Embora pouco conhecido e divulgado no Brasil, teve e permanece tendo grande influência no que diz respeito aos estudos de motivação humana.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

da criança e seus comportamentos para o processo de escolarização no qual o aprender e o comportar-se se constituem (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 381).

Compreende-se assim que os sujeitos das relações que se estabelecem no espaço escolar assumem papel preponderante a partir dos espaços de interação que se estabelecem no convívio cotidiano. Isso ocorre de tal forma que é impossível separar a pessoa do professor dos resultados que ele obtém com os seus alunos no que diz respeito à vontade de estudar.

Sabemos, ainda que de modo empírico, o diferencial que se estabelece entre um professor que conquista a estima de seus estudantes para o professor que permanece sendo inaceitável para eles devido a posturas intransigentes ou indelicadas. Faz parte da natureza humana que todos busquemos a aceitação. Com os alunos isso não se dá de forma diferente.

Na prática docente é possível evidenciar o nível de desenvolvimento proporcionado por relações saudáveis entre professor e aluno e verifica-se sensível incremento na motivação para a aprendizagem quando os alunos se sentem respeitados, acolhidos e nutrem estima pelo professor que cativa e se deixa cativar.

Por outro lado, sabe-se que esta dimensão isolada, por si mesma, não é suficiente para resolver os problemas de aprendizagem e nem mesmo os de motivação do aluno para aprender. Benoît Galand e Étienne Bourgeois demonstram a dimensão sistêmica que abrange o processo de motivação.

A dinâmica motivacional é um fenômeno complexo, no qual esses diferentes fatores intervêm com maior ou menor peso ao longo do tempo. Ressalte-se que não existe fatalidade nem onipotência. As pesquisas atuais convidam a esquecer o discurso que questiona a responsabilidade de um ou de outro ator, em particular nos problemas de motivação (os jovens, os pais, os métodos de ensino, a mídia etc). Importa interrogar-se sobre o que cada um pode fazer, no seu nível para oferecer o melhor ambiente educacional possível à maioria e o modo de articular essas diferentes ações (GALAND; BOURGEOIS, 2011, p. 16).

Tendo presente esse conjunto de elementos que permeiam a prática educativa cabe aos educadores questionarem-se sobre as suas responsabilidades e o alcance de possibilidades de transformação do ambiente escolar a fim de convertê-lo num espaço de desenvolvimento do indivíduo. Além disso, é preciso rever as possibilidades de melhorar a motivação dos estudantes não apenas para realizarem as atividades concernentes à disciplina, mas também para que a interação em sala de aula desencadeie no indivíduo sentimento do desejo de aprender. Para nós, as relações afetivas que se estabelecem entre ambos constituem-se no ponto nodal da motivação para aprender.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

O contexto das relações afetivas e sua influência na motivação para a aprendizagem

Quando um estudante de Ensino Médio pergunta ao seu professor de Língua Portuguesa, em situação de aprendizagem formal: para que serve isso? No fundo está a perguntar: o quanto estou implicado nesse conteúdo? O que isso tem a ver comigo? Que diferença isso faz em minha vida?

Da mesma maneira compreende-se que, quando um estudante não se empenha numa tarefa, numa atividade ou no estudo de um conteúdo, pode ser um indicador de que ele não tenha se sentido envolvido e, portanto, não encontre eco interior, significado ou mesmo desafio que o leve a pensar na valia do que é ministrado ou qual a diferença obtida para a vida dele.

Para Nuttin, o indivíduo motivado é aquele que se sente partícipe, envolvido e compreendido como sujeito da ação, isto é, precisa se identificar primeiro para depois desejar realizar algo.

A motivação é, no fundo, uma questão de relação preferencial entre o organismo (indivíduo), de um lado e o mundo, de outro. Essa constitui o aspecto dinâmico e direcional do comportamento que estabelece com o mundo a relação “necessária”. A sua concepção depende em grande parte da ideia que se forma do comportamento mesmo (NUTTIN, 1996, p. 25²)

Tal ênfase desencadeia uma séria e profunda reflexão a respeito das bases sobre as quais estão firmadas as práticas pedagógicas. Uma educação bancária em que o professor compreenda o aluno como uma *tabula-rasa*, que não tem nada para contribuir, ou cujos desejos não necessitem ser considerados no desenvolvimento do programa e da disciplina não trará à baila a necessidade de motivar o aluno antes e durante o processo de ensino-aprendizagem. Para os que defendem essa postura pedagógica é suficiente domesticar o aluno e isso serve muito bem às ideologias dominantes na sociedade que perpetuam-se e cuja consequência é dividir os alunos entre capazes e incapazes.

Para os que acreditam e apostam no processo educativo como um trabalho de transformação não só da pessoa, mas também da própria sociedade com vistas à diminuição das desigualdades sociais, o estudante é uma pessoa e como tal deve ser visto e valorizado pelo professor. Não se trata de estratégia para ganhar os alunos, mas de visão epistêmica sobre o que é educar.

A compreensão do ensino como instrumento que medeia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores requer que o educador tenha conhecimento das dimensões filo e ontogenéticas constituintes do ser humano (Vigotski, 2011) e das

² Traduzido pelo autor.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

possibilidades reais do ensino escolar como instrumento da atividade prática revolucionária que pode interferir no processo de transformação de práticas sociais alienantes historicamente instituídas na sociedade (LIBÂNEO ; ALVES, 2012, p. 93).

O que isso significa no contexto prático da sala de aula? Quer dizer que o professor de língua portuguesa que entende a sua tarefa de ensinar como uma possibilidade de aquisição de saberes, de competências a habilidades para o domínio da língua, da comunicação, da interação com os outros, da possibilidade de reivindicar o lugar que lhe cabe na sociedade não pode utilizar-se de métodos que estão diretamente relacionados às posturas de imposição e de autoritarismo que assujeitam os alunos e os tornam meros objetos da aprendizagem.

Não ignoramos que, embora alguns professores professem posturas libertadoras, não raras vezes apelam para práticas nada dialógicas e muito autoritárias. Os motivos não são relevantes aqui neste estudo, mas é possível evidenciar isso na prática docente. Tal postura contradiz a própria profissão do educador, cujo fim último não é ter ao seu redor para o resto da vida pessoas dependentes, mas indivíduos capazes de se determinar e de pronunciar por si mesmos “a palavra mundo”, como tantas vezes afirmou Paulo Freire.

Nesse sentido, importa ter presente que “a qualidade das relações alunos/professores pode constituir um fator de proteção contra os riscos da desistência escolar para alunos que passam por dificuldades de adaptação à escola” (GALAND; BOURGEOIS, 2011, p. 125).

Como pode um professor desejar que o aluno manifeste algum afeto ou interesse por uma disciplina que não lhe permite expressar-se, ser ele mesmo ou até contradizer-se? Pior ainda quando um professor de língua portuguesa descreve na ementa do programa de curso que a finalidade de sua disciplina consiste em aportar aos alunos os recursos necessários para uma boa proficiência em língua materna se este não tem disponibilidade, interesse ou mesmo respeito pelo que os seus alunos têm a dizer? Que tipo de motivação ele pode desencadear em seus estudantes com tais atitudes?

A queda da motivação escolar na adolescência, confirmada por numerosos trabalhos de pesquisa, não é, na verdade, nem total nem irreversível. A evolução da motivação escolar na adolescência relaciona-se a um grande número de parâmetros, alguns dos quais dependem da personalidade e das circunstâncias de vida de cada indivíduo, enquanto outros provêm diretamente da vivência escolar do aluno. Se os primeiros escapam, em grande parte, ao controle dos professores, os segundos oferecem-lhe meios de ação relativamente acessíveis para evitar uma queda muito brusca da motivação dos alunos. Entre esses meios, a melhor maneira de atribuir notas e o ambiente relacional e social existente na classe aparecem como ferramentas úteis e relativamente fáceis de utilizar (GALAND; BOURGEOIS, 2011, p. 126).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Conclusão

Embora tenha se enfatizado durante muito tempo a necessidade de desenvolver metodologias adequadas ao processo de ensino como ferramentas que auxiliem o professor, especialmente no sentido de motivar o aluno para a aprendizagem, nos últimos anos temos visto a retomada de outras dimensões as quais são tão ou mais significativas no que diz respeito ao trabalho em sala de aula e fora dela.

Dessa maneira, há certa relativização das metodologias de ensino como definidoras da motivação do aluno para aprender. Mais importante do que as atividades que propomos ou os conteúdos que elegemos para ensinar é a maneira como nos colocamos diante do outro e que tipo de relações estabelecemos com ele. Qual o valor dado ao outro? Como contemplamos as suas aspirações e angústias em nosso trabalho docente? Que tempo dispomos para ouvi-lo?

Toda investigação no campo aplicado supõe colocação constante à prova da experiência, e não há experiência que não seja atravessada pela subjetividade. Em razão disso, o tema da subjetividade tem polarizado grande parte da reflexão contemporânea no terreno das ciências humanas e sociais (DI FANTI; BARBISAN, 2012, p. 62).

Em nossa concepção, é relevante compreender que a dinâmica do ensino está permeada de subjetividades porque se dá entre indivíduos diferentes, com dinâmicas existenciais diferentes e isto pode ser condição para o desenvolvimento da motivação do aluno.

A metodologia que utilizamos pode ajudar, mas não é exclusivamente responsável por motivar os alunos. Os mesmos precisam entender-se envolvidos, incluídos enquanto sujeitos de um processo de aprendizagem no qual o professor é mediador entre o aluno e o conhecimento. Adotar essa postura implica dar voz ao estudante, ter capacidade para ouvi-lo e com ele estabelecer um diálogo respeitoso, acreditando que tem algo importante para dizer.

[...] quanto mais o estudante desejar desenvolver seus conhecimentos e adquirir novas competências, tanto mais ele empregará estratégias cognitivas e metacognitivas elaboradas, que vão atuar favoravelmente sobre seu desempenho. (GALAND; BOURGEOIS, 2011, p. 92)

Isso significa que se nós, professores de língua portuguesa, não dispomos de recurso para mudar outras peculiaridades da educação, que a tornam sem significado para os estudantes, ao menos podemos preservar e aprofundar a nossa relação com eles. Vendo-nos como pessoas verdadeiramente interessadas pelos seus problemas, preocupados com as suas inquietações, talvez passem a se interessar pelo que nós nos interessamos.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Enquanto nós não olharmos para os nossos alunos e lhes dermos a atenção, o respeito e a dignidade que merecem, não podemos esperar deles muita atenção para o que nós entendemos como importante. É importante ressignificar as relações entre professor e aluno para que se tornem mais humanas e coerentes com nossos posicionamentos epistêmicos. Se para nós a educação é o instrumento de humanização, é inconcebível imaginar que algum professor possa ter outra prática que não a do diálogo, da aproximação e da valorização do aluno.

Referências

DI FANTI, Maria da Glória & BARBISAN, Leci Borges. *Enunciação e discurso: tramas e sentidos*. São Paulo: Ed. Contexto, 2012.

GALAND, Benoît; BOURGEOIS, Étienne. *Motivar(se) para aprender*. Trad. Antonio de Padua Danesi. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2011. Col. Formação de Professores.

LIBÂNEO, José Carlos & ALVES, Nilda. *Temas de pedagogia*. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

NUTTIN, Joseph. *Teoria della motivazione umana*. Dal bisogno Alla progettazione. Roma: Armando Editore, 1996.

PERRENOUD, Phillipe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2ª. Ed. São Paulo: Ed. Artmed, 2001.

_____. *As competências para ensinar no século XXI*. A formação dos professores e o desafio da educação. Tradução: Cláudia Schilling e Fátima Murad. POA, 2002.

_____. *Desenvolver competências ou ensinar saberes?* A escola que prepara para a vida. POA: Ed. Penso, 2013.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

APÓLOGO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Adiane Fogali Marinello
Vanilda Salton Köche
UCS

Introdução

No Ensino Médio e nos cursos de graduação, as disciplinas voltadas para a leitura e escrita objetivam proporcionar ao aluno o aperfeiçoamento de sua competência discursiva. Nesse sentido, o trabalho com gêneros textuais de circulação social permite ao estudante tornar-se um usuário eficiente da língua.

Este artigo tem o propósito de conceituar gêneros textuais, caracterizar e analisar o apólogo e propor uma sequência didática que subsidie a ação pedagógica dos professores no que tange à leitura, produção textual e prática de análise linguística. Fundamentam este trabalho os autores Bakhtin (1992), Afonso; Nascimento (2006), Arantes (2006), Baranda (2007), Bronckart (1999), Coelho (1991), Machado (1994) e Moisés (2004).

Apólogo

A interação entre os indivíduos no dia a dia ocorre por meio de gêneros textuais próprios que o usuário da língua emprega, disponíveis num acervo de textos construído pela prática social ao longo da história.

De acordo com Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são *tipos relativamente estáveis* de enunciados elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. São *relativamente estáveis*, visto que podem sofrer modificações conforme a situação comunicativa.

Apropriar-se dos gêneros, segundo Bronckart (1999), é fundamental para a socialização e a inserção prática do indivíduo nas atividades comunicativas humanas. Assim, é imprescindível que o usuário da língua amplie sua capacidade de expressão nas mais diversas situações de emprego da linguagem verbal.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Nesse sentido, o apólogo constitui um gênero textual importante no ensino da Língua Portuguesa. Segundo Moisés (2004), o apólogo é um gênero narrativo curto, protagonizado por objetos inanimados (rios, relógios, moedas, estátuas etc.).

Exemplo disso é o texto *O Sol e o Vento*, de La Fontaine. Nesse apólogo, o sol e o vento fazem uma aposta para ver qual dos dois conseguirá tirar o casaco de um homem. O vento sopra muito forte, mas quanto mais sopra, mais o homem segura o casaco em seu corpo, e então o vento retira-se. O sol, por sua vez, brilha intensamente e esquenta tudo. O homem não aguenta o calor e tira o casaco. Assim, o sol torna-se o vencedor da aposta.

Machado (1994) afirma que, no apólogo, os seres inanimados ganham vida, a fim de transmitir um ensinamento. Do apólogo já mencionado, pode-se extrair a lição de que a suavidade supera a força e a fúria.

Para Vives (apud BARANDA, 2007, p. 14), criam-se os apólogos com o objetivo de servir como padrão de comportamento, incentivar as virtudes e desestimular os vícios. O autor coloca que a história não tem importância pela narrativa em si, mas pela lição que é possível tirar dela.

Segundo Afonso e Nascimento (2006), o apólogo constitui uma narrativa que ilustra vícios ou virtudes humanas, com personagens que representam, de forma alegórica, os traços negativos e positivos do caráter. Em *O Sol e o Vento*, é possível afirmar que a fúria do vento caracteriza um vício do homem, e a serenidade e a persistência do sol ilustram as virtudes.

Conforme Arantes (2006), em relação às técnicas argumentativas, o apólogo é construído com base na estrutura do real, por meio de argumentos sustentados pela comparação. Segundo a autora, essa comparação é estabelecida na trama por meio de uma pesagem entre as virtudes de um ser com relação ao outro, para determinar quem é o mais importante e o melhor.

Nessa perspectiva, Coelho (1991a) diz que a situação vivida pelos seres inanimados alude a uma situação exemplar para os seres humanos. A autora afirma que “normalmente o apólogo tem como personagens seres que ali adquirem valor *metafórico*. Isto é, não são *símbolos* como acontece com as personagens da fábula” (1991a, p. 149). Ao contrário do apólogo, as personagens da fábula mantêm

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

características que lhes são próprias: o leão simboliza a força; a raposa, a esperteza; o cordeiro, a ingenuidade; a formiga, o trabalho.

De acordo com Afonso e Nascimento (2006), a ética é o tema central do apólogo, e geralmente a presença de personagens com comportamentos e atitudes questionáveis facilita a identificação da temática. As autoras afirmam que o gênero aborda diversos temas, como o autoritarismo, a vaidade, a ganância, a solidariedade, o espírito de vingança e a (in)justiça social. Elas colocam ainda que o apólogo mostra o comportamento do ser humano em sociedade e traços da personalidade de cada indivíduo.

É possível encontrar o apólogo em prosa e verso, e um mesmo apólogo em diversas versões. Geralmente há presença do diálogo entre as personagens. Exemplifica-se: *Com poucas palavras, o Sol respondeu ao Vento: Vamos apostar para ver quem irá tirar o casaco dos ombros do cavaleiro* (LA FONTAINE, 1999).

Segundo Arantes (2006), no apólogo, o discurso é quase sempre direto, e flutua entre o universal e o particular. A autora coloca que o discurso universal, como o próprio nome diz, traz ensinamentos de ordem universal, e o particular, normalmente, é usado para servir a um interlocutor específico.

A tipologia textual de base do apólogo é narrativa, pois relata fatos imaginários e mobiliza personagens, situadas em um tempo e lugar. O espaço é restrito, e o tempo em que ocorrem os acontecimentos quase sempre é impreciso.

No apólogo, o narrador emprega, na maioria das vezes, a terceira pessoa do discurso para contar os fatos. Ele não é personagem da trama, apenas observa os acontecimentos. O gênero vale-se predominantemente de verbos no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Usa o pretérito perfeito para expressar ações já concluídas no passado e o pretérito imperfeito para exprimir ações que se estendem durante o episódio narrado. Já nas falas das personagens, transcritas em discurso direto, utiliza verbos no presente do indicativo, uma vez que o diálogo é reproduzido exatamente como ocorreu.

De acordo com Coelho (1991b), o apólogo expõe uma situação e encerra com uma moralidade. Com base nisso, veja a seguir a estrutura do gênero.

a) *Situação*: mostra as personagens, o contexto no qual elas se encontram e o problema que vivenciam.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

b) *Moralidade*: coloca o ensinamento a ser transmitido, e pode constar no final do texto de forma explícita ou pode estar implícita.

Muitas vezes, o apólogo é confundido com a fábula e a parábola. Para Coelho (1991b), o apólogo e a parábola visam as *atitudes morais*; a fábula visa geralmente os *costumes*, o comportamento social dos homens. Conforme Moisés (2004), a fábula é protagonizada por bichos, cujo comportamento deixa transparecer uma visão satírica ou pedagógica aos seres humanos. Já a parábola, segundo o autor, tem como personagens principais seres humanos e comunica uma lição ética por vias indiretas ou simbólicas.

Uma sequênssia didática

Nesta parte, apresenta-se uma sequência didática voltada para a leitura e escrita do gênero textual apólogo.

Análise ilustrativa

A PANELA DE BARRO E A PANELA DE FERRO

9. A panela de ferro propôs à panela de barro um passeio. Esta se desculpou, dizendo:
10. – É melhor manter-me perto do fogo, porque sou muito frágil, tão frágil que, ao menor toque, me transformo em pedaços. Já você nunca terá esse destino, pois sua estrutura é mais dura do que a minha. Eu não sou resistente como você.
11. A panela de ferro respondeu:
12. – Vou protegê-la de qualquer coisa dura que possa lhe ameaçar. Se, por ventura, algo passar perto de você, eu ficarei entre os dois, e do golpe a salvarei.
13. Diante dessas palavras, a panela de barro convenceu-se e aceitou a proposta de passear com sua companheira. Então, elas se colocaram lado a lado e começaram imediatamente a caminhada.
14. A panela de barro andava como podia, tropeçando, mancando e titubeando de um lado para outro. Esbarrava a todo o momento, e via-se no perigo de espatifar-se.
15. Mal tinham andado cem passos, a panela de barro reduziu-se a mil cacos, e nem podia reclamar, pois ela era diferente de sua companheira.
16. O destino dessas panelas nos faz crer que o fraco não pode ser companheiro do forte, mas deve unir-se aos seus iguais.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

LA FONTAINE, Jean de. A panela de barro e a panela de ferro. In: _____. *Fables: Les Fables de Jean de La Fontaine augmentées des oeuvres d'autres fabulistes*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ph000308.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2013. Tradução e adaptação das autoras.

O texto em estudo constitui um apólogo, pois é uma narrativa curta, protagonizada por seres inanimados (uma panela de barro e uma de ferro) que ganham vida para trazer um ensinamento aos seres humanos. Esse apólogo foi traduzido e adaptado pelas autoras deste artigo, mas originalmente está escrito em versos.

Sua tipologia textual de base é narrativa, pois relata fatos e envolve personagens, situadas em um tempo e lugar. A trama ocorre num espaço restrito: perto do fogo e a uma distância de cem passos dali. Pelo desenrolar dos acontecimentos, nota-se que as ações transcorreram num tempo curto, talvez em alguns minutos. A época na qual ocorrem os fatos não está determinada.

O apólogo em análise expõe uma *situação* e encerra com uma *moralidade*. A *situação* apresenta a panela de ferro que propõe à de barro um passeio. Esta vivencia um problema: não quer aceitar o convite por se considerar frágil. Contudo, a panela de ferro convence a outra: promete-lhe proteção, e juntas saem para a caminhada. No trajeto, a panela de barro esbarra a todo o momento, até quebrar-se em mil cacos.

A *moralidade* consta no último parágrafo do apólogo de forma explícita: [...] *o fraco não pode ser companheiro do forte, mas deve unir-se aos seus iguais*. O texto faz alusão, portanto, a um possível comportamento do homem em sociedade.

Nesse apólogo, o diálogo entre as duas panelas é transcrito em discurso direto:

Esta [panela de barro] se desculpou, dizendo:

– É melhor manter-me perto do fogo, porque sou muito frágil [...].

A panela de ferro respondeu:

– Vou protegê-la de qualquer coisa dura que possa lhe ameaçar (parágrafo 1-4).

Como se constata no fragmento anterior, o narrador usa a terceira pessoa do discurso e verbos no pretérito perfeito do indicativo para contar fatos do passado. Trata-se, portanto, de um narrador-observador. Nas falas das personagens, ele emprega o presente do indicativo, pois o diálogo é transcrito exatamente como ocorreu no momento da enunciação.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Estudo de texto

I. Pré-leitura

1) Dialogando sobre o gênero textual

- a) Você sabe o que é um apólogo? Diga o que conhece a respeito deste gênero.
- b) Levante hipóteses a respeito da finalidade comunicativa do gênero textual apólogo.

2) Dialogando sobre o autor do texto

- a) Quem é o autor do apólogo? Você já ouviu falar desse escritor?
- b) Que textos desse autor você já leu? Do que eles tratavam?

3) Dialogando sobre o conteúdo do texto

No apólogo que você lerá constam os objetos **agulha** e **linha**. O texto inicia da seguinte forma: *Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha: – Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?* (parágrafo 1-2).

- A partir dessas informações, levante hipóteses com relação à possível trama da narrativa.

II. Leitura

- 1) Leitura silenciosa do apólogo.
- 2) Leitura em voz alta do gênero pelo professor ou por um aluno.

UM APÓLOGO

5. Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:
6. – Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?
7. – Deixe-me, senhora.
8. – Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.
9. – Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

com a sua vida e deixe a dos outros.

10. – Mas você é orgulhosa.
11. – Decerto que sou.
12. – Mas por quê?
13. – É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?
14. – Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?
15. – Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...
16. – Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...
17. – Também os batedores vão adiante do imperador.
18. – Você é imperador?
19. – Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...
20. Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:
21. – Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima.
22. A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

baile.

23. Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E quando compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

24. – Ora agora, diga-me quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

25. Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

26. – Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

27. Conteí esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: – Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

ASSIS, Machado de. *Um apólogo*. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000231.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

Atividades orais de interpretação

- 1) As hipóteses sobre o conteúdo do apólogo se confirmam após a leitura?
- 2) Do que trata o texto?
- 3) Quais são as personagens principais? Que características elas possuem?
- 4) Quem são as personagens secundárias?
- 5) Por que a agulha se considera superior à linha?
- 6) Qual é a razão que leva a linha a acreditar ser mais importante do que a agulha?
- 7) E no final da narrativa, quem se mostra superior? Por quê?
- 8) Quais são os conselhos que o alfinete dá à agulha?

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

9) O narrador afirma: *Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: – Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!* (parágrafo 23). O que você depreende da fala do professor?

Atividades escritas de interpretação

1) Substitua os termos que seguem por outros de mesmo significado. Considere o sentido que possuem no apólogo em estudo.

- a) decerto (parágrafo 7):
- b) coso (parágrafo 9):
- c) feição (parágrafo 11):
- d) batedores (parágrafo 13):
- e) subalterno (parágrafo 15):
- f) obscuro (parágrafo 15):
- g) ínfimo (parágrafo 15):
- h) modista (parágrafo 16):
- i) galgos (parágrafo 16):
- j) compunha (parágrafo 19):

2) De que argumentos a agulha se vale para dizer que é superior à linha?

3) Releia o diálogo entre a agulha e a linha e responda: quem demonstra ser mais prepotente? Explique.

4) Como você interpreta a fala da linha: – [...] *Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros* (parágrafo 5)?

5) No final da história, quem se mostra superior: a agulha ou a linha? Explique.

6) Qual é a finalidade comunicativa do apólogo em análise?

7) O apólogo expõe uma *situação* e encerra com uma *moralidade*.

a) A *situação* apresenta as personagens, o contexto em que elas estão inseridas e o problema que vivem. Faça uma síntese da *situação* vivenciada em *Um apólogo*.

b) Qual é a possível *moralidade* do texto?

8) Que vícios e virtudes humanas são representados pelas personagens do texto *Um apólogo*?

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

- 9) Onde ocorrem as ações retratadas no apólogo?
- 10) Pode-se determinar a época em que os fatos da narrativa acontecem? Justifique com elementos do texto.
- 11) É possível saber quanto tempo duram as ações apresentadas na história? Explique.
- 12) O alfinete aparece como um elemento surpresa no final do apólogo. Como você interpreta os conselhos do alfinete à agulha?
- 13) A temática central do apólogo é a dependência social. Explique essa afirmação com base no texto e estabeleça relação com o cotidiano.
- 14) Como pode ser caracterizado o professor de melancolia conforme o texto?

Práticas de análise da linguagem e reflexão linguística

- 1) Observe quem narra os fatos no texto.
 - a) Que pessoa do discurso o narrador usa para apresentar os fatos? Justifique com dados do texto.
 - b) O que isso mostra em relação à posição do narrador quanto às ações explicitadas na história?
- 2) Atente no texto para a transcrição das falas das personagens.
 - a) Predomina o discurso direto ou indireto? Explique.
 - b) Qual é o tempo verbal predominante? Por que o narrador vale-se desse tempo verbal?
- 3) Observe o fragmento a seguir e faça o que se pede.

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha: [...]

– Mas você é orgulhosa.

– Decerto que sou.

– Mas por quê?

– É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

– Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

– Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados... (parágrafos 1-11).

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

- a) Reescreva as falas das personagens, transformando o discurso direto em indireto. Realize os ajustes necessários.
- b) Na reescrita das falas, que mudança houve em relação ao uso dos tempos verbais? Por que aconteceu essa alteração?
- c) Quanto à pessoa do discurso, que mudança ocorreu na transcrição das falas? Qual é a razão dessa mudança?
- 4) No apólogo, a fala das personagens é introduzida pela voz do narrador por meio de verbos de dizer, chamados *discendi*. Ex.: **disse** (parágrafo 1). Aponte outros verbos de dizer presentes no texto e substitua-os por sinônimos.
- 5) No texto, há o uso da linguagem figurada. Diga qual é o sentido dos fragmentos em negrito. Observe o contexto em que foram empregados.
- a) – *Por que está você com esse ar, **toda cheia de si**, [...]* (parágrafo 2).
- b) **Agulha não tem cabeça** (parágrafo 5).
- c) [...] *para dar a isto **uma cor poética*** (parágrafo 16).
- d) [...] *a linha, para **mofar da agulha**, perguntou-lhe: [...]* (parágrafo 19).
- 6) Explique a ironia presente na fala da linha para a agulha: – *Também os batedores vão adiante do imperador* (parágrafo 13).
- 7) Segundo Moisés (2004), entre as figuras de linguagem, temos a prosopopeia, também denominada personificação. Esta figura consiste em atribuir vida ou qualidades humanas a seres inanimados, irracionais, ausentes, mortos ou abstratos. Como isso pode ser visto no texto?

Produção textual

Produção escrita

Escolha uma das opções a seguir e produza um apólogo.

a) Imagine um diálogo entre dois seres inanimados: uma tela de computador e uma CPU (Unidade Central de Processamento). Em seguida, produza um apólogo que aborde a temática da dependência social.

b) Defina a moralidade que deseja transmitir e escolha como personagens os objetos que julgar mais adequados ao seu propósito comunicativo. Com base nisso, escreva um apólogo.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Observe as características e estrutura do gênero textual apólogo. Após a reescrita, faça a leitura em voz alta de seu texto aos colegas e professor.

Produção oral

Pesquise em livros ou na internet outros apólogos e socialize-os com a turma e o professor.

Retextualização do gênero

A partir da moralidade extraída do texto *Um apólogo*, produza uma crônica jornalística. Leia crônicas, em livros, jornais e revistas, para reconhecer as características desse gênero. Imagine que seu texto será publicado num jornal de circulação local.

Considerações finais

A exploração do gênero textual apólogo em sala de aula contribui de modo eficaz para ampliar a competência discursiva e linguística dos alunos. Este artigo não teve a pretensão de indicar receitas de como trabalhar o apólogo junto aos estudantes, mas contribuir com a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa por meio de subsídios teóricos e uma sequência didática.

O trabalho com o apólogo poderá tornar a aula mais interessante e prazerosa, e possibilitar a apropriação do gênero por parte do aluno. Com isso, busca-se um ensino mais eficiente de leitura e escrita, uma vez que os gêneros textuais constituem instrumentos de interação social.

Referências

AFONSO, Manoela; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Apólogo: um gênero em construção. In: Encontro Científico do Curso de Letras, 4, Faccar, 2006, Rolândia (PR). *Anais*. Disponível em: <http://www.faccar.com.br/eventos/desletras/hist/2006_g/textos/010.htm>. Acesso em: 27 mar. 2013.

ARANTES, Marilza Borges. *A argumentação nos gêneros fábula, parábola e apólogo*. 2006. 171 f. Tese (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em:

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

<http://www.bdttd.ufu.br/tde_arquivos/18/TDE-2006-09-27T073136Z-357/Publico/MBArantesDISSPRT.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2013.

BARANDA, Consolación. El apólogo y el estatuto de la ficción en el Renacimiento. *Studia Aurea: Revista de Literatura Española y Teoría Literaria del Renacimiento y Siglo de Oro*, Barcelona, v. 1, p. 1-22, 2007. Disponível em: <<http://www.studiaoarea.com/article/view/v1-baranda/pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Panorama histórico da literatura infanto/juvenil*. 4 ed. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Irene A. *Literatura e redação*. São Paulo: Scipione, 1994.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização**A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTO SOB UM ENFOQUE SOCIAL**Cleide Inês Wittke
UFPeI**Introdução**

Mesmo que ainda não ocorra sob uma perspectiva interacionista, uma vez que é realizada com base em uma sistemática mecânica, enquanto exercício de treinamento e não como um ato social de interlocução, a prática da expressão escrita faz parte do conteúdo programático da aula de língua, no ensino básico. Segundo Bunzen (2006), em algumas escolas, existem professores específicos para administrar a disciplina de *Redação*. A esses profissionais compete a tarefa de ensinar o aluno a escrever narrações, descrições e, principalmente, dissertações. Ao propor a dinâmica da escrita, de modo geral, o professor está mais interessado em avaliar se o aluno sabe escrever de acordo com as regras da língua padrão do que realmente preocupado em saber o que o educando conhece e pensa sobre determinado assunto, ou acerca da realidade em que vive.

É nesse sentido que Antunes (2006, p. 165) defende que “avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície da linha do texto”. A partir dessa concepção, a prática de redação consiste em um ato avaliativo e não em um processo de interação, de diálogo entre dois interlocutores: aluno e professor, aluno e aluno, aluno e comunidade, entre outras opções. Essa é a realidade: o aluno escreve um texto para que o professor aponte os erros (principalmente os gramaticais e de coesão) e atribua uma nota. Isso nos leva a questionar: Qual é o estímulo para o aluno realmente diga o que sente e pensa se o próprio processo de produção textual não o incentiva a agir dessa forma? Como encontrar satisfação, e até mesmo prazer, em realizar essa atividade escolar tão destituída de sentido e de significação?

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Depois de uma longa e tradicional jornada de ensino de língua materna direcionada à Gramática Normativa, tendo como base a tese de que o domínio das regras da língua padrão, através de exercícios automáticos e mecânicos, é o método ideal para expressar-se com clareza e objetividade, os resultados obtidos nas escolas (e em diversas provas e demais processos avaliativos) nos mostram que essa prática precisa mudar, pois tanto o objeto de estudo como o modo de abordá-lo necessitam de alterações, inovações. Na medida em que assumimos o texto como foco principal do ensino de língua, é preciso rever também os princípios que norteiam as estratégias de leitura, de estudos gramaticais e, principalmente, os mecanismos empregados no exercício de produção textual, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Há mais de uma década os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-1998, 1999) já defendem a importância de trabalhar com o texto, materializados em diferentes gêneros textuais, no meio escolar. Esse documento oficial elege o texto como objeto de ensino e sugere a prática de escuta, análise de elementos linguísticos, leitura e produção de textos dos diferentes campos discursivos que o aluno precisa dominar para exercer sua efetiva participação social. Nessas condições, indagamos: Com toda essa riqueza de material verbal de interação existente e precisando ser trabalhado na sala de aula, pode o professor de português dedicar tanto tempo de sua aula efetuando exercícios de metalinguagem, com o velho objetivo de identificar, classificar e avaliar? Há consenso entre os professores de que tais atividades não adequadas para levar nosso aluno ao objetivo almejado pela maioria dos professores de língua, ou seja, que o aluno se comunique melhor, tanto falando quanto escrevendo. Essa mudança de concepção exige um redimensionamento na seleção das atividades propostas e no enfoque dado à produção textual. Surge, então, outra questão: como estimular o aluno a ter interesse em expressar-se tanto falando como escrevendo?

Tais indagações direcionam nossa reflexão sobre o processo que norteia a passagem do exercício escolar de fazer *composição* ao do exercício da *redação* e, finalmente, à *prática da produção textual*. Mais do que simples troca de nomenclatura, ocorrem mudanças nas concepções, nos princípios e na prática didático-metodológica. Chegamos, assim, a um novo olhar da prática da produção escrita no ensino básico.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

O ritual de passagem da redação ao exercício da produção textual

Para chegar ao quadro atual, em que produzimos textos (alguém diz algo a outro alguém com determinada intenção), tivemos diferentes abordagens dessa prática no meio escolar, com maior ou menor ênfase à escrita, dependendo das definições defendidas em cada época. Segundo Guedes (2008, p. 88), as expressões *composição*, *redação* e *produção textual* diferenciam-se por se “vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social”. Isso quer dizer que por trás da nomenclatura subjaz uma teoria e essa sustenta não somente o objeto de estudo, mas também a metodologia empregada.

Diferentes abordagens da produção escrita: fazer composição e fazer redação

Através de um breve percurso histórico do processo que envolve o estudo de língua portuguesa no meio escolar, mais especificamente, do final do século XVIII até meados do século XX, podemos notar que o enfoque era dado ao ensino de regras gramaticais (normativas) e ao exercício de leitura, entendida, conforme esclarece Bunzen (2006, p. 141), “como uma prática de decodificação e memorização de textos literários”. Nessa época, a atividade de escrita - denominada *composição* - era exercitada somente nas séries finais do ensino secundário, nas disciplinas de *Retórica*, *Poética* e *Literatura Nacional*. A partir de títulos e de textos-modelo, o aluno deveria escrever uma composição. Como podemos ver, tratava-se de um exercício de imitação, já que se partia de modelos pré-determinados, os quais deveriam ser copiados, reproduzidos. Não existia espaço à criatividade nem à inovação.

Foi somente a partir da década de 70, influenciado pela Lei 5692/71, que o exercício de redação ganhou ênfase no ensino de língua. Essa lei provocou mudanças no objetivo, na metodologia e no método de trabalhar a língua materna. Os objetivos passaram a ser pragmáticos, com vistas a desenvolver a postura do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio de códigos diversos, tanto verbais como não verbais. Nesse contexto, o ensino de língua passou a ser visto como ato de comunicação e expressão; o texto foi definido como uma mensagem que precisava ser decodificada pelo receptor; e a língua consistia em um conjunto de sinais (um sistema) que possibilitava a decodificação da mensagem. Construir um texto consistia em “submeter

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

uma mensagem a uma codificação, o que é, em certo sentido, uma visão bastante reducionista da própria interação verbal, seja escrita ou oral, pois observa a língua de forma monológica e a-histórica” (BUNZEN, 2006, p. 145).

Todavia, foi o Decreto Federal número 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, que realmente impulsionou a adesão maciça da prática de redação na escola, principalmente no ensino médio, a partir de janeiro de 1978. O Decreto determinou que todas as Instituições que realizam vestibulares eram obrigadas a efetuar uma prova de redação na disciplina de língua portuguesa. A decisão de obrigatoriedade de fazer redação para ingressar no Ensino Superior redimensionou o currículo e a metodologia do ensino de língua na escola, principalmente, no médio. Desde então, a comunidade escolar optava por um dos dois caminhos: preparava o aluno para o trabalho, oferecendo cursos profissionalizantes, ou preparava o aluno para passar no vestibular, enfatizando o ensino de redação, principalmente do texto dissertativo, modalidade exigida pela maioria das Universidades e outras Instituições de ensino superior.

Acreditava-se, na época, que essa medida melhoraria a capacidade do aluno em se expressar por escrito. No entanto, diversos trabalhos e pesquisas de estudiosos da linguagem, como é o caso de Pécora (1983), Geraldi (1991) e Travaglia (2002), citando apenas alguns pesquisadores, mostram que o problema não estava na falha linguística dos alunos, mas estava diretamente relacionado com as condições de produção e do processo de ensino e aprendizagem da atividade de escrita, que era efetuada na sala de aula. Em síntese, a problemática não estava na produção dos alunos, mas nas concepções e na inadequação das propostas de produção escrita, o que acabava afetando a qualidade do produto em si. Vale lembrar que um processo inadequado gerava um produto de baixa qualidade. O problema estava na metodologia da produção do texto escrito, pois ela não permitia que o aluno assumisse seu papel de sujeito-autor ao expressar-se.

A produção escrita como processo de interação verbal

No início, a produção escrita era uma prática que recebia pouco espaço no ensino e aprendizagem de língua no ambiente escolar. Mais tarde, embora tenha sido uma atividade realizada, até mesmo com ênfase, principalmente no ensino médio, acabou se tornando uma espécie de ajuste de contas entre professor e aluno. Redigir um

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

texto consistia em uma atividade árdua em que o aluno deveria se postar diante da folha em branco e escrever sobre um assunto que, muitas vezes, não tinha praticamente nada a dizer, por ser uma escolha do professor e não sua. Além disso, não tinha a oportunidade de se informar sobre o tema antes de se pronunciar sobre ele.

Com essas condições de produção, a redação se tornou um exercício mecânico em que o aluno redigia um texto para que o professor apontasse *erros* cometidos, principalmente, os desvios gramaticais e de coesão, uma vez que esses eram de fácil identificação por estarem marcados na superfície do texto. Acrescia-se a isso o fato que a redação servia (e ainda serve) de instrumento para avaliar o desempenho do aluno no conhecimento da língua padrão, única variedade linguística reconhecida na escola.

Nas últimas décadas, muitas descobertas têm sido feitas em todas as áreas, principalmente no campo da comunicação, sendo que as práticas de interação social vêm mudando com bastante frequência. Cabe lembrar que é papel da escola trazer essa realidade para ser trabalhada na aula de língua materna. Sob essa ótica, vemos o texto e, de modo mais amplo o gênero textual, como objeto de estudo nesse ensino e indagamos: Como estudar o texto? Ou ainda, de que maneira trabalhá-lo? Entendemos que deve ser abordado por de diferentes estratégias de leitura e produção textual (oral e escrita), prática didático-metodológica que, paulatinamente, poderá aperfeiçoar a capacidade de expressão do aluno, tanto falando como escrevendo.

O texto e o gênero textual na produção escrita

Sendo o texto (o gênero textual) objeto de estudo do ensino de língua, é preciso defini-lo teoricamente. Definimos o texto como uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, seja coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa, conforme Koch (2003, p. 31), é uma

manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.

Seguindo essa linha de pensamento, Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

gênero textual”. Essa concepção mostra que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme gama de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “*Pega ladrão!*”, “*Fogo!*”, uma poesia, um cardápio de restaurante, um *e-mail*, uma reportagem, uma charge, um edital, um blog, uma ata, uma resenha crítica, um bilhete, um manual de instrução até um romance de vários volumes. No entender de Pereira et al. (2006, 32), o gênero textual “refere-se aos textos encontrados na vida diária que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto”.

Os gêneros textuais remetem aos diferentes formatos que os textos assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com a função social que exercem. Para Bronckart (1999, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua *adequação* em relação às características desse contexto social”.

Como vemos, compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros textuais - sua estrutura e funcionalidade -, para que se tornem capazes não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em seus variados usos sociais. É nesse sentido que Geraldi (2006) defende que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nos mais diversos eventos de interação verbal.

Nessa perspectiva teórica, Brait (2002) enfatiza que, ao estudar os gêneros textuais, precisamos considerar os diferentes aspectos que constituem seu processo de *produção, circulação e recepção*. Suas condições de produção e de recepção remetem ao questionamento de quem produz a mensagem e a quem se dirige, levando em conta a identidade social do produtor e do receptor. Já a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Tudo isso remete à mensagem como um todo, ou seja, por que aquilo é dito daquela maneira e não de tantos outros modos possíveis. Para Marcuschi (2008, p. 149), “o trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano, nas mais diversas formas”.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

Sendo assim, na medida em que trabalhamos o gênero textual em sala de aula, levando em conta seu caráter funcional, isto é, a partir do papel social que o texto exerce na sociedade, deixamos de fazer redação (gênero escolar) para produzir textos (diferentes gêneros textuais). De acordo com Geraldi (2006), o aluno deixa de desempenhar o papel de função-aluno e passa a exercer o papel de sujeito-aluno, aqui, no caso, o aluno assume o papel de sujeito de seu texto, pois diz o que tem a dizer e não aquilo que o professor espera que ele diga. Enfim, abandonamos o exercício mecânico e sem sentido de redigir um texto dissertativo, para que o professor possa avaliar o desempenho linguístico do aluno, e passamos à prática social de interagir com o outro por meio de gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Passamos a produzir cartas pessoais e de opinião, editorial, charge, história em quadrinho, poema, e-mail, blog, resenha crítica, resumo, receita culinária, fábula, crônica, reportagem, ata, ofício, curriculum vitae, artigo científico e tantos outros mais.

Nesse contexto, podemos dizer que o sentido não está no texto, mas é produzido pela interação estabelecida entre seu autor e o leitor/ouvinte, na medida em que ocorre o processo de leitura-escuta, através da compreensão. Lembrando que embora o sentido seja produzido, isso não significa que qualquer interpretação seja válida, uma vez que existem pistas deixadas pelo autor em seu texto, as quais acabam delineando e delimitando determinados sentidos possíveis, impossibilitando o aceite de qualquer interpretação. Em resumo, ao produzir um texto, o aluno deve assumir-me como locutor, como sujeito de seu dizer, e isso implica que ele tenha o que dizer e tenha razões para esse dizer; que ele saiba a quem dizer, e com que finalidade produz sua mensagem. O conhecimento desses elementos o auxilia na escolha das estratégias que constituem seu dizer, na seleção dos mecanismos que determinam o modo de dizer, por fim, na escolha do gênero textual a ser empregado em diferentes instâncias sociais.

Ainda no que tange à passagem do ato de fazer redação para a prática social de produção textual, é importante focar nos possíveis receptores do texto produzido. Está na hora de mudar a ideia de que sempre e somente o professor deve ler o texto produzido em aula e também o fato de sempre atribuir uma nota a esse texto. Por que o aluno não pode se dirigir a um colega de turma, ou de outra série, ou a um amigo, ou a leitores de um jornal, dentre outras possibilidades? Essa mudança de concepção traz a tona outro fator: se o texto é visto como um processo de interação entre interlocutores e

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

não um produto final a ser avaliado, é digno de ser feito a partir do diálogo que o leitor estabelece ao tentar compreendê-lo.

Temos, assim, um novo desafio à prática de produção textual no processo de ensino e aprendizagem de língua materna: o texto é um processo, portanto, caso apresente problemas, tanto na abordagem do conteúdo, na estrutura, como nos elementos gramaticais, precisa ser reescrito. Qual é o papel do leitor, principalmente do professor, diante desse texto? De que maneira o leitor pode dialogar com o autor, apontando aspectos que podem melhorar a qualidade comunicativa de seu texto? Deve usar grades, cartas finais, assinalar nas bordas, enfim, como proceder? Há uma fórmula ideal para interagir com o texto do aluno? A linguista Therezo (2008) defende que o uso de indicadores, cartas finais, ou mesmo grades são maneiras produtivas de mostrar ao autor em que e como seu texto pode ser melhorado, tanto em aspectos cognitivos, estruturais, linguísticos, enunciativos como discursivos. Nessas condições, buscamos refletir sobre as estratégias que o professor pode utilizar para estimular e orientar a reescrita do texto de seu aluno.

A reescrita como etapa no processo da produção textual

Nesse enfoque, a prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Fazemos nossas as palavras de Antunes (2006, p. 168) quando a autora defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e lingüística”.

É, então, de extrema importância que o professor de língua tenha consciência do que consiste o processo de produção de textos, pois essa estratégia vai muito além da simples atividade de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto. Há todo um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, antes de chegar à etapa de produção propriamente dita. Além do conhecimento cognitivo, deve haver um estudo do gênero a ser produzido: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, se a linguagem é mais ou menos formal, qual o vocabulário mais adequado, dentre outras questões dessa natureza. É preciso que haja conhecimento da estrutura da frase, do

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

parágrafo, do texto; e domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. Enfim, o produtor de um texto precisa ter conhecimento de vários elementos e mecanismos implicados no processo de construir textos, tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido.

No entanto, nossa sequência didática de produção textual ainda não está completa, pois, houve a preparação e a produção. Falta ainda outro importante momento na interação social (a leitura e a compreensão) por parte de um leitor, que pode ou não ser o professor. Mas qual seria o papel do leitor no processo de ensino e aprendizagem da escrita, na escola? Compete ao leitor interagir, dialogar com o texto produzido. Sim, e como fazer isso? No caso do professor, ele deve ler o texto não somente considerando questões gramaticais e de coesão, que estão na superfície do texto, mas conferir também o sentido produzido e todos os efeitos enunciativos e discursivos envolvidos nesse processo. Defendemos a visão de que o mestre deve apontar e orientar em que aspectos o autor pode melhorar seu texto, de modo particular, e sua capacidade de se expressar por escrito, de modo geral. Para tanto, existem diversos modos de dialogar com o texto: fazendo indicações na borda, no corpo do texto ou no final, usando grades previamente estabelecidas. Entendemos que seja de suma importância que o leitor escreva uma carta, orientado em que aspectos o texto pode ser aperfeiçoado.

Seguindo nossa sequência didática no processo de escrita, o aluno-autor volta a ler seu texto, observando as indicações feitas e o reescreve, reorganizando seu dizer. Como vemos, essa etapa é bem mais complexa do que o simples ato de *passar a limpo*. Não há um número determinado de vezes que o texto será reescrito, isso dependerá das condições didático-metodológicas de cada processo de escrita. O importante é que o espaço de reescrita seja instituído e efetuado no ensino de língua. Vale lembrar que a reescrita é parte integrante do processo de escrita, na qual o aluno é estimulado a aperfeiçoar seu texto, sob orientação de um leitor mais experiente que, em boa parte das vezes, é o professor.

Com a análise de livros didáticos voltados ao ensino básico, foi possível perceber que praticamente todos eles apresentam propostas de produção textual, com maior ou menor enfoque ao gênero, entretanto, ainda é bastante raro encontrar espaço e orientação à reescrita dos textos produzidos. Essa realidade precisa, aos poucos, ser mudada. Todavia, para que isso aconteça, o professor precisar estar ciente de que a

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

reescrita consiste em parte importante do processo de produção escrita e deve ser integrada ao exercício da produção textual.

A proposta de produção textual no livro de português

Ao investigar alguns livros didáticos direcionados ao ensino de língua materna, tanto no fundamental quanto no médio, englobando exemplares editados nas últimas três décadas, observamos que mais de 90% deles apresentam propostas de produção textual, sendo que os exemplares produzidos a partir de 2005 abordam o texto sob uma perspectiva de gênero. Segundo Macedo Reinaldo (2005, p. 92), “embora os autores dos livros didáticos de português estejam sensibilizados para a inclusão de textos representativos dos diversos gêneros como objeto de leitura, nem sempre apresentam orientação metodológica suficiente para a produção desses textos”. A análise dessas obras revela que até há a inclusão do gênero, mas sua abordagem é superficial, restando ao professor o papel de abordar de modo sistemático e complexo o caráter funcional e social do gênero textual. Surge, então, a questão: nossos professores em serviço estão teórica e didaticamente preparados para exercer essa função?

Fundamentamos nosso dizer a partir do trabalho realizado por Costa Val. (2003), linguista que analisou 14 coleções de livros didáticos de português voltados ao ensino fundamental (11 delas recomendadas pelo MEC e três não), publicadas no Guia de Livros Didáticos do PNLD-2002, com foco na seção relativa às atividades de produção de textos escritos. Com seu estudo, a autora constatou que mais de 90% das obras apresentam “propostas numerosas e variadas de produção de diversos gêneros e tipos de textos escritos, com sugestões quanto à escolha temática” (p. 131). E acrescenta que há tendência geral a exercícios claros e com correção na formulação das propostas, com a preocupação em oportunizar a construção da forma composicional do texto que será produzido. Mas existem também aspectos negativos como o descuido na adequação do dialeto e do registro no que se refere à situação de produção e circulação do texto, pois, não fazem nenhuma referência à variedade linguística a ser adotada e não proporcionam momento para autoavaliação e refeitura do texto.

Os resultados das análises revelam que embora os autores dos livros didáticos assumam a postura de definir o ato de escrita como um processo social de interação verbal, na prática, os exercícios propostos e as metodologias adotadas ainda enfatizam a

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

produção textual como um produto. Tendo essa noção como base, não há enfoque no leitor-ouvinte, na compreensão, o que acaba não dando espaço à reescrita do seu dizer. Acreditamos ser esse o motivo de encontrar oportunidades tão raras de propostas de releitura, de reorganização, enfim, de reescrita do seu próprio texto.

Considerações finais

Tendo como base uma rápida reflexão sobre o percurso histórico do processo de ensino e aprendizagem da produção textual, no meio escolar, foi possível perceber que seu resultado ainda é insatisfatório, pois funciona como ato mecânico e, algumas vezes, como ajuste de conta no que se refere à nota. Além disso, há mais atenção aos aspectos ortográficos, de coesão e de regras linguísticas, em detrimento do teor temático abordado no texto. Dito de outro modo, embora a produção de texto tenha recebido mais espaço e atenção nas aulas de língua, existe mais preocupação com a forma do que com o conteúdo que está sendo dito. Interessa antes a maneira como foi dito do que o que foi dito. Por outro lado, nosso estudo mostrou também que há bons indícios de novos e diferentes olhares a essa prática escolar. As mudanças em sala de aula ainda são tênues, no entanto, precursoras.

Na medida em que o texto, numa perspectiva mais ampla, o gênero textual, é reconhecido e trabalhado em sala de aula, atuando em suas diversas situações sociais, tanto na prática de leitura como de produção textual, a língua passa a ser vista como um processo de interação verbal e a manifestação falada ou escrita deixa de ser um ato mecânico, destituído de sentido. Em síntese, se o professor e o aluno perceberem e trabalharem a língua como processo de interação, em que alguém diz algo a outro alguém, com determinada intenção, o ato de se expressar, tanto falando como escrevendo, será vivenciado como algo significativo e útil não só nas aulas de língua, mas na vida em sociedade. Nessa ótica, o ensino e a aprendizagem de língua materna deixam de ser algo que trará benefícios no futuro e se tornam uma prática importante para que o aluno interaja, desde já, no meio em que vive, em uma sociedade letrada.

Ao ser trabalhada como um processo social em que há, no mínimo, dois interlocutores, a produção textual levará em conta um autor e um possível leitor-ouvinte, papel que, no processo escolar, boa parte das vezes será desempenhado pelo professor. Essa postura implica a realização de um diálogo, ou seja, ao ler o texto do

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

aluno, o professor apontará aspectos positivos, bem como aproveitará a oportunidade para indicar elementos em que o texto pode e deve ser aperfeiçoado, considerando questões linguísticas, textuais, enunciativas e discursivas. Sob essa concepção teórica de língua, paulatinamente, surgirá espaço e interesse em reorganizar, reescrever os textos produzidos. Vale dizer que resquícios dessa mudança, ainda que de forma sutil, já podem ser notados nos livros de português produzidos nos últimos anos: há uma tentativa de trabalhar a língua enquanto processo de interação verbal, como trabalho social, sob uma perspectiva dialógica, o que, a nosso ver, consiste em um avanço a esse ensino.

Referências

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.

COSTA VAL, M. da G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R. BATISTA, A. G. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.) *Aprender e escrever com textos dos alunos*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

ST 15: Caminhos e percalços no processo de produção escrita: revisão, reescrita e retextualização

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO REINALDO, M. A. G. de. A orientação para produção de texto. In: DIONÍDIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura – Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002.

THEREZO, P. G. *Como corrigir redação*. São Paulo: Alínea, 2008.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações**AULAS DE ORATÓRIA: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES**Bianca Alves Lehmann
UFPeI**Os primeiros passos: referencial teórico e metodologia**

Este artigo é oriundo da pesquisa em andamento no Mestrado em Letras da UFPeI cujo tema é a análise de discursos de acadêmicos do primeiro semestre do curso de Bacharelado em Letras – habilitação Redação e Revisão de Textos e habilitação Tradução (Inglês/Português e Espanhol/Português) com o objetivo de mapear as identidades construídas a partir dos discursos proferidos em sala de aula. Tais discursos, que foram gravados em áudio, são referentes à atividade Aulas de Oratória e serão analisados de acordo com o campo dos EC e da LA Transdisciplinar. Vale ressaltar que neste artigo será apresentado apenas o discurso de um colaborador em virtude da limitação de páginas.

Os dados da pesquisa foram coletados na disciplina de Leitura e Produção Textual I, ofertada para os primeiros semestres dos cursos de Bacharelado em Letras da UFPeI, em que cumpro o estágio de docência do Mestrado. Dentre as avaliações, conforme o Plano de Ensino, a atividade Aulas de Oratória¹ objetivava que os alunos apresentassem um tema livre, de escolha pessoal, sem aporte de mídias, como apresentação via *datashow*, em um período de cinco a dez minutos. A cada aula, ocorriam três apresentações, anteriormente agendadas, em que não era exigida a entrega

¹ Além disso, as aulas de oratória propiciavam um trabalho específico voltado à modalidade oral e a seus contextos de fala – nessa atividade, era abordado o gênero oral formal. Pode-se considerar que em muitas aulas de Língua Portuguesa (LP), e também em cursos de graduação, a língua falada não é abordada com maior abrangência, pois acredita-se que todo falante já domina os usos da modalidade oral mesmo antes da alfabetização não necessitando, assim, de um estudo particular. É necessário que haja tal estudo, pois, conforme argumenta Marcuschi (1997, p.4), “(...) tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico”. Ainda Segundo o autor, é primordial desenvolver atividades específicas voltadas à oralidade, pois existem diferentes circunstâncias de fala, nas quais o falante tem que se adequar à situação e às características do interlocutor. Outros exemplos de atividades focadas à oralidade, a serem desenvolvidas em sala de aula, podem ser consultadas em RAMOS, 1999.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

de material escrito tanto para a professora quanto para os colegas. Ademais, a proposta era a de que os alunos não lessem nenhum material, embora muitos tenham utilizado uma espécie de esquema/roteiro apenas para guiar a oratória. Durante cada apresentação, foram considerados quatro aspectos para a avaliação: abordagem do tema, adequação vocabular, postura e tempo de apresentação. É importante ressaltar que houve, previamente às apresentações, orientação em relação à atividade, ou seja, os alunos foram informados sobre os itens considerados para a avaliação, bem como puderam esclarecer dúvidas e discutir a atividade em questão. Além disso, após cada apresentação, dez minutos eram dedicados para discussão de todo grupo sobre o tema apresentado.

Ressalto que a experiência e a narrativa de vida de cada sujeito são extremamente importantes nessa análise, uma vez que “as informações e descrições (...) ajudam a compreender o funcionamento e as dinâmicas internas” do objeto social (BERTAUX, 2010, p.60). Por esse viés, conforme Marconi & Lakatos (2011, p. 19), os procedimentos utilizados para a coleta de dados desta pesquisa enquadram-se em coleta documental, entrevista e história de vida e, ainda conforme sinalizam os autores, esta pesquisa se enquadra na classificação descritiva, uma vez que se baseia na utilização de registros e na análise e interpretação de dados atuais.

A metodologia de pesquisa dos EC não parte de algo pressuposto para, então, procurar/investigar uma validação, uma hipótese a ser confirmada. Do ponto de vista do método, não é o instrumento em si que determinará a pesquisa, pois não há generalizações. É possível averiguar, entretanto, as recorrências discursivas, as práticas discursivas e não discursivas que circulam na sociedade e que contribuem para a construção das identidades sociais e, ainda, para a ocupação de determinadas posições de sujeito. Além disso, este estudo tem um caráter qualitativo, uma vez que as pesquisas realizadas no campo dos EC e da LA Transdisciplinar não possuem uma metodologia pré-definida e, ademais, têm como foco os materiais culturais. De acordo com Escosteguy (2001, p.157), “os Estudos Culturais não configuram uma ‘disciplina’, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade”. A metodologia abordada nos EC utiliza outras formas para questionar e, portanto, surge do diálogo entre pesquisas e estudos realizados e tem interesse nos sentidos e nos valores vivenciados pelos sujeitos sociais. As provocações da pós-modernidade e, conseqüentemente, dos EC e da LA Transdisciplinar não pretendem constituir uma nova teoria, e sim analisar o quanto as pessoas vivem as multiplicidades.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

Um dos objetivos desta pesquisa é entender a sala de aula, o espaço de formação e de “práticas educativas, como um lugar privilegiado onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias” (LARROSA, 1996, p.461) – histórias que constituem identitariamente os indivíduos. Diversos são os lugares onde se produzem discursos e narrativas (em família ou entre amigos, por exemplo). Contudo, a sala de aula é um espaço privilegiado, pois além construir conhecimento para os sujeitos, em determinada formação (seja fundamental, secundária ou superior), possibilita que haja diálogo e trocas entre pessoas de diversas culturas, de diversas e diferentes esferas sociais e econômicas. Além disso, em sala de aula podem ser abordados tópicos que propiciam as narrativas dos sujeitos – como o caso das Aulas de Oratória. Por meio dos discursos, das narrativas e das trocas os sujeitos se constituem e ocupam posições de sujeito.

Em relação ao referencial teórico, tendo como base o campo dos EC é possível analisar as representações e as questões identitárias a partir dos discursos proferidos, tendo em vista que linguagem é entendida como constituidora de identidades. Sendo assim, é possível agregar a este estudo uma perspectiva teórica que entenda a linguagem do ponto de vista político da educação, “a favor de uma abordagem crítica (...) sensível às relações sociais” (PENNYCOOK, 2006, p.25). Dessa maneira, a partir da virada linguística, a Linguística Aplicada Transdisciplinar (doravante LA Transdisciplinar), dentre outros diversos campos do conhecimento, parte da concepção de que é possível estabelecer rupturas nas bases teóricas para entender que a linguagem é capaz de construir significados.

Basicamente, a LA Transdisciplinar considera a linguagem e as questões sociopolíticas na constituição da vida social e tem como característica a reflexão contínua sobre si mesma, enquanto um campo de pesquisas e de estudos que se repensa constantemente. Ademais, possui uma configuração teórico-metodológica própria, uma vez que enfoca o não compreendido por outras pesquisas, naquilo que é marginal – que está à margem dos demais estudos. Desse modo, a LA Transgressiva vai ao encontro das questões identitárias, uma vez que considera o sujeito social como sendo construído pelos sentidos produzidos a partir dos usos e implicações sociais, políticas e econômicas. Isso significa dizer que os significados não são dados no mundo, isto é, não existe *antes* do uso da linguagem; os significados, inclusive sobre quem somos, são produzidos nas práticas discursivas em que os sujeitos atuam – a linguagem constrói o mundo e os sujeitos. Nas práticas discursivas, os significados sobre quem somos são gerados, são construídos e reconstruídos.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

As práticas sociais estão em contato com a teorização e, por esse motivo, relatos de histórias, narrativas contadas e discursos produzidos são objeto de estudo da LA Transdisciplinar. A linguagem constitui sujeitos cujas identidades são construídas por meio de atos linguísticos, como narrativas. As narrativas, por sua vez, como enfatiza Silva (1995a, p.204-205), “(...) constituem uma das práticas discursivas mais importantes (...). O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais (...). Dessa forma, as narrativas não apenas nos ajudam a dar sentido ao mundo, a torná-lo inteligível, elas contribuem para constituí-lo e a nós”.

Moita-Lopes (2001, p.59) ressalta que, a partir dessa visão da linguagem, “o discurso é caracterizado por ser constitutivo da vida social” e isso implica na compreensão de que “o discurso é a ação através da qual os participantes discursivos se constroem, constroem os outros e, portanto, constituem o mundo social”. Nesse sentido, Pennycook (1998) chama a atenção para o uso do termo *Linguística Crítica* não no sentido teórico, e sim no sentido de abarcar enfoques além do até então estudado. O autor ressalta ainda que o termo *crítica* não quer dizer que essa linguística seja melhor, superior ou, então, que seja necessária uma mudança na visão dos paradigmas; mas sim que faz referência às implicações políticas das práticas sociais. Já Fabrício (2008, p.57) afirma que “a linguagem deve ser entendida como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos”, uma vez que o uso de uma palavra somente se torna significativo em determinados contextos de comunicação. Dessa maneira, percebe-se que a significação não é anterior às práticas discursivas, pois há um entrelaçamento entre tais práticas, culturas e conhecimentos. De acordo com o exposto, a LA Transgressiva entende a linguagem da mesma forma como o defendido pelos EC, conforme a virada linguística. A virada linguística, por sua vez, está intimamente ligada à virada cultural e, dessa maneira, é possível articular essa teoria à ótica dos EC.

Os EC, por sua vez, surgiram na Inglaterra, na época pós-guerra do início do século XX, causando uma mudança naquilo que até então era entendido por cultura e, consequentemente, na teoria cultural. Os EC são constituídos de diferentes ideias, métodos e teorias que giram em torno de um eixo central: a preocupação com o uso da cultura pelo povo. De acordo com essa visão, o povo é visto como receptor, mas também como produtor da cultura, não sendo totalmente submisso à esfera econômica. Desse modo, é a partir dos EC que uma concepção particular de cultura é vista, portanto, como um fenômeno heterogêneo, ativo e intervencionista. Em síntese, os EC surgiram em virtude de um processo de mudança,

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

advindo de certos grupos sociais, cujo escopo era apropriar-se “de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergissem de leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso” (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p.37).

Em virtude desses deslocamentos gerados na concepção de cultura, ocorreu a chamada virada cultural, que se refere ao “poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura” (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003, p.38). Ainda segundo Hall (1997a, p.27), a virada cultural “refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente”. Areladas aos EC e à virada cultural estão as noções de discurso e de texto, tendo em vista que a linguagem tem um papel importante nessa visão pelo caráter constitutivo, ativo e produtivo em relação ao mundo e às identidades. Dessa forma, Hall (1997a) explana sobre o *conceito*¹ de linguagem de acordo com o preconizado pela virada cultural/virada linguística: percebe-se que a linguagem tem um caráter privilegiado em que estão presentes a construção de significado e a constituição dos fatos; caráter esse que não apenas relata os significados e/ou fatos.

Por conseguinte, a linguagem tem sua compreensão ampliada, já que a maneira como vivemos e a razão daquilo que somos – nossas identidades – são compreendidas como práticas discursivas (HALL, 1997a). Além disso, Popkewitz (1994) salienta que, quando usamos a linguagem, é possível que *quem* esteja falando, de fato, seja a linguagem que nos foi dada por meio de formações sociais, e não nós mesmos – isto é, utilizamos discursos produzidos anteriormente para constituir o mundo e a nós. As práticas de representação são criadas linguisticamente, por meio de atos linguísticos, em que os sistemas de representação (a linguagem) criam e constituem os significados e, além disso, atingem os sujeitos e constituem narrativas que se impõem como verdadeiras – o real só existe em função daquilo que se fala sobre ele. Corroborando essa ideia, Woodward (2000) salienta que nos

¹ Faço tal grifo para esclarecer que não se trata de um conceito único, fechado e correto. O intuito não é descartar, ou julgar como errônea, a forma como a linguagem era entendida anterior à virada linguística ou, ainda, afirmar que a concepção aqui abordada é a verdadeira. Entendo que a linguagem, a partir desse marco, tem sua noção ampliada sem que seja una, pois não há uma verdade absoluta. A contribuição de Foucault (1970/1980) para a virada cultural esclarece essa questão: os Estudos Culturais não pretendem “(...) substituir um tipo de reducionismo (idealismo) por outro (materialismo), mas forçar-nos a repensar radicalmente a centralidade do cultural e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social. Este é o ponto de referência intelectual a partir do qual os estudos culturais se lançaram” (HALL, 1997a, p.32). Não se trata de substituir uma verdade por outra, e sim analisar todas as verdades e, sobretudo, a produção da verdade que é dissipada por meio dos discursos.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

posicionamos como sujeitos a partir da representação, que engloba práticas de significação e sistemas simbólicos nos quais os significados são produzidos. Hall (1997a) enfatiza ainda que a formação das nossas identidades se dá culturalmente e por meio das representações. Silva (2000a, p.76) destaca que “identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas”. Para o autor, identidade e diferença fazem parte do mundo cultural e social, uma vez que são fabricadas pelos sujeitos nas relações culturais e sociais (*ibidem, idem*). Dessa maneira, já que a linguagem constitui as relações sociais e culturais, conforme visto anteriormente, identidade e diferença nada mais são do que o resultado de atos linguagem e “de um processo de produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2000a, p.81) que as institui.

A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas”. Deve-se considerar, desse modo, que, a partir dos discursos proferidos, estão sendo constituídas as identidades de cada sujeito. Para Hall (2011, pp.12-13), “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Silva (1995b, p.190) ainda ressalta que “é importante colocar no próprio centro do currículo uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjetividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e grupos particulares”. Diante do exposto, reforço que a sala de aula como espaço de formação educativa, onde histórias são produzidas, interpretadas e mediadas, possui um caráter privilegiado, já que a linguagem constitui identidades e produz significados para os sujeitos.

Análise dos dados: as oratórias

A partir das oratórias (que foram produzidas em ambiente acadêmico onde também há produção de sentidos identitários), é possível mapear as identidades ou as posições de sujeito que foram ocupadas pelos colaboradores desta pesquisa. Apresento, neste primeiro momento, a contextualização do discurso do colaborador *Joey*: no início de sua fala, *Joey* mencionou que abordaria o tema feminismo e que faria uma análise cronológica dos fatos mais importantes do feminismo. Entre a contextualização histórica sobre o tema e a apresentação de alguns fatos datados, *Joey* relatou sobre os protestos feministas, quais eram seus objetivos e de que maneira tais protestos eram articulados. *Joey* teve a preocupação em apresentar a *logística* de como eram arquitetados os projetos feministas:

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

JOEY: [...] Antes de se fazer um protesto de... Dessas mulheres, homens também, tem homens feministas, isso é bom, antes de ir pra rua, ir pra uma passeata, antes de fazer uma reivindicação se faz a ata, e tem toda uma documentação pra oficializar aquilo que se está pedindo, né? [...]

De acordo com esse trecho, percebe-se o conhecimento de *Joey* acerca dos procedimentos/métodos previamente realizados ao movimento de passeata: segundo ele, antes de se fazer a reivindicação, é preciso redigir uma ata que, por sua vez, é o documento que afirma a legitimidade dos pedidos que serão pautados em uma manifestação. Além disso, esclarece que é necessário haver “toda uma documentação para oficializar” tanto o que se está pedindo quanto o próprio movimento em si. Dessa forma, ao trazer essas informações para a turma, *Joey* marca a sua identidade de sujeito engajado politicamente que, além de se fazer presente nas manifestações/protestos, participa das articulações e, sobretudo, da organização de tais movimentos.

Chamo a atenção para os comentários de *Joey* na apresentação de oratória do colega *Marky*, que abordou o tema protestos e manifestações no Brasil. Em sua oratória, *Marky* criticou as ações de alguns protestantes, pois, na sua opinião, muitos jovens foram às ruas sem saber o real motivo dos protestos e, para ele, as manifestações *sem causa* não acrescentavam ideais ao protesto. Já *Joey* defende que as pessoas devem comparecer às reuniões anteriores aos protestos para explicitar opiniões, pontos de vista e de interesse – retomando, assim, seu discurso sobre a importância das reivindicações e do planejamento de tais reivindicações. Mais uma vez, *Joey* marca a sua identidade de sujeito engajado politicamente, pois ratifica a importância de participação em reuniões cujo objetivo é articular e promover as manifestações. *Joey* mostra-se como um sujeito ativo, que se faz presente em assembleias e em movimentos de protesto.

Diante das opiniões divergentes, naquele momento travou-se uma discussão produtiva em relação aos valores de cada um dos colaboradores (*Joey* e *Marky*). Durante toda sua oratória, ao narrar os fatos históricos do feminismo e o movimento feminista, *Joey* marca a posição de um sujeito que se interessa pelas lutas (no caso, de gênero). Já nos comentários feitos na oratória de *Marky*, *Joey* assume a posição de um sujeito que vai à luta e que apoia os movimentos de interesses coletivos e que, além disso, participa efetivamente da organização desses movimentos. Seguem abaixo os excertos:

MARKY: [...] O problema é quando as pessoas começam a colocar frustrações muito vagas ali. E aí o movimento, ele perde totalmente a intenção. E quando um movimento não tem intenção, ele não consegue lutar por alguma coisa, não consegue chamar resultado [...]

JOEY: É... Eu discordo totalmente que é sem causa. [...] Acho que tem que vir pro protesto, tem que vir pra rua, não acho que nós vamos ficar na rua até as coisas

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

mudarem, sabe. [...] Então eu sou a favor de que as pessoas sim busquem saber o que é esquerda e direita, o que é política, conscientizar... Mas eu sou totalmente a favor que elas venham com as suas reivindicações e que vão principalmente nas assembleias dos atos iniciais, que é a reunião das pessoas pra montar uma pauta, onde todo mundo fala: “Ah, minha pauta é essa, eu sou contra isso...” E ali é votada qual pauta que vai para a reivindicação, o que vai ter no protesto, então há essa orientação. [...]

Ao referir-se “às assembleias dos atos iniciais”, *Joey* explicita a importância da participação da população em geral nas reuniões que definem as pautas dos protestos. Claramente, *Joey* marca a posição identitária de um sujeito engajado politicamente, já que demonstra conhecimento e, além disso, interesse pelas *orientações* dadas durante tais reuniões. Ainda, considera importante que cada indivíduo possa levantar sua pauta (sua reivindicação particular) nessas reuniões, pois, assim, conforme votação, determinado assunto até então de interesse particular pode tornar-se de interesse coletivo. A cada comentário feito por *Joey* é marcada a sua identidade – que, por sua vez, é criada linguisticamente – conforme argumenta Silva (2000a, p.77): “é apenas por meio de atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais”.

Adiante, no debate que foi gerado pelos alunos, *Joey* salienta que é a favor dos chamados *coxinhas* do movimento. Para esclarecer: o termo *coxinha* começou a ser utilizado com intuito de nomear aqueles cidadãos de classe média que utilizam falas corporativistas ou discursos de revolta, em geral sem causa aparente, massificados em redes sociais. Ainda, refere-se àqueles sujeitos que, embora participem de atos e movimentos de reivindicação, aderem às manifestações sem um propósito específico, com reclamações sem sentido e sem embasamento político (são considerados, também, como despolitizados e antidemocráticos, influenciados pela mídia e pelos discursos unilaterais). Por outro lado, os *coxinhas* se intitulam como cidadãos que se sentem no direito de manifestar contra qualquer motivo reformista, mesmo em movimentos específicos; por exemplo, lutar contra a corrupção dentro do Movimento do Passe Livre (MPL). Feitas essas considerações, segue o excerto das falas de *Joey* e *Marky*:

JOEY: E eu sou totalmente a favor do que eles estão chamando de coxinzicação, tipo de *coxinha* do movimento. Eu sou totalmente a favor disso. Eu só acho que tinha que criar outro movimento, ele não pode entrar no Passe Livre e reivindicar (?), corrupção, que não tem nada a ver. O Passe Livre tem a ver com transporte, então talvez seja isso que você tá tentando dizer.

MARKY: Na verdade o que eu tô criticando é exatamente a coxinzicação, digamos, entre aspas do movimento. O fato é que tem gente indo pra lá lutar por coisas que eles não entendem, por coisas que eles nem sabem exatamente o que é [...]

Joey articula sua fala de maneira a contrapor o exposto por *Marky*; há, nesse episódio, discordância de opiniões em relação ao que leva às manifestações (protestos pelo

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

Brasil). Tanto em sua oratória quanto nos comentários feitos nas oratórias dos colegas, *Joey* defende certas posições e, dessa maneira, se constitui identitariamente ocupando a posição de um sujeito que assume determinada visão política, que deseja ver uma mudança no contexto político e social do país. Além disso, *Joey* entende que os *coxinhas* têm muito a agregar às manifestações, visto que considera relevante “as pessoas lutarem do que é delas o direito” – considera importante que todas as pessoas tenham o direito de se expressar de alguma maneira e de trazer à tona as suas reivindicações. Entretanto, *Joey* acredita que os *coxinhas* deveriam criar outro movimento para fazer tais protestos, e não se integrarem aos já denominados e de causas específicas. Quer dizer: *Joey* entende que, a partir do momento em que as pessoas vão às ruas e participam de reuniões, estão exercendo o direito de cidadão de lutar por uma causa justa. A posição de *Joey* frente à *coxinização* do movimento marca a sua posição de um sujeito político e engajado, uma vez que não concorda com a *invasão* dos *coxinhas* nos protestos específicos, mas defende o direito de participação e de protesto. Como visto anteriormente, a linguagem possui um caráter constitutivo, ativo e produtivo em relação ao mundo e às identidades; “(...) a identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas” (SILVA, 2000a, p.97). Desse modo, o discurso de *Joey* constitui a sua identidade de sujeito engajado politicamente, que se posiciona frente às questões políticas e sociais.

Em três episódios diferentes (a própria apresentação e duas apresentações de colegas), *Joey* ocupa determinadas posições de sujeito e marca as suas identidades, sempre reforçando seu ponto de vista e o seu discurso. De acordo com Silva (2000a, p. 94),

a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade* de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção de identidade (Grifo do autor).

Desse modo, a repetição de certos valores e de certas *verdades* enfatiza o posicionamento identitário assumido por *Joey* em um mesmo contexto de comunicação, embora com temas variados. Em outras Aulas de Oratória, aqui não evidenciadas, *Joey* se mostrou participante nas discussões – são os casos das demais oratórias que serão analisadas posteriormente.

Breves Considerações

Foi possível iniciar o trabalho de mapear os posicionamentos identitários assumidos pelo sujeito identificado como *engajado politicamente* – graças aos discursos realizados nas Aulas de Oratória e, sobremaneira, aos comentários após cada apresentação. Importante para a análise foi o recorte das falas dos acadêmicos, especificamente de *Joey*, presentes nas

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

oratórias dos colegas: mais do que se constituir identitariamente no momento dedicado à apresentação individual, a construção e a ocupação das posições de sujeitos deu-se durante os comentários realizados nas Aulas de Oratória dos colegas. Esse fato corrobora a questão de entender a sala de aula como um espaço em que ocorrem, além da formação acadêmica e do aprendizado, a construção e a reconstrução das identidades. Do mesmo modo, nesse espaço social é possível contar e recontar as histórias e as narrativas que constituem os sujeitos. Mesmo que com participação recatada, todos os alunos, de certa maneira, ao comentarem os temas apresentados pelos colegas, posicionaram-se em algum sentido e ocuparam determinadas posições.

Por ora, pode-se concluir que os discursos aqui mostrados evidenciam as posições de sujeito ocupadas pelos colaboradores, bem como as marcas identitárias construídas, conforme as teorias das teorias dos EC e da LA Transdisciplinar.

Referências

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo/Natal: Editora da UFRN, 2010. pp.47-117.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel, & SOMMER, Luis Henrique Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. n.23, pp.36-61. maio/ago., 2003.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (Org.). *Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, pp.151-170.

FABRÍCIO, Branca Falabella; BASTOS, Liliana Cabral. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias; BASTOS, Clarissa Rollin Pinheiro; PEREIRA, Tânia Conceição (Orgs.). *Discursos socioculturais em interação Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro: Garamond, 2008. pp.39-66.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. pp.103-133.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*. v.22, n.2, jul./dez. 1997. Porto Alegre/RS: UFRGS/FACED. pp.15-46.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes, 1996.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011. pp.1-26.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (Orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. pp.55-71.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp.67-83.

_____. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. pp.23-49.

POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994, pp.173-210.

RAMOS, Jânia Maria. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000a. pp.73-102.

_____. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: _____. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995a, pp.190-207.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: _____. (Org.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995b. pp.184-202.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. pp.7-72.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações**AS CONTRIBUIÇÕES DO PROUCA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NA
ESCOLA PÚBLICA: A PERSPECTIVA DO PROFESSOR**Leandro Lemes do Prado
Vera Wannmacher Pereira
PUCRS**Considerações iniciais**

Este texto relata a experiência docente com o projeto “Caminhos de leitura virtual pelo RS/Brasil: PROUCA, universidade e escolas em rede de ensino, pesquisa e extensão”, no entanto, antes de começar o relato propriamente dito sobre o desenvolvimento do projeto em sala de aula, é preciso destacar como se originou a proposta.

As dificuldades de compreensão leitora dos jovens estudantes brasileiros, conforme as provas do PISA, do SAEB e do SAERS motivam o desenvolvimento do PROUCA¹. O projeto está vinculado ao “Grupo de Pesquisa/CNPq Aquisição, Aprendizado e Processamento Cognitivo da Linguagem: instrumentos, procedimentos e tecnologias”, pertencente ao “Núcleo de Pesquisa em Cognição, Linguagem e Interfaces”, situado no “Centro de Referência para o Desenvolvimento da Linguagem” da FALE/ PUCRS, todos coordenados por Vera Pereira Wannmacher Pereira, uma das autoras deste texto.

A leitura é o eixo central da proposta, mais especificamente no seu processo de compreensão e nas estratégias cognitivas e metacognitivas para sua realização. Orientada pela linha de pesquisa “Teoria e Análise Linguística” do PPGL da FALE e situada na área de Linguagem e Cognição, mais especificamente na de Psicolinguística, tem como direção teórica a compreensão e o processamento cognitivo da leitura, apoiada especialmente por Goodman (1991), Gombert (1998), Colomer & Camps (2002), Smith (1983; 2003), Pereira; Antunes (2003), Pereira; Piccini (2006), Dehaene (2007), Adam (2007), Eysenck; Keane (2007), Pereira; Nazzari (2008); Pereira (2006, 2008, 2009), Costa e Pereira (2009), Pereira (2010).

O problema central de pesquisa que norteia a proposta consiste na busca de resposta à seguinte indagação: em que medida um trabalho pedagógico com estratégias de leitura

¹ Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/projetos/prouca/>

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

virtuais contribui para a compreensão leitora de alunos de séries finais do Ensino Fundamental e para a formação e adesão dos professores? O histórico de pesquisa da coordenadora, no que se refere a projetos desenvolvidos sobre ensino em ambiente virtual e a produção científica sobre compreensão e estratégias de leitura norteiam a pesquisa que está direcionada para a construção de uma rede de ensino, pesquisa e extensão, integrando o PROUCA, a Universidade e as escolas.

Entre os objetivos do PROUCA estão:

- 1) contribuir para a inserção de professores e alunos no mundo científico e tecnológico da leitura virtual; associando universidade e escolas do Brasil por meio de rede de ensino, pesquisa e extensão;
- 2) contribuir para os estudos psicolinguísticos sobre leitura;
- 3) disponibilizar caminhos para a solução dos problemas de aprendizado da leitura presentes nas escolas brasileiras;
- 4) examinar a contribuição do trabalho apresentado para os propósitos do PROUCA;
- 5) produzir materiais de leitura virtuais para alunos de séries finais do Ensino Fundamental;
- 6) adequar os materiais que já integram o acervo do CELIN ao ambiente virtual do PROUCA;
- 7) orientar teórica e metodologicamente professores para uso desses materiais;
- 8) desenvolver oficinas com os alunos, utilizando os materiais gerados; verificar os benefícios das oficinas para o desenvolvimento da compreensão leitora;
- 9) divulgar os processos e os produtos desenvolvidos por meio de seminários regionais, de sites das escolas participantes e de e-book disponibilizado no site da Editora da PUCRS -EDIPUCRS.

A realização da pesquisa se deu ao longo de dois anos, no primeiro ano, ocorreram o desenvolvimento de estudos teóricos, planejamento, geração e adaptação dos materiais virtuais e dos instrumentos de pesquisa e organização de um e-book, e, no segundo ano, formação dos professores, realização das oficinas, coleta e análise de dados de pesquisa e desenvolvimento do trabalho de divulgação.

A metodologia do trabalho foi feita da seguinte forma: realização de trabalho cooperativo em torno de ações de ensino (oficinas de aplicação dos materiais virtuais gerados), pesquisa (elaboração e aplicação de instrumentos de pesquisa pré e pós-teste e comentários no blog para os alunos e questionário de conhecimentos e satisfação para os

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

professores) e extensão (produção de e-book, organização de sites e realização de seminários com professores).

Constituíram-se em participantes 120 alunos do Ensino Fundamental (de séries finais - 4 turmas) de escolas dos municípios de Porto Alegre e Novo Hamburgo do Rio Grande do Sul, selecionados por interesse no trabalho proposto, professores de Língua Portuguesa dessas localidades, bolsistas contratados pelo Edital, além da equipe de base do CELIN.

Na PUCRS, a proposta contou com a necessária infraestrutura, com pesquisadores qualificados e com o CELIN, segmento do PPGL da FALE, que oferece as condições organizacionais necessárias. Contou também com as necessárias interfaces com a Computação, que já estão consolidadas por meio de outros projetos de pesquisa já realizados e em desenvolvimento.

Como visto, esta seção do artigo pode-se vislumbrar como se deu a construção da proposta do PROUCA. Na próxima seção do artigo, apresentamos os conceitos teóricos que foram usados para o ensino de leitura em sala de aula.

Leitura, escrita e tecnologias

Como vimos na seção anterior, o PROUCA visa fortalecer o ensino de leitura e escrita na sala de aula da escola pública. Nessa perspectiva, é necessário que se observe como se encontra o panorama de ensino no Brasil. Assim, tem-se que examinar os resultados de avaliações feitas nos diversos níveis de ensino da Educação Básica com o intuito de examinar a qualidade da aprendizagem na escola.

O Índice de Desenvolvimento da educação Básica (IDEB), a Prova Brasil e o PISA (do inglês, Programme for International Student Assessment) são mecanismos medidores da situação da aprendizagem no Brasil e indicam a necessidade de uma reorganização educacional no ensino brasileiro, reavaliando em todos os níveis de ensino o papel da escola como formadora de cidadãos capacitados.

Hoje, discute-se a universalização do acesso ao ensino como uma forma de garantir a todos o acesso à escola e, por conseguinte, ao conhecimento. No entanto, há lacunas na Educação que suscitam discussões sobre os investimentos na mesma. A Educação precisa ser prioridade ao se pretender melhorar o desempenho na compreensão leitora dos estudantes na Educação Básica.

A Psicolinguística em interface com a Linguística do Texto e as Neurociências são as bases teóricas deste artigo. Nesse sentido, a leitura é vista como um processo cognitivo que

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

pode ocorrer interativamente de forma ascendente – *bottom-up* e de forma descendente – *top-down* (SCLIAR-CABRAL, 2008) e, além disso, não se pode ver texto como um simples conjunto de elementos gramaticais, nem como um repositório de mensagens e de informações (KLEIMAN, 1996). A combinação dessas formas está baseada num conjunto de variáveis: características do texto (gênero, tipo), objetivo da leitura, conhecimentos prévios do leitor e estilo cognitivo do mesmo.

O processamento ascendente se realiza das unidades menores para as maiores, com a atenção do leitor se dirigindo para as pistas visuais do texto. De modo geral, esse processamento é utilizado em situações nas quais o leitor tem poucos conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou a linguagem do texto, o objetivo da leitura exige uma abordagem minuciosa e o texto para ler é complexo, exigindo atenção cuidadosa.

O processamento descendente se realiza das unidades maiores para as menores, com o leitor se apoiando nas informações extratextuais. De modo geral, esse processamento é utilizado quando o leitor tem conhecimentos prévios sobre o assunto e a linguagem do texto, seu objetivo exige uma leitura geral e a densidade do texto não oferece grandes dificuldades de compreensão.

Soares (1991) afirma que a leitura não é uma atividade apenas de decodificação, em que o leitor apreende a “mensagem” do autor, mas é processo constitutivo do texto com base na interação autor-leitor. Em outras palavras, o texto não preexiste à sua leitura, pois esta é construção ativa de um leitor que, de certa forma, “reescreve” o texto, determinado por seu repertório de experiências individuais, sociais, culturais.

Durante a leitura, o leitor utiliza estratégias de leitura (PEREIRA, 2010) como: *skimming* (leitura geral e rápida para uma aproximação inicial ao texto); *scanning* (leitura de busca de uma informação específica no texto); leitura detalhada (leitura minuciosa dirigindo a atenção para todos os detalhes); predição (antecipação do conteúdo do texto, com base nas pistas linguísticas e nos conhecimentos prévios); automonitoramento (observação, pelo leitor, do próprio processo de leitura); autoavaliação (verificação, pelo leitor, da adequação das hipóteses de leitura levantadas); autocorreção (alteração, pelo leitor, das hipóteses formuladas, caso constate inadequações).

Essas estratégias ativam os conhecimentos prévios, a seleção de informações, a realização de inferências, a antecipação e localização de informações no texto, ocorrem inferências e antecipações, relações textuais e contextuais se articulam, e também acontecem a construção e a generalização de informações. Assim, o uso de estratégias dá ao texto e à

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

leitura a perspectiva da prática social, pois o leitor, ao estabelecer relações com o texto, interage com a sua própria realidade, ampliando-a, modificando-a, percebendo-a de maneira mais nítida.

Além disso, a utilização dessas estratégias faz com que o leitor manipule os elementos linguísticos do texto e os elementos extratextuais. Os elementos linguísticos abrangem os fônicos (fonemas/letras, ritmo, entonação), os morfossintáticos (limites de palavra e frase, estrutura vocabular, elos gramaticais), os semânticos (léxico, significação vocabular, elos lexicais), os pragmáticos (situação de uso), os textuais (superestrutura, coerência, coesão). Os elementos extratextuais estão nos conhecimentos prévios do leitor, em seus arquivos de memória, e no contexto.

O PROUCA tinha como foco a compreensão leitora e a consciência textual que focaliza as relações textuais dos elementos linguísticos internamente e deles com o contexto: a coesão, envolvendo a lexical, que trata da repetição de palavras, da sinonímia, da hiperonímia/ hiponímia e da associação por contiguidade e a gramatical que envolve a referenciação, a elipse e a conjunção (HALLIDAY, 1976); a coerência, incluindo a manutenção temática, a progressão temática e a ausência de contradição interna (CHAROLLES, 1978)

A investigação da compreensão leitora se deu a partir de quatro gêneros textuais: poema, curiosidade científica, texto instrucional e fábula. Para cada gênero foram desenvolvidos dez módulos com cinco atividades em cada um; uma atividade inicial, três atividades de leitura e uma atividade de escrita. Um programa de computador foi desenvolvido no qual constavam as atividades com os textos. Leituras prévias sobre o assunto foram feitas ao longo dos encontros no sentido de rever ou dar aporte teórico para os professores.

Assim, o conteúdo dos módulos ficou distribuído da seguinte forma. Cada gênero tinha um módulo de introdução que explorava a estrutura do texto com a finalidade de sensibilizar o aluno para o gênero.

MODULO 1 – repetição de palavra

MODULO 2 – sinonímia

MODULO 3 – superordenado

MODULO 4 – associação por contiguidade

MODULO 5 – referenciação

MODULO 6 – elipse

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

MODULO 7 – conjunção

MODULO 8 – manutenção temática

MODULO 9 – progressão temática

MODULO 10 – ausência de contradição interna

Não obstante, cada módulo apresentava também, uma atividade de escrita, pois descobrir caminhos que contribuam para elucidar a complexidade da escrita, especialmente, na forma como se adquire o conhecimento necessário para escrever também fez parte do projeto. Smith (1983:561) afirma que para aprendermos a escrever um determinado gênero textual é preciso ler o gênero, pois são as amostras de língua escrita em uso que revelam as convenções próprias e relevantes do gênero em questão. Ele afirma ainda que um aprendiz começa a ver o gênero textual de forma diferente quando se percebe como um potencial produtor desse gênero e que, portanto, é preciso analisar os textos para poder entender suas estruturas. A prática de escrever e o conhecimento prévio sobre um determinado gênero podem ajudar a aprimorar as habilidades de escrita do mesmo.

Na próxima seção do texto, abordaremos a perspectiva docente sobre o trabalho, destacando como o professor se engajou no projeto, as dificuldades e facilidades para o desenvolvimento das atividades

A perspectiva do professor

Nesta seção do texto, apresentamos o ponto de vista do professor a partir da experiência vivenciada através do PROUCA. Assim, podemos afirmar que o professor, na escola, experimentava a sensação de anseio e receio. Anseio pela oportunidade de poder trabalhar em tempo integral de sala de aula com computadores para cada aluno. Mas, por outro lado, receio pela exigência que tal tarefa demandaria em termos de conhecimento sobre a máquina e suas tecnologias.

A idéia inicial era abolir caderno e toda forma de material impresso, pois acompanhar os registros dos alunos, recolher trabalhos e outras avaliações, além de diminuir o tempo utilizado em sala de aula requer espaço físico em armários e até mesmo em casa, bem como força física para deslocá-los de um lado para o outro.

No início, uma sala de aula virtual na página WWW.pbworks.com e um blog foram construídos. Ambas as ferramentas eram para facilitar o trabalho com os alunos, pois o professor podia planejar as aulas, postar em um ambiente virtual, aplicar no horário de aula e,

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

posteriormente, acompanhar ou avaliar na hora atividade destinada aos professores para planejamento.

Se por um lado funcionou por ser uma nova sala de aula, por outro, problemas de outra natureza ocorreram. Os computadores eram lentos, fosse pela internet ou pela máquina propriamente dita. A turma se dividia em dois grupos; o daqueles que entendiam inclusive de programação e dos que desconheciam o uso; não sabiam ligar, não sabiam acessar uma página. A pergunta recorrente era: “onde professor?”

O verdadeiro problema surgiu na época de entrega de trabalhos. Muitos alunos perdiam os trabalhos, não postavam no local certo, não enviavam, não salvavam. O espaço de armazenamento disponível na máquina era pequeno para tantas disciplinas. Nem os registros, nem os trabalhos estavam em sala de aula quando eu precisava. Isso sem mencionar que alguns alunos simplesmente não tinham como acessar a internet em casa nem tinham permissão dos pais para vir até a escola em turno inverso.

O que prometia ser uma inovação se transformou numa dificuldade, pois os alunos não poderiam ser responsáveis sozinhos pelos problemas ocasionados pela ferramenta. Foi necessário um retorno aos registros escritos no caderno, bem como à entrega dos trabalhos impressos. Com o passar do tempo e o uso recorrente, os netbooks começaram a precisar de manutenção, os cabos de alimentação de energia elétrica para carregar as baterias começaram a estragar ou serem extraviados pelos alunos e a escola passou a ter uma média de dez por cento (10%) de máquinas sempre na manutenção.

Portanto, uma nova concepção sobre a utilização da máquina teve que ser adotada. Ela passaria a ser mais um instrumento pedagógico para a sala de aula. O computador oferecia a pesquisa, o conteúdo previamente postado no blog ou na sala de aula virtual, passava a ser a ferramenta de envio de trabalhos através de emails, mas não era fundamental para que a aula acontecesse. Assim, os problemas técnicos seriam minimizados e a tecnologia continuaria a serviço da aprendizagem.

Com a chegada do PROUCA que oferecia uma proposta de ensino de língua portuguesa utilizando o computador, o que poderia ser um novo caminho e, também, uma solução para as lacunas ainda não preenchidas pelo desconhecimento do professor sobre como utilizar o computador em sala de aula. Talvez acrescentasse muito ou não, mas, com certeza, oportunizaria uma nova perspectiva de ensino e tinha uma instituição por trás para investigar o sucesso ou não da proposta.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

O novo trabalho exigia o compromisso do professor e a participação dos alunos não só como público alvo das atividades, mas também como sujeitos do processo, pois era necessário um aluno monitor que conheceria as atividades previamente, atuaria no auxílio durante a aplicação e contribuiria no relato dos resultados ao término do projeto.

Os envolvidos tinham suas obrigações devidamente definidas. A equipe diretiva garantiria as condições de trabalho. O professor ministraria as aulas aos alunos. O aluno monitor acompanharia as turmas auxiliando o professor junto aos colegas. A equipe da PUC desenvolveria o software com as atividades, aplicaria instrumentos de pesquisa e avaliaria os resultados.

Inicialmente, houve um cronograma de encontros aos quais o professor tinha que acompanhar e orientar o trabalho do aluno monitor. Ambos fizeram um pré-teste para verificar o grau de conhecimento sobre os elementos de coesão e coerência, conteúdo alvo da investigação da pesquisa.

Além disso, a experiência anterior com o uso do computador fez o desenvolvimento da aula ter uma disposição das classes que lembrava um laboratório de informática no qual o professor visualizava a tela do aluno de onde estivesse na sala. O aluno precisa visualizar num campo maior o que o professor está explicando para poder fazer individualmente em seu computador. A visualização do que o professor está explicando é fundamental para o desenvolvimento do ensino com novas tecnologias.

As aulas tinham um planejamento organizado: os módulos seriam aplicados na ordem em que foram colocados no programa. O professor apresentava o conteúdo, a atividade inicial era feita e imediatamente corrigida e, depois os alunos faziam as três atividades de leitura que eram corrigidas juntas ao término das mesmas. Cada atividade do módulo tinha uma reflexão denominada “pensando sobre a atividade” que fazia com que o aluno refletisse sobre o conteúdo explicado naquele módulo. Eu fazia essa reflexão com os alunos ao final das três atividades de leitura.

A prática de escrita, última tarefa de cada módulo, demandou muito tempo a sua execução e foi uma das primeiras intervenções do professor na aplicação do projeto. Uma análise de todas as propostas foi feita e, então, as práticas de escrita foram transformadas num trabalho final ao término do gênero no qual os alunos tinham que produzir um texto do gênero e evidenciar os conhecimentos trabalhados nos 10 módulos.

Além disso, ao término de cada módulo, cada aluno tinha que entrar no blog desenvolvido para sua turma e postar um comentário sobre a aula daquele dia. Essa produção

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

escrita era a principal fonte de coleta de dados para análise no projeto. O grupo na PUC não destacou o que deveria estar no comentário, mas enfatizou a importância de ser feito ao final de cada módulo.

Nesse sentido, o professor determinou um roteiro a ser atendido na escrita desse comentário para auxiliar os alunos sobre a direção que deveriam tomar e também para que os dados pudessem oferecer algo substancial na análise. Então, os alunos tinham que comentar o que eles haviam feito em aula naquele dia, se havia sido fácil ou difícil, o que havia sido fácil ou difícil e por que, se algum dos textos era interessante e o que eles tinham achado interessante. O cumprimento do roteiro não era uma obrigatoriedade, mas uma direção, a fim de que os alunos tivessem sobre o que escrever. O avanço do projeto mostrava ao professor o que era comum nas turmas e também o que as distinguia das outras.

A questão da ortografia correta das palavras foi um aspecto preponderante no projeto. Em todas as turmas ocorreram problemas com o avanço na atividade devido à ortografia correta. O programa não aceitava nenhum tipo de erro ortográfico. Em qualquer das turmas houve pelo menos um aluno que se atrasasse na realização das tarefas devido à incorreção na escrita. Alguns alunos se irritavam dizendo que haviam escrito corretamente e que era o programa que estava com defeito. Quando o professor analisava, percebia o erro.

A falta de atenção é uma marca do problema com ortografia e em muitos casos, a falta de leitura, pois os alunos leitores habituais sempre tiveram mais facilidade que os demais. O software, com certeza auxiliou o professor no desenvolvimento da consciência sobre a escrita correta e, além disso, trouxe para os alunos uma percepção da importância da ortografia, pois eles não avançavam nas atividades e precisavam pensar sobre o porquê disso.

O grau maior ou menor de dificuldade na realização das tarefas no primeiro gênero fez com que o professor reorganizasse a ordem de apresentação dos módulos no segundo gênero e deu um resultado positivo. Assim, o professor começou tratando dos conteúdos da coerência. Então, os módulos 8, 9 e 10, manutenção temática, progressão temática e ausência de contradição interna respectivamente passaram a ser os primeiros a serem feitos. Depois, os conteúdos da coesão, módulos 1 e 2, repetição de palavras e sinonímia. Na sequência, os módulos 5 e 6, referência e elipse. E então, os módulos 3 e 4, superordenadas e associação por contigüidade. E, por fim, o módulo 7, conjunção, o mais difícil para todos os grupos seria o último a ser feito.

Em algumas atividades, o programa aceitava respostas que não eram a certa. Este fato propiciou uma discussão sobre o fato de que uma tecnologia não é soberana, assim como um

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

livro impresso, ela também pode apresentar erros. O conhecimento está além do suporte que o apresenta e o professor é fundamental na identificação, na discussão e no esclarecimento dessa questão.

Ao termino da aplicação do último pós-teste brotou o desejo de continuar, especialmente, nos alunos. Não vai ter mais PROUCA? Era a pergunta recorrente da maioria. O professor já ficava pensando numa forma de planejar as aulas de forma similar, mas esbarrava no seu desconhecimento sobre programação de computador.

Assim, ficou muito claro que o trabalho de qualquer disciplina requer o profissional que desenvolva o aparato tecnológico para a disciplina. Pois, o professor precisa de disponibilidade para aprender a linguagem da computação que não é algo simples e que demandaria tempo e dedicação além do que já é dispensado para a preparação da aula. Porém, o professor pode preparar atividades para que elas sejam postas num programa e estejam disponíveis para o uso em sala de aula.

O PROUCA tornou possível dar aula de português com a utilização integral do computador em sala de aula. E foi através dele que se pode constatar a necessidade de demonstrar na frente da turma em tamanho ampliado a tela do aluno para a visualização de todos. Assim, a utilização do computador em sala de aula requer alguns aparatos tecnológicos como um projetor multimídia, bem como uma rede de internet de qualidade e computadores sem problemas técnicos. Somente o computador não garante a qualidade e, sobretudo, o desejo do professor pela nova tecnologia é fundamental para o sucesso de um projeto dessa natureza.

O papel do professor é preponderante na condução desse processo que se estabelece entre ensino e tecnologia. Alguns dos resultados obtidos em sala de aula só foram possíveis porque o professor antecipou a possibilidade de problema e já evidenciou uma solução.

O projeto desacomodou o professor, fez com que ele buscasse novamente conhecimentos que inconscientemente já julgava dominados. O espaço físico de sala de aula teve que ser repensado. O professor percebeu suas limitações sobre a tecnologia e descobriu a necessidade de aprender e compartilhar conhecimento com os alunos, descobrir a melhor forma de abordar aquilo que para alguns é fácil e para outros não. O projeto fez o profissional da sala de aula estudar mais sobre suas práticas de sala de aula.

Para finalizar podemos afirmar que os resultados desencadearam uma rede produtiva entre o PROUCA, a Universidade e as escolas; um acervo de materiais de desenvolvimento da compreensão leitora de alunos de séries finais do Ensino Fundamental; o desenvolvimento

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

da compreensão leitora dos alunos na relação pré/pós-teste; um e-book gerado e implantado nos sites das escolas e da EDIPUCRS e disponibilizado ao site do PROUCA; formação e adesão dos professores. Em síntese, a partir do exposto, a proposta uniu a pesquisa e o ensino presentes na Universidade, à realidade escolar extra-acadêmica, trilhando os “caminhos do RS/Brasil” e proporcionando a extensão

Referências

ADAM, Jean-Michel. *A Linguística: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BAARS, Bernard J. *A cognitive theory of consciousness*. Cambridge: Cambridge Univ., 1993.

BÄCHLER, Rodolfo. Conciencia y lenguaje: análisis del vínculo proyectado através de la intencionalidad. Chile: Universidad de Chile. *Revista Gaceta Universitaria*, n.2, v.4, p. 432-438, dec. 2006.

BAZERMAN, Charles. Dionísio, A. P.; Hoffnagel, J. C. (orgs.). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*. Paris: Larousse, n.38, p.7-41, mai 1978.

DEHAENE, Stanislas. *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob, 2007.

DEHAENE, Stanislas. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. *Edge in Paris*, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em: http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html. Acesso em 15 de julho de 2010.

FLÔRES, Onici; PEREIRA, Vera Wannmacher. As marcas da leitura na escrita. *Anais Eletrônicos do 2º Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. p.1-12, jun.2012.

FRANCO, Creso et al.. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. Campinas: UNICAMP. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 25 de março de 2014.

GOMBERT, Jean Émile. *Metalinguistic development*. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1996

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. Curitiba: UFPR. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan/abr. 2008.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. *Anais do IX Encontro do CELSUL*. Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-11, 2010.

PEREIRA, Vera Wannmacher. ; SCLIAR-CABRAL. *Compreensão de textos e consciência textual: caminhos para o ensino nos anos iniciais*. Florianópolis: Insular, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão et al. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. Campinas: UNICAMP. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento *bottom-up* na leitura. *Veredas on-line – Psicolinguística* – Juiz de Fora: PPG Linguística/UFJF, v.1, n.2, p. 24-33, 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2012.

SMITH Frank. Reading like a writer. *Language Arts*. v.60. n.5, may, p.555-67, 1983.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. Prefácio. In: DELL'ISOLA, R. L. P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

SPINILLO, A. G. et al.. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, n. 38, p. 157-171, set./dez. 2010.

TARTUCE, Gisela Lobo et al.. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010

TEIXEIRA, João Fernandes. A Teoria da Consciência de David Chalmers. *Psicologia*. São Paulo: USP, v. 8, n. 2, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-641997000200006&script=sci_arttext. Acesso em 23.05.2011.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações**PROFESSORES DE LÍNGUAS, NARRATIVAS E IDENTIDADES**Letícia Fonseca Richthofen de Freitas
UFPel**Considerações iniciais**

Diversos estudos têm se debruçado sobre a importância do ato de narrar para a construção das identidades, incluindo-se a constituição das identidades docentes. O presente trabalho insere-se nesse amplo campo de pesquisa e tem por objetivo analisar de que modo um grupo de graduandos de Licenciatura em Letras do primeiro semestres narra suas experiências de vida e suas trajetórias escolares, rememorando e reconstruindo seu percurso no sentido de entender o que os levou a optar pelo referido curso universitário. O estudo situa-se na perspectiva dos Estudos Culturais, em sua articulação com o campo da Linguística Aplicada Transdisciplinar e com estudos (auto)biográficos, tendo como pressuposto a relação entre a linguagem e a produção de identidades, considerando o papel que as narrativas desempenham no processo de construção identitária, no sentido de organizar o discurso no mundo social.

Sendo assim, pesquisadores têm apontado que as narrativas desempenham um papel chave na constituição das identidades, já que é o processo de narrar, de ouvir e de contar histórias que vai continuamente produzindo nossas identidades. A partir de tais pressupostos, foram analisadas narrativas escritas de oito alunos, a fim de elencar as razões que os levaram a escolher um curso de licenciatura. O trabalho aponta para uma diversidade de fatores, entre os quais destacam-se aqueles alunos que sempre sonharam cursar Letras, os que não querem ser professores ou que escolheram o curso por terem outra opção e ainda aqueles acadêmicos que só conseguiram ingressar em um curso superior depois de vários anos.

*ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações***A pesquisa nas fronteiras do conhecimento**

Há algum tempo alguns campos teóricos, como o dos Estudos Culturais e o da Linguística Aplicada Transdisciplinar¹, têm colocado em xeque alguns pressupostos ligados a uma visão mais tradicional e moderna e se fazer ciência, visão essa calcada “nos princípios básicos do pensamento iluminista europeu e em dois dos seus produtos, o positivismo e o estruturalismo” (PENNYCOOK, 1998, p. 25).

Em contraposição a tal visão moderna de se fazer pesquisa, a Linguística Aplicada Transdisciplinar alinha-se a outras áreas das Ciências Humanas e Sociais procurando “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006). Aliás, um dos marcos mais importantes para as Ciências Humanas e Sociais nas últimas décadas diz respeito justamente a assim chama virada linguística: a partir de então, adota-se uma nova postura em relação à linguagem, que passa a ser entendida como constituidora de todos os aspectos da vida social, e não mais como algo que representaria e nomearia “as coisas do mundo”. Nesse sentido, pode-se afirmar ainda que a linguagem institui os significados, não estando estes presentes em uma realidade anterior ao discurso, pois é o ato de significar que cria a realidade. Os significados são considerados, portanto, na sua historicidade, sendo fluidos, contingentes, atrelados às nossas práticas linguísticas.

Essas mudanças que ocorreram em várias áreas do conhecimento também possibilitaram o interesse por pesquisas que fogem ao caráter universalizante, e um dos temas mais caros a diversos campos tem sido a questão identitária. Segundo Arfuch (2002), a questão da identidade, ou melhor, das identidades, no plural, tem ocupado, na última década, um lugar central em diferentes domínios acadêmicos. Frente à crescente complexidade das diversas esferas da vida social – nacional, religiosa, étnica, linguística, regional, local, de gênero – nas quais as identidades são produzidas, confirmadas e/ou contestadas, “não causa espanto que a identidade se tenha imposto como categoria de particular relevância para a compreensão dos fatos sociais contemporâneos” (MOREIRA, 2005, p. 126).

Conforme já afirmado anteriormente, esse interesse por se estudar as identidades se dá pelos mais variados motivos, como, por exemplo, pelas mudanças ocorridas no âmbito mundial – a intensificação dos fluxos migratórios, a dissolução dos grandes blocos que formavam o leste e o oeste, a globalização e a consequente fragmentação cultural e identitária – bem como a crise de certas concepções universalistas tão caras à Modernidade. Ainda de

¹ Também chamada de Linguística Aplicada Indisciplinar, Crítica ou Transgressiva (MOITA LOPES, 2006). Optou-se pelo termo Transdisciplinar por entender que o conhecimento pode e deve ser produzido para além das fronteiras disciplinares.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

acordo com Arfuch (2002), o debate iniciado nos anos 80 do século passado sobre a crise e o fracasso do Iluminismo, proporcionou, no campo teórico das Ciências Humanas, e consequentemente no da Linguística Aplicada, uma reavaliação desses fundamentos do universalismo – o sujeito, a verdade, os grandes relatos.

Em contrapartida houve todo um movimento, a partir dessa “virada epistemológica”, que tende a valorizar os pequenos relatos, a considerar a pluralidade de vozes e as “pequenas” verdades. Nesse contexto emerge então um “renovado espaço significativo”, o das narrativas, no qual se desenvolvem estudos que privilegiam os relatos de vida e os testemunhos, a micro-história, os estudos migratórios, a história oral, dentre outros. Ainda de acordo com Arfuch, as narrativas são um material de extrema relevância para as Ciências Humanas, já que elas podem dar conta “dos processos de autocriação, das tramas de sociabilidade, da experiência histórica situada dos sujeitos, definitivamente, da constituição de identidades individuais e coletivas” (2002, p. 23).

Autores como Josso (2010) ressaltam que as histórias de vida constituem projetos de conhecimento e que, além disso, certas opções metodológicas de se fazer pesquisa com base nas narrativas de si reivindicam “a subjetividade como modo de produção do saber e a intersubjetividade como suporte de trabalho interpretativo e de construção de sentido para os autores das narrativas” (p. 31).

Connely e Clandinin (1995) também destacam a importância do estudo da narrativa justamente pelo fato de ela ser uma forma de caracterizar os fenômenos da experiência humana; ela interessa, por isso, de acordo com a afirmação dos autores e com o argumento de Arfuch, aos mais diversos campos das Ciências Humanas e Sociais, incluído-se a Linguística e a Educação. Em seu artigo, Connely e Clandinin afirmam que nós, seres humanos, somos “organismos contadores de histórias”, somos seres que, tanto individual como socialmente, vivemos vidas relatadas. Moita Lopes (2001) corrobora essa idéia, ao enfatizar o papel que as narrativas desempenham no processo de construção das identidades, organizando o discurso no mundo social.

Esse papel organizador do discurso, desempenhado pelas narrativas, a partir das histórias que contamos sobre nós e sobre os outros a fim de se fazer “um sentido da vida”, possibilita a construção de um conhecimento sobre quem somos e quem são os outros, constituindo identidades individuais e sociais. Arfuch (2010) aponta também para a dimensão da narrativa enquanto configurativa da experiência humana. A autora argumenta, a partir dessa perspectiva, que o relato não se resume somente a uma sequência temporal, com sua

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

lógica, personagens, tensões, mas a narrativa corresponderia “à forma por excelência de estruturação da vida, e, por fim, da identidade” (p. 88). Culler (1999) corrobora tal argumento afirmando que as histórias são a melhor maneira através da qual compreendemos as coisas da nossa existência, seja pensando em nossa vida como sendo uma progressão que nos conduz a algum lugar, seja ao dizermos a nós mesmos o que ocorre no mundo.

Ainda no que diz respeito à questão das narrativas, Larrosa (1994), ao tratar da assim chamada “experiência de si”, sublinha a importância das histórias para a constituição dos sujeitos. Segundo o autor, a construção e a transformação da consciência de si dependem “desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura” (p. 70).

Com base então nos argumentos acima, considera-se de extrema importância o estudo dos processos identitários que constituem o professor em formação, seja no espaço acadêmico, seja em outros espaços, como a escola, que concorrem para a construção identitária do profissional como docente. Conforme ressalta Nóvoa (1995, p. 16)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*.

Nesse sentido, e considerando que as identidades são construídas por meio da linguagem, o presente trabalho tem por objetivo mapear os traços discursivos mais relevantes que concorrem para a construção das identidades de um grupo de acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Letras da UFPel.

Cabe ressaltar ainda que pelo fato de a Linguística Aplicada Transdisciplinar compreender que as questões de pesquisa, em uma variedade de contextos de usos da linguagem, podem e devem ser construídas inter e transdisciplinarmente, este estudo buscou contribuições teóricas e metodológicas no campo dos Estudos Culturais, nos estudos sobre narrativa e histórias de vida, além do campo da Linguística Aplicada.

Narrativas e construção de identidades docentes

A partir dos pressupostos teóricos elencados na seção anterior, pretende-se, nesta seção, discutir os principais trechos das narrativas produzidas pelo grupo de alunos em questão, no sentido de analisar quais são os principais traços que concorrem para a sua constituição identitária. Destacamos, em primeiro lugar, alguns trechos de narrativas de alunos que afirmam ter escolhido ser professor há bastante tempo:

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

A – Quando enfim passei no ENEM, depois de duas tentativas, contei para minha mãe (que sempre quis que eu fizesse Direito) e ela achou incrível eu estar na faculdade, mas no mesmo momento pensou que eu seria professora e achou que não era isso que eu queria. Mas a única pessoa que disse que eu tinha que ser professora era a minha sobrinha de 9 anos, sobrinha e primeira aluna, porque ela me faz lembrar de quando ela tinha 5 aninhos e eu dava aulas pra ela, escrevendo nas portas do guarda-roupa da minha mãe, ela disse: " tia tu tem que ser professora, não lembra que tu que me ensinou a escrever meu nome, o alfabeto, os números?" Aí eu pude enfim descobrir o principal motivo pelo qual eu escolhi esse curso, porque desde sempre meu coração batia por isso.

B – Desde que comecei a pensar na minha vida profissional, sempre pensei em algo voltado para livros, papéis e que eu pudesse ter contato com pessoas. Quando pequena sempre brincava no meio de papéis, de livros e uma das minhas brincadeiras favoritas era de professora. Achava muito legal a rotina que meus professores tinham, o humor com que eles chegavam e com a disposição que tinham de nos ensinar. Gostava de estar na escola; sempre me chamou a atenção essas rotinas escolares.

C - Quando ainda era criança sonhava em ser cabelereira, professora, dona de casa, veterinária e muitas outras profissões, porém alguns sonhos foram esquecidos. O único sonho que prevaleceu foi o de ser professor, e por ter mais facilidade escolhi cursar Letras. Quando meus pais souberam da minha escolha, quase enlouqueceram, todavia acabaram aceitando. Cheguei em Pelotas cheia de expectativas, esperando que meus professores universitários me ensinassem a ser uma boa educadora para que eu pudesse fazer a diferença.

D - Escolhi o curso de Letras, porque meu objetivo é ser uma boa educadora e poder repassar todo meu conhecimento para outras pessoas. É fato que recém estou no 1º semestre do curso e tenho a aprender, preciso melhorar minha escrita, meu vocabulário, enfim uma série de acontecimentos que ainda estão por vir.

Ao narrar suas histórias e ao focar o momento de sua escolha profissional atrelada à infância e às brincadeiras de escola e de ser professor, as acadêmicas A, B, C e D vão construindo um sentido para quem são e também para quem foram, a partir daquelas “construções narrativas em que cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

personagem principal” (LARROSA, 1996, p. 463)⁴. Ainda em relação à narração, Larrosa sublinha que o tempo de nossas vidas é o tempo narrado, é o tempo articulado em uma história, “é a história de nós mesmos tal como somos capazes de imaginá-la, de interpretá-la, de contá-la e de recontá-la” (p. 467).

Um outro aspecto que merece ser destacado dos excertos acima, mesmo que tenha aparecido de maneira sutil, diz respeito a uma certa contrariedade dos pais das acadêmicas A e C em relação à escolha do curso. Velasques (2012), em pesquisa realizada com alunas do curso de Licenciatura em Inglês, também aponta para o fato de que muitos familiares de licenciandos demonstram preocupação ao saber da escolha por ser professor – seja pelo baixo salário, pelo desprestígio da profissão ou por achar que não foi a escolha adequada.

Ao contar e recontar histórias a fim de dar um sentido à nossa vida, aparecem ainda trechos de narrativas que sublinham as dificuldades e/ou os percalços enfrentados por certas pessoas durante a vida, o que fez com que muitas delas só pudessem iniciar um curso superior depois de não serem mais tão jovens:

E - Durante a minha infância participei continuamente da vida profissional da minha mãe. Ela, professora de currículo dava aulas distante de casa e eu por muitas vezes a acompanhei neste longo trajeto. Estar ali com aquelas crianças e participar do processo escolar juntamente com elas, me trazia uma satisfação pessoal que com o passar dos anos fui entendendo melhor. Todavia, com o passar do tempo comecei a frequentar a minha própria escola e isso me trazia tranquilidade por já estar familiarizada com o ambiente escolar. O tempo passou e minha irmã mais nova também escolheu ser professora e mais uma vez aquela rotina diária de educador me trazia lembranças muito felizes. Como minha vida teve outros rumos (casamento e filhos), não pude concretizar o sonho na época "certa", no entanto, sempre tive esta vontade no coração. Depois de 15 anos sem estudar, resolvi junto com meu marido que a hora havia chegado e que o sistema de ensino me proporcionaria certo tipo de vantagem conforme a escolha.

F - Sempre sonhei em fazer uma faculdade, principalmente Letras, que é ligada diretamente à leitura. Mas a vida, às vezes retarda um pouco nossos sonhos. Com 18 anos terminei meu 2º grau e me casei. Não tive oportunidade de começar a Universidade porque meu marido era demasiadamente ciumento, e eu por imissão concordei em não cursar o ensino superior. Depois de 13 anos de casada me separei. Tive dois filhos, dois meninos, hoje com 7 e 5 anos.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

Agora vejo o quanto é necessário e fundamental para um bom campo profissional ter um curso superior. Então, depois de 20 anos fiz o Enem e passei na primeira chamada para o curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol. Vou realizar meu sonho de adolescente aos 39 anos e ao mesmo tempo buscar uma forma de dar condições melhores para o futuro de meus filhos.

Também merecem destaque narrativas de alunos que assumem não terem escolhido o curso de Letras como primeira opção – muitos deles, aliás:

G - Bom, quando estava no último ano do ensino médio, estava decidindo o que eu iria fazer, eu tinha 16 anos, estava muito nova, mas na minha cabeça estava decidido que iria ser na área de saúde. Então, na UCPel era muito cara para eu pagar, para conseguir bolsa tinha que ser uma nota bem alta, e não consegui esta nota. Fiz o vestibular de ANHAGUERA em Rio Grande foi onde eu iria fazer. Ah! Me esqueci de dizer qual era o curso, FISIOTERAPIA, então, paguei a inscrição e tentaria conseguir uma bolsa de 50% . Consegui a bolsa, mas passou o prazo de eu ir lá me escrever, então perdi. Decidi então fazer um cursinho pré-vestibular para conseguir algo na UFPEL, mas na área de saúde só tinha Terapia Ocupacional, pois minha nota no ENEM não foi muito boa, tentei, então, uma língua, foi onde achei que Alemão seria interessante, na minha família praticamente são todos alemães, passei no curso e estou gostando, acho que nem vou trocar.

H - Queria na realidade fazer Artes Visuais, pois trabalho com artesanato há 3anos, mas não consegui passar na primeira opção, contudo consegui na segunda opção Português/Alemão.

I - O Curso de Letras para mim não é uma escolha profissional. O que me trouxe ao curso de Letras foi ter feito Enem e devido a minha idade não pretendo investir mais em uma carreira, apenas estou aqui para me distrair e estudar apenas para meus conhecimentos pessoais. Já fui professora e não me agradou o descaso que a profissão tem. Talvez eu mude de curso, mas gosto de estudar língua portuguesa e literatura, principalmente porque vou poder ajudar meus filhos.

Apesar de terem sido destacados somente três excertos de narrativas, pode-se perceber as diversas posições de sujeito ocupadas pelos acadêmicos. Tais excertos coadunam-se com a

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

noção de um sujeito pós-moderno explicitada por Hall, um sujeito que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ele é, de acordo com o autor acima mencionado, uma “celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (1997, p. 13).

O sujeito pós-moderno não é determinado por uma essência biológica, mas construído historicamente. Ele assume diversas identidades nos mais variados momentos, identidades essas que não possuem um eu fixo, coerente, identidades que são móveis e fluidas. Como argumenta Hall, a identidade plenamente unificada e coerente é uma fantasia, pois, já que os sistemas de significação e de representação cultural cada vez mais se multiplicam no mundo atual, nós também somos confrontados com uma enorme variedade de identidades possíveis e podemos nos identificar, ao mesmo tempo, com inúmeras delas. Portanto, “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu” (HALL, 1997, p. 13-14).

Com base nesses excertos de narrativas argumentamos, com Larrosa (1996), que as práticas educativas são “lugares onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias” (p. 461). Sendo assim, entende-se que as narrativas produzidas, contadas e recontadas no ambiente acadêmico sobre o ser docente concorrem sobremaneira para a constituição das identidades dos professores em formação.

Referências

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico*. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

_____. Problemáticas de la identidad. In: _____ (org.). *Identidades identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2002. p. 19-41

CONNELLY, Michael; CLANDINI, Jean. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-59

CULLER, Jonathan. *Teoria literária*. São Paulo: Beca, 1999.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

LARROSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. Estúdios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como lingüista aplicado. In: _____ (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44

_____. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; LOPES DANTAS, Maria Tereza (orgs.). *Narrativa, identidade e clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA, 2001. p. 55-71

MOREIRA, Antônio Flavio. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). *Cultura, poder e educação*. Um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Editora Ulbra, 2005. p. 123-143

NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PENNYCOOK, Alastair. A Lingüística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 23-49

VELASQUES, Matheus Trindade. *Why is the book on the table?* Um estudo sobre a constituição identitária de professoras de língua inglesa em formação. Dissertação (Mestrado em Letras). Pelotas, Universidade Federal de Pelotas, 2013.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

CIBERCULTURA, INTERAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUAS A DISTÂNCIA

Letícia Pires D'Andrea

A educação a distância (EAD) tem se tornado uma modalidade de ensino cada vez mais popular no Brasil nos últimos anos. De acordo com o censo da educação a distância de 2012, mais de 5 milhões de matrículas para cursos superiores a distância foram realizadas no Brasil (ABED, 2013). Por esse motivo, é essencial tentar compreender a EAD no contexto da cibercultura, tentando apontar os novos conhecimentos necessários aos professores e estudantes dos cursos de graduação nessa modalidade e tirar proveito máximo das tecnologias digitais existentes através de uma pedagogia que leve em consideração todos estes fenômenos.

Início esta reflexão indagando sobre o que é ensinar a distância na pós-modernidade. Hoje em dia quando pensamos em EAD, nos remetemos quase instantaneamente ao uso de tecnologias da informação e da comunicação. Porém educação a distância não é algo novo, seu histórico inicia com as “Escolas Internacionais” implementadas no Brasil em 1904 e Radio Escolas em 1934 até o ensino a distância mediado pelas Tecnologias Digitais (TDs) via internet de hoje (DIAS e LEITE, 2010).

Para podermos pensar a educação a distância na atualidade, considero também necessário entendermos um pouco de como a nossa sociedade se constitui neste mundo digital ou na cibercultura, de como se constitui a EAD nos dias de hoje e de como concebemos a interação neste contexto para, a partir daí, podermos fazer uma reflexão de como se constitui o aprendizado com o uso das TDs e, mais particularmente, o aprendizado de língua estrangeira a distância.

Podemos dizer que as chamadas “novas tecnologias de comunicação” (NTCs) já não são tão novas assim, pois segundo Lemos (2013), elas tiveram os seu boom no século XIX por meio do telégrafo, telefone, rádio e cinema, com os quais a sociedade já ampliava seu “desejo de agir a distância da ubiquidade” (p.68), desejo que se torna um tanto mais real com o ciberespaço no século XXI. O que chamamos efetivamente de novas tecnologias de comunicação e informação surge a partir de 1975 quando as telecomunicações se unem com a

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

informática. A partir desta fusão, a informação deixa a hierarquia da árvore (um-todos) tradicional da *mass media* e passa a ser multidirecional (todos-todos). Neste ponto, surge a necessidade de se pensar a comunicação não mais de forma unilateral, mas sim de forma bidirecional entre grupos e indivíduos considerando as noções de interatividade e descentralização da informação que vem embutidas nos novos *media*¹ (LEMOS, 2013).

Esta nova forma de organização da informação, comunicação e interação faz parte do que chamamos de cibercultura, o primeiro tópico que será discutido nesse trabalho. Discutiremos também os modelos de educação a distância e o concepção de interação e interatividade no contexto da cibercultura.

Cibercultura

Para entendermos o contexto do EAD, temos que entender o contexto no qual nossos alunos se encontram. Segundo Lemos (2013) “a atividade tecnológica é fruto de cultura, enquanto tal, procura manter sua estabilidade em suas formas próprias, ficando assim vulnerável às ações da vida” (p. 272). Portanto, é necessário ver a educação neste sentido, inserida na cultura, relacionada às ações de vida de seus participantes que influenciam e são influenciados pelas tecnologias. Precisamos ter a visão de que educação e as tecnologias estão inter-relacionadas, e nesse sentido, as ações pedagógicas e as tecnologias não definem uma à outra, mas sim evoluem de forma inter-relacionada, sendo que ambas são fruto da cultura da sociedade na qual estão inseridas.

O termo cibercultura é definido por Levy (2010) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (p.17). Todos estes fatores abrangidos pela cibercultura acabam por moldar a forma que nos comunicamos, trabalhamos e agimos na atualidade e esses aspectos devem ser levados em conta se queremos que a educação acompanhe o contexto na qual está inserida. A partir disso podemos pensar sobre as práticas e atitudes que são necessárias no mundo atual. Os valores e modos de pensamento também se modificam a partir do crescimento do ciberespaço e é essencial que tanto instituições e professores modifiquem suas práticas a partir desses.

Acredito que o ponto eminente de mudança deve ocorrer em analogia à perda da hierarquia um-todos na comunicação: por que continuamos tentando manter uma

¹ Segundo Lemos (2002) os *media* são instrumentos de simulação que podem de forma técnica alterar o espaço tempo como as inovações mediáticas desde o telégrafo elétrico até a Web, chats, etc.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

comunicação professor-alunos na sala de aula ao invés de dar mais espaço à comunicação todos-todos? É mais que necessário repensar esse formato, uma vez que a informação está disponível na web, há necessidade de se pensar que tipo de formação é necessária ao indivíduo que já tem acesso à informação que precisa. Como podemos auxiliá-lo a utilizar esta informação de forma mais eficiente? Levy (2010) defende que o papel do professor deve ser o de animador da inteligência coletiva de seus alunos, e é neste sentido nossas práticas pedagógicas devem ser pensadas.

A partir da análise deste novo modo de agir, pensar e socializar, poderemos refletir sobre quais saberes são relevantes a alunos e professores da graduação, visto que como profissionais, eles estarão inseridos na cibercultura. O repasse de conteúdo passa a ser insignificante, visto que a informação encontra-se disponível, surge então a necessidade de que os alunos sejam capazes de filtrar a informação relevante, e moldá-la aos usos que pretende fazer dela.

No que concerne às línguas é importante salientar que estas acabam por se modificar a partir do surgimento de novas tecnologias, novos gêneros emergem e há também a necessidade de se acompanhar e contemplar tais gêneros nas aulas de língua estrangeira. Segundo Marcuschi (2004, p. 17) quando há um novo meio tecnológico, na medida em que esse meio surge com novos propósitos comunicativos e uma forma de ação social específica, ele irá também interferir na natureza do gênero produzido. Marcuschi também analisa o papel da escola neste contexto:

já se pode indagar se a escola deverá amanhã ocupar-se de como se produz um e-mail e outros gêneros do “discurso eletrônico” ou pode a escola tranquilamente continuar analisando como se escrevem cartas pessoais, bilhetes e como se produz uma conversação (2004, p.17).

Fica evidente que este amanhã já se reflete nos dias atuais e que a resposta a esta indagação é clara já que muitos dos materiais e manuais didáticos de ensino de língua estrangeira já trazem reflexões sobre gêneros como e-mails, blogs, chats, etc. Porém, acredito que nos dias de hoje, não basta refletir ou simular estes usos, na verdade, é necessário que estes gêneros sejam incluídos na rotina escolar. No caso da EAD, esses gêneros serão basicamente as ferramentas elementares de comunicação com professores e colegas, além do uso de outros meios, é claro. Portanto, o ensino de língua estrangeira deve não só refletir e utilizar estes meios e gêneros, mas incorporá-los e trabalhá-los com profundidade, a fim de preparar os alunos para os utilizarem na vida profissional.

Frente a isso, é papel fundamental do professor pensar em estratégias pedagógicas que estimulem seus alunos não somente a se comunicar por estes meios, mas também orientá-los

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

para que eles sejam utilizados para a construção coletiva do conhecimento, assim como sugere Levy (2010) que a direção mais promissora na cibercultura é a da aprendizagem colaborativa.

Os modelos de educação a distância

Schlemmer (2010) define a Educação a Distância como um processo com ênfase na construção e socialização do conhecimento a fim de que qualquer pessoa possa tornar-se agente de sua aprendizagem independentemente do tempo e espaço. Escolho particularmente esta definição, pois ela traz o conceito de EAD ao qual vislumbramos chegar no nosso contexto atual. Levando em consideração os conceitos abordados anteriormente, a EAD foca não mais na transmissão de conteúdos, mas na formação mais global de seu aluno como construtor do próprio conhecimento. Como veremos a seguir o histórico da EAD, veremos que esta definição se encaixa muito bem na visão atual desta modalidade que foi sendo modificada ao longo do tempo, acompanhando as mudanças tecnológicas e digitais.

Um breve histórico da EAD nos auxilia a entender melhor como as TDs influenciam neste processo. Dias e Leite (2010) situam o EAD em termos de gerações. Segundo as autoras as tecnologias que se encontram disponíveis a cada momento histórico acabam por influenciar a sociedade e, por consequência, a educação. Portanto elas o dividem em cinco gerações.

Com base nas informações de Dias e Leite (2010), podemos dizer que a primeira geração de ensino a distância se baseava nos modelos de correspondência, neste modelo havia flexibilidade de tempo e lugar, porém não havia uma troca altamente interativa entre alunos e entre aluno-professor. Esta troca ocorria, porém era limitada pelo tempo entre o recebimento do material pelo professor e retorno deste ao aluno. Esta primeira geração era baseada na tecnologia da impressão.

A segunda geração, caracterizada pelo uso da televisão e do áudio e baseada na tecnologia impressa e audiovisual também permitia flexibilidade de tempo e espaço, porém ainda não permitia uma troca totalmente interativa com os outros indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem, essa troca interativa era baseada nos materiais. Apesar dos recursos de vídeo e áudio interativos, não havia uma interação direta entre professor e alunos.

A terceira geração foi baseada em tecnologias de telecomunicação que forneciam oportunidades de comunicação síncrona, era o modelo de teleaprendizagem. Essa geração, já trazia algumas vantagens quanto à troca interativa, havia interação direta entre indivíduos, já que os recursos tecnológicos de áudio teleconferência e videoconferência permitiam esta

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

comunicação. Porém devido aos custos de equipamento, não havia a flexibilidade de local e nem de tempo, já que estas tecnologias eram de natureza síncrona.

Já a quarta e quinta gerações, baseadas na tecnologia online, fazendo uso de multimídia interativa, acesso via internet aos recursos WWW e a comunicação mediada via computador trazem novas possibilidades de interação e acabam por serem altamente interativas e com total flexibilidade de tempo e espaço.

Acho importante ressaltar que para Dias e Leite (2010) a quinta geração é uma geração de EAD que está emergindo e que é “uma derivação da quarta, que visa tirar maior vantagem dos recursos da internet e *web*” (p. 12).

Para Schlemmer (2010), a EAD se divide em dois momentos, os quais podemos analisar em paralelo com a quarta e quinta gerações de Dias e Leite (2010). O primeiro momento, caracteriza-se pela utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs). Estes sistemas sintetizam a funcionalidade de mediar a comunicação entre alunos e professores e métodos de entrega de material de curso. Segundo a autora, enquanto algumas iniciativas partem de uma perspectiva interacionista-construtivista –sistêmica e fazem uso da tecnologia a fim de criar novos ambientes educacionais, outros desses sistemas acabam se propondo a apenas reproduzir os ambientes educacionais existentes, se caracterizando principalmente por uma metodologia centrada na entrega de conteúdos, materiais didáticos e objetos de aprendizagem. A perspectiva desse primeiro momento, segundo a autora, provoca um repensar das práticas e incentiva o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

O segundo momento se caracteriza pelo hibridismo tecnológico-digital, quando uma infinidade de TDs podem ser utilizadas para o fim educacional tanto para apoio quanto para possibilitar o desenvolvimento de novas modalidades. Aos tradicionais ambientes digitais unem-se as tecnologias da Web 2,0 como weblogs, wikis, mídias sociais, as tecnologias móveis e sem fio (TMSF) e as tecnologias da Web 3D.

Mas como tirar maior vantagem dessas diferentes tecnologias digitais que podem ser utilizado para a educação na modalidade a distância? Ao analisar os modelos atuais de EAD, em contrapartida aos modelos de primeira e segunda geração de ensino a distância, podemos dizer que a interação é a parte essencial desta diferenciação. Parece ser essa a parte primordial desta modalidade.

Isso nos remete a refletir sobre o que é interação neste contexto de cibercultura.

*ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações***Interação/interatividade**

Hoje em dia, quando falamos em EAD fica evidente que a interação aparece como protagonista nesta modalidade. Porém ainda é preciso entender um pouco mais sobre essa interação e como esta pode ser maximizada ou de como esta pode ocorrer de forma a contribuir mais com o ensino. Para tanto, tentarei brevemente refletir sobre o que é a interação na EAD.

Em um primeiro momento, acho importante definirmos que tanto interação e interatividade serão tratados como sinônimos neste ensaio. Analisaremos então a problematização da interatividade levantada por Levy (2010).

Levy (2010) defende que um receptor de informação nunca é passivo, pois mesmo que uma pessoa esteja assistindo TV ou apenas lendo um livro, este receptor de informação estará sendo ativo neste processo, pois decodificação da linguagem e das informações depende dele e assim como ele terá suas reações físicas e/ou emocionais relacionadas ao que assiste ou lê. Portanto Levy (2010) problematiza a interatividade: se vemos a interatividade como participação ativa numa transação de informação, de certo modo todas essas transações são interativas.

Por outro lado, se pensarmos interatividade no sentido de ter um canal de comunicação funcionando nos dois sentidos, como o telefone, por exemplo, encontramos outro paradoxo. Neste sentido Levy (2010) compara a interatividade do telefone com a dos videogames atuais: o jogador interagindo com o outro jogador envia ao parceiro uma outra imagem de si mesmo e este parceiro recebe esta imagem e é afetado por ela. Enquanto que ao telefone a conversa acontece com um ouvindo a voz do outro e cada um tendo que ressignificar a mensagem enviada. No jogo de videogame esta mensagem, é sempre a mesma para os dois participantes visto que o que acontece no espaço do jogo é recebido diretamente pelos interlocutores. Por outro lado, no contato ao telefone, os participantes tem a possibilidade de contato com o *corpo um do outro* uma vez que sua voz é compartilhada como uma manifestação física. Portanto coloca-se o questionamento se o telefone é mais interativo por que nos coloca em contato com o corpo do outro interlocutor ou seria o videogame por passar não somente a imagem projetada da pessoa, mas também a situação. (LEVY, 2010)

Levy (2010) defende que a interatividade não pode ser examinada simplisticamente e que vários eixos devem ser levados em consideração para tal análise. Essa análise detalhada acaba por nos remeter a uma necessidade de renovar a teoria de comunicação que a analisa:

A interatividade assinala muito mais um problema, a necessidade de um novo trabalho de observação, de concepção e de avaliação dos modos de comunicação, do

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

que uma característica simples e unívoca atribuível a um sistema específico. Levy (2010, p.84)

Portanto há necessidade de se pensar e repensar como a interação pode contribuir efetivamente com o aprendizado que ocorre no ciberespaço. Qual seria a interação almejada em um curso EAD? Deste modo, fica explícito que mais estudos relacionados à interação no ambiente digital de ensino e de aprendizagem são necessários a fim de que possamos promover não só interação, mas uma interação que contribua ao caráter colaborativo do aprendizado.

Considerações finais

Este ensaio buscou revisar algumas teorias e conceitos relevantes ao contexto de EAD na pós-modernidade e fazer questionamentos a fim de que possamos repensar nossa prática de ensino. Fica evidenciado que é necessário criar situações realmente colaborativas no ambiente EaD que possam estimular a autonomia e a busca pelo conhecimento por parte do aluno.

O hibridismo tecnológico aparece como marca eminente do que se busca nesta modalidade educacional na atualidade, apesar do fato que a maioria das universidades limita suas ações a uma ou duas TDs ou AVAs. Não é mais possível conceber EaD dentro de um formato fixo ou limitado. Nas palavras de Levy (2010, p. 52) “as características virtualizante e desterritorializante do ciberespaço fazem dele o vetor de um universo aberto”. Portanto neste cenário a ideia de que o ensino acontece em um ambiente fechado com fronteiras bem definidas, parece não se adequar a este contexto. Se vivemos na era da informação e do conhecimento, então não podemos restringir aprendizado ou ensino a fronteiras espaciais ou digitais.

Evidencia-se também a necessidade de pesquisas que estimulem um uso colaborativo das tecnologias existentes, e de que as práticas devem ser mudadas na essência. A busca por novas tecnologias acaba por se repetir se não quebramos o paradigma do ensino que vai no sentido direto e único professor-alunos, afinal devemos buscar a quebra da hierarquia da árvore “um-todos” na essência pedagógica. Pois somente assim podemos conceber um real sentido de aprendizagem na cibercultura.

Além disso, os referenciais de qualidade do EAD brasileiros protagonizam o papel da interação nos cursos em EAD e salientam sua importância:

da mesma forma que a interação entre professor-estudante, tutor estudante e professor-tutor deve ser privilegiada e garantida, a relação entre colegas de curso também necessita de ser fomentada (Brasil 2007, pg11).

Portanto quando nos remetemos aos conceitos discutidos anteriormente, o sentido colaborativo do ensino parece ser o caminho mais sensato a ser percorrido. E se esse sentido

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

colaborativo não for entendido dentro da filosofia pedagógica não ocorrerá no sentido pragmático. Afinal, não basta trocar a tecnologia se a prática se repete.

Referências

ABED. *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpx, 2013.

BRASIL. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília-DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>, Acesso em 30/11/2012.

DIAS, R. A. LEITE L. S. *Educação a distância*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010

LANTOLF, J.P. Introducing Sociocultural Theory. In: Lantoff, J.P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University press, 2001.

LEMONS, A. *Cibercultura: Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea*. 6ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SCHLEMMER, E. Dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem aos Espaços de Convivência Digital Virtuais – Ecodis: o que se mantém? O que se modificou? In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. *Aprendizagem em ambientes virtuais* [recurso eletrônico]: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: Educs, 2010. p.145-191.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

OS PROCESSOS DE SÂNDI EXTERNO NA AQUISIÇÃO DO ESPANHOL POR BRASILEIROS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Paula Penteado de David
Cíntia da Costa Alcântara
UFPEL

Introdução

Os fenômenos de sândi externo no português brasileiro são tema de importantes estudos na área de fonologia e de variação linguística. Tais fenômenos, em contexto frasal, são em número de três – ditongação, degeminação e elisão. Enquanto os dois primeiros têm um contexto mais amplo de aplicação, o terceiro – a elisão – apresenta um contexto bastante restrito, no qual necessariamente há uma vogal átona, /a/, que deve sofrer apagamento. Da mesma forma, a literatura aponta a ditongação como sendo de grande índice de aplicação, comparativamente aos dois outros processos. Considerando, pois, a relevância de estudos dessa ordem para a compreensão de processos fonológicos variáveis, este trabalho tem por objetivo descrever e analisar os processos de sândi externo que ocorrem na fala de brasileiros, durante o processo de aquisição do espanhol como segunda língua. Relativamente ao espanhol, os processos de juntura externa também são registrados; contudo, ainda que haja alternância entre o uso de vogais e o de ditongos em contexto de fronteira de palavras, destaca-se a ditongação como o processo mais recorrente nessa língua, igualmente ao que se dá no português. Estudos apontam que há semelhanças e dessemelhanças entre o que ocorre em português e em espanhol. Isso posto, é a partir do estabelecimento de como funciona cada um desses sistemas, da comparação entre eles, bem como da análise do *corpus* de falantes nativos do PB adquirindo espanhol em contexto formal de aprendizagem que o presente trabalho busca descrever os processos linguísticos de sândi externo, detectados na fala de informantes brasileiros aprendizes de espanhol como L2, verificar qual(is) é(são) o(s) processo(s) mais recorrente(s) na fala dos aprendizes de espanhol como L2, bem como comparar os processos de sândi externo encontrados nos dados dos aprendizes brasileiros com os que ocorrem na língua alvo – o espanhol. O presente trabalho se justifica pela necessidade de se efetuarem mais estudos que versem sobre os processos de sândi externo no espanhol, trazendo assim contribuições para os estudos já propostos sobre o assunto. Além disso, visa

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

ampliar os conhecimentos sobre o tema, a partir de uma língua românica que tem muitas similaridades com o português, como é o caso do espanhol, podendo contribuir para a área de ensino-aprendizagem de línguas.

Revisão bibliográfica**A sílaba no português e no espanhol**

Não é possível falar sobre o fenômeno que buscamos investigar – o sândi externo – sem mencionar o principal constituinte prosódico em que é passível de ser detectado, a sílaba. De acordo com Bisol

A sílaba, menor unidade prosódica, cujos constituintes são o ataque e a rima, compreendendo essa, por sua vez, o núcleo e a coda. (2002, p. 53)

Assim sendo, segundo Bisol (2002), toda sílaba carrega obrigatoriamente um núcleo silábico. Por exemplo, na palavra *ca-sa* (CV) há duas sílabas, com padrão universal – consoante e vogal. A vogal, em núcleo, se faz acompanhar, à borda esquerda, de uma consoante. Os dois “a” constituem picos silábicos de sonoridade. O núcleo pode, ainda, ser seguido ou não de uma coda, à borda direita, a exemplo da palavra *cor-da* (CVC-CV). Pode-se perceber que o “r” final da penúltima sílaba exerce tal função dentro desta. Tal consoante em coda e a vogal em núcleo, que se lhe precede, constituem, portanto, uma *rima*, neste caso complexa em virtude da posição de coda estar preenchida. Relativamente à posição inicial de uma sílaba, denominada ataque ou *onset*, essa pode ser ocupada por qualquer consoante em português. Em se tratando de um onset complexo, tem-se duas consoantes em sequência, a segunda das quais será /r/ ou /l/ e a primeira uma plosiva ou fricativa, a saber, pra-to, em que “pr” é um onset complexo. Masip (1998, p. 16) conceitua a sílaba de acordo com Trubetzkoy, como:

[...] do ponto de vista puramente fonético, é uma combinação de vogais, consoantes e de elementos rítmico-melódicos de caráter prosódico; do ponto de vista fonológico, é uma unidade composta de centro, que normalmente é constituído por uma vogal, e margens.

Como já mencionado, considerando a estrutura silábica como a base para o estudo referente aos processos de sândi externo, vejamos como esses processos se apresentam de acordo com as estruturas silábicas pertencentes à língua espanhola. Ambos os idiomas permitem tipos silábicos mais simples (V) e mais complexos (CCVV), assim, a partir dos diferentes padrões silábicos já apresentados pela literatura da área, pretende-se investigar como ocorre a ressilabificação no processo de sândi externo no espanhol em dados de fala de aprendizes dessa língua.

*ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações***Os processos de sândi externo na língua portuguesa**

Levando em consideração a estrutura básica de uma sílaba, é possível afirmar que alguns fenômenos são capazes de modificá-las em um contexto frasal, dentre os quais estão os fenômenos de sândi externo. O sândi é referido, de modo geral, como um fenômeno de fonética sintática que registra alterações fonéticas ocasionadas por contatos de formas livres, transformando-as em formas presas. Esses fenômenos no português brasileiro são em número de três – ditongação, degeminação e elisão. (BISOL, 2003, p. 232). A partir da concepção apresentada por Bisol (2003), vejamos os contextos desencadeadores, bem como os exemplos de cada processo de ressilabificação.

Conforme já referido, subdividem-se em três processos de juntura externa: ditongação, degeminação e elisão. O processo de degeminação, segundo Bisol (2002), consiste na fusão de duas vogais adjacentes idênticas, pertencentes a palavras distintas, do que resulta o desaparecimento de uma delas. Vejamos os contextos que favorecem à aplicação do mencionado processo e os que não o favorecem, a partir de exemplos fornecidos por Bisol(2002, p.66). Os contextos favoráveis à aplicação são os seguintes: a primeira vogal tônica – V1, como em: “*fica (r) amontuados*” - fi[kA]montuados; e quando ambas as vogais átonas, como, por exemplo: “*frutas que eu nunca havia visto*” – nun[ka]via visto. Já, os contextos que não são favoráveis à aplicação são: quando ambas as vogais são tônicas – V1 e V2, como em: “*araçá ácido*” – *ara[sá]cido; e a segunda vogal tônica: “*imensa área*” – *imen[sá]rea.

De acordo com Bisol (2002), o processo denominado elisão está centrado à supressão de /a/ em final de palavra, quando seguido de uma vogal diferente no contexto seguinte, neste caso, em início de palavra. Vejamos os exemplos apresentados por Bisol (2002, p. 62), que são favoráveis à aplicação, bem como os que não favorecem. O processo ocorrerá quando ambas as vogais forem átonas, sendo esse o contexto mais favorável para a aplicação da regra, exemplo: “*Eu estava hospitalizado*” – esta[vos]pitalizado; quando a segunda vogal for acentuada, sem choque acentual: “*Ele não tinha outra solução*” – ti[o]tra solução. Já os contextos que não favorecem a aplicação da regra são os seguintes: a segunda vogal portadora de acento, com choque acentual, como em: “*Recebia hóspede todos os dias*” – *receb[íO]spede todos os dias; e quando a segunda vogal for acentuada, sem choque acentual: “*Plácida orla*” – *pláci[d Or]la.

No que concerne à ditongação, diferentemente dos outros dois processos mencionados, essa não resulta da perda de um segmento, mas, ao contrário, de sua preservação. Segundo

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

Bisol (2002, p. 60), a ditongação é caracterizada pela ressilabificação de dois segmentos, V1 e V2. Isso se dá entre vogais adjacentes, mas pertencentes a diferentes palavras. Os contextos favoráveis à aplicação desse processo são: quando ambas as vogais da sequência V1 e V2 são átonas, como, por exemplo: “Verde amarelo” – ver[dja]marelo; uma das vogais alta e átona, como em: “está estranho” – es[tajs]tranho, aqui, nesse caso, a vogal média-alta anterior, quando seguida de sibilante na mesma sílaba, sofre elevação para vogal alta anterior, /i/, e como última regra de aplicação, a segunda vogal não porta o acento principal, como em: “Camisa usada” – cami[zaw]sada. Vale ressaltar que esses processos são recorrentes somente na fala, não na escrita.

Os processos de sândi externo na língua espanhola

Com respeito aos fenômenos de sândi externo no espanhol, esses não são tão divergentes comparados ao português. Alguns autores, como Brisolara (2004) e Penny (1986), já apresentaram estudos nesta área de concentração que mostram os processos de sândi externo no espanhol, os quais também se apresentam em número de três: degeminação, elisão e ditongação. De acordo com Penny (*op. cit*), vejamos alguns fonemas que constituem a ditongação e como esses se comportam: Os fonemas /i/ e /j/, na posição de final de morfema, /j/ é excluído e o morfema /i/ é limitado a um número restrito de ocorrências, mas mantendo-se como pronome possessivo, *mi*, “meu” em português. O fonema /i/, em posição tônica, se manifesta como [i], mas em posição átona apresenta as seguintes realizações. Segundo Penny (1986, p. 498), alguns contextos e exemplos em que esses fonemas podem se manifestar são: entre vogais e consoantes, [i], como, por exemplo: “*tu y Maria*” – “*Me irrita*” - 'Tu e Maria' – 'Me irrita'; entre consoante e vogal, [j], como em: “*Juan y Antonio*” – “*mi amigo*” - João e Antônio – Meu amigo; entre vogais, [j], a exemplo: “*calla y escucha*”, “*hay uno*” – Cala e escuta, Há um. Quanto ao fonema /u/, sua realização pode ocorrer em posição de final de morfema em um número reduzido de palavras, como, por exemplo, nos pronomes *tu* e *su*, no português – “teu” e “seu”; também apresentando variações dependendo da posição em que se encontram. Os exemplos a seguir foram retirados de PENNY (1986, pp. 499-500): [w] antes de uma vogal, como em: “*su amigo*” – seu amigo; em início de morfema e dentro de um domínio constituído pela frase fonológica, /# u / obrigatoriamente apresenta variantes fonéticas, tais como: átona, entre vogal e consoante, [u], como em: *la universidad* - 'A universidade'; átona, na sequência de / # u # /, [w], exemplo: *uno u otro* - 'Um ou outro'.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

Já a degeminação, de acordo com Penny (1986, p. 500-1), ocorre quando um limite de morfema acontece entre duas vogais idênticas, sendo essas realizadas por meio de uma única vogal de comprimento normal, ou seja, cuja extensão não sofre alteração. Exemplo: /'kuatRo#'oxos/ ['kwa'troxos]. Nesse caso, podemos observar que a juntura de ambas as vogais em fronteira de palavra – V1 e V2 – propiciou o desaparecimento de V1, em /'kuatRo/.

Referente ao processo de elisão, Contreras (1966) apresenta-o como um processo que requer vogais átonas e que a segunda vogal seja mais alta que a primeira. No entanto, a elisão também ocorre quando as duas vogais adjacentes são idênticas em traços segmentais, contanto que a segunda vogal seja átona. Vejamos alguns exemplos em que esse processo é fomentado, a saber, “*casi imposible*” – [kàsimplósible] e “*comí y dormi*” – [komídormì]. A formação que não propiciará a elisão será quando a V2 for mais alta que a V1, bloqueando o processo, como em: “*mi hilo*” – [mílo].

O processo de sândi externo: português X espanhol

A partir da bibliografia apresentada anteriormente, juntamente com os dados coletados, foi possível observar que os informantes que utilizam a língua espanhola como L1 apresentam apenas uma divergência, comparados aos aprendizes de língua espanhola como L2. O fenômeno que se diferencia entre os processos de ressilabificação em ambas as línguas é o de degeminação. Na língua espanhola, é aceitável como processo de degeminação a seguinte estrutura: /kuatRo#'oxos/ ['kwaa'troxos], mostrando que a V2, neste caso 'oxos, é portadora do acento, o que diverge das regras de ressilabificação apresentadas em português. Na língua portuguesa, o processo supracitado não aceitaria tal juntura, como por exemplo em: “*fruta+ácida*” - *frut[á]cida ou, também, o seguinte exemplo apresentado por Bisol (2003): “*Como+uvas*” - *com[u]vas, visto que a V2 não pode ser portadora de acento.

Metodologia

No que cerne à metodologia empregada, a realização deste trabalho foi feita a partir da metodologia laboviana de entrevistas sociolinguistas. Os dados de fala espontânea foram coletados junto a doze informantes brasileiros, graduandos em Letras (hab. port./esp.) de diferentes níveis de espanhol como LE, 3º, 5º e 8º semestres da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Após, esses dados foram transcritos e catalogados, segundo o tipo de processo encontrado – ditongação, degeminação ou elisão, resultando no *corpus* apresentado nessa pesquisa. Salienta-se que se trata de um projeto piloto para estudos vindouros na área da

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

fonologia. Nas tabelas a seguir vejamos alguns exemplos dos processos de sândi externo encontrados nos dados dos informantes, bem como o índice de ocorrência por semestre e a totalidade de cada processo.

Análise dos dados

No quadro a seguir, é possível observar que os alunos do 3º semestre tiveram um número maior de ocorrências de ditongação, totalizando 74 em um total de 125 casos em que a regra poderia ser aplicada. Quanto à ocorrência dos processos de degeminação e elisão, esses tiveram um índice reduzido. Nota-se, também, uma maior frequência de ocorrências de degeminação do que de elisão.

Tabela 1:

3ºSemestre	Ditongação	Degeminação	Elisão
SM-3SJ	17/29	13/16	14/22
SM-3SD	27/44	13/16	5/7
SF-3SAD	13/17	9/11	2/3
SF-3SI	17/35	16/20	8/15
Total	74/125	51/73	27/45

Vejamos alguns exemplos de ocorrência dos processos de sândi externo apresentados pelos alunos do terceiro semestre.

Tabela 2

Ditongação	Que s[ew]nieron – M[je]rmana – Fu[ew]curriendo
	Que se uniram – Minha irmã – Foi correndo
Degeminação	M[i]glesia – De l[a]signatura – Escuel[a]nterior
	Minha igreja – Da disciplina – Escola anterior
Elisão	Com[u]n proposito – Un[e]scuela pública – Lengu[e]strangera
	Como um propósito – Uma escola pública – Língua estrangeira

Assim como os alunos do terceiro semestre, os do quinto apresentaram um número alto de ocorrências de ditongação, em relação aos outros dois processos de ressilabificação, conforme apresentado em 2. Pode-se notar, contudo, que a ocorrência de degeminação no

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

semestre em pauta é mais frequente do que o processo de elisão, tal como se dá no terceiro semestre.

Tabela 3

5ºSemestre	Ditongação	Degeminção	Elisão
SF-5SJ	19/29	11/13	3/7
SF-5SB	15/20	6/6	4/5
SF-5SL	13/15	5/5	1/2
SF-5SF	9/13	3/5	2/2
Total	56/77	25/29	10/16

Vejamos exemplos de algumas ocorrências dos processos de sândi externo apresentados pelos alunos do quinto semestre.

Tabela 4

Ditongação	M[ja]cuerdo - Cuand[we]llos - Qu[iw]sted - Qu[e]o - Alg[wa]si - Habi[aw]n - D[e]ngreso
	Me lembro - Quando eles - Que você - Que eu - Algo assim - Havia um
Degeminção	Ser[i]algo - Antes d[e]sto - Habl[a]si - Och[o]ras
	Seria algo - Antes disso - Fala assim - Oito horas
Elisão	Quedab[e]namorada - Cos[i]mpresinante - Par[u]na
	Estava apaixonada - Coisa impressionante - Para uma

No que diz respeito aos alunos do oitavo semestre, a ditongação se sobressai entre os três processos de ressilabificação, mas é possível observar um equilíbrio entre o número de ocorrências de degeminção e elisão. Cabe destacar que, em todos os casos em que fosse possível a ocorrência do processo de degeminção, a regra foi aplicada.

Tabela 5

8ºSemestre	Ditongação	Degeminção	Elisão
SF-8SI	12/16	10/10	9/9
SF-8SN	17/20	12/12	8/9
SM-8SR	22/26	14/14	19/19
SF-8SS	24/29	11/11	8/10
Total	75/91	47/47	44/47

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

A seguir alguns exemplos da ocorrência dos processos de sândi externo apresentados pelos alunos do oitavo semestre.

Tabela 6

Ditongação	S[we]rmano – Alg[wa]sí – Qu[ja]lgunos
	Seu irmão – Algo assim – Que alguns
Degeminação	L[a]tención – D[e]llos – Qu[e]staba
	A atenção – Deles – Que estava
Elisão	Par[e]ncontrarlo – Un[e]xperiencia – Com[u]tilizarlas
	Para encontrá-lo – Uma experiência – Como utilizá-las

Na tabela abaixo, podemos observar o total de eventos de cada processo de sândi externo, nos dados coletados.

Tabela 7

TOTAL	Ditongação	Degeminação	Elisão
3ºSemestre	74/125	51/63	27/45
5ºSemestre	56/77	25/29	10/16
8ºSemestre	75/91	47/47	44/47
Total	205/293	123/139	81/128

Resultados preliminares

Tendo em vista que o presente trabalho trata-se de um projeto piloto, este estudo inicial permite tecer alguns comentários acerca de aspectos linguísticos relativos aos processos de sândi externo, empregados por falantes nativos do português como aprendizes de espanhol como L2. O processo de ditongação foi o mais recorrente dos três, nos dados analisados – totalizando 205 ocorrências de um total de 293 possibilidades de aplicação da regra. Na sequência, vem o processo de degeminação, com 123 ocorrências, de um total de 139 contextos de aplicação do processo. E, por fim, aparece o processo de elisão, o qual obteve o índice menor de aplicação, perfazendo 81 ocorrências, de 128 possibilidades de aplicação. Também foi possível observar que o espanhol apresenta pelo menos um caso de degeminação que não ocorre em português – com V1 átona, recaindo, porém, sobre V2 o acento frasal (cf. Bisol, 2002, 2003).

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

Referências

BISOL, Leda. Sândi externo: o processo e a variação. In: Kato, M . A. (org.) *Gramática do português falado: convergências*. Editora da Unicamp, 2002, p. 53-95. v. V.

_____. A degeminação e a elisão no VARSUL. In: Bisol, Leda; Brescancini, Cláudia Regina (orgs.) *Fonologia e variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 231-250.

_____. Sandhi in Brazilian Portuguese. *Probus* 15, 2003, p. 177-200.

BRISOLARA, Luciene; MATZENAUER, Carmen. O comportamento da vogal átona /e/ de clíticos e os processos de sândi. *Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul*. Florianópolis: UFSC, 2004.

CONTRERAS, Heles. *Spanish Sandhi and binary features*. Edrs price, New York, 1966.

MASIP, Vicente. *Fonética espanhola para brasileiros*. Recife, Sociedade Cultural Brasil – Espanha, 1998.

PENNY, Ralph. Sandhi phenomena in Castilian and related dialects. In: Henning, Andersen (ed.). *Sandhi phenomena in the languages of Europe*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1986, p. 489-504.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

*ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações***A AFRICAÇÃO NA INTERLÍNGUA PORTUGUÊS-INGLÊS NA REGIÃO DE COLONIZAÇÃO ITALIANA DO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Luana Tiburi Dani

UCS

1. AFRICAÇÃO

Este trabalho tem como tema a africação espúria¹ de t e d seguido de [i], [i:] ou [ɪ] na interlíngua português-inglês² e sua possível relação com fatores linguísticos e/ou sociais, numa comunidade de fala³ ítalo-brasileira pertencente à Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul (doravante RCI/RS). Orientado pelas pesquisas no domínio da Sociolinguística e da Linguística Aplicada, este estudo, de cunho interdisciplinar, objetiva, em havendo o processo de africação espúria na interlíngua português-inglês de aprendizes nativos da RCI/RS, identificar como se dá o processo a partir de seu(s) possível(is) condicionante(s) linguístico(s) e/ou extralinguístico(s).

No português brasileiro, “as consoantes oclusivas dentais /t/ e /d/ frequentemente apresentam variação, mais especificamente nos contextos em que são seguidas pela vogal alta anterior [i], pela semivogal [y], ou pela vogal proveniente da elevação de vogal média /e/, como nos exemplos *tinta/dívida*, *pátio/médio* e *antes/verdade*, respectivamente”. (SILVA, H., 2009, p. 14). Denomina-se tal processo de *palatalização de oclusivas alveolares*. Nos dialetos em que este processo se aplica as oclusivas t/d manifestam-se como africadas alveopalatais tʃ/dʒ quando seguidas da vogal i (oral ou nasal).

¹ O termo “*spurious affrication*” aparece em NEVINS e BRAUN (2009). Nesse estudo analisam-se as sequências em inglês [tu] articuladas como [tʃu] no português brasileiro. Decidiu-se, portanto, adjetivar a africação de t e d seguido de [i], [i:] ou [ɪ] na interlíngua português-inglês de “espúria”, pois no inglês, tal processo alofônico (assim como o descrito por Nevins e Braun (2009)) não opera nessas circunstâncias.

² Para os fins deste trabalho, utilizar-se-ão, de forma intercambiável, os termos L2, segunda língua, língua estrangeira e interlíngua português-inglês.

³ Conforme Silva, T. (2011, p. 78) comunidade de fala é uma “comunidade de falantes que apresentam características linguísticas comuns e que podem ser agrupados a partir de critérios metodológicos específicos, como, por exemplo, critérios linguísticos, geográficos, sociais ou etários.”

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

Nestes dialetos temos [tʃ]ia para “tia” e [dʒ]ia para “dia”. Os dialetos que não têm este processo apresentam as pronúncias tia “tia” e dia “dia”. Segundo Bisol (1986), esse fenômeno linguístico ocorre em regiões diversas do Brasil¹ e pode ser analisado diferentemente a depender da perspectiva teórica que se considere.

Os falantes brasileiros de inglês – dentre eles, aqueles cujo dialeto apresenta o processo de *palatalização de oclusiva alveolar* – “tendem a aplicar esse processo quando falam inglês.” (SILVA, T., 2012, p. 101). Nos exemplos que seguem, oferecidos por Silva, T. (2012 p. 101), observa-se que a palatalização de oclusiva alveolar ocorre na pronúncia de brasileiros falantes de inglês – quando ocorre tʃ ou dʒ – e que, na pronúncia do inglês, ocorre t ou d.

A palatalização de oclusivas alveolares na pronúncia de brasileiros falantes de inglês

		Português	Inglês
t	Party	'pa: . tʃi	'pa: . ti
d	Body	'bo . dʒi	'bo . di

Fonte: Silva, T. (2012, p. 101)

A palatalização é a variação alofônica mais comum envolvendo oclusivas alveolares no português brasileiro e é um processo que se espalha rapidamente no país (MONARETTO; QUEDNAU; HORA, 1999). No inglês as africadas são fonemas, e não variações alofônicas de /t/ e /d/ e, por isso não devem ser usadas de forma intercambiável (YAVAŞ, 2011). Segundo Yavaş (2011), é comumente observado que, enquanto dois sons são alofones² do mesmo fonema em um sistema, os mesmos dois sons podem pertencer a fonemas diferentes em outro sistema.

Frente a isso, elaboram-se os seguintes questionamentos:

¹ Para conhecer mais sobre a palatalização de oclusivas alveolares na RCI, ver o estudo de Elisa Battisti, resultado dos projetos de pesquisa Variação linguística e sociedade: a palatalização das oclusivas alveolares como prática social em Antônio Prado/RS (BDSer-Var) (2005-2008) e Variação fonológica e globalização (2009-atual).

² Segundo Silva, T. (2012, p.52), alofone pode ser definido como: “som que apresenta equivalência funcional com um ou mais sons, constituindo o conjunto de realizações de um mesmo fonema. Quando alofones são substituídos no mesmo contexto de uma palavra não propiciam mudança de significado.”

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

- a) poder-se-ia afirmar que esses aprendizes de língua inglesa nativos da RCI/RS transferem os padrões de variação dos fonemas /t/ e /d/ em sua língua nativa para a sua interlíngua?
- b) além da transferência da língua nativa, há outros fatores (extra)linguísticos, envolvidos na africação espúria na interlíngua desses aprendizes?

Esta pesquisa, inserida no Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul, visa a contribuir com um estudo interdisciplinar, no domínio dos estudos da Sociolinguística e de Linguística Aplicada, acerca da interlíngua português-inglês no contexto da RCI/RS. Espera-se que os resultados obtidos agreguem informações de ordem teórico-científica, que auxiliem profissionais envolvidos com o ensino de língua inglesa no entendimento e avaliação das dificuldades orais de aprendizes oriundos dessa região.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA - ANÁLISE DE INTERLÍNGUA (AI)

Conforme Selinker (1972), é necessário estudar os dados das produções linguísticas do aprendiz para determinar que elementos são relevantes para o desenvolvimento de uma adequada teoria psicolinguística da aprendizagem de LE. Em outras palavras, para entender melhor o processo de aprendizagem da língua-alvo, a aprendizagem deve ser analisada a partir do ponto de vista do aprendiz, ou seja, partindo de como se aprende uma língua.

O termo “interlíngua” (IL – com o sentido de *língua do aprendiz de LE* – introduzido por Larry Selinker em 1969 e elaborado por esse mesmo autor em 1972), então, é sugerido para intitular os estágios intermediários entre a LM e a L2, observáveis a partir do resultado de uma tentativa do aprendiz de produzir uma norma da língua-alvo. À medida que apenas uma análise dos erros dos aprendizes não dá conta de explicar uma série de questões referentes à aquisição de uma L2, vários pesquisadores propõem o estudo de todo o seu sistema linguístico: os acertos podem ser tão significativos e reveladores quanto os erros.

Conforme Selinker (1972), as interlínguas caracterizam-se por sua transitoriedade, devida, entre outros fatores, ao próprio tipo de matéria prima de que se constitui: a LM dos aprendizes, as línguas estrangeiras conhecidas previamente e a LO, língua objeto de aprendizagem. Selinker (1972) propõe que para melhor entender o que é a interlíngua e como ela se desenvolve, deve-se estudar a produção linguística obtida de cada um dos três sistemas

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

– LM, IL e LO –, bem como estudar o aspecto psicológico que intervém na formação da própria interlíngua.

Com o intuito de analisar a contribuição dos fatores (extra)linguísticos em estudo quanto à sua contribuição no (não)condicionamento da africação na interlíngua português-inglês da amostra coletada, acredita-se que a africação espúria na L2 pode ser favorecida pelos seguintes fatores linguísticos e sociais:

- transferência da L1;
- transferência de outra(s) L2;
- ambiente linguístico;
- gênero;
- ascendência;
- atitudes linguísticas em relação à variedade de língua portuguesa com marcas fonético-fonológicas do talian.

A fim de contemplar o objeto anteriormente proposto, foram aplicados a cada um dos dezesseis participantes da pesquisa, aprendizes de inglês como LE, três testes: dois de leitura oral de sentenças, em língua inglesa e portuguesa, além dos Testes de Pares Ocultos, técnica originada por Lambert e adaptada por Frosi, Faggion e Dal Corno (2008)³. A partir dos dados coletados por meio desses instrumentos, averiguou-se a relativa contribuição das variáveis (extra)linguísticas postas aqui em exame, à luz da fundamentação teórica eleita para este estudo.

A formação do arcabouço teórico que fundamenta a investigação aqui proposta provém da Linguística Contrastiva (doravante LC), também chamada de Linguística de Contrastes, que é para Durão (2007) “o solo sobre o qual se erguem as análises de interlíngua de aprendizes de LE⁴.” Em outras palavras, a LC é “a área que se centra na observação de sistemas linguísticos próprios de aprendizes de línguas estrangeiras (LE) frente a sua língua materna (LM), [...] com o objetivo de desnudar o modo como cada sistema se constitui em relação ao outro⁵.”

A *Análise de Interlíngua* (AI) – continuação dos modelos da *Análise Contrastiva* (AC) e da *Análise de Erros* (AE) – faz referência às investigações que tratam de averiguar

³ Frosi, Faggion e Dal Corno gentilmente autorizaram a utilização dessa adaptação do Teste de Pares Ocultos para os propósitos desta investigação.

⁴ **Do original:** “[...] el suelo sobre el que se erigen los análisis de interlengua de aprendices de LE.” (DURÃO, 2007, p. 11).

⁵ **Do original:** “[...] el área que se centra en la observación de sistemas lingüísticos propios de aprendices de lenguas extranjeras (LE) frente a su lengua materna (LM), [...] con el objeto de desnudar el modo como cada sistema se constituye con respecto al otro.” (*Ibidem*, p.11).

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

especificamente que tipos de variáveis linguísticas e/ou extralinguísticas incidem nas interlínguas de aprendizes de LE, conforme Durão (2007). Além de predizer erros, como a AC, e de identificar usos linguísticos e comunicativos desviados, como a AE, as AI tratam de identificar o que subjaz às construções produzidas pelos aprendizes de LE, mesmo sem constituir um modelo ou paradigma que reúna postulados em comum, como se chegou a afirmar em Durão (1999, 2004a, 2004b). Segundo a pesquisadora,

as AI podem tomar como ponto de partida distintas posições teóricas dependendo da corrente adotada pelo investigador que a realiza, o que determina o emprego de diferentes técnicas de coleta de dados, bem como posturas diversas frente aos dados que (não) se tem em conta⁶.

Metodologicamente as pesquisas em interlíngua supõem a análise e descrição da língua do estudante de língua estrangeira, a língua que está usando no processo de aprendizagem. Tarone (1982 *apud* SANTOS GARGALLO, 1993, p. 137), enumera os passos que o estudo da interlíngua deve seguir:

- a) determinação do perfil do informante ou dos informantes;
- b) determinação do tipo de análise, que poderá ser longitudinal (por um período de tempo com os mesmos informantes) ou transversal (em um momento determinado do processo de aprendizagem);
- c) planejamento da tarefa, com a segurança de que o modelo empregado seja mais apropriado para limitar os aspectos que se propõem como objetivo de estudo (tema de conversação, lugar da prova, relação entre os informantes e seus interlocutores);
- d) exame dos fatores que se levará em conta como causadores da variabilidade na interlíngua (os contextos nos quais uma determinada forma linguística é obrigatória);
- e) análise dos dados seguindo o critério dos contextos obrigatórios.

De acordo com Larsen-Freeman (1991), interlínguas são variáveis, assim como todas as línguas naturais. Entretanto elas são muito mais variáveis sincronicamente que a maioria das outras línguas naturais. Consoante Romaine (2005, p. 436), “a variação é geralmente condicionada por múltiplos fatores, o que implica que seus pesquisadores devem se ocupar em identificá-los e avaliá-los quanto a sua relativa contribuição⁷.”

⁶ **Do original:** “Los AI pueden tomar como punto de partida distintas posiciones teóricas cara a la corriente a la que se adscribe el investigador que los realiza, lo que determina el empleo de diferentes técnicas de toma de datos, así como posturas diversas ante los datos que se tienen o que no se tienen en cuenta.” (DURÃO, 2007, p. 33).

⁷ **Do original:** “Variation is usually conditioned by multiple causes, which means that researchers will be concerned with identifying multiple factors and assessing the relative contribution of each.” (ROMAINE, 2005, p. 436).

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

3 METODOLOGIA**3.1 A REGIÃO DE ESTUDO: O MUNICÍPIO DE CAXIAS DO SUL, RIO GRANDE DO SUL**

Conforme Frosi, Faggion e Dal Corno (2008), o município de Caxias do Sul “é uma comunidade formada por indivíduos provenientes de todos os municípios da RCI/RS, representativa, portanto, da fala dessa região.” (p. 141).

A Pérola das Colônias, título mais popular dado a Caxias do Sul pelo destaque que tem no estado, localiza-se no Nordeste rio-grandense, em uma região conhecida como “Roteiro da Uva e do Vinho”. Distante aproximadamente 128 quilômetros da capital do estado, Porto Alegre, Caxias do Sul possui 441.332 habitantes e uma área de 1.643 quilômetros quadrados⁸.

Figura 4: Localização de Caxias do Sul em relação ao estado e ao país.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Caxias_do_Sul. Acesso em: 31.08.2013.

3.2 A AMOSTRA

A amostra é constituída de dezesseis participantes voluntários selecionados conforme os seguintes critérios: a) ter idade mínima de 18 anos; b) ter vivido a maior parte de sua vida em algum dos municípios pertencentes à RCI/RS; c) ser residente no município de Caxias do Sul; d) não ter residido em outro país; e) ter concluído o Ensino Médio; f) estar no mesmo nível inicial de aprendizado do inglês (de 70 a 140 horas de instrução prévia⁹).

⁸ Estimativa Populacional 2011. Censo Populacional 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (01 de julho de 2011). Acesso em: 31.08.2013.

⁹ Geralmente, instituições de ensino de idiomas oferecem, em cada nível de aprendizado de um idioma, 70 horas/aula.

*ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações***3.3 DEFINIÇÃO DAS VARIÁVEIS**

Com a intenção de verificarmos a africação espúria na interlíngua português-inglês da amostra analisada, bem como o que a condiciona, apresentamos a variável dependente e as variáveis independentes que norteiam o presente trabalho.

A variável dependente desta pesquisa é a africação espúria na interlíngua português-inglês (L2). Estabeleceram-se seis variáveis independentes, sendo três linguísticas e três extralinguísticas ou sociais. Cada uma pertencente a um grupo maior: ou Transferência ou Variabilidade.

Formadas por grupos de fatores de natureza linguística e social, internas e externas ao sistema linguístico, as variáveis independentes podem motivar mais ou menos a aplicação da regra variável em exame. A revisão de literatura a respeito da palatalização variável das oclusivas alveolares no português brasileiro, bem como a fundamentação teórica adotada que se refere às questões de interlíngua influenciaram na escolha das variáveis independentes a serem consideradas na análise. São elas: transferência: a) da L1 e b) de outra(s) L2 e variabilidade devido(a) à/ao: a) ambiente linguístico; b) gênero; c) ascendência e d) atitude linguística.

3.4 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS¹⁰

Com o intuito de compreender o processo de africação espúria na interlíngua português-inglês da amostra em estudo, aplicamos, a cada um dos dezesseis participantes voluntários¹¹ da pesquisa, os seguintes instrumentos destinados à coleta de dados:

a) Questionário sobre Participantes de Pesquisa de Campo: instrumento elaborado com o objetivo de acessar informações relativas ao perfil dos participantes do participantes. A saber: sexo, faixa etária, ascendência, cidade de residência (por mais tempo), bem como informações adicionais sobre fatores que são relevantes para a investigação, como: onde e por quanto tempo estuda o inglês, exposição a outra(s) L2 e vivência no exterior;

¹⁰ Salientamos que o projeto desta pesquisa foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP, recebendo aprovação em 27 de maio do corrente ano (Parecer consubstanciado do CEP, nº 303.248 de 27.05.2013).

¹¹ A coleta de dados ocorreu após a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

- b) Teste de Leitura Oral de Sentenças em Língua Inglesa: lista de frases que têm uma abundância de sons particulares em ambientes representativos e o desempenho dos sujeitos é gravado para posterior análise;
- c) Teste de Leitura Oral de Sentenças em Língua Portuguesa: listas de frases ou passagens que têm uma abundância de sons particulares em ambientes representativos e o desempenho dos sujeitos é gravado para posterior análise;
- d) Teste de Pares Ocultos (*the matched guise technique*): elaborado por Lambert e associados em 1960, é usado para capturar impressões subjetivas (atitudes) para com falantes de outras línguas.

Com relação ao Teste de Pares Ocultos, nesta técnica

vários bilíngues são gravados individualmente durante a leitura de uma passagem, primeiro em uma língua e, em seguida, em outra. Mais tarde, as gravações são ouvidas por um grupo de indivíduos. Porque as gravações são misturadas, os indivíduos não sabem que eles estão ouvindo os mesmos falantes em duas línguas. Os sujeitos são convidados a fazer julgamentos sobre esses leitores. Uma vez que os leitores em ambas as línguas são idênticos, a diferença na qualidade de voz e a personalidade do leitor permanecem invariáveis, portanto acredita-se que os participantes do teste estejam revelando suas atitudes para com as línguas pelos julgamentos que eles fazem¹²

A sessão de coleta de dados foi realizada no laboratório de línguas do PLE/UCS durante o horário das aulas regulares. O primeiro instrumento destinado à coleta de dados foi o Questionário sobre Participantes de Pesquisa de Campo, seguido pelos Testes de Leitura Oral de Sentenças (primeiro o de língua portuguesa e depois o de língua inglesa). Por último foi aplicado o Teste de Pares Ocultos.

3.5 ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS DADOS ATRAVÉS DO SPSS

Os dados da pesquisa foram obtidos por análise estatística através do programa computacional *IBM SPSS Statistics* (Versão 21) - *Statistical Package for the Social Sciences*¹³. Segundo Larson-Hall (2010, p. 7), “SPSS é provavelmente o programa estatístico mais

¹² **Do original:** “[...] several bilinguals are recorded individually while reading a passage, first in one language and then in another. Later the tape recordings are played to a group of subjects. Because the recordings are intermingled, the subjects are unaware that they are listening to the same speakers in two languages. The subjects are asked to make judgements about the readers. Since the readers in both languages are identical, different in voice quality and personality of the speaker remain invariant; thus subjects are thought to be revealing their attitudes towards the languages by the judgements they make.” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1989, p. 36).

¹³ SPSS Inc, 233 S Wacker Drive, 11th Floor - Chicago, Illinois 60606 USA.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

utilizado no campo das ciências sociais em geral (foi originalmente desenvolvido para as ciências sociais) e é usado pela maioria dos pesquisadores que trabalham no campo da pesquisa em segunda língua¹⁴.”

4 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A média da aplicação da regra (africação) na L2 pelos participantes da pesquisa é de 7,42%. No entanto, devido ao desvio padrão¹⁵ obtido (8,300), faz-se necessário levar em conta a mediana, que é 5,93%. A mediana¹⁶ indica que, para a metade da amostra analisada, a média de africação espúria na L2 é menor ou igual a 5,93%. A explicação para o fato de o desvio padrão ser maior que a média reside no fato de o fenômeno por nós analisado não ter sido verificado nos testes de 31,3% da amostra (cinco participantes de um todo de dezesseis), fazendo com que na mesma amostra houvesse percentual de africação mínimo e máximo de 0% e 31%, respectivamente.

Das variáveis controladas – transferência: a) da L1 e b) de outra(s) L2 e variabilidade devido(a) à/ao: a) ambiente linguístico; b) gênero; c) ascendência e d) atitude linguística –, a variabilidade devido ao ambiente linguístico (composta por contexto seguinte, sonoridade, e tonicidade) foi considerada significativa pelo testes estatísticos realizados para o estudo. Na comunidade de fala investigada, a africação espúria na interlíngua português-inglês é condicionada favoravelmente pelos fatores: a) consoante-alvo /t/ e /d/ seguida de vogal, b) consoante-alvo desvozeada /t/, e c) consoante-alvo /t/ e /d/ localizada em sílaba tônica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se estar contribuindo para o ensino de inglês como língua estrangeira, ampliando a visão do professor de inglês, chamando-lhe a atenção para aspectos que podem

¹⁴ **Do original:** “SPSS is probably the most commonly used statistical program in the field of social sciences in general (it was originally developed for the social sciences) and is used by a majority of researchers working in the field of second language research.” (LARSON-HALL, 2010, p. 07).

¹⁵ Quando o desvio padrão não é igual ou menor que a metade da média, torna-se necessário levar em conta a mediana obtida.

¹⁶ “Ponto central em uma série de valores dispostos por ordem de magnitude.” Disponível em: www.michaelis.uol.com.br. Acesso em: 31.08.2013. A mediana é o valor (pertencente ou não à amostra) que a divide ao meio, isto é, 50% dos elementos da amostra são menores ou iguais à mediana e os outros 50% são maiores ou iguais à mediana.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

ser despercebidos, mas que podem contribuir sobremaneira para que o aluno atinja um desempenho melhor na língua-alvo:

- a) a compreensão do funcionamento a interlíngua de aprendizes de línguas estrangeiras como não-linear é “saber conviver com a interlíngua do aluno sem conflitos, é poder ajudá-lo a superar possíveis dificuldades encontradas em seu processo de ensino/aprendizagem”, conforme afirma Konzen (1997, p.108);
- b) devido às características semelhantes e divergentes entre L1 e L2, compartilha-se a opinião de Bettoni-Techio (2005) de que seja válido projetar materiais para públicos específicos quando se trabalha a instrução de pronúncia do inglês como LE e, quando isso não for possível, os professores devem ter ciência dos possíveis erros que seus alunos são suscetíveis de produzir e fornecer ajuda para preveni-los ou corrigi-los;
- c) estudos em fonologia da interlíngua podem, conforme Bettoni Techio (2005), oferecer insights de grande valia sobre as formas de reduzir o sotaque, melhorando, assim, a comunicação. Além disso, os resultados desse tipo de investigação constituem num insumo que podem contribuir para a elaboração de materiais e métodos para ajudar os alunos a superar a produção da fala e dificuldades de compreensão de ensino.

As hipóteses investigadas responderam às questões propostas para a pesquisa. Acredita-se, assim, que os objetivos propostos para o trabalho foram cumpridos considerando-se que se oportunizou uma melhor compreensão do processo alofônico da africção espúria na interlíngua português-inglês na comunidade de fala pesquisada.

Referências

BETONNI-TECHIO, M. *Production of final alveolar stops in Brazilian Portuguese/English interphonology*. 2005, 136 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Língua Inglesa e Lingüística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina.

BISOL, Leda. A palatalização e sua restrição variável. *Estudos*, Salvador, n. 5, p. 163-77, 1986.

DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbieri. *Análisis de errores e interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina, EDUEL, 1999.

_____. *Análisis de errores e interlengua de lusohablantes aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2.ed. (modificada). Londrina, EDUEL, 2004a.

ST 16: Cultura, identidade e ensino de línguas: sendas e inter-relações

_____. Os três modelos da Linguística Contrastiva frente a frente. In: _____ (org.). *Linguística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina, Moriá, 2004b, p.14-23.

_____. *La interlengua*. Madri: Arco Libros, 2007.

FROSI, Vitalina Maria; FAGGION, Carmen Maria; DAL CORNO, Giselle O. Mantovani. Prestígio e estigmatização: dialeto italiano e língua portuguesa da Região de Colonização Italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul. *Revista da ABRALIN*, v. 7, p. 139-167, 2008.

KONZEN, Maura Pereira. *O processo de aquisição da regra de palatalização do português como segunda língua, por falantes nativos de espanhol*. 1997. 118f. Dissertação (Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LARSON-HALL, Jeniffer. *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge, 2010.

MONARETTO, V. N. O.; QUEDNAU, L. R.; HORA, D. da. As consoantes do Português. In: BISOL, Leda (org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 3.ed. rev. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

NEVINS, Andrew; BRAUN, David. The role of underlying representations in L2 Brazilian English. In: CALABRESE, Andrea; WETZELS, Leo W. (ed.). *Loan phonology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009.

ROMAINE, Suzanne. Variation. In: DOUGHTY, C. J.; LONG M. L. (eds.). *The handbook of second language acquisition*. Malden-Oxford: Blackwell, 2005. p. 409-435.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Linguística Contrastiva*. Madrid: Arco Libros, 1993.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, 10: 209-231. [1972].

SILVA, Helton Bartholomeu da, Jr. *A africada alveolar na fala de duas comunidades fronteiriças no extremo sul do Brasil: uma análise variacionista*. 2009, 131 f. Dissertação (Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

SILVA, Thaís Cristófar. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. *Pronúncia do inglês: para falantes do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

TARONE, E. Systematicity and attention in interlanguage. *Language Learning*, 29/1: 181-191, 1982.

YAVAŞ, Mehmet. *Applied English Phonology*. 2. ed. Reino Unido: Wiley-Blackwell, 2011.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: O PAPEL DO BACKGROUND
SOCIOCULTURAL**Alessandra Baldo
UFPel**Introdução**

Desde que as expressões idiomáticas (EIs) passaram a ser analisadas não somente pelo viés linguístico, mas também pelo cognitivo, com o desenvolvimento da linguística cognitiva, estudos têm apresentado evidências de que, diferentemente do entendimento comum até então, é possível compreendê-las sem a dependência da análise de seu significado literal. Da mesma forma, a noção de que as EIs são expressões linguísticas que independem de qualquer sistema conceitual tem sido colocada à prova por estudiosos como Gibbs e O'Brien (1990), Gibbs (1992) e Kövescses (2010), entre outros.

A partir dessas considerações, neste estudo apresentamos a descrição dos diferentes significados atribuídos a EIs por aprendizes de nacionalidades e culturas diversas, objetivando mostrar as relações conceituais subjacentes a essas definições, tendo como base a premissa de que a compreensão e a categorização do mundo ocorrem por noções de semelhança e diferença, a partir de conhecimentos previamente adquiridos (SILVA, 2011).

A pesquisa contou com a participação de cinco alunos inscritos no curso de Português para Estrangeiros I da Universidade Federal de Pelotas– dois falantes de espanhol, um de chinês, um de mandarim e um de inglês como língua materna, aos quais foi solicitado que lessem EIs em língua portuguesa e tentassem inferir seu significado.

O artigo está dividido em quatro partes. Na primeira, procedemos a uma breve revisão da literatura sobre o entendimento das EIs pela perspectiva da linguística cognitiva. Na segunda parte do texto, apresentamos a metodologia empregada no estudo para a coleta das definições das EIs pelos sujeitos, enquanto na terceira a análise dos dados é realizada. As considerações finais advindas dessa análise são apresentadas na quarta parte, tendo como base Gibbs (1994), Gibbs e O'Brien (1990), Perini (2010) e Sadeghi, Dastjerd e Ketabi (2010).

*ST 18: Léxico, identidade e diferença***Expressões idiomáticas pela perspectiva cognitivista**

Pela perspectiva linguística, as EIs têm sido analisadas por traços como a expressividade, a conotação, a convencionalidade, em especial nos níveis semântico e pragmático, e a indecomponibilidade (TAGNIN, 2005). Entre essas, a indecomponibilidade – que apregoa que (i) o significado da expressão não é derivado da soma de suas partes, como também que (ii) não é possível modificar a estrutura sintático-semântico de seus constituintes – tem sido largamente enfatizada, especialmente pela linguística gerativa (CRUSE, 2004, p. 71 apud JACQUES 2011 p. 37).

O estudo das EIs pela visão da linguagem como processo cognitivo, diferentemente, minimiza essa característica e volta-se a aspectos como conotatividade e expressividade, como seria esperado. Numberg, Sag e Wasow (1994), por exemplo, sustentam que a convencionalidade é a característica mais geral das EIs¹, mas que é a figuratividade² que melhor consegue explicar a natureza dessas expressões. Para os autores, a análise das figuras de linguagem como metáforas, metonímias e hipérboles presentes nas EIs é essencial para sua compreensão, já que elas resultam de uma tendência ao uso figurado da linguagem, sendo que tal tendência poderia ser explicada como uma função de como compreendemos o mundo a nossa volta.

A compreensão de Gibbs (1994) sobre as condições de uso das EIs é bastante semelhante à de Numberg, Sag e Wasow (1994):

As condições pragmáticas de uso das expressões idiomáticas não são arbitrárias ou, a rigor, uma questão de convenção, mas podem ser diretamente motivadas pelo entendimento das estruturas conceituais que subjazem às expressões idiomáticas e pela conceituação dos eventos e conceitos em diferentes situações discursivas. (GIBBS, 1994, p. 302, tradução nossa)

A não-arbitrariedade do uso das EIs também é sublinhada por Silva (2011), ao analisar EIs que encerram relações metonímicas à luz da teoria de Lakoff e Johnson (1980). De acordo com a autora, as pessoas percebem e categorizam o mundo tendo como critério noções de semelhança e diferença, a partir de conhecimentos já adquiridos. Assim, esse sistema de categorização é, necessariamente, o empregado para a compreensão das EIs.

Perini (2010) coaduna com essa ideia ao afirmar que a natureza das línguas é parcialmente inata, devido à existência de regras sintáticas, fonológicas, morfológicas e semânticas, e parcialmente histórica, devido à existência de itens léxicos, idiomas e clichês – ou seja, “cada língua é profundamente enraizada na cultura que serve” (p. 2). Para o autor,

¹ Nesse sentido, os autores ressaltam que o uso e a convencionalidade das EIs não está calcado no uso e convencionalidade de seus itens constituintes.

² Ou “expressividade”, para Tagnin (2005).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

sempre que nos valem da linguagem verbal para nos comunicarmos, não empregamos apenas “conhecimentos linguísticos stricto sensu”, mas todo o tipo de conhecimento sobre o mundo – fato que, para o linguista, explicaria a provável ausência de idiomas como “pisar na bola” e “mãe de santo” em amárico.

Nesse contexto, os estudos de Gibbs e O’ Brien (1990) sobre expressões idiomáticas com base na teoria das metáforas conceituais apontam para a mesma direção. Ao realizarem três experimentos para investigarem as imagens mentais associadas com EIs em inglês, os autores encontraram semelhança entre as imagens criadas pelos sujeitos e os sentidos figurados dos idiomas, o que sugere que as imagens convencionais e o conhecimento associado às EIs sejam restritos pelas metáforas conceituais (como “a mente é um contêiner” e “ideias são entidades”) que motivam o sentido figurado dessas expressões. É importante lembrarmos aqui que, de acordo com a teoria das metáforas conceituais de Lakoff e Johnson (1980), “cada cultura deve definir uma realidade social dentro da qual as pessoas desempenham papéis que façam sentido para elas e nos termos dos quais operam socialmente”³ (p. 12), fato que deve ser considerado nos estudos cognitivistas da interpretação de metáforas conceituais – e de outras figuras de linguagem que apresentam metáforas conceituais – por diferentes sociedades e pessoas.

Compreensão de EIs: foco nas estratégias cognitivas

Entre os estudos voltados especificamente para as estratégias de processamento de EIs, em especial por aprendizes de uma língua estrangeira, destacaremos a seguir os trabalhos de Liontas (2001, 2002), Bulut e Çelik-Yazici (2004) e Sadeghi, Dastjerdi e Ketabi (2010).

Liontas (2001, 2002) enfatiza o contexto como estratégia para identificação de EIs por aprendizes de L2. Na pesquisa de 2001, o autor analisa os processos cognitivos para percepção e compreensão de EIs por onze americanos aprendizes de grego como L2, e também investiga em que medida o contexto afeta a compreensão dessas EIs. Liontas (2001, p. 10) concluiu que a maioria dos aprendizes foi capaz de inferir o significado apropriado das expressões “inseridas em parágrafos e diálogos autênticos, valendo-se de uma variedade de estratégias de leitura e princípios pragmáticos de comunicação”(tradução nossa). A grande maioria dos participantes empregou as seguintes estratégias: significado literal das EIs (23.8 %), tradução tanto da L2-L1 como da L1-L2 (17%), estrutura sintática e semântica das EIs

³ Moreover, each culture must define a social reality within which people have roles that make sense to them and in terms of which they can function socially (Lakoff & Johnson, 1980, p. 112, tradução nossa).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

(11.4%), conhecimento prévio das funções das EIs em contexto (8.8%), e o contexto em torno das EIs (8%).

Esses dados, para Liontas (op. cit.), fornecem evidência robusta de que aprendizes de L2 processam os significados literal e idiomático das EIs separadamente, produzindo duas interpretações alternativas, com o significado idiomático estando disponível somente depois de o significado literal ter sido considerado e descartado. Essa evidência, assim, alerta o autor, contradiz com as teorias psicolinguísticas que definem as EIs como uma única unidade armazenada no léxico mental (GIBBS, 1994; CORNELL, 1999), mostrando que, para o aprendiz de L2, o processo pode ser exatamente o oposto.

Na pesquisa de 2002, Liontas mantém basicamente os mesmos objetivos da precedente, mas com um número maior de participantes – 53 ao todo –, os quais possuíam como L1 espanhol, francês ou alemão. Com relação às estratégias empregadas para compreender as EIs em inglês como L2, todas pertencentes à categoria de verbos frasais, o autor concluiu que tradução, adivinhação (*guessing*) e uso do contexto foram as mais importantes. Além disso, o estudo revelou que o grau de opacidade entre a L1 e a L2, conhecimento de vocabulário e o significado literal das EIs afetam a transferência do conhecimento idiomático de modo significativo.

Bulut e Çelik-Yazici (2004) já partem do pressuposto de que tanto o contexto como o significado literal afetam a compreensão das EIs na L2, e desenham um estudo com o objetivo de validar a hipótese de que o contexto teria maior impacto na compreensão das novas EIs, em detrimento ao significado literal. Além disso, os autores também hipotetizaram que as EIs na L2 com equivalentes na L1 seriam mais facilmente compreendidas do que as demais. Tendo como participantes 18 professores turcos de inglês como L2, tiveram confirmada a primeira hipótese do estudo, e apenas parcialmente confirmada a segunda. O uso do contexto para a interpretação do significado foi a estratégia mais usada, e a única estratégia estatisticamente significativa. O significado literal das EIs e o conhecimento prévio também foram empregados, mas em uma proporção bem menor. Já com relação às EIs com equivalentes na L1, ainda que a aproximação com a L1 tenha sido a estratégia de escolha na maioria dos casos, alguns sujeitos as avaliaram como falsos cognatos, a partir de sua experiência como professores de inglês, e optaram por empregar o contexto como estratégia para compreendê-las.

Em Sadeghi, Dastjerdi e Ketabi (2010), o papel do contexto na compreensão de EIs na L2 foi novamente avaliado em 60 estudantes persas de inglês como L2, divididos em três

ST 18: Léxico, identidade e diferença

grupos de proficiência – básico, intermediário e avançado. Além disso, a influência do grau de opacidade entre as EIs na L1 e na L2 e do conhecimento dos lexemas presentes nas EI também foi avaliada. Os principais resultados, já relatados por estudos anteriores, foram: o contexto tem um papel importante na construção do significado idiomático; quanto maior a opacidade da EI, mais difícil a sua interpretação; o tratamento das EIs como conjuntos de itens lexicais em separado, independentemente do sistema cultural e conceitual humano, leva à transferência negativa. Além disso, os autores argumentam que os dados, especialmente os obtidos pelos protocolos verbais retrospectivos, evidenciaram que os significados idiomáticos e literais das EIs são processados separadamente por aprendizes de L2. Para os autores, isso mostra que o sentido idiomático torna-se disponível somente depois que a interpretação literal é considerada e rejeitada.

Metodologia

A fim de ser possível responder às questões colocadas pelo estudo, foram selecionados cinco alunos intercambistas, matriculados no Nível I do curso de Português para Estrangeiros da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2012. O grupo de participantes era formado por um falante de inglês, um falante de chinês, um falante de mandarim e dois falantes de espanhol como língua materna.

Para a obtenção dos dados, foram selecionadas dez expressões idiomáticas com as palavras mãos, pés e dedos, com o objetivo de manter uma relação semântica entre as mesmas. As EIs são as seguintes: ficar no pé; estar com as mãos atadas; meter os pés pelas mãos; ficar cheio de dedos; dar a mão à palmatória; ter mão leve; ganhar (dar) de mão beijada; passar a mão na cabeça; não ter pé nem cabeça; ser uma mão na roda.

A coleta de dados ocorreu em sessões individuais, por meio de protocolos verbais de pausa e retrospectivos, que consistem em solicitar que o sujeito verbalize o que está pensando no momento em que busca realizar a tarefa solicitada (protocolo de pausa), e logo após tê-la realizado (protocolo retrospectivo), possibilitando assim que o pesquisador obtenha informações sobre os processos cognitivos por ele empregados (ERICSON e SIMON, 1993; AFFLERBACH, 2000; CAMPS, 2003). Todas as verbalizações foram gravadas em áudio, e os dados, posteriormente transcritos.

As seguintes etapas foram adotadas durante a aplicação dos instrumentos: (i) aplicação de um teste de nivelamento de compreensão em língua portuguesa, o qual testou as habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral dos participantes em nível básico de

ST 18: Léxico, identidade e diferença

proficiência; apresentação das EIs aos sujeitos, solicitando que procurassem formar um significado para as que julgassem desconhecidas a partir de quaisquer tipos de conhecimento que possuísem; (ii) realização de protocolos retrospectivos, com a intenção de promover uma reflexão sobre aspectos específicos do processo inferencial do sujeito, com base em questões lançadas pelo pesquisador.

Como os participantes selecionavam somente as EIs cujo sentido não lhes era conhecido, diferentes sujeitos selecionaram diferentes EIs, o que causou uma dificuldade metodológica quanto à análise das expressões. Devido a isso, focalizamos apenas nas EIs escolhidas com maior frequência pelos sujeitos, entre as quais incluem-se “cheio de dedos” e “uma mão na roda”, cuja análise será apresentada na próxima seção.

Análise dos dados

A partir das informações disponibilizadas pelos participantes, foi possível observar o emprego mais frequente de dois processos cognitivos durante a tentativa de realização das inferências das EIs: analogias/associações a partir de conhecimentos prévios gerais e relação com EIs na L2 ou na L1. Houve ainda seis ocorrências de desistência de inferência, após algum esforço por parte dos sujeitos para atribuição de significado.

A realização de analogias está em conformidade com os achados de Sadeghi, Dastjerdi e Ketabi (2010, p. 87) sobre o emprego de estratégias inferenciais para a realização de EIs na L2 pelos participantes de seu estudo, entre as quais figura o uso de imagens metafóricas, as quais se dão, invariavelmente, por relações de analogia.

O fato mais interessante advindo desse dado não foi, no entanto, perceber que as analogias foram empregadas com frequência significativa para a atribuição de significado das EIs, mas sim verificar a diversidade de significados advindos dessas analogias. Utilizaremos, como ilustração, excertos dos protocolos verbais relativos às EIs “ficar cheio de dedos” e “ser uma mão na roda”, conforme justificado anteriormente.

As inferências dos Sujeitos 2, 3, 4 e 5 relativas à primeira EI foram as selecionadas. No caso do Sujeito 2, o significado atribuído à EI foi “ter muita vontade, estar muito empolgado para fazer algo”, e adveio da seguinte associação: quanto mais dedos em uma mão, mas rápida e eficientemente uma tarefa pode ser realizada. De modo contrário, o Sujeito 3 entendeu que “ficar cheio de dedos” equivaleria a estar muito atrapalhado para resolver tarefas, considerando que mais dedos do que o necessário dificultariam sua condução.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Já o participante 4 definiu a mesma EI como “ter mais tarefas do que seria possível abarcar”, a partir da comparação estabelecida entre dedos em demasia e associação imagética que fez, ao ler à expressão, com os tentáculos (em demasia) do polvo. Por fim, o quarto exemplo que ilustra a diversidade das relações criadas pelos aprendizes está na resposta do Sujeito 5: ficar cheio de dedos seria ficar cheio de ideias e ter muitos recursos para resolver determinadas situações, já que “como a mão é um instrumento fundamental para resolver as coisas, então ter mais dedos significa ter mais formas de resolver” (excerto do Protocolo Verbal do Sujeito 5).

Com relação às inferências feitas pelos sujeitos, é interessante observar que os sujeitos 2 e 5 apresentam conceitos semelhantes, da mesma forma que os participantes 3 e 4, ainda que cada par atribua significados opostos entre si. Nos exemplos a seguir, relativos aos excertos dos protocolos verbais sobre a inferência da EI “mão na roda”, a mesma situação se repete.⁴

Protocolo Sujeito 4

S4: Ser uma mão na roda...Eu acho que é quando uma pessoa vai obstruir, vai atrapalhar alguma coisa...é...uma mão na roda.

P.: No sentido de atrapalhar?

S4: Sim. Tipo, eu imagino, vem uma roda rodando, e você mete a mão. Como eu poderia explicar essa expressão em uma analogia, em um evento? Quando alguém faz alguma coisa de propósito, para atrapalhar ou.... Como é que eu... Não é normal alguém botar a mão na roda, não? Como é que eu... Qual é a proposta de alguém botar a mão na roda? É se ferir ou atrapalhar o andamento da roda.

P.: Sim, entendo.

Protocolo Sujeito 5

S5: Ser uma mão na roda...(ri)... Eu não sei como fica...

P.: A gente diz assim, alguém ou algo é uma mão na roda.

S5: Eu não sei...eu não ouvi...

P.: E assim, olhando para a expressão, para a palavra roda, te arriscarias em pensar em algum significado?

S5: Não sei, de repente uma pessoa foi útil para outra em uma tarefa.

P.: E porque essa ideia de útil?

S5: Não sei, uma mão na roda....não sei por quê.

P.: Porque só olhando para a expressão, ela não te dá por si só a ideia de ser útil. Deves ter feito alguma relação, não?

S5: É, eu não sei, porque a roda que eu imaginei é a roda feita por pessoas, então a mão na roda faz parte da roda.

P.: Como seria isso?...Ah, uma roda de crianças, uma roda de pessoas... sim, sim, agora entendi.

Além da oposição de significado atribuída pelos participantes – o Sujeito 4 com um sentido negativo para a EI, e o sujeito 5 com um sentido positivo –, é interessante notar o caminho por eles trilhado para a realização das inferências: enquanto o primeiro associa com

⁴ As falas do pesquisador são indicadas pela inicial P, e do sujeito, por S. O uso de reticências nas transcrições indica uma pequena pausa no fluxo do discurso dos sujeitos, nunca maiores do que, aproximadamente, oito segundos. Pausas maiores são interrompidas pelo pesquisador, a fim de que o sujeito continue a verbalizar seu pensamento.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

a ideia de obstrução de uma roda com a mão, o segundo o faz a partir do conceito de uma roda de pessoas.

Essas diferentes interpretações, tanto para a EI “ficar cheio de dedos” como “ser uma mão na roda”, parecem confirmar o argumento de Perini (2010) de que os itens lexicais, idiomas e clichês fazem parte da história e cultura de uma língua. Nesse caso, ao tentar definir seus significados, não basta acionarmos apenas conhecimentos estritamente linguísticos: todo o tipo de conhecimento sobre o mundo deve empregado.

Nas inferências realizadas pelos sujeitos, o que falta, em primeiro lugar, é esse conhecimento sobre o mundo – ou, nesse caso específico, sobre a sociedade e cultura brasileiras. Esse conhecimento sobre o mundo, de acordo Lakoff e Johnson (1980), faz parte do nosso sistema conceitual, o qual, sendo metafórico em essência, será construído a partir das metáforas conceituais⁵ que se aplicam a uma determinada sociedade e cultura. Assim, essas metáforas não necessariamente serão as mesmas em todas as sociedades e culturas, visto que “os aspectos humanos da realidade [...] variam de cultura para cultura, uma vez que diferentes culturas possuem diferentes sistemas conceituais” (p. 112).

É importante retomarmos aqui as considerações de Gibbs (1994) e Gibbs e O’Brien (1990) sobre a natureza metafórica das expressões idiomáticas, que, diferentemente da perspectiva da linguística tradicional, tende a defini-las como metáforas mortas. Para os autores (op. cit.), o significado atribuído às EIs é restrito por metáforas conceituais, as quais motivam o sentido figurado dessas expressões.

Ainda sobre o uso do *background* linguístico e sociocultural, vale analisar as relações com outras EIs, tanto na L1 como na L2, feitas pelos participantes. Nesse sentido, o dado que mais chama a atenção – mas também é o mais simples de explicar – é seu emprego modesto, de apenas 4 ocorrências. A explicação está na natureza das EIs selecionadas para o estudo: entre as dez EIs, apenas três possuem equivalentes idênticos em espanhol, a L1 de dois dos participantes, e nenhuma delas na L1 dos demais. Isso representa, naturalmente, um obstáculo maior para o emprego da estratégia, e está em conformidade com achados de pesquisa recentes que aproximam o grau de opacidade da EI na L2 com sua equivalente na L1 ao nível de dificuldade de processamento pelo aprendiz de L2 (LIONTAS, 2002; BULUT e ÇELIK-YAZICI, 2004; SADEGHI, DASTJERDI e KETABI, 2010).

⁵ Como ilustração, citamos as metáforas conceituais “argumento é guerra”, “ideias são pessoas”, “ideias são comida” e “ideias são plantas”, “o amor é um paciente” e “o amor é mágico” (Lakoff e Johnson, 1980, p. 103-105).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Corroborando essa ideia está o fato de que as relações com outras EIs na L1 foram recursos utilizados somente pelos falantes de espanhol como L1. A única relação estabelecida com outra EI na L1 foi realizada pelo falante de chinês como língua materna, e, nesse caso, uma explicação possível é a ocorrência de uma transposição de um sistema conceitual (estar de pé) específico da L2 para outro não-equivalente (ficar de pé), devido à similaridade de forma entre os dois, fenômeno bastante comum no processo de aquisição de línguas estrangeiras.

A seguir estão transcritos os trechos dos protocolos do Sujeito 4, ao equiparar as EIs da L2 “sem pé nem cabeça” e “dar de mão beijada” com EIs na L1, e o do Sujeito 5, falante de chinês como L1, ao utilizar o conhecimento da EI “algo está em pé” da L1 para interpretar a nova EI “ficar no pé”.⁶

EI “sem pé nem cabeça”

S4: Eu acho que isso já sei é igual como no espanhol [...] quer dizer, quando você fala alguma coisa que não tem nada a ver, saiu do contexto totalmente.

EI “dar de mão beijada”

S4: Pode ser ganhar algo sem fazer muito esforço?

P.: Sim. Como tu chegaste a isso?

S4.: No espanhol tem algo semelhante.

EI “ficar no pé”

S5: Eu não sei, só sei que “tal coisa ainda tá em pé”, é tal coisa ainda tá valendo, não sei se pode ser...

P.: Não, não é a mesma, é uma outra expressão. Essa expressão, ficar no pé, não te remete a alguma outra ideia?

S5: Não sei, o que eu pensei foi o sentido daquela outra expressão...

P.: Estar de pé. E achas que pode ter um sentido parecido com essa?

S5: (pensa um pouco)... Não sei, acho que sim.

Esses três exemplos, assim, parecem também evidenciar a influência do *background* sociocultural – o que implica também o *background* linguístico – na interpretação das EIs em uma língua estrangeira. No caso dos Sujeitos 4 e 5, o pequeno grau de opacidade entre as expressões em português e língua espanhola parece ter favorecido o emprego do mesmo sistema conceitual para a compreensão das EI na L2. No caso da interpretação de “ficar no pé” pelo Sujeito 5, pode-se sugerir que, como a única EI similar e com pouca opacidade pertencida à L2 também, ele encontrou nela o melhor caminho para definir a nova expressão, mesmo tendo sido alertado de que tratava-se de outra expressão pelo pesquisador.

⁶

Cabe notar aqui que essa associação não foi produtiva, contudo.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Considerações finais

Aos resultados deste estudo, cabem duas ressalvas. A primeira delas refere-se à impossibilidade de serem generalizados, dada à natureza qualitativa da pesquisa. A contribuição, até o momento, reside na corroboração – e, por vezes, problematização – de achados de pesquisas prévias sobre o tema, conforme procedido ao longo do texto.

A segunda, ao fato de serem relativos à primeira parte de um estudo que prevê continuidade, com aplicação dos instrumentos a um número maior de aprendizes de português como L2, para verificar se o mesmo padrão de uso de estratégias encontrado até o momento será confirmado.

As definições das EIs apresentadas ao longo deste artigo pretendiam ilustrar a complexidade e diversidade de caminhos cognitivos trilhados pelos sujeitos de diferentes nacionalidade na atribuição de significado a EIs desconhecidas em português como uma língua estrangeira e, em especial, apresentar uma das explicações para esse fenômeno, que é o de que variações nos sistemas conceituais de pessoas que pertencem a culturas e sociedades diferentes acarreta, necessariamente, variações na compreensão da linguagem figurada que compõem o sistema linguístico das pessoas dessas sociedades – no nosso caso, especificamente, na compreensão de expressões idiomáticas. Esperamos ter conseguido.

Referências

AFFLERBACH, Peter. Verbal reports and protocol analysis. In: PEARSON, D. P.; KAMIL, Michael L.; MOSENTHAL, P. B.; BARR, R. (org.). *Handbook of Reading Research III*. Londres: Routledge, 2000, p. 163-175.

CRUSE, Alan. *Meaning in Language: an introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 2004.

BULUT, T.; ÇELİK-YAZICI, I. Idiom processing in L2: through rose-colored glasses. *The Reading Matrix*, v. 4, n.2, p.105-116, 2004.

CAMPS, J. Concurrent and retrospective verbal protocols as tools to better understand the role of attention in second language tasks. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n.2, p. 201-221, 2003.

COOPER, T. C. Processing of idioms by L2 learners of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 233-262, 1999.

CORNEL, A. An approach to identifying major pitfalls for learners. *IRAL*, v. 37, n. 1, p.1-11, 1999.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

ERICSON, K.A; SIMON, Herbert. *Protocol analysis: verbal report as data*. MIT Press, Cambridge, MA, 1993.

GIBBS, Raymond R. What do idioms really mean? *Journal of Memory and Language*, v. 31, n. 4, 1992, p. 485-506.

_____. *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____; O'BRIEN, Jennifer E. Idioms and mental imagery: the metaphorical motivation for idiomatic meaning. *Cognition*, v. 36, 1990, p. 35-68.

JACQUES, AlineFreitas. *A compreensão de metáforas primárias e de expressões idiomáticas por aprendizes de inglês como língua estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

KÖVECSES, Zóltan. *Metaphor: a practical introduction*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. 2 ed. Chicago: University of Chicago Press, 2003 (1980).

LIONTAS, J. I. That's all Greek to me! The comprehension and interpretations of Modern Greek idioms. *Reading Matrix*, vol. 1, n.1, p.1-32,2001.

NUMBERG, Geoffrey; SAG, Ivan; WASOW, Thomas. *Language*. Washington, v. 7, n. 3, 1994, p. 491-538.

PERINI, Mário A. Sobre língua, linguagem e linguística: uma entrevista com Mário A. Perini. *ReVel*, vol. 8., n. 14, 2010. Disponível em www.revel.inf.br, acesso em 10/05/2014.

SADEGHI, B.; DASTJERDI, H.; KETABI, S. Patterns of Persian EFL learners' comprehension of idiomatic expressions: reading strategies. *Canadian Center of Science and Education*, v. 6, n.8, p. 81-99, 2010.

SILVA, N. H. *Metáfora e metonímia nas construções com pé: uma abordagem cognitivista*. Dissertação (Mestrado em Letras). Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

TAGNIN, S. E. O. *O jeito que a gente diz: expressões convencionais e idiomáticas*. São Paulo: Editora Disal, 2005.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS PROPRIEDADES CATEGORIAIS DOS
PREFIXOS DE NEGAÇÃO DES- E IN- NO PB¹**Camila De Bona
UFRGS**Introdução**

Este trabalho, o qual se insere na área dos estudos de Semântica Lexical, mais especificamente nos estudos sobre o significado de morfemas derivacionais prefixais, tem como objetivo estudar os aspectos semânticos e, principalmente, categoriais de dois prefixos de negação do português brasileiro, quais sejam in- e des-.

Com a evidência de que os prefixos de negação apresentam uma variada gama de categorias lexicais às quais eles podem se adjungir (nomes, adjetivos e verbos), buscamos, neste trabalho, delinear a frequência com que cada um dos prefixos de negação mencionados aparece em relação às bases com as quais eles se concatenam, com o intuito de verificar quais seriam as principais propriedades gramaticais capazes de apresentar um papel determinante na eleição e produtividade de determinado prefixo. Para fins de análise, nos valeremos dos vocábulos prefixados com os afixos de negação in- e des- listados no Dicionário de Usos do Português do Brasil de Francisco S. Borba (2002).

Através de um estudo que se pretenda exaustivo dos itens lexicais formados por esses prefixos no português, tencionamos analisar, conjuntamente, a plausibilidade da procura de alguma regularidade semântica presente nas bases, para verificar se a distinção entre des- e in- se dá relativamente a determinados elementos de sentido que as palavras formadas por cada prefixo apresentam. Através da análise de nossos dados, uma pergunta que tencionamos responder é a seguinte: esses dois prefixos de negação estão associados de uma forma regular a certos traços semânticos presentes nas bases ou são, de fato, concorrentes, atuando em contextos semânticos semelhantes?

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: na seção 1, revisitamos os argumentos de Silva e Mioto (2009) para a análise dos dados do português, os quais advogam

¹ A pesquisa aqui apresentada é parte de um trabalho maior, qual seja a Dissertação de Mestrado da autora, cujo título é: Os prefixos de negação des- e in- no PB: Considerações Morfossemânticas. A pesquisa completa, com todos os exemplos analisados, pode ser encontrada no Repositório Digital da UFRGS, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.lume.ufrgs.br/>. Este trabalho foi realizado com o apoio do CNPq.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

pela ideia de que os prefixos selecionam rigidamente as bases com as quais se combinam. Na seção seguinte, apresentamos nossa metodologia para análise dos dados e, após, a própria análise, com o intuito de verificar a plausibilidade das considerações de Silva e Miotto (2009) concernentes à seleção categorial. As conclusões obtidas na análise dos dados serão relatadas juntamente com nossas considerações finais.

Prefixos: seleção categorial rígida?

Em artigo de 2009 intitulado *Considerações sobre a Prefixação*, Silva e Miotto defendem a hipótese de que os prefixos, assim como os sufixos, também selecionam rigidamente a base com a qual se combinam. Tendo em vista que os sufixos determinam a classe da palavra que formam, seu estudo nunca negligenciou a classe da palavra que lhe serve como base; conseqüentemente, gerou-se um consenso de que os sufixos selecionam a sua base. No entanto, isso nunca ocorreu em relação aos prefixos: mesmo sendo considerados pela tradição gramatical como formadores de palavras derivadas, na maioria das vezes tem-se a organização dos mesmos em ordem alfabética dentro de dois grandes grupos – o latino e o grego (SILVA e MIOTTO, 2009, p. 1 e 2).

Os autores apontam que, mesmo já havendo alguns trabalhos que fazem referência ao fato de que os prefixos também se juntam a bases de classe determinada, essa ideia nunca é levada às últimas consequências. Mesmo autores que trabalham dentro do quadro da morfologia gerativa, assim como Rocha, apresentam os prefixos como se eles não fizessem exigências muito rígidas em relação à classe dos elementos com os quais se unem. Silva e Miotto (2009) defendem, pois, que os prefixos selecionam a base com a qual irão se combinar, sendo que essa seleção envolve tanto a sua categoria quanto certas características semânticas presentes nela.

Os autores apontam que os estudos tradicionais sobre a prefixação não produziram uma sistematização tão sólida quanto os que se debruçaram sobre a sufixação. Isso decorre, muito possivelmente, das divergências suscitadas por esse processo de formação, a começar pelo debate em que se discute se a prefixação seria mesmo um caso de derivação ou se se encaixaria melhor no processo de composição (como já discutido no primeiro capítulo deste trabalho). Além disso, alguns pesquisadores ainda lançam mão de argumentos baseados na etimologia, um conhecimento que nem sempre está disponível para os falantes da língua. A dificuldade, pois, em definir o que são prefixos contribui muito para essa falta de sistematização no estudo dos mesmos.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Levando em conta que nunca se construiu uma tradição para os prefixos em que se pensasse na ideia de seleção rígida, os autores sugerem que uma palavra prefixada pode ser o resultado de diferentes opções de combinação. O exemplo dado por eles está na palavra *imobilização*, a qual poderia ser formada através de três possibilidades distintas:

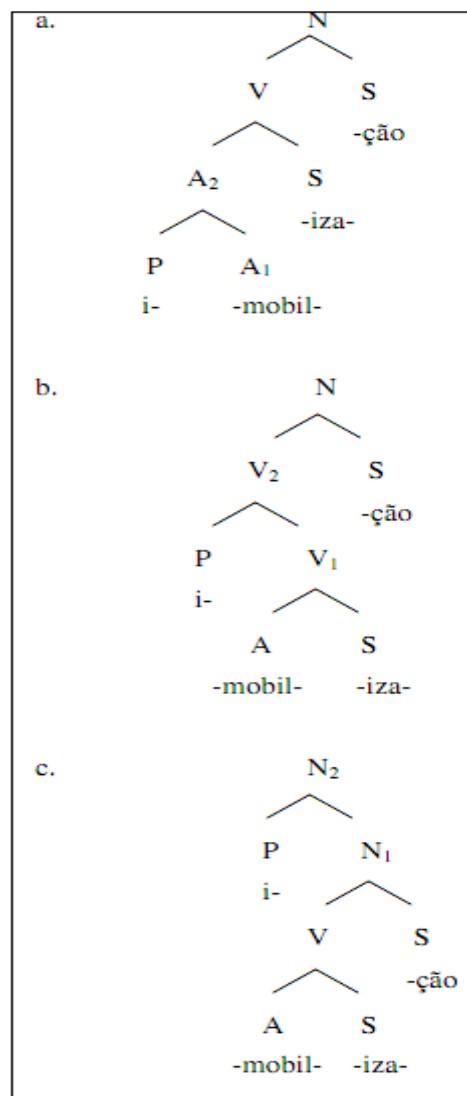


Figura 2: Possibilidades de formação para *imobilização* (SILVA e MIOTO, 2009, p. 13)

De acordo com os autores, em a, temos o prefixo de negação *i-* se ligando a um adjetivo. Em b, o mesmo se liga a um verbo e, em c, o prefixo é ligado a um nome. Os pesquisadores apontam que não temos razões para acreditar que processos verdadeiramente morfológicos sejam tão irrestritos a ponto de permitir três estruturas para a mesma palavra. Essas três estruturas afirmam algo diferente sobre o prefixo negativo *i-*: afirma que é prefixo de adjetivo em a, de verbo em b e de nome em c. No entanto, ao observarmos mais detidamente o comportamento deste prefixo, vemos que ele é bastante produtivo com

ST 18: Léxico, identidade e diferença

adjetivos: *imóvel, infeliz, irreal, impessoal, insensato*. Com isso, os autores lançam a hipótese de que i- seja um prefixo produtivo com adjetivos, sendo que uma forma de traduzir essa ideia é a seleção:

Por exemplo, na sintaxe um predicado seleciona os argumentos com os quais se combina. Se supomos que os prefixos também têm a capacidade de selecionar, não estamos fazendo mais do que estender explicitamente aos prefixos a capacidade, verificada em outros domínios da gramática, de um certo item selecionar os argumentos com os quais se combina (SILVA e MIOTO, 2009, p. 14 e 15).

Os autores apontam que aparentes contra-exemplos para essas afirmações poderiam ser itens lexicais como *infelizmente, impossibilidade, imobilizar e insensatez*. Entretanto, argumentam, vê-se que em todos esses vocábulos é possível identificar um estágio de formação em que existe um adjetivo – *feliz, possível, móvel, sensato* -, e, portanto, é nesse momento que a prefixação ocorreu. Para confirmar essa ideia, Silva e Miotto argumentam que nomes e verbos que não apresentam um estágio adjetival em sua formação não aceitam a prefixação com i-: **intossir, *infazer, *inesperança, *irato*. Com isso, ao assumir que os prefixos também selecionam rigidamente suas bases, os autores eliminam o paradoxo de três possibilidades de formação (a, b e c) e ficam apenas com a derivação em a, em que o prefixo i- seleciona um adjetivo.

Uma proposta de seleção rígida se faz também para o prefixo des-. Ao examinar a palavra *desmobilização*, os autores, de início, atribuem três estruturas para essa palavra:

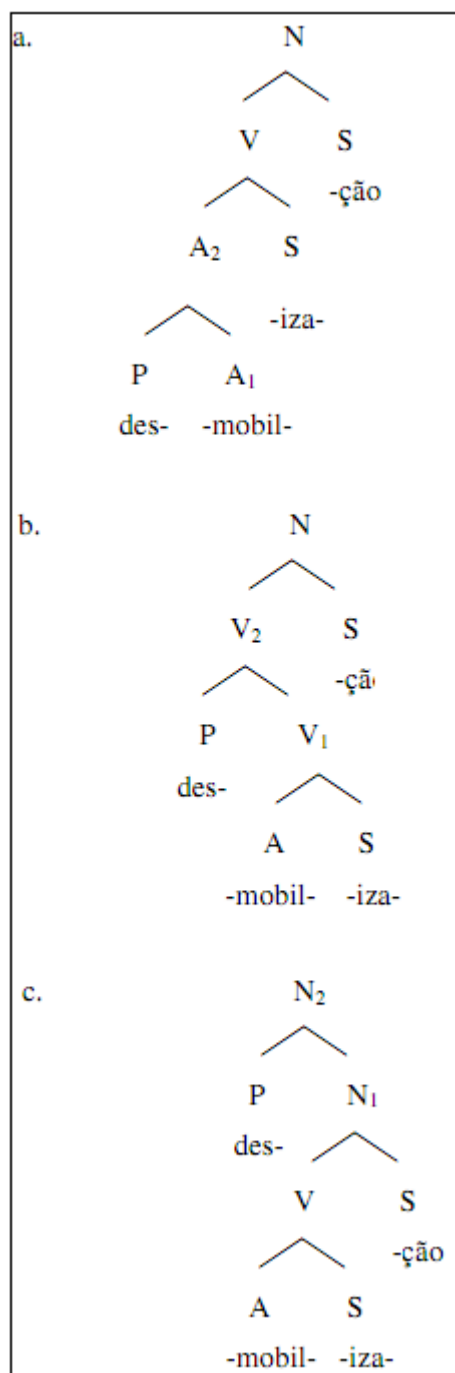
ST 18: Léxico, identidade e diferença

Figura 3: Possibilidades de formação para *desmobilização* (SILVA e MIOTO, 2009, p. 15 e 16)

Segundo Silva e Mioto (2009), novamente para *des-*, a hipótese da seleção rígida não tolera essa variedade de opções para a formação da supracitada palavra. Para descobrir que tipo de base o prefixo *des-* seleciona, os autores apresentam alguns vocábulos: *desfazer*, *desconectar*, *descombinar*, *desinfetar*, *destelhar*, *desconsiderar*, etc. Com esses dados em vista, os pesquisadores apontam, pois, que o prefixo *des-* significa “reversão” e se combina

ST 18: Léxico, identidade e diferença

produtivamente com verbos, sendo a estrutura b, portanto, a correta exemplificação da formação da palavra *desmobilização*. Para manter o pressuposto da seleção rígida e lidar com itens lexicais como *desnecessário*, *desleal*, *desumano*, *deselegante* e *desigual*, etc., Silva e Mioto postulam um prefixo homônimo, que se liga a bases adjetivais. Além de uma base de classe diferente, esse prefixo também, segundo eles, apresenta um significado diverso:

Se se combina com um verbo, seu sentido é de reversão de um processo; se se combina com adjetivo, seu sentido é de um tipo de negação. De fato, *desleal* significa algo como ‘sem lealdade’, mas desfazer não significa ‘sem (não) fazer’. Podemos, portanto, hipotetizar que des- exemplifica um caso de homonímia de prefixos e que, por isso, deve haver (pelo menos) duas entradas para ele no dicionário de morfemas do português. Cada uma das entradas terá suas propriedades de seleção: des-1, que significa reversão, seleciona verbos; des-2, que significa negação, seleciona adjetivos. (SILVA e MIOTO, 2009, p.17)

Com essa ideia em mente, podemos pensar, por exemplo, no item lexical *descontente*. Nesse caso, segundo os autores, uma análise primeira poderia ser feita no sentido de desligando-se a um adjetivo e atribuindo o valor semântico de negação: *descontente* é não contente. Paralelamente, podemos nos perguntar sobre o verbo derivado *descontentar*: o prefixo des- atuaria nessa lexia como desencadeador de uma reversão, já que *contentar* é um verbo, ou como negação de um estado, considerando sua proveniência de um adjetivo? Parece-nos que a relação estreita entre *descontentar* e *descontente* se perderia de vista através da postulação de duas entradas para des-.

Acerca das propriedades semânticas da base, temos claro que muitos prefixos selecionam rigidamente alguns traços da base com a qual se combinam. Em português, essa ideia encontra respaldo na distribuição do prefixo verbal des-. Os autores o consideram como uma espécie de marcador aspectual que expressa reversão. De imediato, pode-se dizer que ele não pode se combinar com verbos que não marcam processos ou que marcam processos irreversíveis, como **desmorrer*, **deschegar*, **deslavar*, **desdesejar*, **desnadar*, **dessonhar*. Por outro lado, ele se combina perfeitamente com verbos de processo, como *desfazer*, *desmontar*, *desnivelar*, *desligar*, *desconstruir*, *desarrumar*. As impossibilidades de combinação do prefixo des- com determinadas bases decorre da incompatibilidade semântica entre o aspecto da base e do prefixo.

Relativamente às considerações semânticas feitas pelos autores, de que des- veicula o significado reversativo quando adjungido a verbos e o significado negativo quando se liga a adjetivos, não podemos concordar com elas. Como poderíamos analisar o caso dos verbos *gostar*, *crer*, *amar*, os quais licenciam a formação com des-, mesmo não denotando processos de mudança e não apresentando, quando prefixados por des-, o sentido de “reversão” mas, antes, o de “negação”? A ideia que aqui defendemos é a de que, com verbos de estado e

ST 18: Léxico, identidade e diferença

alguns verbos de ação, o prefixo des- dispara a mesma semântica que com adjetivos, qual seja a de “negação”. Portanto, as noções de “reversão” e “negação” não podem ser automaticamente ligadas às categorias de verbos e adjetivos, respectivamente, tendo em vista a necessidade primeira de averiguação da semântica da base. Levando em conta esse argumento, a postulação de dois des- homófonos perde credibilidade, já que a semântica do prefixo não é necessariamente diferente quando a categoria gramatical é diversa.

No que diz respeito à postulação de uma seleção categorial rígida por parte dos prefixos, verificaremos a plausibilidade dos argumentos dos autores na análise de nossos dados. Desde já, podemos adiantar que a seleção categorial de des- com verbos e adjetivos e a de in- apenas com adjetivos, como defendida pelos autores, não é categórica. No entanto, as considerações de Silva e Miotto (2009) podem ser pertinentes ao pensarmos no caráter de produtividade desses prefixos com determinadas categorias gramaticais. Veremos como isso se dá na parte de análise de nossos dados.

Procedimentos metodológicos

Ao selecionarmos os nossos dados, dividimo-los relativamente à classificação do Borba, no que diz respeito às entradas lexicais, em substantivos, adjetivos e verbos. O total de itens lexicais prefixados por des- e in- obtido nesta pesquisa foi o de 2.569. Deste número, 1.497 são formados por des- e 1.072 são formados por in-.

Primeiramente, analisaremos os substantivos, adjetivos e verbos prefixados por in-. Considerando os apontamentos de Silva e Miotto (op. cit.) relativamente a esse prefixo, os quais defendem que ele seleciona apenas adjetivos, averiguaremos a existência de nomes e verbos primitivos em nosso corpus, além de nomes deverbais que não apresentem estágio derivacional adjetival. Em se atestando itens lexicais prefixados por in- que não apresentem estágio derivacional adjetival anterior, refutamos a hipótese de seleção categorial rígida defendida pelos autores.

Após a análise dos itens lexicais prefixados por in-, damos prosseguimento ao nosso estudo através da descrição de substantivos, adjetivos e verbos prefixados por des-, tanto categorial quanto semântica. Silva e Miotto (2009), no que diz respeito a esse prefixo, defendem a existência de dois afixos des- homófonos: um seleciona verbos, aplicando o sentido de reversão, e o outro seleciona adjetivos, atualizando o sentido de um tipo de negação. Com isso em vista, averiguaremos a existência de nomes primitivos e, também, de verbos derivados por des- que apresentem o sentido de negação. Ademais, faremos também

ST 18: Léxico, identidade e diferença

algumas considerações referentes à postulação de in- e des- como concorrentes em adjetivos: haveria algum traço semântico responsável por licenciar a atualização de um ou de outro?

Análise dos dados

Nossos resultados foram os que seguem. Em termos categoriais, para in-:

(15) De um total de 1072 ocorrências, 726 são adjetivos, 316 são substantivos e 30 são verbos. Sem considerar estágios derivacionais anteriores, podemos dizer que in- é muito produtivo com a classe dos adjetivos, seguido da classe dos nomes e, por último, com um ínfimo número de ocorrências, da dos verbos.

(16) Ao considerarmos a explicitação de estágios derivacionais precedentes, parece-nos que a postulação de uma seleção rígida para o prefixo in-, em que este só se adiciona em estágios adjetivais, não é capaz de condizer com os dados, tendo em vista que:

(E) Obtivemos 316 ocorrências de substantivos prefixados por in-. Deste número, consideramos que 100 são nomes primitivos, denominais ou deverbais que não apresentam um estágio adjetival em sua formação.

(F) Encontramos apenas 30 ocorrências de verbos prefixados por in-. Deste número, 6 são primitivos.

É claro que a grande maioria dos nomes prefixados por in- de fato apresenta um estágio adjetival anterior à formação do substantivo. No que tange aos verbos prefixados por in-, afora esses seis, os outros são todos deadjetivais. Com isso em vista, parece-nos que a postulação de uma seleção rígida para o prefixo in-, em que este só se adicione em estágios adjetivais (in-), não é capaz de condizer com os dados. Por isso, acreditamos que essas afirmações de Silva e Miotto (2009) devam ser consideradas não em termos categóricos, mas antes em termos de produtividade. Em sendo assim, ganham muito respaldo através do nosso *corpus*.

Em termos categoriais, para des-:

(17) De um total de 1497 ocorrências, 538 são adjetivos, 488 são substantivos e 471 são verbos. Sem considerar estágios derivacionais anteriores, podemos dizer que des-

ST 18: Léxico, identidade e diferença

é bastante produtivo com todas as classes gramaticais, não apresentando diferenças numéricas muito significativas entre uma e outra.

- (18) Ao considerarmos a explicitação de estágios derivacionais precedentes, parece-nos, novamente, que a postulação de uma seleção rígida para o prefixo *des-*, em que este só se adicione em estágios adjetivais e verbais, não é capaz de condizer com os dados, tendo em vista que:

V. Obtivemos 488 ocorrências de substantivos prefixados por *des-*. Deste número, 52 são nomes primitivos ou denominais e 16 são nomes deadjetivais; os 420 restantes são deverbais.

Com esse resultado acerca dos substantivos, em que apenas 16 (3,2%) são nomes deadjetivais, vemos a impossibilidade de considerar as afirmações de Silva e Miotto (2009) no sentido de produtividade. Com o intuito de melhor respaldar nosso argumento, resolvemos analisar os estágios derivacionais precedentes também dos adjetivos:

VI. Dos 538 adjetivos do corpus, 437 são adjetivos deverbais, 72 são adjetivos primitivos, deadjetivais ou em último estágio de derivação e 29 são adjetivos denominais.

Considerando que 86% dos substantivos apresentam um estágio deverbal anterior e 81,2% dos adjetivos também, defendemos neste trabalho que, ao analisar estágios precedentes de derivação, *des-* é produtivo apenas com verbos. Relativamente a *des-* em adjetivos, as afirmações de Silva e Miotto (2009), que já não procederiam em termos categóricos, também não encontram respaldo em termos de produtividade. A descrição semântica dos autores (a qual aponta que *des-* em adjetivos é negação e *des-* em verbos é reversão) também não é corroborada pelos dados, considerando que, em verbos estativos, a noção atualizada por *des-* é de simples negação.

De forma geral, sem considerar estágios derivacionais anteriores, analisando apenas as ocorrências registradas nas entradas no Dicionário de Usos do PB do Borba (2002), podemos dizer que *in-* é produtivo com adjetivos e substantivos e *des-* é produtivo com adjetivos, substantivos e verbos. Em averiguando estágios derivacionais precedentes, constata-se que *in-* é produtivo com adjetivos e *des-* o é com verbos.

Acerca de um suposto traço semântico presente nas bases adjetivais capaz de licenciar a presença de *des-* ou *in-*, não acreditamos existir, tendo em vista que Borba (2002) registra formas análogas com ambos os prefixos: *desamigo* e *inimigo*, *desfeliz* e *infeliz*, *descrente* e

ST 18: Léxico, identidade e diferença

incrédulo, etc. Parece mesmo que, em se tratando de adjetivos especificamente, des- e in- são concorrentes.

Considerações finais

Com este trabalho, nos propusemos a estudar os aspectos semânticos e, principalmente, categoriais de dois prefixos de negação do português brasileiro, quais sejam /in-/ e /des/, haja vista a também necessidade de caracterização do significado de unidades lexicais complexas. Para tanto, abordamos os argumentos de Silva e Miotto (2009), os quais defendem a existência de uma seleção rígida feita pelos prefixos, à semelhança do que acontece com os sufixos. Essas considerações foram posteriormente verificadas no momento de análise de nossos dados relativamente aos aspectos categoriais.

Com o intuito, pois, de analisar os itens lexicais prefixados por des- e in- e analisar as considerações feitas pelos pesquisadores, a recolha de nossos dados foi transcategorial, englobando substantivos, adjetivos e verbos por eles formados e restringindo-nos apenas aos vocábulos em que des- e in- veiculam o sentido de negação e/ou reversão.

Pode-se dizer que nossa análise reforça e apresenta algumas sistematizações importantes sobre a atuação desses prefixos no português brasileiro: em termos categoriais, in- é produtivo com adjetivos, o que demonstra a pertinência dos apontamentos de Silva e Miotto (2009); diferentemente, des- é produtivo apenas com verbos, evidenciando uma necessidade cada vez mais premente de se respaldar em *corpora* para que seja possível fazer afirmações mais contundentes acerca do funcionamento dos afixos em geral.

Referências

BORBA, F. S. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

SILVA, M. C.; MIOTTO, C. Considerações sobre a prefixação. *ReVEL*, v. 7, n. 12, 2009.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença

O ANISOMORFISMO LINGUÍSTICO COMO UM DESAFIO PARA A LEXICOGRAFIA BILÍNGUE: O CASO DO PORTUGUÊS E DO ESPANHOL

Carolina Fernandes Alves
UFRGS

Introdução

Muito embora a tradição lexicográfica tenha começado, ainda na Idade Média, com obras bilíngues, os dicionários desse tipo representam um desafio à parte para a lexicografia e para a metalexicografia, basicamente, porque envolvem duas línguas diferentes em contraste as quais, por mais semelhanças que possam ter (sejam elas de cunho tipológico, genético e/ou geográfico), apresentam divergências que incidem fortemente no fazer lexicográfico.

Conforme Damim e Bugueño Miranda (2005, p. 1), um dicionário bilíngue não é meramente uma listagem de palavras equivalentes de uma língua a outra, pois almeja oferecer mais informações do que uma simples equivalência léxica, aspecto que confere grande complexidade a esse tipo de obra lexicográfica, uma vez que se trata de “um dicionário que relaciona o vocabulário de duas línguas por meio de equivalentes que permitem que os usuários leiam e produzam textos na língua estrangeira” (HARTMANN, 2002, s.v. *bilingual dictionary*). Portanto, as tarefas de recepção e produção subjazem à lexicografia bilíngue, entrecruzando-se com o *anisomorfismo linguístico* (cf. Zgusta, 1971), isto é, as especificidades das línguas em questão. Além disso, outro fator importantíssimo para a concepção de uma obra bilíngue (amplamente relacionado às questões de recepção e produção) é o público ao qual se pretende atingir. Normalmente, os dicionários bilíngues possuem usuários bastante diversificados, consulentes que, evidentemente, possuem necessidades diferentes em muitos graus, como, por exemplo, um aprendiz de língua estrangeira ou um tradutor. Sendo assim, “levar em consideração as necessidades reais do usuário é, no mínimo, prudente para o lexicógrafo e também para aquele que quer escolher um dicionário bilíngue” (DAMIM; BUGUEÑO MIRANDA, 2005, p. 2).

Sabendo da alta capacidade que os falantes nativos de português e de espanhol têm em gerar hipóteses em sua aprendizagem de uma dessas línguas como língua estrangeira (LE), o objetivo deste artigo é apresentar algumas possíveis soluções lexicográficas para questões de

ST 18: Léxico, identidade e diferença

ordem anisomórfica entre a língua portuguesa e a espanhola, nos planos fonético-fonológico, léxico-semântico e morfossintático, no que diz respeito tanto à produção quanto à recepção linguística do falante nativo de português e aprendiz de espanhol como LE.

O anisomorfismo linguístico

Zgusta (1971) concebe o *anisomorfismo linguístico* como o princípio fundamental da linguagem, assumindo, assim, que cada língua apresenta uma organização própria em todos os seus níveis (fonético-fonológico, léxico, morfossintático, etc.). Apesar de ter utilizado este termo na lexicografia, a noção que subjaz a ele remonta ao idealismo linguístico de Wilhelm von Humboldt e Benjamin Whorf, por exemplo, pensadores que introduziram nos estudos linguísticos a concepção de que as línguas se organizam de maneiras diferentes umas das outras, interferindo e determinando o modo como os falantes veem o mundo, fato ontológico que interfere diretamente na aprendizagem de uma LE:

O aprendizado de uma língua estrangeira (...) deveria ser a conquista de um novo ponto de vista na maneira anterior de ver o mundo, e de fato é até certo grau, pois cada língua contém toda a teia de conceitos e o ideário de uma parte da humanidade (HUMBOLDT, 2006 [1836]).

Desse fato procede o que eu chamei de ‘princípio da relatividade linguística’, que significa, em termos informais, que os usuários de gramáticas marcadamente diferentes são levados por suas gramáticas a tipos diferentes de observações e avaliações diferentes de atos similares de observação, e portanto não são equivalentes como observadores, mas devem chegar a visões de mundo de certa forma diferentes (WHORF, 1956, p. 214).

Devido ao fato de que possuem um tronco comum no processo de evolução linguística, português e espanhol se assemelham em muitos aspectos. Diante disso, quando o falante nativo de uma dessas línguas opta por estudar a outra como LE, já demonstra, desde os primeiros momentos de sua aprendizagem, uma “razoável compreensão oral e escrita” (SALINAS, 2005, p. 56) do idioma escolhido. Portanto, a proximidade linguística e os conhecimentos linguísticos prévios desses aprendizes nos levam a concluir que a probabilidade de que comparem as estruturas desse par específico de línguas é consideravelmente mais alta do que, por exemplo, falantes nativos de japonês que são aprendizes de alemão. Essa comparação, conforme os princípios da Análise Contranativa (AC)¹, é um mecanismo de aprendizagem ao qual todo estudante de línguas recorre sobretudo nos estágios iniciais do processo. No entanto, esse aspecto toma maiores proporções em línguas próximas, tais como o espanhol e o português.

¹ Fries (1945) e Lado (1957) foram os precursores da Análise Contrastiva. Para mais aprofundamento em relação ao tema e sua aplicação ao par de línguas em questão neste artigo, cf. Durão (1999; 2007).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Ainda segundo a AC, a transferência de estruturas da língua materna (LM) do aprendiz para a língua-alvo como meio de aprendê-la pode, dentre outros fatores, e, em alguns casos, levá-lo a *equívocos de aprendizagem* (cf. Durão, 1999), fenômeno motivado também (além de outros fatores) pelas diferenças entre as línguas em contraste. Conforme veremos a seguir, no caso do português e do espanhol, muitos são os aspectos que comprovam que, apesar da evidente filiação genética entre essas línguas, elas apresentam estruturas anisomórficas. Trataremos desses aspectos em função do perfil de usuário considerado neste estudo e das funções de recepção e produção em um dicionário bilíngue.

Plano fonético-fonológico**O grau de abertura vocálica**

No espanhol, o grau de abertura vocálica não implica distinção fonológica, tal qual ocorre na língua portuguesa (entre f[ô]rma e f[ó]rma, por exemplo), sobretudo porque o inventário vocálico é mais restrito em termos de abertura do que em português. Os fonemas vocálicos abertos provenientes do latim vulgar permaneceram na língua portuguesa, mas ditongaram-se no espanhol como nos mostram *petra* > *piedra* e *forte* > *fuerte*. Nesses casos, a tendência do falante nativo de português é produzir vogais abertas por influência de sua língua materna, na qual as vogais *e* e *o*, em *pedra* e *forte*, são de abertura máxima.

Em um dicionário, caberia à transcrição fonética o papel de explicitar ao usuário essas diferenças². Para isso, entretanto, deve-se considerar a direção do dicionário. Consideramos que o aprendiz (sobretudo nas fases iniciais da aprendizagem) necessita do respaldo fonológico, seja ao receber linguagem (escrita ou falada), seja para produzir linguagem (escrita ou falada). Assim, se pensarmos a função de recepção e de produção de um ponto de vista mais global, incluindo não apenas a escrita, mas também a fala (a razão de ser da transcrição fonética), pois a consulta ao dicionário bilíngue não se dá obrigatoriamente apenas pelo *input* escrito, acreditamos que o segmento informativo relativo à pronúncia, na parte ativa do dicionário, adquira pertinência junto aos equivalentes, assim como propõem Engelberg; Lemnitzer (2004, *apud* DAMIM; BUGUEÑO MIRANDA, 2005, p. 4).

² O ônus evidente que seu emprego implica é que nem todos os consulentes sabem atribuir respaldo fonológico aos símbolos do Alfabeto Fonético Internacional (AFI), por exemplo, sobretudo quando se trata da aprendizagem de LE em sua fase inicial, quando o falante ainda está em processo de familiarização com os fonemas da língua-alvo. É comum que as obras bilíngues tentem resolver esse problema a partir da inserção de uma lista de símbolos fonéticos (com exemplos de palavras representativas dos sons em questão) em suas partes introdutórias.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Em geral, as obras bilíngues tendem a registrar a informação fonológica na direção passiva da obra³, junto aos lemas. Algumas, além disso, marcam a sílaba tônica em negrito. Porém, não é raro encontrar, na parte ativa, a mesma solução, o que torna a informação inócua, tendo em vista que o falante de português conhece a pronúncia das palavras de sua LM assim como sabe a sua tonicidade, podendo inclusive “calcular” essas informações em relação àquelas palavras por ele desconhecidas.



Fig. 1 - GDEPPE (2001, s.v.)

Para a produção linguística, seria mais pertinente que a transcrição fonética e a marcação de tonicidade estivessem junto aos equivalentes.

perna 1. <i>sf</i> pierna [ˈpjerna]

Fig. 2 – solução I

Os heterotônicos

Português e espanhol compartilham uma série de palavras cujo significado é o mesmo, mas que são pronunciadas de maneiras distintas. Por exemplo, *nível*, *oceano*, *cérebro*, *burocracia*, *democracia*, *epidemia* e *gaúcho* são pronunciadas⁴ no espanhol como [niˈβel], [oˈseano], [seˈreβro], [buroˈkrasi̯a], [epiˈðemi̯a] e [ˈgauʃo]. Nesses casos, como a probabilidade de transferência da pronúncia portuguesa é muito alta, acreditamos que apenas a transcrição fonética não garante que o usuário perceba as diferenças. Seria necessário algum efeito de saliência a esse respeito, tal como o destaque na sílaba tônica em negrito, solução já adotada por muitas obras bilíngues. Acerca da direção, pensamos que o segmento da transcrição fonética e o destaque da sílaba tônica deveriam constar em ambas as direções do dicionário, tanto no signo-lema quanto nos equivalentes.

nível [niˈβel] sm 1 nível	nível 1 sm nível [niˈβel]

Fig. 3 – solução II

³ Tendo em vista o perfil de usuário ao qual este trabalho está destinado, seria a direção espanhol/português da obra.

⁴ Cf. Alves (2011) para uma discussão acerca da interferência da ortografia da língua portuguesa na aprendizagem do espanhol como LE no plano ortográfico-fonológico.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Plano léxico-semântico****Os heterossemânticos**

No que toca ao plano léxico, é bastante conhecida (não apenas no contraste entre português e espanhol, mas também em relação às línguas em geral) a existência de palavras heterossemânticas, chamadas também de *falsos cognatos* e *falsos amigos*, isto é, palavras cuja convergência ortográfico-fonológica é total ou parcial entre duas ou mais línguas, mas que possuem significados diferentes⁵. Dado o seu parentesco, português e espanhol apresentam inúmeros falsos cognatos. Em espanhol, *pó* se diz *polvo*, por exemplo. Para referir-se ao animal *polvo*, usa-se *pulpo*. *Rubio* significa *loiro*, em português. *Ruivo* se diz *pelirrojo*, em espanhol. Considerando a recepção, ao escutar ou ler uma frase que contenha algum falso cognato, o falante que não conhece seu significado na língua estrangeira certamente terá um estranhamento, o que poderá motivar a consulta ao dicionário. Na produção, o emprego equivocado desses tipos de unidades pode provocar alterações de significado ou até mesmo fazer com que a frase se torne agramatical.

Na lexicografia bilíngue, o tema é tratado com alguma “liberdade” no sentido de que não há uma doutrina mais ou menos fixa sobre como abordá-lo (ao contrário do que acontece com a transcrição fonética, por exemplo). Podemos encontrar desde aqueles dicionários que não fazem menção alguma a respeito dessa relação léxico-semântica, tal qual o *Michaelis Online* (MiOn, 2009), deixando a cargo do consulente inferi-la a partir da equivalência, até aqueles, no outro extremo, cuja abordagem está centrada única e exclusivamente nessa relação, constituindo uma verdadeira “lexicografia de falsos amigos”, a exemplo do *Novo Dicionário de Falsos Amigos Espanhol/ Português* (NDFAEP) (BUGUEÑO MIRANDA, 2014 [no prelo]).

fantoche fan.to.che <i>sm</i> Fantoche, marionete.	

⁵ Cf. Buegueño Miranda (2007; 2008), Beneduzi; Buegueño Miranda (2007) para um aprofundamento acerca das questões pertencentes à lexicografia de falsos amigos.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

<i>sm</i> Fantoche, marioneta, títere. Mion (2009, s.v.)	III. <i>m</i> 1. peessoa de aspecto grotesco. 2. peessoa pouco sensata em sua forma de agir. <i>adj./m.</i> 3. [peessoa] que gosta de aparentar superioridade. NDAEP (2014, s.v.)

Fig. 4 – Comparação entre MiOn (2009) e NDFAEF (2014)

Há também aqueles que optam por criar segmentos informativos não integrados fisicamente ao verbete que tratam de “prevenir” o consulente em relação aos falsos cognatos, como é o caso do *Mini-Dicionário Saraiva português/espanhol – espanhol/português* (MiSa, 2000), que, na parte passiva da obra, no pé das páginas nas quais consta algum falso cognato, elenca algumas notas a respeito.

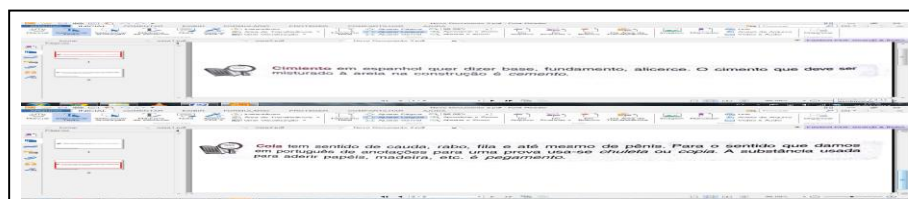


Fig. 5 – o tratamento dos heterossemânticos no MiSa (2000)

Novamente, assim como ficou claro nas questões anteriores, o problema que desafia os lexicógrafos encontra-se no âmbito da produção. No caso da recepção, a questão é mais simples, podendo ser solucionada pelas paráfrases explanatórias, conforme é possível ver a seguir, em que as acepções demonstrariam ao falante nativo de português significações para a palavra *fantoche* empregadas apenas em espanhol:

fantoche [fan'toʃe] *sm* 1. pessoa de aspecto grotesco 2. pessoa pouco sensata em sua forma de agir. Adj./m. [pessoa] que gosta de aparentar superioridade.

Fig. 6 – solução III (adaptado de DIFAEF (2014, s.v.))

Contudo, pensando na produção linguística, uma solução a considerar seria o emprego de pós-comentários semânticos (cf. FARIAS, 2011), conforme exemplo abaixo. Entretanto,

ST 18: Léxico, identidade e diferença

essa é uma sugestão pouco viável para dicionários em formato impresso, visto o evidente aumento das dimensões físicas da obra provocado pela utilização desse segmento informativo:

fantoche sm fantoche [faɲˈtoʃɐ] sf marioneta [marjoˈneta] * não se usa para atribuir a

Fig. 7 – solução IV

Portanto, uma solução mais exequível, do ponto de vista editorial, seria o emprego de remissões pelo uso de algum sinal gráfico ou sendo efeito implícito das equivalências. O ônus desse tipo de segmento informativo é a sucessão de consultas que o usuário se vê obrigado a realizar em busca do significado que deseja produzir na LE:

fantoche sf marioneta [marjoˈneta] →	fantoche sf marioneta [marjoˈneta]

Fig. 8 – solução V

Os *realia*

Realia são “termos de uma língua estrangeira que se referem a uma realidade particular a tal ou tal cultura⁶” (DUBOIS et al., 2000), distinguindo-se entre *realia* de *tipo A* e de *tipo B* (BUGUEÑO MIRANDA, 2010, p. 68). Os primeiros correspondem a entidades vegetais e animais. Os demais, por outro lado, correspondem a “todas as ‘entidades culturais’ criadas por uma comunidade” (BUGUEÑO MIRANDA, *ibid*).

Ao contrário dos falsos amigos, por exemplo, nos quais sempre se verifica o compartilhamento de algum tipo de equivalência, seja no plano ortográfico-fonológico ou semântico, os *realia* representam a ausência total de equivalência no plano lexical. Essa porção do léxico é, portanto, um paradoxo para a lexicografia bilíngue, que, apoiada sob a base da equivalência entre uma língua e outra, deve posicionar-se, na medida do possível, diante da falta da equivalência e propor uma solução razoável às necessidades de consulta do usuário, pois os *realia* afetam tanto a parte passiva quanto a ativa da obra.

No que toca à recepção, para os *realia* de tipo B, o lexicógrafo pode recorrer à elaboração de paráfrases explanatórias, muito embora elas não substituam a relação de equivalência palavra a palavra. Pensemos, por exemplo, em uma designação para determinado sentimento a qual existe em uma língua α e não em uma língua β . Uma boa paráfrase

⁶ [Les réalités désignent aussi les termes d’une langue étrangère qui désignent une réalité particulière à telle ou telle culture]

ST 18: Léxico, identidade e diferença

explanatória, em conjunto com o exemplo, se for o caso, realizaria uma espécie de equivalência no plano conceitual, permitindo ao consulente compreender (por aproximação ao seu “conhecimento de mundo”, isto é, por já ter experienciado tal sentimento) o tipo de sentimento descrito, não obstante a impossibilidade de buscar em sua língua materna ou na língua estrangeira um equivalente léxico para a paráfrase explanatória. Nos *realia* de tipo B, portanto, a realidade do sentimento, por exemplo, existe. O que não existe é uma designação linguística para tal conceito em uma das línguas. Em relação à produção, esse é um claro problema tradutório para o qual a lexicografia ainda encontra-se em fase extremamente embrionária, a ponto de deixar em segundo plano o léxico idiossincrático das línguas em contraste, ou seja, só se registra o que possui equivalência léxica ou semântica.

A questão se torna ainda mais complexa nos *realia* de tipo A, visto que a falta de equivalência linguística é motivada pela falta de equivalência na realidade. Nos países da América Central, por exemplo, há uma fruta nativa chamada *chirimoya*. Alguém que leia esse nome em um texto e não saiba seu significado, pode sentir a necessidade de buscá-lo no dicionário. A paráfrase explanatória que indique que é uma fruta típica dessa região, está sendo “honesta”, mas pouco funcional em termos de seu poder extensional, pois o usuário não terá condições de apontar na realidade o que é uma *chirimoya*. Dessa forma, outras estratégias, como o emprego de ilustrações, são alternativas de explanação do significado que podem auxiliar no processo de equivalência. Também é possível buscar na outra língua alguma entidade que seja semelhante àquela em questão. No português, o equivalente normalmente empregado para *chirimoya* é a brasileira *fruta-do-conde*. Entretanto, se trata de uma aproximação (por compartilhamento de traços como o formato, a cor, o sabor, etc.), posto que qualquer indivíduo que experimentasse ou que conheça ambas as frutas saberá dizer com certeza que não são exatamente a mesma fruta.

Plano morfossintático**Os heterogenéricos**

Em português e espanhol, uma série de palavras tem o mesmo significado, mas apresenta diferenças de gênero, como, por exemplo, *a ponte, o sangue, o mel, o leite e o sal*, que, em espanhol, são *el puente, la sangre, la miel, la leche, la sal*. Pensando no falante nativo de português, acreditamos que o comentário de forma relativo ao gênero, tanto na parte ativa quanto na passiva, já é suficiente para mostrar ao usuário a diferença. Entretanto, a

ST 18: Léxico, identidade e diferença

inclusão de exemplos na parte ativa poderia funcionar como um reforço da informação (apesar de redundante), o que seria um ganho interessante aos aprendizes iniciantes.

sangue *sf* sangre [ˈsaŋgre] ♦ *tenía la sangre caliente.*

Fig. 9 – solução VI

Os advérbios *muy* e *mucho*

O espanhol dispõe de duas formas adverbiais para expressar o que a língua portuguesa expressa apenas com o advérbio *muito*: *muy* e *mucho*. Este é usado diante de substantivos, flexionando-se em gênero e número (*Tengo mucho tiempo.* / *Tengo muchas amigas.*), ou em posposição verbal (*Manuela trabaja mucho*). Aquele, por sua parte, é usado diante de advérbios ou adjetivos (*Estoy muy bien.* / *Eres muy linda.*). Em geral, os falantes nativos de português tendem a usar o *mucho*, provavelmente por sua semelhança fonológica e ortográfica com *muito*, nos casos em que se emprega *muy*, produzindo estruturas como **Estou mucho bien*, **Eres mucho linda*, etc. Assim, na parte passiva do dicionário, *muy* e *mucho* deveriam constar como entradas separadas, ao passo que na parte ativa, deveriam estar como equivalentes do lema *muito*.

O exemplo é um segmento informativo bastante útil, na parte de produção, para ilustrar o fenômeno de variação entre *muy* e *mucho*. No caso desses advérbios, idealmente, seria interessante que, no próprio exemplo, houvesse pós-comentários que indicassem os contextos gramaticais em que essa alternância ocorre. Algumas obras deixam esse tipo de informação para uma espécie de “compêndio gramatical”, o que é uma solução válida, mas, ao mesmo tempo, é um risco, posto que não se pode garantir que o consulente lerá o *Front Matter* da obra (para saber que esse tipo de informação está à parte da microestrutura) ou o próprio compêndio gramatical.

muito adv. mucho (a) [ˈmuʎo]; muy [ˈmwi] □ *Tengo mucho tiempo; Tiene muchas amigas; Manuela trabaja mucho; Está muy bien; Es muy bonita.*

Fig. 10 – solução VII

Comentários finais

Conforme Gelpí Arroyo (1999, p. 25), a avaliação de dicionários é importante no sentido de que permite ter uma visão de conjunto da produção lexicográfica existente no mercado editorial de determinada comunidade idiomática, investigando se o panorama de recursos de que dispõe a lexicografia existente nessa comunidade está adequado às

ST 18: Léxico, identidade e diferença

necessidades de seus falantes. Assim, os trabalhos na área da metalexiconografia têm como finalidade primordial situar a lexicografia de determinada língua em relação ao seu estágio de desenvolvimento, apontando alternativas possíveis para qualificar ainda mais a área, objetivo do presente artigo.

É importante ressaltar que, atualmente, os dicionários bilíngues que contemplam o português e o espanhol estão muito mais preparados para a tarefa de recepção que para a de produção, deficiência que obriga os usuários desse tipo de obra a sanar suas necessidades de produção em dicionários monolíngues para falantes nativos (como o *Diccionario de la Real Academia Española*, por exemplo), nem sempre logrando êxito com essa busca, posto que se trata de um tipo de dicionário voltado para outro público alvo.

Salientamos também que este trabalho restringiu o perfil de usuário ao falante nativo de português e aprendiz de espanhol como LE. Entretanto, gostaríamos de deixar claro que, no caso dos aprendizes, a (meta) lexicografia encontra-se em um estágio mais avançado, posto que tem se apoiado em documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 2002) ou o *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCRL, 2002) para tentar aproximar-se desse perfil de usuário. Porém, os tradutores, consultantes bastante comuns de obras bilíngues, são usuários pelos quais pouco ou nada se tem feito em termos (meta) lexicográficos, apesar da evidente demanda de consulta.

Por fim, os exemplos acima são apenas uma pequena ilustração da questão do anisomorfismo linguístico entre português e espanhol. Diante desse fato ontológico, portanto, no âmbito do desenho de materiais didáticos, incluindo-se entre eles o dicionário, não só a proximidade linguística, mas, sobretudo, o anisomorfismo linguístico são importantes variáveis a serem consideradas na elaboração de uma obra bilíngue, que pode plenamente apoiar-se nos subsídios oriundos da AC para qualificar as informações constantes na obra.

Referências

- ALVES, C. F. A ortografia da Língua Portuguesa e sua interferência na aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. *Linguasagem* (São Paulo), v. 17, p. 2, 2011.
- BENEDUZI, R.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Apresentação do Dicionário de Falsos Amigos Espanhol-Português. In: *IV Forum Internacional de Línguas Estrangeiras*, 2007, Pelotas. Atas do IV Forum Internacional de Línguas Estrangeiras. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária PRSC-UFPel, 2007. p. 1-15.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - linguagens e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. O dicionário bilíngue como problema linguístico e lexicográfico. In: HWANG, A. D.; NADIN, O. L. (orgs). *Linguagens em interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 2010, p. 65-91.

_____. A lexicografia de falsos amigos frente à bilíngüe: desenho de um novo dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Voz das Letras* v. 8/2 (1-19), disponível em: <http://www.nead.uncnet.br/2009/revistas/letras/8/86.pdf>, 2007.

_____. Os dicionários de falsos amigos. In: FINGER, I.; COLLISCHONN, G. (Org.) *Atas do VIII Encontro do CELSUL*. Pelotas: Educat, p. 1-17, 1 cd rom, 2008.

DAMIM, C.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Elementos para uma escolha fundamentada de dicionários bilíngues português/inglês. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 2, n. 3, 2005.

DRAE. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia Española*, 2002. Disponível em: < <http://www.rae.es/>>.

DUBOIS, J. et al. *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse, 2000.

DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: UEL, 1999.

_____. *La interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007.

ESPANHA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas*. Madrid, 2002.

FARIAS, V. S. Considerações preliminares sobre o pós-comentário na microestrutura de dicionários semasiológicos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 9, p. 109-139, 2011. Disponível em: < <http://www.revel.inf.br/pt>>.

FRIES, C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Michigan: University Press, 1945.

GDEPPE. ESPASA-CALPE. *Gran diccionario español-portugués portugués-español* Espasa-Calpe, 2001. Disponível em: <http://www.wordreference.com/>.

GELPÍ ARROYO, C. Os dicionários bilíngues: parâmetros de avaliação lexicográfica. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n.6, p. 23-36, abr-jun, 1999.

HARTMAN, R. R. K.; JAMES, G. **Dictionary of Lexicography**. Londres: Routledge, 2002.

HUMBOLDT, W. *Linguagem, literatura e Bildung*. HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. (orgs.). Florianópolis: UFSC, 2006.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor, Michigan: University Press, 1957.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

MiOn. MICHAELIS. *Michaelis Online*. 2009. Disponível em: www.michealis.uol.br.

MiSa. SARAIVA. *Minidicionário Saraiva Espanhol/português – português/espanhol*. São Paulo: Ed. Saraiva, 2000.

NDFAEP. BUEGUEÑO MIRANDA, F. V. *Novo dicionário de falsos amigos espanhol / português*. 1. ed. São Paulo: Bookess, 2014. v. 1 [no prelo].

SALINAS, A. Ensino de Espanhol para brasileiros: destacar o uso ou a forma? In: SEDYCIAS, J. (org). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 54-59.

WHORF, B. L. *Language, thought and reality*. New York/London: MIT, 1956.

ZGUSTA, L. *Manual of lexicography*. The Hague; Praha: Mouton, Academia, 1971.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**O VALOR SEMÂNTICO DE UNIDADES LEXICAIS PREFIXADAS EM
CONTEXTO CONVERSACIONAL**

Caroline de Castro Pires

PUCRS

Ponto de partida

O presente estudo é resultado de uma análise anterior realizada para verificar o valor semântico de prefixos mono- e dissilábicos presentes em unidades lexicais recolhidas de textos de transcrição do projeto NURC/RS. Tais textos, registrados nos *Diálogos entre Informante e Documentador* (HILGERT, 1997), constituíram as fontes documentais para a recolha dos itens lexicais que formaram o *corpus* daquela análise. Tal análise também cotejou informações de ordem diacrônica com informações de ordem sincrônica. Cotejar informações linguísticas de ordem sincrônica com informações linguísticas de ordem diacrônica é realizar um estudo de natureza pancrônica (*pan-* do adjetivo grego: *pâs, pâsa, pan*, 'todos, totalidade' + *crônico* do grego: *khronos*, 'ciência das medidas de tempo'), isto é, procurei cruzar as visões diacrônica e sincrônica de estudo da língua para verificar a atualização do valor semântico de prefixos mono- e dissilábicos em unidades léxicas colhidas em situações discursivas típicas da oralidade.

Para encetar tal análise, adotei os fundamentos da Escola Funcionalista, ou seja, assumirei que o falante de uma língua natural se vale de sua competência comunicativa para se comunicar de forma eficaz. Estudar a língua nessa perspectiva é examinar os fenômenos linguísticos em seu contexto discursivo. Em particular, neste trabalho observei a forma (prefixo) pensando em sua função em uma situação discursiva de entrevista realizada pelo Projeto NURC-RS, que caracteriza a variedade culta da língua.

Como o contexto discursivo focado é típico da variedade culta da língua, a hipótese de pesquisa é a de que prefixos dissilábicos serão mais frequentes que os prefixos monossilábicos, tendo em vista o nível de escolaridade dos informantes. As questões norteadoras de investigação são as seguintes:

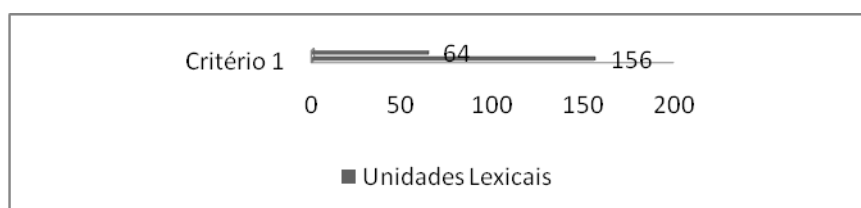
ST 18: Léxico, identidade e diferença

- (1) O falante da variedade culta da língua utiliza mais os prefixos dissilábicos do que os monossilábicos, uma vez que os prefixos dissilábicos tipicamente são característicos de discursos especializados e, por isso, são marcados com um traço de formalidade?
- (2) O falante da variedade culta da língua atualiza significados nocionais dos prefixos, tendo em vista que na oralidade a criatividade do falante é um fator determinante para a criação lexical?

Crítérios adotados para a seleção e organização dos dados

O procedimento metodológico partiu da leitura meticulosa dos textos transcritos presentes nos DIDs (Hilgert, 1997), recolheram-se manualmente 220 palavras, sem repetição de unidade lexical, que apresentavam formativos em posição antepositiva à base, ou seja, que possuísem prefixos. Lançou-se mão de dois critérios para a seleção do *corpus* e tais critérios propiciaram a formação de dois grandes grupos: 1) prefixo + radical cuja base é uma forma livre na língua; 2) prefixo amalgamado à base (base incorporada), onde o prefixo é opaco. Para garantir uma correta identificação dos prefixos e bases, fez-se uso de dicionários etimológicos e de língua portuguesa, como o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2009) e o *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* (2004), entre outros. Além disso, utilizei meus conhecimentos das línguas latina e grega para auxiliar na identificação de prefixos em palavras que apresentavam o afixo amalgamado à base. O uso dos dicionários etimológicos permitiu, igualmente, que fossem retiradas unidades lexicais aparentemente prefixadas, mas que se constatou, via dicionário, que se tratava de unidades que entraram prontas na língua, via latim ou grego.

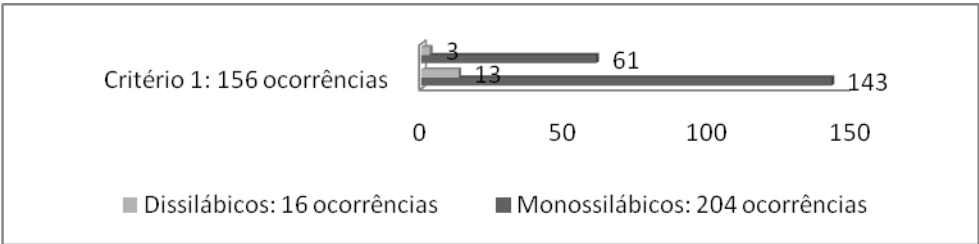
A organização do *corpus*, de acordo com os critérios, mostrou que, de um total de 220 unidades lexicais, 156 são formadas por prefixo + base livre na língua, pertencendo ao critério 1, e 64 unidades lexicais apresentaram prefixo amalgamado à base, compondo o critério 2. A relação de igualdade entre as razões dos critérios é representada pelo gráfico a seguir:

Gráfico 1: Número de ocorrências por critério de seleção do *corpus*

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Os dados ainda permitiram a elaboração de um gráfico com a relação entre número de ocorrências de prefixos monossilábicos (204 ocorrências) e dissilábicos (16 ocorrências) e, também, a organização e divisão de tais prefixos de acordo com os critérios de seleção do *corpus*; uma vez que, de acordo com o critério 1 (156 ocorrências), verificou-se a presença de 143 prefixos monossilábicos e 13 dissilábicos; já o critério 2 (64 ocorrências), apresentou 61 prefixos monossilábicos e 3 dissilábicos. As relações estão esquematizadas no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 – Relação entre o número de ocorrências de prefixos monossilábicos e dissilábicos



Por fim, foi possível identificar e organizar os prefixos encontrados no *corpus* de acordo com o tipo de prefixo (monossilábico ou dissilábico) e com os critérios de seleção, tais dados estão representados de forma esquemática no quadro 1:

Quadro 1 – Prefixos encontrados no *corpus*¹

a-(ab-, ad-, as-), bis-, com- (co-,con-), de, des-, dis- (di-), em- (en-), ex- (e-, es-),im- (i-, in-), re-, sub- (su-), per-, por-, pre-, trans- auto-, dia-, extra-, inter-, micro-, retro-, sobre-, super-, vice-	a- (ab-, as-), com- (con-), de-, des-, dis- (di-), em- (en-), ex- (e-, es-), (i-, in-), re-, sub-, per-, pre-, pro-, trans- anti-, inter-, micro-

Isto posto, passemos para a seção seguinte, que aborda à análise dos dados.

¹ Quero registrar que este é apenas um estudo descritivo acerca dos valores semânticos de prefixos mono- e dissilábicos. Não tenho a intenção de responder a questões de ordem morfofonológica que porventura os prefixos possam levantar.

Formas como *auto-* ou *vice-* acarretam questionamentos ligados à sua classificação como prefixo, ressalto que esta formalização é dada pelo meu referencial teórico, não por mim, uma vez que meu trabalho é descritivo; logo, meu compromisso reside apenas na observação dos prefixos (classificados como tal pelo referencial teórico) colhidos dos DIDs e na identificação dos valores semânticos desses prefixos.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Análise dos dados**

Como dito, este trabalho se insere no quadro funcionalista, à medida que assume que a língua é uma estrutura maleável sujeita às pressões de uso (CASTILHO, 2010). E, especificamente, realiza uma análise dos prefixos mono- e dissilábicos a partir de alguns postulados da sociolinguística – que observa a língua sob um viés social. Estas opções teóricas estão de acordo com uma visão pancrônica da análise de dados, uma vez que diacronia e sincronia refletem questões que envolvem mudança e variação linguística.

Assim, o objeto de análise corresponde ao léxico, ou melhor, às unidades lexicais formadas por prefixação usadas em contexto conversacional, já que este estudo analisa o valor semântico de prefixos (monossilábicos e dissilábicos) constituintes de unidades léxicas em situação de uso. Trata-se, portanto, de uma, entre outras, possibilidade de análise do valor semântico de morfemas derivacionais, particularmente dos prefixos em um contexto conversacional.

Nas páginas introdutórias deste trabalho, assumi que, por se tratar da análise de itens lexicais prefixados veiculados em textos falados da variedade culta, a hipótese é que haverá uma produção considerável de prefixos dissilábicos por parte do falante, pois esses afijos têm características peculiares, visto que são veiculados no âmbito das Ciências e das Técnicas. Tais prefixos são marcados com um traço de formalidade. Logo, se há um *locus* para a promoção de prefixos dissilábicos na língua comum (fala espontânea), será em um contexto conversacional de variedade culta.

Passo, então, à análise dos dados, constituídos de 220 unidades lexicais formadas por prefixação, das quais 204 ocorrências apresentam prefixos monossilábicos e 16 ocorrências apresentam prefixos dissilábicos. Essas 220 ocorrências foram produzidas por 8 informantes.

A análise que segue está dividida em dois tipos: a quantitativa, na qual apresento os dados em termos de seu percentual de ocorrência no *corpus* relativamente ao total de informantes e prefixos; e a qualitativa, a qual versa sobre o valor semântico dos prefixos examinados nesta pesquisa.

Análise quantitativa

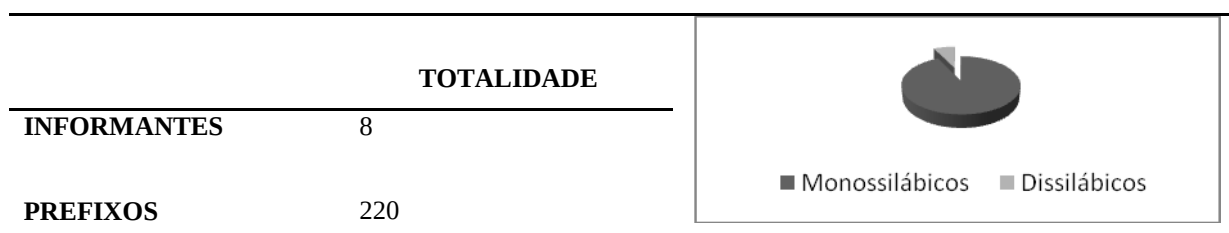
O *corpus* deste estudo foi extraído dos DIDs (Hilgert, 1997) do projeto NURC/RS. Esses diálogos são constituídos de oito textos transcritos (DID/121, DID/008, DID/009, DID/O45, DID/048, DID/341, DID/344 e DID/006), totalizando oito informantes.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Assim, a análise quantitativa foi organizada em dois níveis: o primeiro nível apresenta a distribuição das 220 ocorrências em relação à totalidade de informantes, ou seja, dos oito informantes que participaram da amostra; o segundo nível de análise apresenta os dados das ocorrências dos prefixos.

No que respeita ao primeiro nível de análise, os dados mostram que, dos 220 prefixos recolhidos dos textos transcritos, 204 são do tipo monossilábico, e apenas 16 são dissilábicos. Esses dados estão representados na figura a seguir:

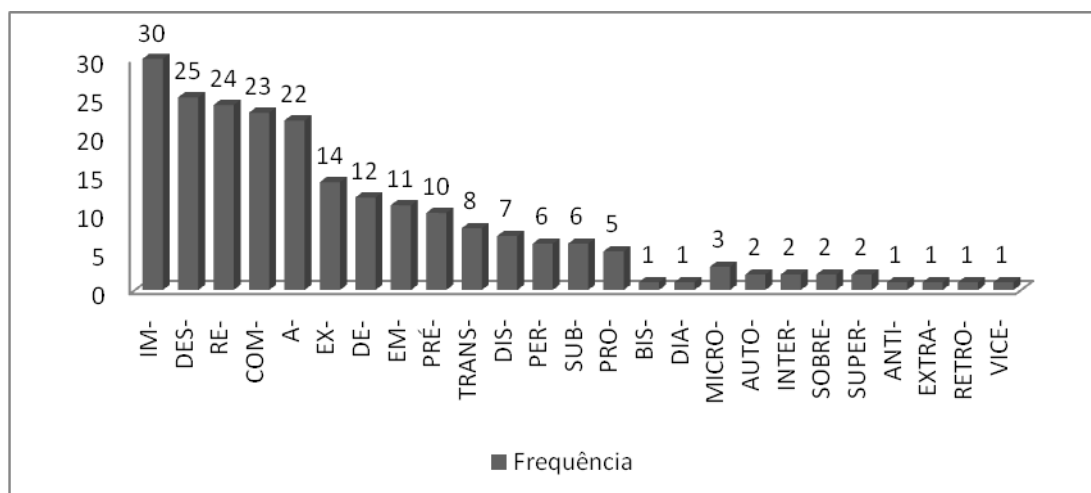
Figura 1 – 1º nível de análise (totalidade)



Em um segundo nível de análise, as 220 ocorrências de unidades lexicais prefixadas constantes no *corpus* apresentaram um total de 25 prefixos, dos quais 15 são monossilábicos e 10 são dissilábicos. Os prefixos monossilábicos encontrados no *corpus* foram **a-** (e seus alomorfes **ab-**, **ad-** e **as-**), **bis-**, **com-** (e seus alomorfes **co-** e **con-**), **de-**, **des-**, **dis-** (e seu alomorfe **di-**), **ex-** (e seus alomorfes **e-** e **es-**), **em-** (e seu alomorfe **en-**), **im-** (e seus alomorfes **i-** e **in-**), **per-**, **pré-**, **pro-**, **re-**, **sub-** (e seu alomorfe **su-**) e **trans-**; os prefixos dissilábicos foram **anti-**, **auto-**, **dia-**, **extra-**, **inter-**, **micro-**, **retro-**, **sobre-**, **super-** e **vice-**.

A frequência dos prefixos é apresentada no gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3 – Frequência dos Prefixos

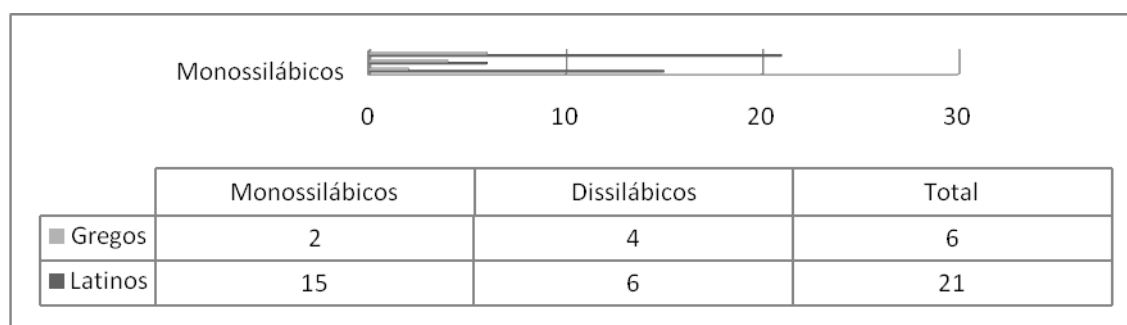


A partir do gráfico 3 é possível identificar a proporção de prefixos gregos (**dia-**, **im-**, **pro-**, **anti-**, **auto-**, **micro-**) e latinos (**a-**, **bis-**, **com-**, **de-**, **des-**, **dis-**, **ex-**, **em-**, **im-**, **per-**, **pré-**,

ST 18: Léxico, identidade e diferença

pro-, re-, sub-, trans-, extra-, inter-, retro-, sobre-, super-, vice-) presentes no *corpus*. Os prefixos gregos recebem um destaque neste trabalho por serem menos frequentes que os latinos, dado o fundo lexical da língua portuguesa que é de origem latina, ou seja, há uma maior ocorrência de prefixos latinos em relação aos gregos. Além disso, sabe-se que os prefixos gregos são comuns no âmbito das linguagens de especialidade, portanto, se há um *locus* para que tal prefixo se promova na língua comum é em um contexto espontâneo de variedade culta da língua. Isto posto, passemos ao gráfico 4, que ilustra tais informações:

Gráfico 4 – Prefixos Gregos x Prefixos Latinos



O gráfico 4 mostra que houve a ocorrência de 15 prefixos latinos monossilábicos (**a-, bis-, com-, de-, des-, dis-, ex-, em-, im-, per-, pré-, pro-, re-, sub-, trans-,**) e de 2 prefixos gregos monossilábicos (**im-, pro-**); também ocorreram 6 prefixos latinos dissilábicos (**extra-, inter-, retro-, sobre-, super-, vice-**) e 4 prefixos gregos dissilábicos (**anti-, auto-, dia-, micro-**). Disso decorre que o total de ocorrências de prefixos foi 27 e não 25 como observado anteriormente. No entanto, estes dois prefixos a mais correspondem ao significado grego dos prefixos **im-** e **pro-**. Os casos de homonímia verificados nos significados produzidos pelos prefixos serão discutidos na seção 3.2.

Isto posto, passo à análise do valor semântico dos prefixos.

Análise qualitativa

A análise dita qualitativa será erigida a partir dos dados de frequência dos prefixos já observados anteriormente, em que prefixos monossilábicos como **in-, des-, re-, com-** e **a-** se mostraram os mais produtivos, seguidos de **ex-, de-, em-, pré-, trans-, dis-, per-, sub** e **pro-**. O prefixo menos frequente foi o monossilábico **bis-**, além de todos os prefixos dissilábicos (**dia-, micro-, auto-, inter-, sobre-, super-, anti-, extra-, retro-** e **vice-**). Logo, os monossilábicos foram mais frequentes que os dissilábicos.

Quanto aos significados apresentados pelos prefixos, ou seja, a análise do valor semântico pelo viés pancrônico mostrou que, diacronicamente, os prefixos greco-latinos são

ST 18: Léxico, identidade e diferença

originários de preposições, advérbios e partículas greco-latinas, mantendo, muitas vezes, um vínculo semântico com o significado de sua forma originária². Quanto aos dados do *corpus*, os prefixos assumiram os seguintes significados, explicitados nos quadros, a seguir:

A- manteve um vínculo semântico com as preposições latinas *ab* e *ad* que lhe originaram, significando, respectivamente, ‘afastamento’ (*absorver*) e ‘aproximação’ (*adorar*), mas apresentou ressemantização da origem em *ab*, ao significar ‘excesso, intensidade’ (*absolutamente*) e um significado zero ao configurar como um morfema protético (*abastar*). **Anti-** garantiu o vínculo semântico com sua origem grega ao apresentar a noção de ‘oposição, contrariedade’ (*antipatizar*). **Auto-**, igualmente, vinculou significado com sua origem grega, carregando a acepção de ‘si mesmo’ (*autodidata*).

Bis- manteve a origem latina, significando ‘repetição, duas vezes, outra vez’ (*bisneto*). **Com-** ligou-se a origem latina ao significar ‘contiguidade, companhia, reunião, junção’ (*conviver*), no entanto, sofreu um alargamento do significado originário passando a receber as noções de ‘convergência, afluência, movimento para o mesmo lugar’ (*concordância*), ‘acabamento, plenitude, inteireza’ (*conceber*) e ‘intensidade’ (*consistente*).

O prefixo **de-** manteve a origem na preposição latina ao portar o significado ‘procedência, origem, movimento de cima para baixo’ (*dependar*), mas sofreu ressemantização na composição vernácula, passando a revestir as noções de ‘movimento de cima para baixo, donde descida, queda’ (*dependurar*), ‘afastamento, separação’ (*departamento*), ‘afastamento, separação, donde repulsa, aversão’ (*depreciante*), ‘progressão, continuação’ (*depressa*). **Des-**, que é um prefixo de formação vernácula, já entrou na língua ressemantizado uma vez que tem origem na aglutinação das preposições latinas *de+ex*, passa

² Em análises anteriores a este estudo, com unidades terminológicas das línguas de especialidade, comprovou-se a não-ressemantização dos prefixos daquelas unidades com sua forma originária, mesmo quando os significados eram atestados sincronicamente por meio dos conceitos dos termos em dicionários especializados nas áreas. Mesmo em áreas de formação terminológica menos erudita, foi possível perceber um vínculo semântico, uma ressemantização parcial.

A hipótese para aquela pesquisa era a de que ocorreria “ressemantização dos prefixos oriundos de preposições latinas nos vocabulários das áreas de especialidades. No entanto, a análise dos dados corroborou, em parte, a hipótese, pois houve ressemantização parcial apenas nos prefixos presentes nos termos do Comércio Exterior – *com-*, *con-*, por exemplo, passou a significar *reunião*, *junção*, um alargamento do significado-base da preposição latina *com* (*com*, *companhia*), que originou o prefixo. Não houve ressemantização nos termos da Biologia Molecular e Hemodinâmica, pois seus prefixos mantiveram o significado-base das preposições latinas de que se originam. A não-ressemantização dos prefixos que formam termos da BM e da HD pode estar ligada ao fato de que estes domínios têm tradição na formação de termos via erudita, mantendo os significados mais básicos de seus elementos constitutivos”.

Quanto às áreas, o “Comércio Exterior, apresentou a ressemantização parcial por ter uma formação terminológica menos tradicional, englobando estrangeirismos e siglas, por exemplo. Os resultados indicaram que os prefixos parecem manter um vínculo com o significado mais básico das preposições latinas, mesmo quando há alargamento de significado, como em *trans-* que significa ‘passagem de um para outro lado’, donde a noção de ‘travessia’ (exemplo do vocabulário do Comércio Exterior)” (PIRES, C.C.; ABREU, S.P.de, 2010).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

a configurar os significados de 'oposição, negação ou falta' (*desvantagem*), 'separação, afastamento' (*desaparecer*) e 'aumento, reforço, intensidade' (*desempenhar*).

O prefixo **dia-** manteve o vínculo com o advérbio e preposição grega que o originou ao apresentar o significado de 'movimento ou passagem através de' (*diagnóstico*). **Dis-**, que é um prefixo culto latino, reveste as noções de: 'separação, disjunção' (*distribuir*), 'dispersão' (*dissimular*), 'negação, oposição' (*discordar*). **Em-** mantém o vínculo latino ao significar 'em, a, sobre; superposição; aproximação; introdução; transformação etc.', mas também traz os seguintes significados: 'movimento sobre; justaposição' (*embaixo*), 'penetração em determinado espaço' donde 'cobrir com (palavra base)' (*ensacar*), 'aproximação; em direção a (palavra base)' (*encarar*), 'aquisição de uma qualidade ou de um estado novo; transformação' (*entediado*), 'movimento sobre, justaposição', donde a de 'colocação em excesso' (*embaraçar*) e 'transformado ou convertido em', 'colocado ou posto em' (*engraçado*).

Já, o prefixo **ex-** garante o vínculo semântico com a preposição latina que o originou ao carregar a noção de 'movimento para fora, tirado de, acabamento' (*explicar*), sofre alargamento de significado ao expressar, na sua forma vernácula, os significados de 'movimento de dentro para fora, donde saída' (*expor*), 'privação, ausência, extração' (*exclusão*), 'transformação' (*enervar*). **Extra-** garante o significado originário latino significando 'movimento para fora, posição externa, exterioridade' (*extraordinário*). **Im-** apresentou vínculo tanto com o significado grego quanto com o latino, ao significar, respectivamente, 'privação, negação' (*inexistência*) e 'em, a, sobre; superposição; aproximação; transformação'; para o significado latino apresentou alargamento de significado com os significados de 'movimento em, sobre, superposição' (*intenso*), 'movimento para dentro, penetração' (*imigrar*), 'movimento em direção a, para junto de, aproximação' (*inclinação*), 'ingresso, entrada em um novo estado' (*ingresso*) e 'movimento para trás, renovação' (*inovação*). **Inter-** sofreu ressemantização da noção original latina ('no interior de dois; entre; no espaço de') passando a revestir o significado de 'interposição, mediação, ação entre', espacial e temporal, (*internacional, intermediário*).

O prefixo grego **micro-** manteve o significado original de 'pequeno, curto' (*microfone*). **Per-** assegurou vínculo com o latim ao significar 'através de; por entre; por intermédio de; por meio de; por causa de; em nome de' (*permitir*); na composição em vernáculos passou a revestir os seguintes significados: 'movimento através de, travessia' (*perfurar*) e 'conclusão, complementação, acabamento, donde plenitude, perfeição' (*perfeito*). **Pré-**, originário do prefixo latino *prae*, manteve o significado ao significar 'anterioridade,

ST 18: Léxico, identidade e diferença

antecipação, adiantamento, diante, superioridade comparativa' (*pré-julgar*); no vernáculo apresenta os significados: 'anteposição contraposição, precedência, anterioridade, antecipação' (*preocupar*) e 'superioridade, elevação, preeminência, excelência' (*predominar*).

O prefixo **pro-** garante o significado da preposição latina que o originou significando 'diante de; em cima de, sobre; por, a favor de; à maneira de; em lugar de; pelo preço de; segundo, conforme; durante, em, dentro de (exprimindo tempo)' (*provocar*), mas também apresentou o significado grego ao significar 'movimento para a frente' (*prótese*). **Re-** estabelece significado com o prefixo latino que deu-lhe origem ao significar 'movimento para trás, retrocesso, retorno, recuo' (*recorrer*), 'repetição, iteração' (*recurso*), 'reforço, intensificação' (*renovador*) e 'oposição, rejeição, repulsa' (*revoltar*). **Retro-** assegura o vínculo com o prefixo latino ao manter a acepção 'detrás' (*retrógrado*). **Sobre-**, igualmente, mantém o significado latino de 'em cima de, por cima de, acima de, mais do que, além de, sobre' (*sobressaltar*). **Sub-**, prefixo culto com origem na preposição latina *sub* 'sob, embaixo de, por baixo de, abaixo de; segundo, em consequência de; perante, em presença de; perto de; imediatamente antes de; durante, no tempo de; para, em direção a; depois de' (*suportar*), assegura seu significado primeiro, no entanto, na língua vernácula reveste as acepções de: 'sotoposição, ação em baixo ou por baixo' (*subsolo*), 'subordinação, sujeição, submissão, inferioridade' (*sub-empregada*) e 'substituição' (*substituir*).

O prefixo **super-** figura o *corpus* configurando o significado vernáculo, não significando 'sobre, em cima de, por cima de; além de, acima de', e sim 'abundância, excesso, demasia donde superfluidade' (*supermercado*) e 'transposição, superação, movimento para além' (*superinteressante*). O prefixo **trans-** apresentou um alargamento do significado original 'além de, para lá de; depois de', passando a revestir as acepções de: 'situação ou ação além de' (*transbordar*), 'passagem de um lado para outro lado, donde travessia, transposição' (*transportar*), 'transferência, transmissão, cessão' (*transferir*) e 'mudança, transformação' (*transformar*). E, finalmente, o prefixo **vice-** sofreu ressemantização de seu significado original 'vez, sucessão, alternativa', passando a ter a acepção, no vernáculo, de 'em lugar de, que substitui a, abaixo de' (*vice-presidente*).

A partir do exposto, é possível dizer se houve ou não ressemantização em tais prefixos. Dessa maneira, com exceção de **anti-**, **auto-**, **bis-**, **dis-**, **dia-**, **extra-**, **micro-**, **pro-**, **retro-**, e **sobre-**, que apresentaram no *corpus* apenas a significação originária, não ressemantizado, e **de-**, **des-**, **inter-**, **super-** e **vice-**, que figuraram no *corpus* portando apenas o significado ressemantizado, todos os outros prefixos apresentaram ressemantização parcial,

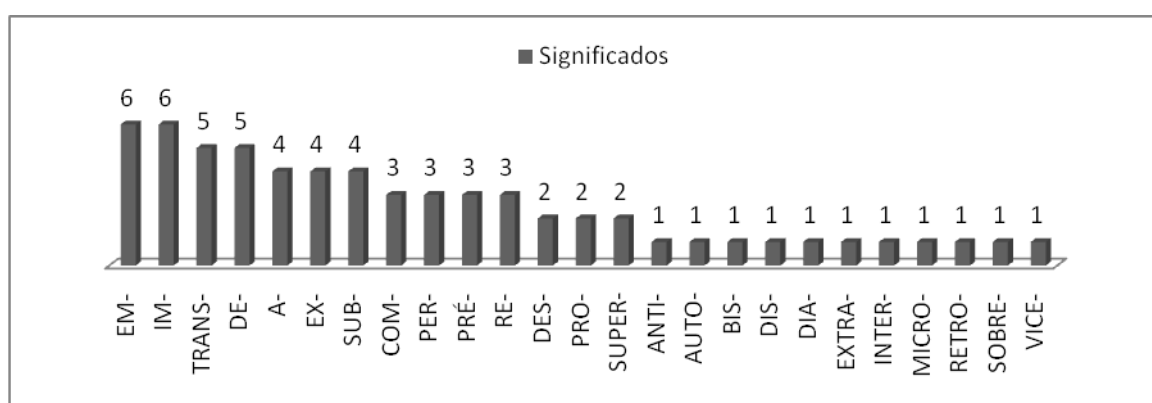
ST 18: Léxico, identidade e diferença

mantendo, ao menos, uma ocorrência do significado originário. Cabe salientar que, muitos desses prefixos (principalmente prefixos vernáculos, como *em-*), já chegaram ao ponto sincrônico atual com algum alargamento de significado, pois, muitas palavras já surgiram na língua (via latim tardio, por exemplo) ressemantizadas por meio de processos de formação de palavras. No entanto, procuro identificar se as palavras mantêm, de alguma forma, um vínculo semântico com seu significado original.

Os prefixos que veicularam mais significados foram: **em-** e **im-**, cada um com seis significados diferentes; **trans-** e **de-**, com cinco significados; **a-**, **ex-** e **sub-**, cada um com quatro significados; **com-**, **per-**, **pré-** e **re-**, com três significados distintos, cada um; **des-**, **pro-** e **super-**, com dois significados e, com apenas um significado cada, **anti-**, **auto-**, **bis-**, **dis-**, **dia-**, **extra-**, **inter-**, **micro-**, **retro-**, **sobre-** e **vice-**.

Cabe ressaltar que, se interpretarmos apenas pela forma, teremos um total de 25 prefixos atuantes no *corpus* (estamos excluindo a duplicidade de **im-** e **pro-**), mas há a possibilidade de interpretarmos pela função, ou seja, pelos significados assumidos pelo prefixo no contexto; neste caso, haveria a presença de homonímia, pois, significados diferentes levam a prefixos distintos. Logo, possuímos 63 prefixos, uma vez que observamos 63 significados possíveis nos dados desta pesquisa. A partir dos dados, referentes à produção de significados dos prefixos, é possível elaborar o seguinte gráfico:

Gráfico 5 – Número de significados produzidos por Prefixo



Os dados revelaram que os prefixos dissilábicos são os que apresentaram menor ressemantização, numa proporção de 6/10, que os monossilábicos (3/15). Quanto à proporção de prefixos greco-latinos, os gregos foram os que menos se ressemantizaram 5/6, contra 6/21, para os prefixos latinos. Passemos, agora, à discussão dos resultados.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Discussão dos resultados e considerações**

O presente trabalho objetivou contribuir com o estudo do comportamento semântico de prefixos em unidades léxicas do discurso falado por meio de uma análise pancrônica do valor semântico dos prefixos mono- e dissilábicos, presentes em unidades lexicais recolhidas de textos de transcrição do projeto NURC/RS. A possibilidade de análise de unidades lexicais prefixadas em um contexto discursivo típico da variedade culta da língua permitiu que este trabalho levantasse a hipótese de que prefixos dissilábicos fossem mais frequentes que os prefixos monossilábicos, tendo em vista o nível de escolaridade dos informantes dos DIDs (variedade culta).

A partir da análise quantitativa respondi, em parte, à primeira questão norteadora desta pesquisa, assegurando que, a partir dos dados, houve uma produção de prefixos dissilábicos consideravelmente menor que a de prefixos monossilábicos, numa proporção de 16/204. Os dados mostram que, sobre a produção de prefixos dissilábicos em um contexto conversacional de variedade culta da língua comum. O mesmo vale para frequência de prefixos gregos (6) e latinos (21). Prefixos gregos, normalmente associados ao saber, apresentaram uma frequência muito baixa no *corpus* em relação aos prefixos latinos, dado o ambiente propício para a sua produção. A resposta para a maioria latina foi o fato de o fundo lexical de nossa língua ser latino, em sua origem, o que levaria, talvez, a escolha de tais itens lexicais pelo falante. Um questionamento levantado, a partir desses dados, foi se há um *locus* para a produção de prefixos dissilábicos, na língua comum, seria na variedade culta da língua; no entanto, isso não ocorre; qual seria o lugar, na língua, para a produção desses prefixos? Seriam esses prefixos típicos apenas nas linguagens de especialidades?

A análise qualitativa dos dados serviu para verificar os significados apresentados pelos prefixos por meio da análise pancrônica do valor semântico de prefixos greco-latinos. Tais significados, diacronicamente, têm origem em preposições, advérbios e partículas greco-latinas, mantendo, muitas vezes, um vínculo semântico com o significado de sua forma originária. E, sincronicamente, alguns prefixos apresentaram ressemantização, perdendo o significado originário atrelado a formas latinas ou gregas, portando alargamentos de significado, ou até mesmo, novos significados. Sobre a ressemantização, os prefixos dissilábicos foram os que menos se ressemantizaram. Dentre os prefixos gregos e latinos, os gregos apresentaram menos ressemantização. A partir daí, respondi parcialmente à segunda questão norteadora desta pesquisa, afirmando que o falante da variedade culta da língua atualiza significados nocionais dos prefixos, produzindo prefixos parcial ou totalmente

ST 18: Léxico, identidade e diferença

ressemantizados. Porém, não verifiquei nada que indicasse a existência de um fator determinante para a criação lexical, pois os prefixos foram produzidos em contextos propícios, e os valores semânticos encontrados refletiam significados próprios dos prefixos (dicionarizados).

Sobre este aspecto, destaquei a existência de uma gradação nos significados recuperáveis dos prefixos. Assim, prefixos oriundos de preposições e advérbios greco-latinos apresentam um significado facilmente identificável e são chamados de *prefixos composicionais* (dissilábicos e monossilábicos acentuados), por Schwindt (2001) que os considera mais típicos de processos composicionais. Os prefixos originários de partículas greco-latinas (com origem possivelmente indo-europeia) possuem uma significação menos transparente, menos recuperável. Estes prefixos são classificados por Schwindt (2001) como *prefixos legítimos* (monossilábicos não acentuados). Concluí, a partir daí, que prefixos oriundos de partículas possuem um significado mais difícil de ser recuperado, e que prefixos oriundos de preposições e advérbios possuem um significado mais facilmente recuperável.

Sobre os significados que os prefixos podem agregar à palavra justaposta, tanto monossilábicos quanto dissilábicos parecem acrescentar alguma significação. Principalmente os dissilábicos, que são motivo de divergência entre alguns autores ao classificarem tais prefixos por não haver uma fronteira bem demarcada entre o processo da derivação prefixal e o processo composicional, dada a estabilidade semântica dos prefixos dissilábicos.

Salientei que esta estabilidade se vincula ao dado diacrônico, uma vez que, em sua origem, esses prefixos eram preposições, advérbios, partículas que funcionavam ora como prefixo, ora como forma livre; portando essa estabilidade desde sua origem até o ponto sincrônico atual. Em contraparte, o dado sincrônico mostra que esses elementos configuram formas livres (preposições e advérbios), prefixos e participam da composição de novos vocábulos, permitindo que sejam classificados como *elementos de composição*. Corrobrei, assim, os achados de Schwindt (2001), pois o autor considera os prefixos dissilábicos e monossilábicos acentuados como mais típicos de processos composicionais do que derivacionais. Salientei, para encerrar, que mesmo os *prefixos legítimos* (de acordo com a nomenclatura do autor) acrescentam alguma significação à palavra justaposta, não sendo totalmente opacos.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Referências

CUNHA, Celso Ferreira da e CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio*. 2004

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0*. Rio de Janeiro: Objetiva. 2009.

HILGERT, José Gaston. *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre – materiais para seu estudo*. Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de Porto Alegre (Projeto NURC/RS). Volume 1, Diálogos entre Informante e Documentador. Editora da Universidade, EDIUPF, 1997

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. São Paulo: Pontes, 1989.

PIRES, C. C.; ABREU, S. P. de. *Unidades Terminológicas Formadas por Prefixação: considerações sobre a semântica de prefixos oriundos de preposições latinas*. In: XXIV SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFRGS 2012. Porto Alegre: *Livro de Resumos...* Porto Alegre: UFRGS, 2012.

ROCHA, L. C. de A. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

SCHWINDT, Luiz Carlos. O Prefixo no Português Brasileiro: análise prosódica e lexical. In: **D.E.L.T.A.**, v.17, n. 2, São Paulo, 2001.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença

OS TOPÔNIMOS COMO MARCA DE IDENTIDADE REGIONAL DO VALE DO TAQUARI/RS

Kleber Eckert
UCS

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo realizar uma leitura histórica e sócio-cultural da região do Vale do Taquari-RS a partir dos nomes que foram dados aos 36 municípios que compõem a região. Para tanto, é feito o levantamento dos nomes de todos os municípios a partir dos dados oficiais do Perfil Socioeconômico do Vale do Taquari, disponível na base de consulta Banco de Dados Regional, mantido pelo Centro Universitário UNIVATES. A partir dessas informações, são feitas considerações acerca dos topônimos, levando em conta o nome que receberam e as implicações decorrentes dessa nomeação.

Para atender ao objetivo da pesquisa, inicialmente, faz-se uma breve síntese de aspectos históricos e socioculturais da região, com ênfase nos processos migratórios de formação da comunidade regional, bem como das características atuais do Vale do Taquari. Na sequência, propõe-se uma reflexão sobre a toponímia, que estuda o patrimônio dos nomes de lugar, e são feitas ponderações acerca dos acidentes físicos e humanos nomeados para serem identificados como próprios, isto é, para serem diferenciados dos demais. Após, discutem-se questões relativas ao signo toponímico e às designações espontâneas e sistemáticas, além de se apresentarem as taxionomias de natureza física e antropocultural propostas por Dick (1990). As discussões sobre a toponímia baseiam-se nos princípios teóricos de Dauzat (1947), Dick (1990), Seabra (2006) e Marcato (2009).

Em relação à metodologia de pesquisa, primeiramente foram listados todos os nomes dos municípios da região, que foram lançados em planilhas Excel e classificados segundo as taxionomias propostas por Dick (1990). Após, foram feitas subdivisões que serviram de base para a análise, a partir da qual se apresentam algumas curiosidades históricas acerca dos topônimos, a motivação toponímica, as alterações nos nomes no decurso da história da região e a relação entre os topônimos e os grupos étnicos que ocuparam o Vale do Taquari.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**A região do Vale do Taquari/RS**

O Vale do Taquari está situado na região central do Rio Grande do Sul e ocupa uma área de 4.821,1 km², correspondente a 1,71% da área do estado. Possui uma população estimada em 327.822 habitantes (Censo Demográfico de 2010), que corresponde a 3,07% da população do Rio Grande do Sul¹. A região situa-se às margens do Rio Taquari e de seus afluentes, hidrônimo este que lhe confere o nome, o que pode revelar, de antemão, a importância do curso de água para a região, seja culturalmente, seja economicamente. Os pontos mais extremos da região situam-se nos municípios de Arvorezinha (norte), Taquari (sul), Progresso (oeste) e Poço das Antas (leste).

Na história do povoamento e ocupação da região, Schierholt (1992, p. 13) afirma que viviam na região os índios ibiaiaras, pertencentes à tribo indígena “Ibiaçá”², cuja população era estimada, antes da chegada dos europeus, em torno de 10.000 índios. A presença indígena acabou deixando marcas na região, embora em menor número que em outras regiões do Brasil e do próprio estado. Essa “influência se manifesta em hábitos da cultura produtiva assimilados pelas populações pobres ribeirinhas, de origem açoriana, como também na toponímia da região, que, tal qual ocorre no estado e no País, é muitas vezes originária de vocábulos do idioma guarani” (HERRLEIN JR.; CARVALHO, 1999, p. 02).

O início da presença europeia na região remete ao ano de 1760, quando foi fundado o povoado de Taquari, com a chegada dos primeiros imigrantes açorianos. Na época, o entorno da atual cidade de Taquari era basicamente ocupado por fazendas escravistas e por colonos de origem açoriana (AHLERT; GEDOZ, 2001, p. 02). Sobre a ocupação do território pelos colonos açorianos, Barden e Ahlert (2003), afirmam que eles

vieram com o objetivo de produzir alimentos, manter as tradições portuguesas e, sobretudo, para fixar o seu idioma nas terras em disputa, receberam no território do atual município de Taquari, em 1760, concessões de terras a título provisório. [...] A vinda dos açorianos trouxe o reforço étnico dos elementos culturais lusitanos e inaugurou uma nova fase do aproveitamento do solo sul-rio-grandense, através de sua ocupação com pequenas propriedades agrícolas. Das famílias açorianas assentadas, muitas prosperaram, mas outras passaram por dificuldades e se miscigenaram com os indígenas (BARDEN; AHLERT, 2003, p. 03).

Quase um século mais tarde, por volta de 1856, eram fundadas as Colônias de Estrela e de Conventos (atual Lajeado), ocasião em que chegaram os primeiros imigrantes alemães. A maioria dos colonos provinha da região de São Leopoldo e de São Sebastião do Caí,

¹ Perfil Socioeconômico do Vale do Taquari, publicado pelo Banco de Dados Regional do Centro Universitário UNIVATES. Disponível em www.univates.br/bdr. Acesso em: 26 abr. 2014.

² Segundo Schierholt (1995, p. 13), parece haver o consenso entre os historiógrafos em estabelecer entre Laguna e o Rio da Prata a existência de três províncias indígenas: Ibiaçá, Tape e Uruguai. Embora não haja unanimidade quanto à localização de suas linhas limítrofes, acredita-se que a região do Vale do Taquari localizava-se entre as províncias Tape e Ibiaçá.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

localidades já ocupadas pelos alemães anteriormente, e seu dirigia à região do Vale do Taquari utilizando o rio como caminho, conforme pode ser percebido na descrição abaixo.

No porto, armavam-se as balsas com madeira de lei. Com a colonização, a partir dos anos 1850, atracaram ali os barcos trazendo os primeiros imigrantes. A 100 metros desse porto, no alto da colina do “Paredão”, avista-se longe o percurso do rio Taquari e ali plantou-se a semente que ramificou em dezenas de linhas coloniais e povoações, que transformaram-se em cidades e distritos da atual região do Vale do Taquari (GEDOZ; AHLERT, 2001, p. 06.)

Já em fins do século XIX, teve início a colonização italiana, completando o processo de formação étnico-cultural da região. Frosi e Mioranza (2009) chamam o processo de ocupação do território do Vale do Taquari pelos italianos e seus descendentes como correntes migratórias internas, já que eles não provinham diretamente da Itália, e sim das antigas colônias italianas que não mais conseguiam absorver o contingente populacional. A referência a essas correntes no Vale do Taquari pode ser observada a seguir:

A primeira região a ser procurada [...] foi Encantado. Já por volta de 1880, há um fluxo de imigrantes que se desloca das Colônias Dona Isabel e Conde D’eu em demanda de novas terras. De Encantado, os imigrantes e seus descendentes caminham em direção ao norte, nas terras além do Rio Taquari [...]. A leste, os italianos respeitaram as terras ocupadas pelos teuto-brasileiros, mas em certos casos (como Nova Bréscia) penetraram nas terras desses, o que implicou uma retirada gradativa e espontânea dos descendentes de alemães (FROSI; MIORANZA, 2009, p. 65).

Para Eckert (2009), do ponto de vista linguístico, embora não se tenham dados resultantes de pesquisas científicas da região como um todo, pode-se afirmar que o Vale do Taquari apresenta uma riqueza quanto à diversidade linguística. Entre essa diversidade, podem ser citados os dialetos trazidos pelos colonizadores alemães e italianos, que ainda hoje são falados por seus descendentes no interior dos municípios que compõem a região.

A toponímia

A toponímia é um dos ramos da onomástica e tem sua origem nos elementos gregos *topos* (lugar) e *onoma* (nome), daí o termo toponímia significar o nome de um lugar. Portanto, é uma área que tem como foco de estudo o nome geográfico e também a documentação que registra esse nome próprio. Nessa perspectiva, embora se adote a terminologia toponímia em sentido amplo no presente estudo, Marcato (2009, p. 105) afirma que, atualmente, deveria ser feita uma distinção entre a toponímia e toponomástica, ocupando-se esta do estudo do nome em si e aquela da documentação em que o nome fora registrado.

Investigar a história do nome de um lugar, seja um acidente físico seja um acidente humano, é, para Dick (1990, p. 19), “um repositório dos mais ricos e sugestivos, face à complexidade dos fatores envolventes”. É o que também preconiza Dauzat (1947, p. 07), ao afirmar que “a toponímia, conjugada com a história, indica ou torna precisos os movimentos

ST 18: Léxico, identidade e diferença

antigos dos povos, as migrações, as áreas de colonização, as regiões onde tal ou tal grupo linguístico deixou seus vestígios”.

O objeto de estudo da toponímia é o nome lugar, cujo conceito precisa ser descortinado para ser mais bem compreendido. O lugar pode ser um acidente físico (rio, lago, montanha, serra, bosque, etc.) ou então um acidente humano (país, estado, cidade, município, bairro, vila, avenida, rua, etc.) que recebe um nome para ser identificado como diferente dos demais. Logo, um dos aspectos de estudo da toponímia, além do nome do lugar em si, é estudar a motivação toponímica, isto é, entender a “estruturação dos motivos ou das fontes geradoras dos nomes de lugares” (DICK, 1990, p. 22).

Ainda sobre a identificação do lugar como único, a partir do nome que o lugar recebe, Seabra (2006, p. 1956) afirma:

Os nomes de lugares designam de uma maneira única um espaço físico que corresponde a um conjunto de descrições ou, se quisermos, que é identificável por um determinado conjunto de propriedades que só a ele dizem respeito. Na maioria das vezes, essa nomeação se dá quando um lugar é “batizado” por uma pessoa ou por um grupo no início de seu povoamento e esse batismo passa a fazer parte da cadeia de acontecimentos que levou o denominador a associar o espaço físico ao nome, transmitindo-o, em seguida, aos membros de uma comunidade linguística.

Nesse sentido, Dick (1990, p. 38-39) defende que o signo toponímico é duplamente marcado, isto é, “o que era arbitrário, em termos de língua, transforma-se, no ato do batismo de um lugar, em essencialmente motivado, não sendo exagero afirmar ser essa uma das principais características do topônimo”.

Acerca da designação dos topônimos, Dauzat (1947) afirma que ela pode ocorrer de forma espontânea, quando é uma espécie de obra inconsciente de uma coletividade, ou então sistemática, “quando ela se deve à ação refletida da autoridade, de um conquistador, de um fundador de cidade” (p. 19-20). O pesquisador acrescenta que os nomes de lugar podem ser originados de particularidades topográficas, do nome do fundador de uma cidade ou santo protetor da comunidade, de outros aspectos de ordem histórica, ou ainda de elementos diversos.

Dauzat (1947, p. 21-34) exemplifica as designações espontâneas referentes à geografia física e à geografia humana. No primeiro grupo aparecem os nomes de localidades formadas a partir de acidentes físicos, como montes, vales, ilhas, cabos, fontes, rios, cursos d’água, lagos, etc. No outro, cita elementos da geografia humana, tais como estradas, cruzamentos de estradas, fortalezas, muros, mercados, indústrias, santuários ou templos.

Já as designações sistemáticas “são menos numerosas que as precedentes, portanto às vezes é mais difícil distingui-las, por falta de indicações históricas” (DAUZAT, 1947, p. 36).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Como exemplo, uma nova localidade ter o nome do seu fundador, ou quando ocorriam migrações, havia o desejo de que as cidades criadas lembrassem as cidades do seu país de origem. Como exemplo desta última, pode-se citar um exemplo da região do Vale do Taquari, que é o município de *Nova Bréscia*, cujo nome foi dado para lembrar a cidade italiana de Bréscia, de onde provinha a maioria dos primeiros habitantes do lugar.

Outra forma de olhar para a toponímia é a partir da nomeação por força do ambiente natural e do ambiente antropocultural. É o que defende Marcato (2009, p. 155-167) ao afirmar que o nome do lugar pode ser estudado e classificado com base em aspectos naturais, como a forma do terreno, a presença de plantas e animais, e a existência de cursos d'água e montanhas. Já o ambiente antropocultural tem a ver com a presença humana num território, bem como as suas atividades, as edificações, os espaços para cultos e os espaços para locomoção, como as vias e as estradas.

A divisão proposta por Marcato (2009) aproxima-se das taxionomias de natureza física e de natureza antropocultural, propostas por Dick (1990) para proceder à classificação dos topônimos. No primeiro grupo, estão os astrotopônimos (topônimos relativos aos corpos celestes), os cardinotopônimos (relativos às posições geográficas), os cromotopônimos (relativos à escala cromática), os dimensiutopônimos (relativos às dimensões dos acidentes geográficos), os fitotopônimos (relativos aos vegetais), os geomorfotopônimos (relativos às formas topográficas), os hidrotopônimos (relativos a acidentes hidrográficos), os litotopônimos (relativos aos minerais, à constituição do solo), os meteorotopônimos (relativos aos fenômenos atmosféricos), os morfotopônimos (relativos às formas geométricas) e os zootopônimos (relativos aos animais).

No segundo grupo, Dick (1990) inclui os animotopônimos (topônimos relativos à vida psíquica, à cultura espiritual), os antropotopônimos (relativos aos nomes individuais), os axiotopônimos (relativos a títulos e dignidades que acompanham os nomes), os corotopônimos (relativos a nomes de cidades, regiões, estados, países, continentes), os cronotopônimos (relativos aos indicadores cronológicos representados pelos adjetivos novo ou velho), os ecotopônimos (relativos às habitações), os ergotopônimos (relativos aos elementos da cultura material), os etnotopônimos (relativos aos elementos étnicos – tribos, povos, castas) e os dirrematopônimos (constituídos de frases ou enunciados linguísticos).

Ainda nesse grupo, estão os hierotopônimos (relativos a nomes sagrados de crenças diversas, a efemérides religiosas, a associações religiosas e aos locais de culto), os quais se subdividem em hagiutopônimos (relativos aos nomes de santos do hagiolégio romano) e em

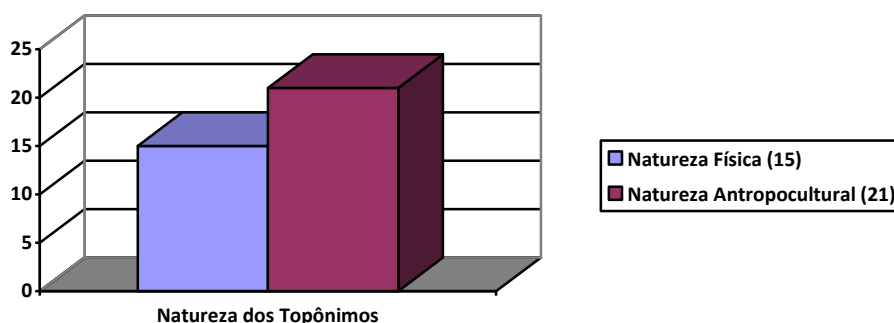
ST 18: Léxico, identidade e diferença

mitotopônimos (relativos a entidades mitológicas de outras crenças); os historiotopônimos (relativos aos movimentos de cunho histórico, seus membros e às datas comemorativas); os numerotopônimos (relativos aos adjetivos numerais); os poliotopônimos (relativos aos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial); os sociotopônimos (relativos às atividades profissionais, aos locais de trabalho); os somatopônimos (relativos metaforicamente às partes do corpo humano ou animal) e os hodotopônimos (relativos às vias de comunicação urbana ou rural).

De posse dessa classificação, passa-se, então, à análise dos topônimos dos 36 municípios que compõem a região do Vale do Taquari. Nessa análise, em primeiro lugar, observar-se-á a quantidade de topônimos de natureza física e os de natureza antropocultural. Após, outras considerações serão feitas, tais como a motivação toponímica, a mudanças de nomes, bem como a relação entre os topônimos e as populações que ocuparam os municípios do Vale do Taquari.

Topônimos do Vale do Taquari: marcas de identidade regional

A partir da classificação dos nomes que compõem os 36 municípios que pertencem à região do Vale do Taquari, percebe-se um quase equilíbrio entre os topônimos de natureza física e os de natureza antropocultural, ainda que estes superem os primeiros em pequeno número, conforme pode ser visualizado no gráfico abaixo.

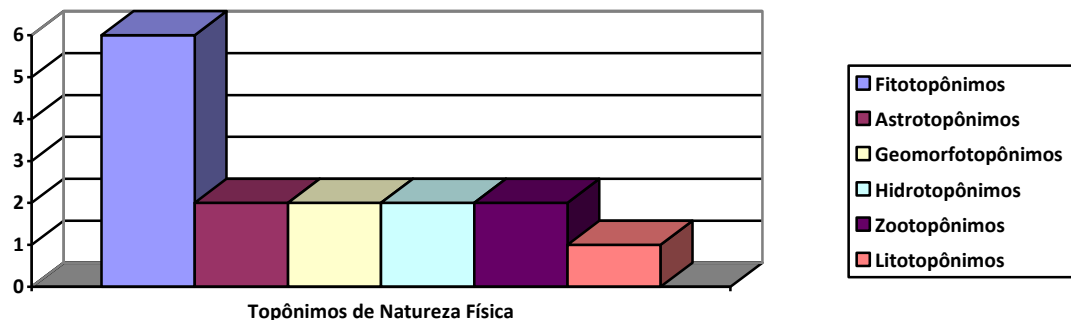


Pensando na região na perspectiva toponímica, parece haver um equilíbrio de importância entre elementos que são naturais à paisagem e os que foram desenvolvidos a partir da presença humana. Esse equilíbrio foi verificado também em outro estudo realizado sobre a região, que objetivava analisar como se construía a representação de regionalidade do Vale do Taquari. Na análise que se empreendeu a partir de um conjunto de textos chamados de Leituras Nativas de Região, as duas categorias que emergiram a partir da análise do conteúdo foram, não por acaso, paisagem e população (ECKERT, 2009), o que revela aquilo

ST 18: Léxico, identidade e diferença

que é importante para aqueles que narram a história da região. E esses dados aparecem também nos topônimos que, embora em outra perspectiva, também contam a história da região.

Os 15 topônimos de natureza física puderam ser classificados em 6 taxionomias, a saber: astrotopônimos (2), fitotopônimos (6), geomorfotopônimos (2), hidrotopônimos (2), litotopônimos (1) e zootopônimos (2), conforme gráfico abaixo.



De todas as taxionomias presentes nos topônimos regionais, os fitotopônimos são os que estão em maior número, correspondendo a 40% dos topônimos de natureza física e a 16,66% do número total de topônimos do Vale do Taquari. O número elevado de fitotopônimos revela que a vegetação era um fator importante para a nomeação dos lugares da região, seja ainda por parte das tribos indígenas que habitavam a região, seja pelos colonizadores que vieram depois.

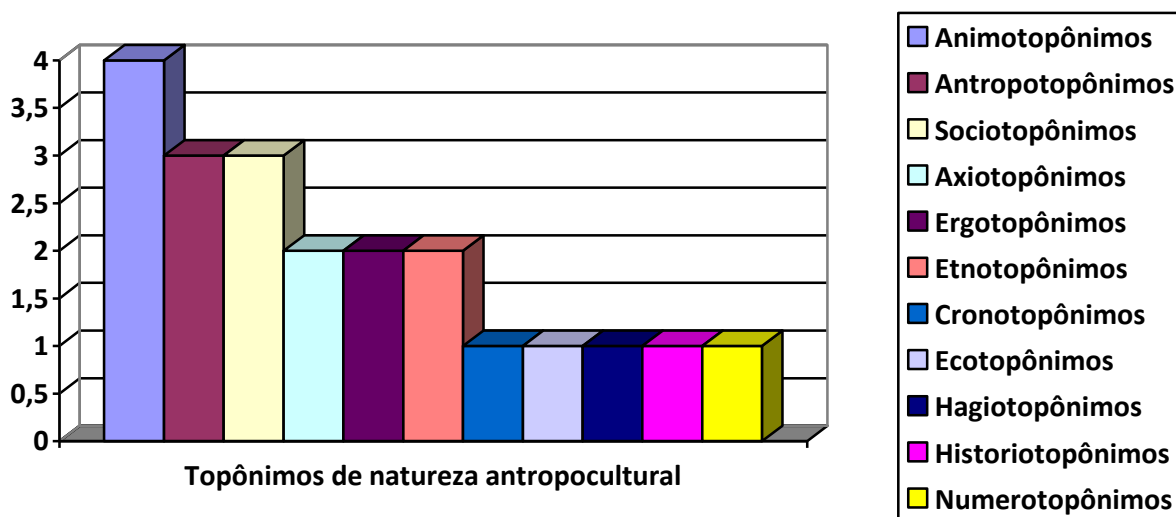
O município de *Arvorezinha* recebeu esse nome por causa de uma figueira que estava plantada ao lado da igreja da comunidade, que servia de referência à população local, assim como *Coqueiro Baixo*, que tinha como referência um coqueiro baixo próximo a um arroio, lugar que servia como ponto de descanso para quem passava por ali. Já a abundância de pés de erva-mate em seu território, motivou a criação do nome do município de *Ilópolis*, cujo significado é cidade da erva-mate. O mesmo processo ocorreu com *Putinga* e *Taquari*, que receberam esses nomes por causa da abundância de certo tipo de taquara.

Da mesma forma como os fitotopônimos revelam a importância da flora da região, os zootopônimos o fazem em relação à fauna. Animais como o muçum e a anta motivaram os nomes dos municípios de *Muçum* e de *Anta Gorda*. Há ainda outro município em cujo nome aparece a anta, embora ele tenha sido classificado em outra taxionomia, que é *Poço das Antas*. Logo, no território onde hoje está localizada a região do Vale do Taquari, a anta deve ter sido um animal em abundância, já que gerou o nome de dois topônimos regionais.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Os cursos d'água costumam ser importantes rotas de desenvolvimento de regiões, e com o Vale do Taquari não podia ser diferente. Foi a partir do Rio Taquari que muitas cidades começaram a se desenvolver e a importância do rio está, inclusive, no nome da região: Vale do Taquari. Além do próprio nome da região, há outros hidrônimos que nomeiam municípios, como *Poço das Antas* e *Arroio do Meio*. A motivação toponímica do primeiro tem a ver com a confluência de dois arroios, que formavam um poço, para onde as antas eram tocadas para serem abatidas. Já *Arroio do Meio* tem esse nome pelo fato do curso d'água que empresta o nome à cidade localizar-se entre os arroios Forqueta e Grande, ou seja, ser o arroio do Meio.

Quanto aos topônimos de natureza antropocultural, observou-se que eles puderam ser classificados em mais taxinomias se comparados aos de natureza física, chegando-se ao total de 11 classificações: animotopônimos (4), antropotopônimos (3), axiotopônimos (2), cronotopônimos (1), ecotopônimos (1), ergotopônimos (2), etnotopônimos (2), hagiopônimos (1), historiopônimos (1), numerotopônimos (1) e sociotopônimos (3). Veja distribuição no gráfico abaixo:



A partir da classificação acima, algumas considerações merecem ser feitas. A primeira delas é acerca dos antropotopônimos *Marques de Souza*, *Vespasiano Correa* e *Roca Sales*, que são municípios colonizados por alemães, italianos e pelos dois grupos étnicos, respectivamente; embora curiosamente o nome dos municípios tenha sido uma homenagem a pessoas que não derivam de nenhum dos dois grupos étnicos. O caso mais curioso é o de *Roca Sales*, que é a junção dos sobrenomes do presidente argentino Julio Roca e do presidente brasileiro Campos Sales, numa homenagem à visita que aquele fez ao Brasil, em 1899, e que o presidente brasileiro retribuiu, em 1900.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

O segundo aspecto a ser comentado é a presença de tão somente um hagiotopônimo, *Santa Clara do Sul*, numa região que foi colonizada por imigrantes e descendentes de portugueses, alemães e italianos. Investigando a história do nome de cada município, uma constatação merece ser apresentada e discutida: os hagiotopônimos foram desaparecendo com o tempo. *São Gabriel da Estrela* passou a ser *Cruzeiro do Sul*; *São Pedro de Encantado* ficou somente *Encantado*; *Santo Antônio da Estrela* abreviou-se para *Estrela*; *Santo Inácio dos Conventos* transformou-se em *Lajeado*; *Gramado São Francisco* tornou-se *Progresso*; *Santo Antônio do Jacaré* virou *Relvado*; *Vila São Joaquim* passou a ser *Tabaí* e *São José do Taquari* reduziu-se a *Taquari*.

Na maioria dos hagiotopônimos acima, a característica que os diferenciava de outros hagiotopônimos, tal como a locução adjetiva em *Santo Antônio da Estrela*, ficou somente a locução adjetiva transformada em substantivo, *Estrela*. No decurso da história, verifica-se o acréscimo de novas locuções adjetivas aos topônimos, a fim de serem diferenciados dos demais, como a locução *do Sul*, que aparece em *Santa Clara do Sul* e em *Bom Retiro do Sul*, e também a locução *do Vale* no topônimo *Canudos do Vale*.

Dauzat (1947, p. 07) afirma que os estudos toponímicos, aliados aos estudos da história de um local, podem indicar “movimentos antigos dos povos, as migrações, as áreas de colonização, as regiões onde tal ou tal grupo linguístico deixou seus vestígios”. No Vale do Taquari não poderia ser diferente: antes da chegada do europeu, a região era ocupada por tribos indígenas, cujos vestígios ainda encontram-se na toponímia, tais como os nomes dos municípios de *Paverama* (terra de todos), *Putinga* (tipo de taquara), *Tabaí* (conjunto de casas ao lado do rio), *Taquari* (Rio das Taquaras) e *Muçum* (espécie de peixe).

Em relação à colonização de imigrantes alemães e seus descendentes, temos os etnotopônimos *Teutônia* e *Westfália*, que fazem referência aos teutos (povo alemão) e à região da Renânia do Norte Westfália, próxima à Holanda, de onde proveio a maioria da população do atual município de *Westfália*. Marcas da colonização italiana nos topônimos da região estão em menor número, talvez por que as terras ocupadas pelos descendentes de italianos já estivessem nomeadas anteriormente, uma vez que a ocupação da região por eles ocorreu depois da presença portuguesa e alemã. Registra-se, no entanto, o topônimo *Nova Bréscia*, numa clara referência à cidade de italiana de Bréscia, de onde proveio a maior parte da população do município.

Dauzat (1947, p. 41) discute as motivações para as trocas de nomes dos lugares e afirma que nem sempre um mesmo lugar conserva a mesma denominação, pois pode ocorrer

ST 18: Léxico, identidade e diferença

que por determinação do poder instituído pela autoridade, mudem-se os nomes dos lugares. Essa situação ocorreu na região do Vale do Taquari por ocasião da política de nacionalização do Estado Novo (1937-1945): Bom Retiro teve seu nome trocado para *Inhandava* (águas que correm), depois voltou a ser Bom Retiro, hoje *Bom Retiro do Sul*; Santa Clara passou a ser *Inhuverá* (campo resplandecente), depois da emancipação ficou *Santa Clara do Sul*; Nova Bréscia passou a ser chamada *Tiradentes* em 1938, *Canabarro* em 1944 e em 1950 volta-se ao nome antigo, a pedido da população: *Nova Bréscia*.

Finalmente, um topônimo que quase desapareceu da região é Conventos (Conventos Velhos, Santo Inácio dos Conventos), que era o nome do atual município de *Lajeado*, além de nomear, inicialmente, o atual município de *Roca Sales*, que se chamava Conventos Vermelhos. O topônimo tem origem na chegada dos europeus pelo Rio Taquari, ao se depararem com os paredões do rio, consideraram que aquele era um “lugar ermo, próprio para retiro e refúgio, como se fosse um convento natural” (CHERINI, 2007, p. 230-231). Atualmente, Conventos nomeia um bairro de Lajeado e uma localidade em seu interior é chamada de Altos Conventos.

Considerações finais

Ao fazer o levantamento e a análise dos topônimos da região do Vale do Taquari, é possível realizar algumas leituras da realidade sócio-histórica do região, ou seja, os nomes dos municípios e as mudanças dos nomes ao longo da história permitem que se entendam aspectos culturais da comunidade regional. Entre esses aspectos, pode ser citada a história de ocupação do território e, a partir dela, os vestígios deixados pelos habitantes na toponímia e, é claro, o que esses vestígios significam.

Em primeiro lugar, percebe-se um equilíbrio entre os topônimos de natureza física e os de natureza antropocultural, o que revela a importância que a paisagem e a população têm para a região. Além disso, os topônimos mostram o que outros estudos sobre a constituição da regionalidade do Vale do Taquari já revelaram: a região se constitui culturalmente como tal a partir dessas duas categorias (paisagem e população), sem haver a valorização de uma em detrimento de outra.

Depois, os topônimos também revelam a história de ocupação da região, uma vez que ficaram marcas das línguas indígenas, dos imigrantes alemães e italianos, e, é claro, dos portugueses. Reforça-se, dessa forma, que pela toponímia pode-se contar a história de uma região, especialmente se forem observadas as mudanças dos nomes no decurso da história.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Ainda, pode-se afirmar que os topônimos podem ser considerados uma marca de identidade regional, pois, certamente, em outras regiões as características toponímicas serão diferentes das registradas no Vale do Taquari.

Finalmente, este estudo serviu como ponto de partida para outros estudos toponímicos sobre a região do Vale do Taquari, como os nomes das localidades que compõem os municípios, os nome dos cursos d'água e das ruas e bairros das cidades. As reflexões aqui propostas poderão contribuir em estudos toponímicos de outras regiões, bem como na elaboração de um futuro atlas toponímico da região do Vale do Taquari e, quem sabe, do Rio Grande do Sul.

Referências

BANCO DE DADOS REGIONAL DO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES – BDR. *Perfil Socioeconômico do Vale do Taquari*. Disponível em <<http://www.univates.br/bdr>> Acesso em: 28 abr. 2014.

BARDEN, Julia Elisabete; AHLERT, Lucildo. Fluxos migratórios e distribuição da renda interna na evolução da economia do vale do Taquari no período de 1930-70. In: *Estudos do CEPE (UNISC)*, v. 17, p. 61-89, 2003.

CHERINI, Giovani. *A origem dos nomes dos municípios*. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2007.

DAUZAT, Albert. *Les noms de lieux: origen et évolution – Villes et villages – Pauys – Cours d'eau – montagnes – lieuxdits*. 5 ed. Paris: Delagrave, 1947.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.

ECKERT, Kleber. *As relações de regionalidade no Vale do Taquari/RS*. Dissertação de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade – Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2009.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro *Imigração Italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira*. 2 ed. rev. e aum. Caxias do Sul: Educs, 2009.

GEDOZ, Sirlei Teresinha; AHLERT, Lucildo. Povoamento e Desenvolvimento Econômico na Região do Vale do Taquari, RS - 1822 a 1930. In: *Estudo & Debate* (Lajeado), Lajeado, v. 8, n.1, p. 49-91, 2001.

HERRLEIN JR., Ronaldo; CARVALHO, Vera Regina Ferreira. O Vale do Taquari (Rio Grande do Sul) durante o período colonial brasileiro. In: *Segundas Jornadas Uruguayas de Historia Económica*, 1999, Montevideo. CD-rom Segundas Jornadas Uruguayas de Historia Económica, 1999.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

MARCATO, Carla. *Nomi di persona, nomi di luogo*: introduzione all'onomastica italiana. Bologna: il Mulino, 2009.

SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de. Referência e onomástica. In: Múltiplas perspectivas em linguística: *Anais do XI Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística* (XI SILEL). Uberlândia: ILEEL, 2006. p. 1953-1960. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_442.pdf>.

SHIERHOLT, José Alfredo. *Lajeado I: Povoamento – Colonização – História Política*. Lajeado: Prefeitura Municipal, 1992.

_____. *Lajeado II: APEUAT – raízes do ensino superior*. Lajeado: J.A. Shierholt, 1995.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença

A HIERARQUIA DAS FUNÇÕES SEMÂNTICAS DE DIK (1981): ANÁLISE DE DADOS DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Leoni Meyer de Souza
UFRGS

Introdução

Os papéis temáticos são objeto de estudo de diversos autores, sob diferentes teorias e perspectivas, como, por exemplo, Fillmore (1968, 1977), Jackendoff (1972, 1976), tendo como objeto a Língua Inglesa e, na Língua Portuguesa uma das autoras que pesquisa o tema é Cançado (2005, 2013). Simon Dik (1981) em sua obra *Gramática Funcional* trata das “funções semânticas”, que representam um dos níveis das relações funcionais da gramática, juntamente com as funções sintáticas e pragmáticas. As funções semânticas de Dik especificam os papéis semânticos da predicação, sob o ponto de vista da teoria funcionalista.

Neste trabalho apresentamos a proposta de Dik (1981) sobre as funções semânticas, assim como a hierarquia dessas funções, com o objetivo de testar o seu funcionamento em dados do Português Brasileiro.

A primeira seção do trabalho apresentará uma breve revisão teórica sobre o tratamento dado aos papéis temáticos; a seção 2 trará os procedimentos metodológicos para seleção do *corpus* utilizado; a seção 3 será dedicada à análise dos dados coletados em comparação com a análise de Dik (1981); e, por fim, a seção 4 apresentará as considerações finais sobre as questões aqui discutidas.

Breve revisão sobre os papéis temáticos e sua hierarquia

Em sua *Gramática Funcional (GF)*, Dik propõe um modelo completo de estrutura da gramática, baseado na descrição de um “estado de coisas”. Esse modelo tem por base a existência de um *marco predicativo*, que se forma a partir do léxico e é composto por predicados, termos e satélites. Considerando-se aqui *termos* como “expressões com potencial referencial, ou seja, que podem ser usadas para referir a entidades de algum mundo; *predicados* como aqueles que “designam propriedades de tais entidades (termos) ou relações entre elas.” (DIK, 1981, p.33 – tradução livre); e os satélites especificam propriedades adicionais do *estado de coisas* descrito pela predicação. Esse marco predicativo traz muitas

ST 18: Léxico, identidade e diferença

informações sobre o predicado: “sua forma léxica; categoria sintática; número de argumentos que requer; as restrições de seleção que estabelece sobre os argumentos; e as funções semânticas dos argumentos.” (DIK, 1981, p.34 – tradução livre)

Assim, para Dik (1981) as funções semânticas já estão especificadas no marco predicativo básico, como se pode notar no exemplo abaixo:

“dar_v(x₁:humano (x₁))_{Ag}(x₂)_{Met}(x₃:animado (x₃))_{Rec}”(DIK, 1981, p.34, grifo meu)

Nesse exemplo, *dar* é o predicado e possui diversas informações no seu marco predicativo: indicação de que é um predicado verbal (V); seleção de três argumentos (x₁, x₂, x₃); suas restrições de seleção (humano, animado); e suas funções semânticas (agente, meta, receptor).

Com base nesse exemplo podemos perceber como são estruturadas as predicações sob o viés funcionalista de Dik, principalmente quanto ao fato das funções semânticas propostas pela GF já virem especificadas no marco predicativo, o qual é formado no léxico. Segundo o autor (Dik, 1968, p.52), as funções semânticas “recuerdan en cierta medida a las utilizadas por Fillmore (1968)”, mas possuem diferenças terminológicas e formais, como por exemplo, a marcação das funções no léxico para a GF.

Fillmore (1968) apresenta a *Gramática de Casos*, sendo que os casos não são apenas morfológicos e relacionam-se com o que Dik chamou posteriormente de funções semânticas, alguns deles são: “agentivo, instrumental, dativo, factivo, locativo, objetivo”. Fillmore defende a centralidade da sintaxe em relação à morfologia para o desenvolvimento de sua teoria, enquanto Dik (1981) centra sua análise no componente semântico e prefere não utilizar os casos morfológicos para expressar as relações semânticas, pelo fato de também expressarem funções sintáticas. Embora, observando a seguinte citação de Fillmore (1968, p.45-46), seja possível perceber uma definição que considera também a semântica e a pragmática contida no caso:

The case notions comprise a set of universal, presumably innate, concepts which identify certain types of judgments human beings are capable of making about the events that are going on around them, judgments about such matters as who did it, who it happened to, and what got changed. (FILLMORE, 1968, p.45-46)

Fillmore (1977, p.61) afirma que uma das principais características da teoria do caso é que se estabelece uma relação entre a situação descrita pela sentença e sua representação sintática, ao atribuir papéis sintático-semânticos aos participantes da situação representada na sentença. O que permite ou restringe essa atribuição de papéis é o que o autor chama de “Subject selection Principles” e “Case Hierarchy”. O autor aponta ainda que esse princípio de seleção do sujeito poderia ser universal nas línguas, ou seja, existindo um agente em

ST 18: Léxico, identidade e diferença

perspectiva, o nome (substantivo) que o representa seria o sujeito da sentença. Fillmore ressalta que podem existir outros princípios operando em línguas específicas.

Esse princípio de seleção defendido por Fillmore (1977) coincide em parte com a hierarquia proposta por Dik (1981), que será nosso objeto de estudo. Dik estabelece que os termos nucleares da predicação são mais centrais do que os satélites, por serem essenciais para definir o *estado de coisas* descrito pela predicação. Porém, mesmo entre os termos nucleares existem alguns mais centrais do que os outros, nesse ponto que se estabelece a hierarquia. Segundo Dik (1981, p. 102), não pode haver uma ação sem um agente, mas pode haver uma ação sem a função meta, assim a função agente seria mais central que a função meta. Deste modo, Dik estabelece uma hierarquia para as funções semânticas, que vai da mais central até a mais periférica, sendo que a função mais central, a de agente, é aquela que tem maior probabilidade de ocupar a função sintática de sujeito. Segundo Dik (1981, p.104), “la asignación del Sujeto determina la perspectiva desde la que se describe el estado de cosas”, o que faz do argumento que ocupa a posição de sujeito o mais central da predicação.

Para Dik (1981, p.108), “las posibilidades de asignación de Suj y de Obj, tanto inter como intralingüísticamente, están constreñidas por la jerarquía de funciones semánticas”, sendo a seguinte hierarquia proposta pelo autor:

Sujeito:

Agente > Meta > Receptor > Beneficiário > Instrumento > Locativo > Tempo
(DIK , 1981, p.108)

O autor trata tanto da atribuição de Sujeito quando de Objeto em sua gramática, porém aqui vamos considerar a hierarquia apenas para a atribuição de Sujeito, pelo fato de que a atribuição de Objeto tem “naturaleza secundaria”, de acordo com Dik (1981, p. 105).

Para Dik, a função sintática de sujeito poderia ser atribuída a qualquer função semântica, porém essa atribuição seria cada vez mais difícil quanto mais periférica na hierarquia fosse a função. A diferença entre as línguas estaria então no ponto de interrupção para a atribuição da função sujeito, ou seja, em que ponto da hierarquia das funções semânticas deixa de ser possível a atribuição de função sujeito para cada uma das línguas.

Dik (1981) apresenta seu estudo sobre essa questão utilizando como exemplo a Língua Inglesa, e conclui que o ponto de interrupção para a atribuição de Sujeito fica em torno da função Beneficiário. O autor expõe esse resultado através de um quadro comparativo com o ponto de interrupção de diversas línguas, especialmente de línguas filipinas.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Nosso objetivo com este artigo é, portanto, incluir o Português Brasileiro na análise dessa hierarquia das funções semânticas proposta por Dik (1981), tendo em vista que não consta em seu quadro de línguas analisadas o Português, nem alguma outra língua de origem latina.

Evidentemente, existem diversos trabalhos sobre papéis temáticos aplicados ao Português Brasileiro, como, por exemplo, os de Cançado (2005, 2013); porém, citando a própria autora: “A proposta de hierarquia é muito aceita pela literatura linguística, no entanto existem várias divergências a respeito da ordem dos papéis, de quais são os papéis realmente relevantes para a hierarquia e de como esses papéis são definidos.” (CANÇADO, 2013, p.22). Nosso objetivo aqui é contribuir para essa discussão sobre a hierarquia dos papéis temáticos através de uma análise apoiada na proposta de hierarquia de Dik (1981), verificando sua aplicabilidade aos dados do Português Brasileiro.

Procedimentos metodológicos: dados e análise

Para aplicar a hierarquia das funções semânticas proposta por Dik ao Português Brasileiro, optamos por selecionar sentenças da língua em uso e não exemplos que aparecem nas gramáticas escolares, por entendermos que os padrões gerais e universais estão visíveis na língua em uso.

Seleção dos dados

Selecionamos quatro verbos para nossa análise, sendo cada um deles pertencente a um padrão verbal ¹distinto, para possibilitar a ocorrência de diferentes argumentos com diferentes funções semânticas:

1º verbo – *dar* – predicado de três argumentos;

Dar_V (x₁: animado (x₁))_{Ag} (x₂)_{Met} (x₃: animado (x₃))_{Rec}

2º verbo – *abrir* – predicado de dois argumentos (possível ocorrência de satélite instrumento);

Abrir_V (x₁)_{Ag} (x₂)_{Met}

3º verbo – *viajar* – predicado de um argumento (possível ocorrência de satélite locativo);

¹ Selecionamos estes quatro verbos como forma de representar os padrões verbais do Português Brasileiro, levando em consideração a “primeira” regência assumida por eles, tendo em vista que os verbos podem apresentar diferentes regências em seu uso na língua. Assim, reforçamos que a escolha foi realizada apenas para delimitar uma amostra de dados, porém temos ciência de que os verbos selecionados apresentam outras regências, como, inclusive, podemos verificar nos dados coletados para este trabalho.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Viajar_v (x₁ animado (x₁))_{Ag}

4º verbo – *pensar* – predicado com dois argumentos.

Pensar_v (x₁ animado (x₁))_{Ag} (x₂)_{Met}

Após a seleção dos verbos, pesquisamos ocorrências desses verbos em blogs da internet; escolhemos essa fonte de dados por entender que nesse tipo de mídia aparecem textos com um grau médio de informalidade, apesar de serem em língua escrita, e que podem estar mais próximos do uso atual de nossa língua. Os blogs utilizados para a coleta estão todos relacionados ao site www.clicrbs.com.br, que é um dos sites de notícia mais acessados em nosso Estado.

Realizamos a busca da seguinte forma: na página do blogue utilizamos a ferramenta “Localizar” para buscar ocorrências dos verbos nos textos publicados naquela página. Seleccionamos cinco ocorrências de cada um dos quatro verbos em sentenças simples e que estivessem, preferencialmente, na voz ativa. Essa preferência pela voz ativa justifica-se pelo fato de que sentenças na voz passiva apresentam verbo auxiliar e a forma do particípio do verbo pesquisado, o que dificultaria a análise dos papéis temáticos.

Método de análise

Após a seleção dos dados, a análise dos dados será feita seguindo o formato de análise de Dik (1981), ou seja, primeiro a identificação das funções semânticas de cada um dos argumentos, depois a mudança da voz do verbo (ativa para passiva) e inversão da ordem dos argumentos na sentença, para verificar a quais funções pode ser atribuída a função sintática de sujeito. Essa análise irá testar a posição de cada uma das funções na hierarquia proposta por Dik (1981). A partir disso, vamos tentar inserir o Português Brasileiro no quadro comparativo das línguas apresentado por Dik (1981, p.113), contendo as possibilidades de atribuição de sujeito.

Análise dos dados

Analisaremos aqui cada um dos verbos em separado, mostrando suas cinco ocorrências e possibilidades de reescrita.

Verbo Dar

6. A Arezzo me deu a sapatilha de presente.

AgSuj

A sapatilha me foi dada de presente pela Arezzo.

MetSuj

ST 18: Léxico, identidade e diferença

- Me foi dada a sapatilha de presente pela Arezzo. RecSuj
- 2 - Na hora do jantar, pediu a palavra e [deu um discurso]. MetSuj
- Um discurso foi dado. MetSuj
- 3 - Brasileiro deu uma palmada de satisfação em Januário. AgSuj
- Uma palmada de satisfação foi dada em Januário por Brasileiro. MetSuj
- Em Januário foi dada uma palmada de satisfação por Brasileiro. RecSuj
- 4- Não me deu a menor bola, aquele atendente de hotel. RecSuj
- Aquele atendente de hotel não me deu a menor bola. AgSuj
- ?²A menor bola me foi dada por aquele atendente de hotel. MetSuj
- 5 – O reaparecimento de Jacqueline Bisset me deu alento nesses albores de 2014. AgSuj
- Alento foi dado a mim pelo reaparecimento de Jacqueline Bisset nesses albores de 2014. MetSuj
- Me foi dado alento nesses albores de 2014 pelo reaparecimento de Jacqueline Bisset. RecSuj

Como podemos observar nos dados acima, o verbo *dar* é um predicado que possui três argumentos, os quais ocupam as funções semânticas de agente, meta e receptor. Na maioria dos exemplos (1,3,4 e 5), as três funções semânticas podem ocupar a função sintática de sujeito, sendo essa análise similar a realizada por Dik (1981) para dados do Inglês.

Verbo Abrir

- 1 - A exposição abre suas portas três horas mais cedo. MetSuj
- As portas da exposição são abertas três horas mais cedo. MetSuj
- *Três horas abre suas portas mais cedo a exposição. *TempSuj
- 2 - Mariza Dias Costa abre a agenda de exposições deste ano do Museu do Trabalho. AgSuj
- A agenda de exposições deste ano do Museu do Trabalho é aberta por Mariza Dias Costa. MetSuj
- 3 – [De novo, me abro para os criativos] que pensaram nesse comercial. ?AgSuj
- ?Para os criativos me abro ³de novo.
- *Sou aberto para os criativos de novo.

A forma pronominal do verbo *abrir* que aparece nesta frase adquire um sentido distinto na linguagem informal, similar ao dos verbos *surpreender-se*, *admirar-se*. Parece que

² O símbolo (?) foi utilizado para marcar sentenças as quais não temos certeza sobre a sua gramaticalidade na Língua Portuguesa.

³ Aqui analisamos o verbo *abrir* como forma livre, porém seria possível uma leitura que considerasse que a forma *abrir-se* pode constituir uma fraseologia.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

abrir, neste caso, deixa de ser um verbo de ação, que possui um agente e passa a ser um verbo de percepção, que segundo a interpretação de alguns autores (Cançado, 2013), possui um argumento com a função de experienciador.

4 – [...]E ninguém <u>abria</u> as portas para nós.	AgSuj
E para nós as portas eram abertas por ninguém.	BenSuj
As portas para nós eram abertas por ninguém.	MetSuj
5 - A porta do elevador <u>se abriu</u> .	MetSuj
Foi aberta a porta do elevador.	MetSuj

A partir dos dados coletados, podemos perceber que os argumentos do verbo *abrir* que possuem as funções de agente, meta e beneficiário podem desempenhar a função sintática de sujeito, o que está de acordo com a proposta hierárquica de Dik (1981). Observamos ainda que a função *Tempo*, frase 1, não pode ocupar a posição de sujeito; assim, já encontramos uma interrupção na linha hierárquica.

Verbo Viajar

1 - Gonzatto <u>viajou</u> com Iruan	AgSuj
* Iruan com viajou Gonzatto.	*CompSuj
2 - <u>Viajo</u> muito menos do que gostaria	AgSuj
3 - A gente <u>viajou</u> junto.	AgSuj
*Junto viajou a gente	*ModSuj
4 - Luciana Druzina <u>viajou</u> nesta semana a Belém do Pará.	AgSuj
*Belém do Pará viajou nesta semana Luciana Druzina a.	*LocSuj
5 - Nós <u>viajamos</u> 470 km até um lugar super propício para o início de um momento mágico.	AgSuj
470 km foram viajados por nós até um lugar super propício para o início de um momento mágico. (?)	

O verbo *viajar* é tradicionalmente classificado como intransitivo, selecionando apenas um argumento com função semântica agente e função sintática de sujeito, o que pode ser verificado observando os dados de 1 a 4. A frase 5 traz um dado diferente, pois o verbo *viajar* parece se apresentar como transitivo direto, tendo como complemento “470Km”. O Dicionário Houaiss registra *viajar*, além de verbo intransitivo, como “*t.i. transitar por (um caminho, estrada etc.) <não é possível v. por esta estrada depois da chuva> 4 t.d.,t.i. passar por, ao longo de (lugar ou lugares) viajando; percorrer, visitar <v. terras longínquas>*”

ST 18: Léxico, identidade e diferença

<v. *pela Europa*>”. Em 5, o termo “470 Km” teria uma função de Rota/Locativo, sendo essa uma das funções semânticas típicas de satélites das predicções, conforme a definição de DIK (1981, p.75). Porém, mesmo na forma passiva da frase 5, acreditamos que “470 Km” não seria considerado sujeito da sentença por ser um termo acessório. Encontramos aqui a segunda interrupção na linha hierárquica das funções semânticas: locativo e tempo não assumem a função de sujeito no Português Brasileiro.

Apesar de não fazerem parte da proposta de Dik (1981), observamos que as funções de *Companhia* e *Modo* também não podem ocupar a função de sujeito de uma sentença, conforme os exemplos 1 e 3.

Verbo Pensar

1 - Na hora <u>pensei</u> em mil teorias.	?AgSuj – (ExpSuj)
Mil teorias foram pensadas por mim na hora.	MetSuj
2 - Você <u>pensa</u> todos os dias nos seus cabelos [...]	?AgSuj- (ExpSuj)
?Seus cabelos são pensados por você todos os dias.	MetSuj
3 - Emiliana <u>pensava</u> em alguma alternativa.	?AgSuj – (ExpSuj)
Alguma alternativa era pensada por Emiliana.	MetSuj
4 - Eu me balançava com a minha Samuel Adams na mão e [<u>pensava</u> em Truman Capote].	
?AgSuj – (ExpSuj)	
?Truman Capote era pensado por mim.	MetSuj
5 - André só <u>pensava</u> em Bel.	?AgSuj – (ExpSuj)
*Bel só era pensada por André.	MetSuj

O verbo *pensar* se distingue dos outros verbos pesquisados aqui por não ser um verbo de ação e sim um verbo de percepção ou de processo mental/cognitivo. Assim, acreditamos ser difícil classificar como agente a função semântica do argumento, que se refere àquele que passa por esse processo cognitivo. Talvez uma classificação alternativa fosse a de experienciador. Dik (1981) exclui a função de experienciador de sua lista de funções semânticas; para ele essa função está diluída entre as funções meta e receptor e não seria necessário ter uma função específica para as experiências e percepções porque “no existe una única representación semántica subyacente de las experiencias” (DIK, 1981, p.68). Talvez a intenção de Dik tenha sido restringir ao máximo o surgimento de diferentes funções semânticas, buscando se aproximar da generalização translinguística; porém defendemos aqui

ST 18: Léxico, identidade e diferença

a necessidade de considerarmos a função de experienciador, para solucionar casos como os exemplos apresentados aqui com o verbo *pensar*.

A análise dos dados aponta para uma reafirmação da hierarquia proposta por Dik (1981) em relação aos dados do Português Brasileiro, tendo em vista que observamos predominância das funções semânticas de agente e meta para a atribuição da função de sujeito nas sentenças. Nas sentenças em que existe um agente em evidência, ele recebe também a função sintática de sujeito e, em sua ausência, o que mais observamos foi atribuição de sujeito para a função meta.

Os dados indicam que talvez fosse necessária a inclusão da função semântica de experienciador, conforme exposto em nossa análise, para dar conta dos verbos psicológicos, de processo mental/cognitivo, já que seria difícil atribuir o papel de agente para esse tipo de verbo. Assim, acreditamos que a função de experienciador possa ser incluída na hierarquia das funções semânticas para o Português Brasileiro.

Considerações finais

A análise elaborada aqui está baseada na proposta de Dik (1981), principalmente na hierarquia das funções semânticas para atribuição da função sintática de sujeito apresentada pelo autor: *Agente > Meta > Receptor > Beneficiário > Instrumento > Locativo > Tempo*. Com o objetivo de verificar a influência desta hierarquia no Português Brasileiro, apresentamos na seção 1 uma breve revisão sobre papéis temáticos sob a perspectiva teórica de Dik e Fillmore; na seção 2, apresentamos a seleção e a forma de análise de nosso *corpus*; na seção 4 analisamos os dados recolhidos com base nos pressupostos teóricos de Dik (1981). Os dados analisados na seção 3 apontam para a confirmação da hierarquia das funções semânticas proposta por Dik.

Um de nossos objetivos com este estudo era incluir o Português Brasileiro no quadro comparativo entre línguas, de acordo com as possibilidades de atribuição da função de sujeito na hierarquia das funções semânticas, apresentado por Dik (1981, p.113-114). Deste modo, nossa sugestão de hierarquia e possibilidade de atribuição da função sujeito para o Português é a seguinte:

	Hierarquia das Funções Semânticas						
Língua	Agente ou	Meta	Receptor	Beneficiário	Instrumento	Locativo	Tempo

ST 18: Léxico, identidade e diferença

	Experienciador						
Português Brasileiro	+	+	+	+			

Quadro 1: Hierarquia das Funções Semânticas para o Português Brasileiro

De acordo com nossa análise, o Português Brasileiro pode atribuir a função de sujeito para as funções semânticas de agente, meta, receptor e beneficiário, que fazem parte da hierarquia proposta por Dik (1981) e, ainda, para a função de experienciador, que incluímos em nosso trabalho. Lembramos que a função semântica de experienciador não é uma novidade na questão dos papéis temáticos, sendo considerada por diversos autores; porém a incluímos aqui pelo fato de que ela não foi tratada por Dik (1981).

Ressaltamos que a pesquisa realizada aqui tem caráter preliminar e seria necessário ampliar o *corpus* e analisar uma quantidade maior de dados para que pudéssemos apresentar conclusões mais contundentes. No entanto, apesar de ser um trabalho exploratório, os dados apresentados já evidenciam que é forte a tendência de uma hierarquização das funções semânticas.

Referências

DIK, Simon C. *Gramática Funcional*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1981.

CANÇADO, Márcia. *Os papéis temáticos*. Manuscrito. UFMG, 2013. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/profs/marciacancado/dados/arquivos/os%20papeis%20tematicos.pdf>

FILLMORE, Charles J. The case for case. In: *Universals in linguistic theory*, E. Bach and Harms, eds., Holt, Rinehart and Wiston, Nova York, 1968. Disponível em: <http://linguistics.berkeley.edu/~syntax-circle/syntax-group/spr08/fillmore.pdf>.

FILLMORE, Charles J. *The case for case reopened*. Nova York: Academic Press, INC, 1977. Disponível em: <http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/ai/casefor277.pdf>.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Editora Objetiva, 2002.

<http://wp.clicrbs.com.br/noiva/?topo=13,1,1,,18,13> – Acesso em: 21, 22 e 24/01/14

<http://wp.clicrbs.com.br/davidcoimbra/?topo=13,1,1,,13> – Acesso em: 25 e 29/01/14

ST 18: Léxico, identidade e diferença

<http://wp.clicrbs.com.br/editor/?topo=13,1,1,,13> - Acesso em: 06 e 20 de janeiro de 2014

<http://wp.clicrbs.com.br/candicefeio/page/3/?topo=13%2C1%2C1%2C%2C18%2C77> Acesso em: 8/01

<http://wp.clicrbs.com.br/recortesdeviagem/?topo=13,1,1,,77> – Acesso em: 29/01

<http://wp.clicrbs.com.br/porai/?topo=13,1,1,,18,77> – Acesso em: 03/02

<http://wp.clicrbs.com.br/bloggerlerina/?topo=13,1,1,,16,77> – Acesso em: 31/01/14

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença

O LÉXICO COMO MARCA DE IDENTIDADE E DIFERENÇA NA CULTURA CAJUN

Letícia Lazzari
UCS

Introdução

O presente artigo visa a estabelecer possíveis relações entre noções de identidade e alguns aspectos da cultura *Cajun* como manifestados através do léxico. Para articular tal proposta, serão destacados alguns exemplos de diálogos do conto “No baile acadiano”, de Kate Chopin.

Em síntese, os *Cajuns* originaram-se de alguns habitantes de Acádia (colônia da Nova França na América do Norte) que, após serem deportados pelos ingleses, fixaram-se no estado americano de Louisiana, onde mesclaram-se com outros grupos étnicos. A partir da exposição de alguns dos aspectos relevantes sobre a história e características culturais e linguísticas dos *Cajuns*, almeja-se aprofundar a compreensão sobre o grupo em questão e também sobre os motivos que os relacionam à problemática da identidade no presente momento.

A base teórica para o presente estudo fundamenta-se nos textos de Hall (2005), Cuche (2002), Barth (1998), e Kramsch (1998), com o intuito de aplicar à proposta alguns dos conceitos referentes à identidade, etnicidade (no sentido de identidade étnica) e, inseparavelmente, cultura.¹

Cultura *Cajun*

A escolha pela utilização dos textos de Garcia (2001) e Ancelet (1984) deve-se ao fato de fornecerem informações específicas de grande relevância sobre a cultura *Cajun*, as quais livros de história americana não tornaram disponíveis para contribuição no presente estudo.²

Ancelet³ (1984) propõe uma distinção entre *Cajuns* e *Creoles*, que são termos geralmente utilizados como sendo sinônimos. O autor afirma que, “em Louisiana no século

¹ Este artigo consiste em um estudo preliminar relacionado a minha dissertação de mestrado (em andamento).

² Em nenhum momento existiu a pretensão de definir o grupo *Cajun* no breve espaço de um artigo; logicamente, a história e cultura de um povo não podem ser abarcadas no presente estudo.

³ No presente artigo, a tradução da obra de Ancelet (1984) é de minha autoria.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

dezoito, a palavra *Creole* (...) era utilizada para distinguir os nascidos no Novo Mundo dos imigrantes, seja da Europa (França, Alemanha, Espanha) ou da África” (ANCELET, 1984, p. 16). Além disso, “na dialetologia, Creole se refere à fusão linguística que ocorreu em colônias escravas, como nas Índias do Oeste Francês e na Louisiana” (ANCELET, 1984, p. 16).

Em relação à história, Ancelet (1984) esclarece que os acadianos moravam em Acádia¹ e, após serem deportados pelos ingleses em 1755, muitos fixaram-se na parte sul de Louisiana, onde mesclaram-se com outros grupos étnicos. Tal fusão cultural tornou-se conhecida como *Cajun*, palavra que derivou de *Acadian*. Porém, hoje em dia, no sul da Louisiana, “os brancos que falam francês geralmente se denominam *Cajuns*, embora alguns mantenham a tradicional distinção nomeando-se *French Creoles* (crioulos franceses). E os negros que falam francês habitualmente denominam-se *Creoles*” (ANCELET, 1984, p. 16). Entretanto, o autor afirma que, frequentemente, estas distinções são ignoradas pelos *outsiders*, que associam todos os grupos e chamam-nos indiscriminadamente de *Cajuns*.

“A maioria da população francesa de Louisiana descendeu dos acadianos, os quais eram colonizadores do Novo Mundo que começaram a fixar residência no Porto Real, Acádia, em 1604.” (ANCELET, 1984, p. 19). Conforme Ancelet (1984), por quase um século, os acadianos prosperaram em sua pátria adaptando-se à área e ao clima com a ajuda dos índios Micmac. Eles não mantiveram comunicação com a França e nem com sua colônia mais importante, Nova França; porém, mesmo assim, o isolamento era frequentemente incomodado pela disputa de poder entre os impérios coloniais ingleses e franceses.

Portanto, “a posse de Acádia alternava entre os ingleses e os franceses até o Tratado de Utrecht em 1713, quando a Inglaterra ganhou a posse permanente da colônia e a renomeou como Nova Escócia” (ANCELET, 1984, p. 19). De acordo com Ancelet (1984), os acadianos foram deportados de sua pátria em 1755 pela coroa britânica, a qual queria desintegrar a sociedade acadiana e abrir espaço para os novos colonizadores ingleses. Os exilados foram dispersos nas treze colônias britânicas ou foram enviados para as prisões inglesas, outros foram repatriados para França ou enviados para lugares remotos e outros ainda, por fim, retornaram para Nova Escócia.

Conforme a cultura *Cajun* francófona se isolava, cada vez mais, da cultura americana anglófona circundante, ia se tornando cada vez mais conservadora e imóvel, visto que qualquer evolução ou mudança levaria forçosamente à adoção ou da língua inglesa ou de padrões típicos da língua inglesa. (GARCIA, 2001, s. p.)

¹ Acádia foi uma colônia da Nova França no território nordeste da América do Norte, que incluía partes do leste de Quebec, às Províncias marítimas do Canadá, e onde hoje situa-se o estado de [Maine](#) até o [rio Kennebec](#), nos Estados Unidos. (Fonte: Wikipedia).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Assim, conforme Garcia (2001), a língua crioula *Cajun* “passa a ser uma língua padrão que não só era aceita por todos, como tornava todos os que não a falavam não só inaceitáveis, como excluídos da sociedade *Cajun*; visto não ostentarem este emblema maior de sua opção político-cultural” (GARCIA, 2001, s. p.). Entretanto, “a população *Cajun* era muito pouco numerosa para poder sobreviver em completo isolamento. Desse modo, os *Cajuns* do sudoeste da Louisiana são forçados a procurar contato com outras populações para relações comerciais e pessoais” (GARCIA, 2001, s. p.), como os escravos, índios, e camponeses da região.

Em 1765,

muitos acadianos começaram a chegar a Louisiana, lugar no qual estavam determinados a recriar a sociedade coesa que eles haviam conhecido em Acádia. Após uma geração, os exilados já tinham se estabelecido fortemente como um grupo, tanto que se tornaram a cultura dominante no sul da Louisiana e absorveram outros grupos étnicos ao seu redor. (ANCELET, 1984, p. 20)

Assim, “muitos crioulos franceses (descendentes dos primeiros franceses), espanhóis, alemães, escocês-irlandeses, afro-caribenhos e anglo-americanos na região adotaram as tradições e a língua desta nova sociedade.” (ANCELET, 1984, p. 20). Segundo Ancelet (1984), os acadianos, por sua vez, incorporaram muitos traços destas outras culturas, e tal mistura cultural produziu uma nova comunidade na Louisiana, os *Cajuns*.

Já na década de 1980, segundo Ancelet (1984), os falantes de língua francesa da Louisiana estavam envolvidos em um grande renascimento cultural e linguístico, iniciando o resgate de sua herança. Como já haviam estado perigosamente próximos da completa aculturação americana, tal retomada dos aspectos culturais teve grande significado para o grupo. No começo dos anos 1930, “a sociedade francesa da Louisiana foi encorajada a manter-se como o exemplo de obstinação linguística e cultural, e o veículo ideal para este esforço, expressando tanto linguagem quanto cultura, era a música *Cajun*.” (ANCELET, 1984, p. 19).

Ainda hoje, “as principais características culturais dos *Cajuns* que os diferenciam do restante da população americana, além da língua, são a música, a culinária e a postura festiva diante da vida.” (GARCIA, 2001, s. p.). A música *Cajun* é uma música alegre e dançante que tem “por base um violino e acordeão” (GARCIA, 2001, s. p.).

Já “a culinária *Cajun* tem como pratos típicos o *gumbo* (um tipo de ensopado de quiabo), a *jambalaya* (camarão com molho picante), a carne de jacaré, o peixe enegrecido e vários tipos de linguiça” (GARCIA, 2001, s. p.). Além disso, “o camarão é usado como símbolo tanto do estado de Louisiana quanto da cultura *Cajun*.” (GARCIA, 2001, s. p.).

Por fim, o autor argumenta que “a postura festiva diante da vida pode ser demonstrada pelo fato de que praticamente não se vê nenhuma reunião dos *Cajuns* em que não haja

ST 18: Léxico, identidade e diferença

comida, bebida e dança.” (GARCIA, 2001, s/p.). Ainda conforme o autor, “a cultura *Cajun* tem algo de carnavalesco (...). Não é de se admirar, portanto, que o mais típico carnaval dos Estados Unidos seja o *Mardi Gras* (reparem no nome francês) de Nova Orleans, uma mistura da tradição *Cajun* com a tradição *Creole*.” (GARCIA, 2001, s. p.).

Kate Chopin e o conto *No baile acadiano*

A autora norte-americana Kate Chopin (1850-1904) é conhecida por sua vasta produção de contos ambientados no estado de Louisiana, os quais se enquadram na corrente do *local colorism*, ou seja, exibem uma representação das peculiaridades locais. Em vários dos contos, Chopin focaliza a cultura *Cajun* e propõe uma representação ficcional da língua daquela comunidade (língua crioula *Cajun*) através da fala dos personagens, como ocorre em “No baile acadiano”.

A obra foi escrita entre 15 e 17 de julho de 1892, e foi publicada em *Two Tales* (Boston) em 22 de outubro de 1892. O conto foi reimpresso em uma coletânea de Kate Chopin intitulada *Bayou Folk*, em 1894, que reuniu seus primeiros contos e revelou seu talento ao focar a vida rural de Louisiana.

O enredo do conto situa-se no final do século dezenove, na plantação de Alcée Laballière em Louisiana – a poucas horas de trem (na década de 1890) de Nova Orleans –, no entorno da loja de Friedheimer e, finalmente, no baile acadiano. Em resumo, o enredo do conto gira em torno do baile acadiano, um evento no qual os jovens da comunidade reúnem-se para se divertir e, quem sabe, encontrar pretendentes.

Calixta, a moça mais bela do baile, sente-se atraída por Alcée Laballière, um agricultor crioulo, com quem já havia se relacionado no passado. Eles conversam em um canto escuro, longe dos olhares curiosos, e quase retomam o *affair*. Porém, a conversa é interrompida com a chegada de Clarisse, que Alcée anteriormente cortejava, mas que nunca havia correspondido ao seu amor. Entretanto, depois de vê-lo sair para o baile, ela o havia seguido. Ao encontrá-lo, pede a ele que retorne para casa com ela, urgentemente, somente para afastá-lo de Calixta. Depois de o ter levado para longe, ela admite que nada havia acontecido em casa, mas sim que ela descobriu estar apaixonada por ele.

Calixta, por fim, casou-se com Bobinôt, um fazendeiro acadiano que ela não amava, porém que sempre havia sido extremamente apaixonado por ela e, então, com o qual ela acabou por contentar-se.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Entretanto, apesar de o conto original (At the ‘Cadian ball) ter sido escrito em língua inglesa, os personagens trocam frases ou expressões em francês ou em *Cajun* (a qual tem o francês como língua de base), e assim permaneceram na tradução do conto para o português, incluído na obra *Kate Chopin, contos traduzidos e comentados: estudos literários e humanidades médicas*² (2011), organizado por Beatriz Viégas-Faria, Betina Mariante Cardoso e Elizabeth R. Z. Brose.

A seguir, alguns exemplos de falas que trazem itens lexicais em francês e na língua crioula *Cajun* extraídos dos do conto “No baile acadiano”, de Kate Chopin, são apresentados, no intuito de estabelecermos uma relação entre aspectos da cultura *Cajun* e a questão identitária.

Exemplos de itens lexicais em *Cajun*

O primeiro trecho destacado a seguir é reproduzido de uma parte do conto em que o fazendeiro Bobinôt, quando ainda solteiro, refletia sobre seus sentimentos em relação à Calixta, e também sobre os últimos acontecimentos envolvendo a amada:

Houvera até mesmo os sussurros de um escândalo cochichado sobre ela no ano anterior, quando ela foi a Assumption... Mas para que falar disso? Agora ninguém mais falava nisso. “C’est Espagnol, ça”, quase todos diziam, com um complacente dar de ombros. “Bon chien tient de race”, os velhotes resmungaram por cima dos cachimbos, movidos por lembranças. (CHOPIN, 2011, p. 34)³

As frases, em francês, significam: “É espanhol, isso”, e “Bom cão puxa à sua raça”, respectivamente.

Em seguida, ainda durante a reflexão de Bobinôt, ele recordava de um episódio no qual Calixta havia brigado com uma conhecida após a missa, em um domingo:

Calixta praguejou claramente em bom francês acadiano e, com verdadeiro espírito espanhol, esbofeteou Fronie, que a esbofeteou de volta: “Tiens, cocotte, va!”. “Espèce de lionèse; prends ça, et ça!”, até que o padre em pessoa se viu obrigado a correr e apaziguar as duas. (p. 34)

A primeira personagem xinga a outra (algo como “Aqui, sua vadia!”) e recebe de volta outra ofensa (algo como “Sua gata de rua⁴, toma essa, e mais essa!”). Embora trocadas em

² A obra traz as traduções de treze contos de Chopin – produzidas por tradutores iniciantes durante a Oficina de Tradução Literária, entre 2005 e 2006, na PUCRS –, além de análises realizadas por diversos autores nas áreas de estudos literários e humanidades médicas. Além disso, configura-se como a primeira (e única, até então) no Brasil em traduzir contos de Kate Chopin para a língua portuguesa.

³ Todas as citações do conto “No baile acadiano” foram retiradas da versão traduzida por Denise Mariné, publicada em Viégas-Faria; Brose; Cardoso (2011). Doravante, será apenas indicado o número da página.

⁴ Informação obtida em nota de rodapé na edição da Signet Classic Series de contos de Kate Chopin, editada por Solomon (1976, p. 164, nota 4)

ST 18: Léxico, identidade e diferença

francês, as frases incluem uma lexia não dicionarizada, *lionèse*, provavelmente parte da base *lion* (leão, em francês, ou seja, um felino), à qual se acrescenta um sufixo que tradicionalmente é usado para formas substantivas femininas em francês, *èse*. Pode ser considerado um recurso bastante comum de formação de palavras – especialmente no caso de formas dialetais ou línguas crioulas, como o *Cajun*.

Já na noite em que ocorria o baile acadiano, Clarisse viu Alcée sair sorrateiramente de casa, perto da meia-noite, e então indagou o criado Bruce, que não estava disposto a lhe contar o destino de seu patrão. Assim, Clarisse precisou questioná-lo várias vezes, insistentemente: “– Para... onde... ele foi? Ah! Sainte Vierge! Faut de la patience!” (p. 37). As frases em francês significam: “Ah! Santa Virgem! É preciso ter paciência!”, ressaltando-se que a maneira mais formal seria a forma expandida “Il faut...”.

Mais tarde, Clarisse encontra Alcée no baile acadiano com Calixta e, após falar com ele, a cumprimenta: “– Ah! C’est vous, Calixta? Comment ça va, mon enfant?” E Calixta responde: “– Tcha va b’en; et vous, mam’zelle?” (p. 42-43).

A primeira frase, proferida por Clarisse, em francês, significa: “Ah! É você, Calixta? Como vai, minha criança?”, e a resposta de Calixta não é dada em francês, mas em *Cajun*, e significa: “Tudo bem, e você, senhorita?”. A forma correspondente em francês seria: “– Ça va bien; et vous, mademoiselle?”.

A escolha pela utilização da língua *Cajun* tanto por Kate Chopin quanto pela tradutora brasileira, Denise Mariné, pode evocar a curiosidade do leitor ou, até mesmo, intrigá-lo devido à não compreensão de trechos da obra. Observa-se assim que a identidade do grupo representado através do conto é reforçada pela fronteira que o uso da língua crioula pode delimitar entre os indivíduos: os que a compreendem e os *outsiders*. Deste modo, no que tange a identidade do grupo em questão, observa-se também que Clarisse e Alcée, que pertencem à classe alta, mantém a utilização do francês; porém Calixta e Bobinôt, que pertencem a uma classe inferior, utilizam (pelo menos parcialmente) a língua crioula *Cajun* para se comunicar – língua que deixa transparecer a fusão que ocorreu com outros grupos étnicos.

Análise

A partir de informações históricas e culturais sobre o grupo *Cajun* e os exemplos selecionados do conto “No baile acadiano”, nesta seção procuraremos estabelecer algumas relações entre a questão identitária e as vivências dos *Cajuns*.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Primeiramente, consideramos que a ideia de Kramsch (1998) se aplica à discussão proposta. Conforme a autora, existe

uma ligação natural entre a língua falada por membros de um grupo social e a identidade de tal grupo. Pelo seu sotaque, vocabulário, e padrões de discurso, os falantes identificam-se e são identificados como membros desta ou daquela fala e comunidade de discurso. (KRAMSCH, 1998, p. 65).

Tal ligação entre o grupo se faz visível no momento em que os *Cajuns* resistem ao máximo à incorporação dos costumes americanos, no período em que os falantes de francês da Louisiana eram estimulados a manter sua língua e cultura, sem influência da língua inglesa – a “obstinação linguística e cultural” a que Ancelet (1984, p. 19) se referia. Assim, segundo Kramsch (1998), existe um sentimento que faz os falantes sentirem-se membros de uma comunidade de fala: orgulho, força pessoal, e ainda um sentido de importância social e continuidade histórica por utilizarem a mesma língua das pessoas que, assim como eles, pertencem àquele grupo. Tal sentimento também é reconhecível no grupo dos *Cajuns*.

Já conforme Barth (1998), as distinções étnicas não necessitam de isolamento social para manterem-se diferentes dos demais grupos; muito ao contrário, a interação social consiste, geralmente, nas “próprias fundações sobre as quais são levantados os sistemas sociais englobantes” (BARTH, 1998, p. 188). Deste modo, é possível que as diferenças culturais permaneçam fortemente apesar da convivência entre os americanos e os *Cajuns* na Louisiana.

Ainda outra ideia de Barth (1998), que a etnicidade⁵ é afirmada nas fronteiras sociais com outros grupos, implica na presente discussão: “Se um grupo conserva sua identidade quando os membros interagem com outros, isso implica em critérios para determinar a pertença e meios para tornar manifestas a pertença e a exclusão” (BARTH, 1998, p. 195).

De acordo, podemos ainda perceber que é imprescindível a existência de comportamentos diferentes, ou seja, a persistência de diferenças culturais entre os grupos étnicos para os mesmos manterem-se como unidades significativas, conforme Barth (1998). Assim, o autor também assegura que um conjunto de traços culturais são os aspectos que mantêm as fronteiras étnicas.

No caso dos *Cajuns*, é possível refletirmos em relação ao uso da língua em dois contextos: Primeiramente, a língua *Cajun* é utilizada entre os membros do grupo e, em segundo lugar, o grupo pode utilizá-la no momento em que desejam conversar entre si, porém sem que alguém que não pertença ao grupo (*outsider*) os compreenda.

⁵ Barth (1998) utiliza o termo “eticidade”, no qual baseio-me no sentido de “identidade étnica”.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Dessa forma, eles podem manter os traços culturais para delimitar uma fronteira (classe alta utiliza o francês; classe inferior utiliza o *Cajun*) e para que o estrangeiro sinta o distanciamento por não pertencer àquele grupo. Enfim, a identidade é acionada na diferença: “[...] identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação”. (CUCHE, 2002, p. 183).

Além disso, segundo Hall (2005), uma forte reação defensiva de membros de grupos étnicos que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas pode ser observada como o fortalecimento de identidades locais. Portanto, em relação aos *Cajuns*, um indicativo seria a persistência dos membros do grupo em se envolver no renascimento cultural e linguístico, iniciando o resgate de sua herança, segundo Ancelet (1984); mesmo após muitas lutas contra a inevitável (parcial) aculturação americana e o desafio de fixarem-se em um pedaço de terra, sem serem perseguidos por franceses, ingleses ou americanos.

Os aspectos apresentados ao longo do presente artigo apontam para muitas possibilidades de abordagens. Investigações que proponham maior aprofundamento são válidas, assim promovendo o enriquecimento entre as áreas do conhecimento envolvidas.

Referências

ACADIA. Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Acadia_\(America\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Acadia_(America)). Acesso em 1 jun. 2014.

ANCELET, Barry Jean. *Makers of Cajun music*. Austin, Texas: University of Texas Press, 1984.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade* (seguido de Grupos Étnicos e suas Fronteiras de Fredrik Barth). São Paulo: UNESP, 1998.

CHOPIN, Kate. At the ‘Cadian ball. Tradução de Denise Marine. In: VIÉGAS-FARIA, Beatriz; BROSE, Elizabeth R. Z.; CARDOSO, Betina Mariante (Orgs.). *Kate Chopin: contos traduzidos e comentados – estudos literários e humanidades médicas*. Porto Alegre: Casa Editorial Luminara, 2011.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

GARCIA, Afrânio da Silva. Cajuns: americanos a contragosto. *Revista Philologus*, v. 21, p. 14-17, 2001. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7\(21\)04.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/7(21)04.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2014.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. New York: Oxford University Press, 1998.

SOLOMON, Barbara H. (Ed.). *The awakening and selected stories of Kate Chopin*. New York: The American Library, 1976. Signet Classic Series.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**OS DICIONÁRIOS E A LÍNGUA PORTUGUESA DE BRASIL E PORTUGAL:
LÉXICO, CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇAS**Marcelina Júlia Gomes Bittencourt
Univ. do Minho**Introdução**

O ser humano é um ser social por natureza. Torna-se membro de muitos grupos sociais dos quais se identifica pelos costumes, credos, interesses comuns ou ideológicos. Desde os primórdios de sua existência assim tem sido, e com a evolução natural da espécie imprimiu sua linguagem através de desenhos esculpidos em cavernas que se denominou como o período pictórico. Esse tipo de linguagem serviu como demarcação territorial, registro de espaço, e meio de comunicação uns com os outros, ao exprimir sua organização social. A língua é em verdade a representação de marcas subjetivas, de um pensamento, onde cabem todas as formas de linguagem. Constantemente recebemos e interpretamos informações que nos direciona no tempo e no espaço. Qualquer linguagem são os signos que se interpenetram com outros signos. Assim são as palavras: cheias de sentidos, que implicam interpretações e por vezes traduções, uma força ao ser dita. Exerce influência e controle nas relações interpessoais de indivíduos e a sociedade. Gerando fenômenos ideológicos em todas as manifestações humanas, quando da palavra se faz uso. Uma ponte de comunicação com a força de unificar e de delimitar. Construindo assim registros, marcas sociais, culturais, históricas e étnicas. É então por meio desse social que as diversas formas de linguagem, se socializam e ganham uma identidade através da palavra em um determinado momento da vida do indivíduo em sua comunicação com o meio e seus contextos. E antes dessa palavra ser dita opera um pensamento que Santaella (1983) descreve “pensamento-signo” que se processa na mente, na consciência. Também segundo Bakhtin (1981), os indivíduos não recebem a língua pronta para uso, mas é nela e por meio dela que ao se penetrarem na corrente da comunicação verbal, ocorre o primeiro despertar da consciência. E ainda segundo o autor (1981, p. 41) “*As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o*

ST 18: Léxico, identidade e diferença

indicador mais sensível de todas as transformações sociais”. De acordo com Silva Neto (1976), a língua é um produto e uma atividade do espírito humano. Portanto não está obrigada a seguir na sua trajetória, de acordo com *leis determinadas*, porque a língua segue o destino dos que a falam, e que dela fazem as sociedades que a empregam. E ao corroborar com este argumento Silva Neto (1976, p. 19) ressalta que: “*as línguas faladas do Brasil diferem das portuguesas é fato, porque a língua corrente varia de acordo não só com os lugares, como também com as pessoas, as épocas e até com as circunstâncias*”. A Língua Portuguesa a partir do séc. VI, com a expansão dos descobrimentos deixa de decorrer exclusivamente em Portugal, e até na contemporaneidade se desdobra de forma autônoma apesar do Novo Acordo Ortográfico que em 1990, os países Portugal, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, assinam o documento no sentido de unificação da língua, que veio para ficar. Mas em verdade seja dita, só altera algumas regras ortográficas. Segundo Amaral (2008) no Brasil as alterações ocorrem em 0,5% das palavras. E os livros publicados nos dois países não precisarão de “tradução”, pois será na língua unificada. Em Portugal a alteração ocorrerá também na língua falada em alguns vocábulos. Contudo observa-se que mesmo com a norma de unificação será um intuito quase inútil de interferir na significação das palavras usuais e próprias, que os sujeitos adquirem de sua estrutura linguística social e cultural. No intento de diminuir o estranhamento e promover o intercâmbio, cabe clarificar que cada país historicamente faz uso da língua portuguesa, nos diferentes sentidos e enunciados construídos pelos indivíduos em situações e posições diferenciadas, mas partilhadas em diferentes comunidades linguísticas. E é neste ponto que o dicionário ocupa lugar de destaque lexical ao reunir vocábulos e seus verbetes que reflete os objetos e valores de cada comunidade e seus discursos, no sentido de que esta possa se reconhecer social e culturalmente. Mas até que ponto esse propósito tem alcançado o seu êxito peculiar, apesar das variações linguísticas quer temporais e espaciais? Contudo, mesmo que o dicionário seja registro de um idioma, não pode abstrair-se da cultura, complexa relação social e histórica de um povo.

Léxico, cultura, identidade e diferenças

Ao compararmos as duas variantes linguísticas, brasileira e portuguesa, percebe-se que a língua, não é passível de ser alterada por regras, convenções, decretos de lei sendo indiferente, daqueles que dela fazem uso. Segundo Azevedo (1964, p. 29), “*Assim, enquanto ação geral de uma sociedade tende a uniformizar a língua, modelando-a à sua imagem, a ação de grupos particulares tende a diferenciá-la, ao menos quanto ao vocabulário*”.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Provém constatar que uma série de palavras utilizadas pelos brasileiros no Brasil não se faz presente nos dizeres dos sujeitos portugueses de Portugal. Que uma variação lexical é mais motivada num país que outro. E que o dicionário é uma ferramenta normativa não só da língua, mas de seus objetos de referência de cunho social, cultural, étnico e geográfico, e que deixa aflorar a identidade do povo. Esta identidade é alheia a convenções apesar dessa normatização e representação. Segundo este questionamento, Krech (1973) exemplifica que um símbolo pode ser outro símbolo em um determinado contexto social, havendo diferentes conotações. Pois representa aquilo que queiramos que represente. Resulta, portanto, uma organização de determinadas comunidades, posicionamentos sociais de status e seus papéis, modais, semelhanças e diferenças culturais, comportamentais entre os vários agrupamentos humanos, convenção entre os membros, que determinam no tempo e no espaço, seu significante e seu significado. Seguindo este pensamento, tomemos como exemplo a palavra café. Durante o séc. XIX foi o principal produto de exportação da economia brasileira, garantindo as divisas necessárias à sustentação do Império do Brasil e também da República Velha. Assumindo assim uma relevância na tradição social e cultural de seu povo até aos dias hoje. Verificamos que o café além de ter tido influência na cultura brasileira enquanto colônia de Portugal, não tem a mesma simbologia para os portugueses, se comparado ao vinho que também faz parte da sua rotina gastronômica.

Portanto ao se propor uma norma linguística, veremos que, as políticas linguísticas podem ter diferentes objetivos como a fixação de uma escrita, enriquecimento do léxico, luta contra as influências estrangeiras (“purificação”), padronização etc. Mas a realidade extralinguística pode ser percebida por todos de modo semelhante, mas cada língua faz descrições, recortes e denominações distintas. Signorini (1998) observa que a identidade do indivíduo falante ocupa assim uma posição na construção da teoria linguística e que o próprio conceito de indivíduo é fiel à sua etimologia. E isso, subentende seguir uma essência ou verdade. A componente cultural no léxico de uma língua nem sempre é explicitada nos dicionários, quer seja nos monolíngues ou bilíngues. E usando as palavras de Cabral; Gorski (1998, p. 34), *“a língua que identifica os brasileiros, tem particularidades estruturais, mas é a língua que imaginariamente o brasileiro não sabe, porque ela é, também, a língua que os portugueses sabem, mesmo que a língua que eles, portugueses falam e escrevem, não seja propriamente a mesma que no Brasil se fala e se escreve”*. Verificando assim situações enunciativas diferentes. Para Cabral; Gorski (1998) fica claro que é uma diferença de língua e não da palavra-coisa, havendo um transporte do português *“do lado de lá e do lado de cá”*, de

ST 18: Léxico, identidade e diferença

historicidade, território e espaço de comunicação. Mesmo havendo uma unidade, há uma diversidade singular que não se refere ao português de Portugal e Brasil, mas sim às suas variedades das influências de colonização, que sofre interferência na sua gramatização, alteração de sentidos e usos variados e de novos reconhecimentos na língua.

Dicionários monolíngues da língua portuguesa x língua falada do Brasil e Portugal

Nesta comparação lexical entre dicionários monolíngues da língua portuguesa *versus* língua falada do Brasil e Portugal, primeiramente tomamos como exemplo alguns vocábulos, de que mesmo sendo a mesma língua, o verbete registra vários sentidos, outras informações ou sinônimos. Essas constatações podem ser observadas entre os dicionários monolíngues do Brasil: *Aurélio* (ano), *Houaiss* (ano), *Michaelis* (ano). Concomitantemente mostra-se o mesmo vocábulo e seu significado encontrado no dicionário léxico português on-line. Nesta comparação, também se verificou que, certas palavras encontradas nos dicionários Brasil especificados acima, não encontramos a mesma palavra no dicionário on-line do português de Portugal. Em seguida fez-se uma comparação das mesmas palavras dentro de um contexto terminológico nas duas línguas e além de se perceber a diferenciação lexical, fonética e sintaxe, exige dos sujeitos usuários da língua portuguesa de Brasil e Portugal interpretar e traduzir a “mesma” língua.

Vocábulos nesta ordem: português do Brasil e português de Portugal

Rótula/rótula

Açougue/talho

Banheiro/casa de banho

Vitrine/montra

Presente/prenda

Pedestre/peão

Mandioca/mandioca

Vocábulo x verbete

Aurélio e **Houaiss**: Rótula *sf.* 1 Gelosia 2 Anat. V. *patela* – mesma definição do verbete

Michaelis: (*lat rotula*) *desus Anat V patela*

Aurélio: **Açougue** *sm.* Lugar onde se vende carne de gado, de aves, etc.

Houaiss: **Açougue** *sm.* Lugar onde se vende carne a varejo.

Michaelis: **Açougue** (*ar as-sûq*) *sm* 1 lugar onde se vende carne. 2 *ant* Matadouro.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Aurélio: Talho *sm.* **1** Talha. **2** Poda **3** Corte de carne, no açougue. **4** Talhe. **5** Corte ou sulco feito na madeira ou no metal: talha, talho.

Houaiss: Talho *sm.* **1** Rasgo, corte **2** Golpe com objeto cortante; sulco, vergão **3** Corte de carne no açougue, e sua divisão em categorias **4** Talhe (“aspecto”, modo de cortar).

Michaelis: Talho *sm.* **1** Ação ou efeito de talhar **2** Golpe ou corte dado com instrumento cortante **3** Divisão e corte da carne **4** Cepo em que o açougueiro corta a carne **5** Poda de árvores **6** Corte ou sulco feito na madeira ou no metal.

Aurélio: Banheiro *sm.* **1** Aposento para banhos, com chuveiro e/ou banheira, e ger. Com pia e vaso sanitário. **2** Bras. Aposento com vaso sanitário.

Houaiss: Banheiro *sm.* **1.** Local público ou privado com vaso sanitário; toalete **2** cômodo para banho, equipado com banheira e/ou chuveiro.

Michaelis: (banho+eiro) *sm* **1** Aposento ou quarto de banho. **2** Aposento com vaso sanitário; water closet, sanitário.

Aurélio, Houaiss e Michaelis: Casa de banho – vocábulo não encontrado.

Aurélio: Vitrine ou **vitrina** *sf.* Vidraça atrás da qual ficam expostos objetos destinados à venda ou a serem vistos.

Houaiss: Vitrine ou **vitrina** *sf.* Local, ger. Envidraçado, onde se expõe mercadorias destinadas à exposição ou à venda; mostruário.

Michaelis: Vitrina (*fr vitrine*) *sf* vidraça por trás da qual se expõe mercadorias que estão à venda. *Var: vitrine.*

Aurélio e Houaiss: Montra – vocábulo não encontrado.

Michaelis: Montra (*fr montre*) *sf* vitrina de estabelecimento comercial.

Aurélio: Presente *adj2g.* **1** Que assiste pessoalmente. **2** Que está à vista (pessoa ou coisa). **3** Que existe ou sucede no momento em que fala; atual. *sm.* **4** O tempo presente. **5** O que se dá como agrado, retribuição ou lembrança; **prenda.** *E.Ling.* **6** Tempo verbal que exprime atualidade.

Houaiss: Presente *sm.* **1** objeto ofertado; mimo **2** fig. dádiva; dom (*essa chuva foi um p. dos céus*) **3** o tempo atual *adj.2.g.* **4** que está no local e na hora em que determinado fato ou evento ocorre (*peço que os alunos p. abram seus livros*) **5.** *Fig.* evidente, manifesto (*raiva p.*)

Michaelis: Presente (*lat praesente*) *adj m + f* **1** Que existe ou acontece no momento em que se fala. **2** Diz-se da pessoa ou coisa que está num dado momento diante dos olhos. **3** que assiste em pessoa: *Presente ao ato.* Anton. Ausente. * *sm.* **1** O tempo presente; o tempo atual.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

2 Gram Tempo que nos modos verbais exprime a ideia do momento em que se fala. **3** Aquilo que se oferece a alguém como agrado, lembrança etc.

Aurélio: Prenda *sf.* **1** Presente **2** Predicado, dote **3** Aptidão, habilidade.

Houaiss: Prenda *sf.* **1** Objeto que se dá a alguém; presente, mimo **2** Objeto ofertado como prêmio em jogos; brinde **3** Qualidade, habilidade.

Michaelis: Prenda *sf.* **1** Objeto que só se dá como brinde; dádiva, presente **2** Dote, atributo.

Aurélio, Houaiss e Michaelis: Pedestre *Adj2g. s2g.* Que, ou quem anda a pé, ou está a pé.

Aurélio: Peão *sm.* **1** Homem que anda a pé **2** No jogo de xadrez, peça de movimento limitado.

Houaiss: ¹Peão *sm.* **1** Amansador de animais, esp. cavalos **2** Auxiliar de boiadeiro **3** Trabalhador rural.

Houaiss: ²Peão *sm.* **1** No jogo de xadrez, cada uma das oito peças dispostas ao longo da segunda fila, que se movimentam apenas para frente, de casa em casa.

Michaelis: Peão *sm.* **1** Amansador de cavalos, domador. **2** Empregado nas fazendas **3** Indivíduo que trabalha na roça; trabalhador rural **4** Peça do jogo de xadrez.

Aurélio: Mandioca *sf.* **1** *Bot.* Planta euforbiácea de tubérculo alimentício, com que se faz farinha, etc., há tb. Espécies venenosas. **2** Seu tubérculo. [Sin.ger.: *aipim, macaxeira*]

Houaiss: Mandioca *s.f.* **1** arbusto cultivado pelas raízes, muito semelhantes às do aipim, embora sejam ger. Mais venenosas e freq. us. Apenas para a produção de farinha de mandioca e ração animal **2** raiz dessa planta * COL mandiocal.

Michaelis: Mandioca (*tupi mandiôka*) *sf* **1** *Bot* Arbusto herbáceo, originário da América do Sul, muito cultivado por suas raízes tuberosas. As denominações populares de mandioca doce ou mansa e mandioca amarga ou brava referem-se a variedades que contêm maiores ou menores proporções de ácido cianídrico; manduba aipim, macaxeira.

Dicionário do Léxico Português on-line: <http://www.lexico.pt>

Rótula: *subst. f.* **1** Osso do joelho.

Açougue: *subst. m.* **1** talho, local onde se vende carne: comprar carne no açougue **2** local onde se abatem os animais: levar o carneiro ao açougue.

Talho: *subst.m.* **1** estabelecimento onde se vende carne.

Banheiro: *subst. m.* **1** nadador-salvador.

Casa de Banho: *subst. m.* **1** quarto para os cuidados de higiene: tomar duche na casa de banho.

Vitrine: verbete não encontrado.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Montra: *n.m.* **1** Referente ao local, dentro de uma loja comercial, onde os artigos que esta comercializa são expostos; é vedado por um vidro ou uma vitrine; **2** Relativo ao grupo de artigos que são colocados em exposição nesse local. (Etm. do francês: montre)

Presente: *adj. m+f.* **1** que está no lugar onde se fala: as pessoas presentes **2** que se passa no momento em que se fala: o tempo presente

Presente: *subst. m.* **1** o tempo actual: os factos do presente **2** prenda, oferta: Ela recebeu muitos presentes no aniversário.

Prenda: *subst. f.* **1** oferta, presente: uma prenda de aniversário.

Pedestre: *adj.* Que anda ou está a pé. *Fig.* Humilde. * Latim pedestre, o latim dos arraiaes, o latim vulgar, na decadência dos Romanos. (*Lat. pedester*).

Peão: *subst. m.* **1** pessoa que anda a pé: passagem para peões **2** peça de jogo: deslocar o peão no tabuleiro.

Mandioca: *f.* Planta euforbiácea do Brasil, (*jatropha manihot*). * Raiz de que se faz farinha e polvilho. *Pop.* Aquilo que se come, aquilo que é comestível. Acto de comer.

Vocábulos x termos x fonética x sintaxe, no contexto da língua falada do Brasil e Portugal.

Brasil

Ex.: a) A minha casa fica depois da **rótula**, na rua...

b) Vou fazer uma cirurgia na **rótula** do joelho.

Portugal

Ex.: a) A minha morada fica depois daquela **rotunda** neste end'reço....

b) Vou op'rar a **rótula** do joelho.

Brasil

Ex.: a) Vamos ao **açougue**.

Portugal

Ex.: a) Vamos ao **talho**.

Brasil

Ex.: a) Eu vou ao (no) **banheiro**.

Portugal

Ex.: a) Eu vou à **casa de banho**.

Brasil

Ex.: a) A **vitrine** da loja tinha sapatos ou (*calçados*) lindos.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Portugal**

Ex.: a) Na **montra** da loja havia (m) sapatos bonitos ou (*giros*).

Brasil

Ex.: a) Te trouxe um **presente**.

Portugal

Ex.: a) Trouxe-te uma **prenda**.

Brasil

Ex.: a) Esta rua precisa de uma faixa para **pedestres**.

Portugal

Ex.: a) Esta rua precisa de uma faixa p'ra **peões**.

Brasil

Ex.: a) Te trouxe uma farinha de **mandioca** ou (*aipim*) do Brasil.

Portugal

Ex.: a) Trouxe-te uma farinha de **mandioca** do Brasil.

Por estes poucos exemplos já podemos ter uma impressão da terminologia da língua portuguesa do Brasil e Portugal, uma consciência e uma visão da influência do social, cultural e histórico, impregnado na língua. Segundo Vygotsky, citado por Taille; Oliveira; Dantas (1992, p. 80), *“O significado é componente essencial da palavra, sendo também um ato de pensamento, que o significado de uma palavra, já em si, uma generalização”*. Que apesar do Novo Acordo Ortográfico firmado, a língua se legitima através de seus usuários em seus contextos sociológicos, étnicos, regionalistas e geográficos.

Considerações finais

Em verdade, o trabalho tornou visível a internalização e a formação de conceitos sobre o léxico. Concluindo que a língua é um fato social e que o dicionário é o registro, a representação, o referente dessa mesma língua. Mas seguindo os preceitos de Vygotsky (1998) a cultura não é um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas um “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação, de informações, conceitos e significados. Ao levar em conta tais argumentos, Schleiermacher (2009) propõe a inseparabilidade de pensamento e linguagem e a inexistência ou a impossibilidade de uma linguagem universal. E quando uma palavra de uma mesma língua for mais motivada em um país que outro, há designações particulares, sentidos construídos no léxico, cultura e identidade, apresenta-se uma unidade/diversidade histórica e

ST 18: Léxico, identidade e diferença

social, em que a diferença é plausível. Segundo Schleiermacher (2009), estar em meio aos homens é estar-se em relação de intersubjetividade com eles; o que significa a todo o momento, esforçarmo-nos por compreendê-los. Pois em todos eles, para cada um de nós, divisa-se o estranho, o não compreendido. Portanto são justamente essas diferenças que aparecem nos verbetes dos dicionários monolíngues de cada país que o objeto de estudo considerou. Pois, por mais semelhanças que possa haver entre as línguas, não representam a mesma realidade geográfica, étnica social, cultural e histórica e outras diferentes especificidades exclusivas e próprias de cada localidade.

Referências

AMARAL, Andrey do. *Novo (e divertido) Acordo Ortográfico*. São Paulo: Ciência Moderna, 2009.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 1º Ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

BERNARDO, Teresinha; TÓTORA, Silvana (Orgs). *Ciências sociais na atualidade: percursos e desafios*. São Paulo: Cortez, 2004.

CABRAL, Loni G.; GORSKI, Edair (Orgs.). *Linguística e ensino: Reflexões para prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. São Paulo: Lexikon, 2013.

FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Ed. da UFPR, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2010.

HOUAISS, Instituto Antônio. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KRECH, David; CRUTCHFIELD, Richard S.; BALLACHEY, Egerton L. *O indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1973.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

MICHAELIS. *Michaelis: Dicionário prático da língua portuguesa*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008.

SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença, 1976.

TEYSSIER, PAUL. *História da língua portuguesa*. 4 ed., Rio de Janeiro: Presença Edições, 1986.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SCHLEIERMACHER, Friedrich D. E. *Hermenêutica: Arte e técnica da interpretação*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua (gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1998.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**RELAÇÕES ENTRE IDENTIDADE, LINGUAGEM E CULTURA: O LÉXICO
DA CULINÁRIA EM A CASA DAS SETE MULHERES**Michele Marques Baptista
UCS**Introdução**

A identidade de uma região encontra-se marcada principalmente pelas tradições culturais. É neste sentido que se faz necessária uma compreensão sobre a identidade, a linguagem e a cultura, observando as realizações lexicais apresentadas dentro de um contexto histórico e regional¹. Com isso, o estudo do léxico de uma língua remete-nos sempre ao conhecimento da história.

Pode-se destacar que as realizações lexicais, sobretudo aquelas relativas a atividades sociais, muito têm a contribuir para um estudo relacionado à cultura de um povo como forma de construção de uma identidade específica ou até mesmo regional.

Dentro da temática da culinária, existem diferenciações básicas entre os conceitos de comida típica, tradição culinária, hábitos alimentares e práticas alimentares. Estes conceitos são propostos por Reinhardt (2007), o qual considera as comidas típicas como aquelas que são específicas de uma região.

A partir das ideias acima e do reconhecimento dos levantamentos lexicais, será apresentado um breve estudo em relação ao léxico da culinária, que é um dos elementos importantes na caracterização de um povo. Neste trabalho, o foco principal refere-se às tradições culinárias como elementos marcadores da identidade do povo gaúcho.

Verifica-se a importância de uma análise das relações existentes entre identidade, linguagem e cultura, partindo de um estudo do léxico relativo à culinária na obra *A Casa das Sete Mulheres*. Procurar-se-á identificar o léxico relativo à culinária que compõe a obra com a intenção de verificar de que forma a identidade e a cultura sul-rio-grandense são construídas.

Desta forma, inicialmente será apresentado um aparato teórico acerca de identidade, linguagem e cultura procurando relacionar os três termos, tendo como eixo a construção

¹ “O critério de regionalidade deve pois abarcar tudo aquilo que traz a marca do regional como uma forma do particular. A regionalidade está na representação de um universo regional, feita segundo um modo de ser regional” (POZENATO, 1974, p. 20).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

identitária sul-rio-grandense. Em seguida, serão destacadas algumas unidades lexicais referentes à culinária descritas na obra, como forma de exemplificar e legitimar a ideia de que as realizações lexicais caracterizam e reforçam a cultura de uma região, além de contribuir de forma incisiva para a construção da identidade de um povo.

Um pouco da história sobre *A casa das sete mulheres*

A Casa das Sete Mulheres (2002) é um romance da escritora Leticia Wierzchowski, que foi adaptado em forma de minissérie para a televisão¹. Conta a história das mulheres da família do general Bento Gonçalves, durante o período em que estiveram isoladas em consequência da Revolução Farroupilha, no período de 1835 a 1845. O desenrolar dos acontecimentos narrados passa-se no Rio Grande do Sul e em Laguna, Santa Catarina, no período regencial.

A obra procura caracterizar as mulheres gaúchas², seus afazeres, seus hábitos alimentares e o destino de cada uma. A descrição física e psicológica, bem como o caráter de cada uma das personagens são mencionados pela autora. Já os fatos são narrados em ordem cronológica divididos em dez capítulos, cada capítulo representando um ano da revolução.

Nesse sentido, a obra, integrante do *corpus* da pesquisa, é muito representativa para caracterizar o vocabulário regional, promovendo um recontar da história sul-rio-grandense. Já as relações construídas no decorrer da narrativa proporcionam um entrelaçamento de aspectos fundamentais na representação simbólica e identitária da região apresentada. Conforme Pozenato (2003), tanto o conceito de região quanto o de uma região específica podem ser entendidos como construções, pois “são representações simbólicas e não a própria realidade”. Dessa forma, a regionalidade pode ser entendida como o ato de “identificar e descrever todas as relações do fato literário com uma dada região”, ao passo que o regionalismo, “como uma espécie particular de relações de regionalidade em que o objetivo é o de criar um espaço – simbólico com base no critério da exclusão, ou pelo menos da exclusividade.” (POZENATO, 2003, p. 155).

¹ MEMÓRIA GLOBO: a Casa das Sete Mulheres. Disponível em: <<http://memoriaglobo.globo.com/programas/entretenimento/minisseries/a-casa-das-sete-mulheres.htm>>. Acesso em: 25 abr. de 2014.

² Segundo Ortiz (2003), com a ausência dos homens no ambiente familiar devido à revolução, as mulheres tiveram que tomar a frente das casas. Elas se tornaram a cabeça do lar e, por isso, ficaram conhecidas como estanceiras. Esses sujeitos permaneceram nas estâncias, com a responsabilidade de administrar e cuidar das lidas campeiras, domésticas dos campos e dos negócios de família, além das obrigações de tomar conta do lar e dos filhos sozinhas sem a presença do homem.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Identidade, linguagem e cultura: a relação entre os três conceitos**

A estrutura social é caracterizada por dois fatores distintos: linguagem e cultura. Existe uma relação direta entre linguagem e cultura e, ao contrário de um produto pronto e acabado, a linguagem é percebida como um processo, um fazer-se permanente e nunca concluído. Ela é uma atividade social e cultural, produzida por todos os membros de uma determinada comunidade ou região, caracterizando assim, uma identidade cultural.

A história da humanidade é feita pela história humana que se constitui de cultura. O homem como ser cultural traz em sua linguagem uma “bagagem” oriunda da cultura que o identifica. “A cultura, por assim dizer, embebe o humano e o define” (SOUZA, 1995, p. 123). A forma de vestir, de falar, de se comportar, seus hábitos alimentares, a sua língua é fruto de uma cultura e são formas do indivíduo se expressar.

Castells (2000) entende a identidade como o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados. É feita uma seleção por parte da sociedade dos atributos culturais que devem estabelecer os traços distintivos do povo a que se refere e, a partir dos sentidos conferidos a eles pelos indivíduos, passam-se a edificar as identidades.

Conforme Luvizotto (2009, p. 11)

O regionalismo sul-rio-grandense e suas expressões estão alicerçados em tradições e em conhecimentos obtidos pela convivência de diferentes grupos que contribuíram para a formação histórica e cultural do sul do país e para a construção de uma identidade comum, somados aos elementos históricos e sociológicos. Seus legados e sua tradição são transportados para as gerações seguintes, sujeitos às mudanças próprias de cada época e circunstância.³

A culinária é um valioso instrumento de estudo para compreender algumas questões que permeiam o universo das identidades. Conforme Montanari (2008) o alimento é um fato da cultura, uma expressão direta do que os homens fazem, sabem e pensam, em essência, do que eles são. A partir desta ideia, percebe-se que o sistema culinário que cada pessoa possui em si torna-se um meio de comunicação social e individual.

Diferentes grupos de pessoas podem ser identificados pelas suas tradições e hábitos alimentares. A escolha dos alimentos, a sua preparação e o seu consumo estão ligados à identidade cultural, constituindo-se em fatores desenvolvidos ao longo do tempo, os quais distinguem grupos sociais (MONTANARI, 2008).

Ao estudar a construção da identidade, relacionada à linguagem e cultura na obra *A Casa das Sete Mulheres*, percebe-se uma representação destacada na obra referente aos

³ LUVIZOTTO, Caroline Krauss. *Cultura gaúcha e separatismo no Rio Grande do Sul* [online]. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em: <<http://glacieustatismo/scielobooks/kkf5v/pdf/luvizotto-9788579830082.pdf>>. Acesso em: 24 abr. de 2014.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

aspectos sociais e aos desdobramentos culturais. Como levantamento lexical, optou-se pela caracterização do léxico na culinária. A obra em questão é um exemplo de como uma narrativa ficcional e histórica pode contribuir para marcar traços na identidade local e que permanecem até hoje como expressão da cultura do Rio Grande do Sul.

Léxico e cultura identitária

O entendimento do uso e do significado das palavras numa época específica, em determinada região e contexto, é de suma importância para a compreensão da identidade e da cultura. Desta forma, a análise do léxico em atividades sociais de uma determinada comunidade ou grupo de pessoas possibilita, também, entender a dinamicidade da cultura deste povo.

Faz-se necessário compreender que a cultura tem uma estreita relação com o léxico, pois é por meio do mesmo que ela se manifesta, demonstrando as transformações de uma região ou grupo social. Neste sentido, aponta Paula (2007) que o léxico representa as experiências culturais de um grupo ou de uma nação recortadas na língua de que faz parte. A expressão das crenças, as artes culinárias, as inovações e todas as nuances da vivência social de um povo fazem notar o seu universo lexical⁴.

Sobre o léxico, importa ressaltar que ele é, comumente, entendido como o conjunto de itens lexicais representativos do patrimônio sociocultural de uma determinada comunidade. É, segundo Biderman (2001, p. 179), “[...] a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades”.

A língua comporta um sistema de signos estreitamente vinculados ao processo das relações sociais, pois a comunicação humana quase sempre se dá por meio das palavras. Estas, segundo Biderman (2001), correspondem a um processo cognoscitivo e são, na verdade, modos de organização dos dados sensoriais da experiência de um grupo. No universo dos estudos linguísticos, o léxico é considerado o elemento cultural que permeia a relação do homem com a sociedade. O léxico, cujas formas contemplam as experiências sociais, reflete todo um conjunto de aquisições culturais em torno das vivências de uma comunidade.

Como se percebe, o léxico é produto do processo de nomeação da realidade pelo indivíduo na tarefa de apreender, estruturar e apropriar-se do universo que o cerca. Reflete,

⁴ O léxico é o acervo do saber vocabular de um grupo sociolinguístico e cultural; é o lugar em que se deposita toda a informação sobre o mundo condensada em lexias, pois nele se encontram nomenclatura e a interpretação da realidade (BIDERMAN, 2001).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

pois, sua cultura, suas normas sociais, suas tradições, sua visão de mundo e suas experiências, tornando-se, então, o testemunho da própria história de uma dada comunidade linguística numa determinada época e região.

O léxico da culinária na obra *A casa das sete mulheres*

A presença cotidiana e universal da culinária em algumas regiões leva a constatar sua estreita relação com o meio cultural e social em que se encontram e seu traço revelador de práticas, identidades e conflitos de cada região e em cada época.

Levantamento das lexias sobre a culinária na obra *A casa das sete mulheres*

Diversos aspectos da cultura de um povo podem ser revelados a partir de um levantamento lexical. O *corpus* de amostragem é composto das lexias que designam o nome dos principais alimentos. São apresentadas algumas dessas lexias com sua classificação gramatical, significado, o trecho e a página do romance em que aparece. As palavras são registradas na forma como aparecem no dicionário, identificando o trecho na obra. Para consulta, foi utilizado o dicionário Houaiss (2010), o *Vocabulário Sul-Rio-Grandense – VSRG (1964)*

A análise, a seguir, será apresentada a partir de uma amostragem das expressões identificadas na obra em estudo e foram separadas em **macrocampos: comidas, bebidas e sobremesas**.

Quadro 1 – Comidas

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Aipim	s.m. 1. Raiz, consumida frita, assada ou cozida; macaxeira.	s.m. 1. Planta brasileira da família das Euforbiáceas, cuja raiz assada ou cozida é excelente alimento.
17.	Há várias denominações regionais: aipim (região sul), macaxeira (nordeste) ou simplesmente mandioca. “Em Pernambuco e daí até Pará lhe chamam <i>macaxeira</i> .” (CALLAGE, 1964)	
18.	Na obra percebe-se que o aipim está sempre acompanhado com outro tipo de alimento, principalmente com arroz e feijão.	
“E que cozinhasse mais feijão, mais arroz, mais aipim [...]” (p. 7) “[...] o feijão, o arroz, o purê e o aipim cozido na manteiga espalhavam-se em várias travessas sobre a mesa recoberta com a toalha bordada a mão por D. Perpétua.” (p. 12)		

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Assado	adj. s.m. 1. (Carne) que assou.	s.m. 1. Pedaco de carne, ordinariamente sem osso, para assar: tem já este nome antes de assado.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

19. É o alimento tradicional do gaúcho riograndense principalmente nas lides das estâncias, havendo diversas maneiras de fazê-lo, sendo também os mais preferidos o de matambre, o de costela e o saboroso assado com couro. Em viagem, com tropa, e mesmo em qualquer banquete camponês, é este delicioso manjar o alimento predileto dos rio-grandenses, que em marcha o guardam de um dia para o outro, preso ao *fiador do buçal*. (CALLAGE, 1964)
20. Na obra, o assado era servido sempre representativo a alguma comemoração.

*“Comemoramos com um assado [...] (p. 46
[...] um misto de música e cheiro de assado dava ao dia ares festivos.” (p. 106)*

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Charque	s.m. 1. Carne de gado bovino salgada e aberta em mantas.	s.m. 1. Carne de gado vacum, salgada e que constitui uma das principais indústrias e riquezas do Estado
	- Em 1780, na cidade de Pelotas, foi construída a primeira charqueada de que se tem registro, por José Pinto Martins, refugiado da seca cearense. Pouco depois, numerosos outros estabelecimentos foram construídos, e o charque passou a ser exportado ao Nordeste, iniciando-se o Ciclo do charque em Pelotas. - No século XIX, o charque era utilizado como alimento dos escravos da cafeicultura em todo o Brasil (o outro alimento utilizado era o bacalhau) e nas regiões que adotavam o sistema escravista, como o Caribe(principalmente Cuba). Até o final do ciclo do Charque, o Rio Grande do Sul era o maior produtor de charque do Brasil. (MARQUES, 1987) - Na obra o charque era servido como carreteiro e também levavam no caminho para comer. O preço do charque foi um dos principais motivos para o começo da guerra contra o Império.	

*“As mulheres tinham acabado o almoço, carreteiro de charque [...]” (p. 38)
“Aceitava, no entanto, um pedaço de charque para comer no caminho, à noite.” (p. 77)*

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Churrasco	s.m. 1. Carne assada na grelha ou no espeto.	s.m. 1. Pedaço de carne assada ligeiramente sobre brasas, e unidos a elas.
	21. Não existe fórmula exata para o churrasco, uma vez que cada região desenvolveu um tipo diferente de carne assada, mas, sem dúvidas, a imagem mais famosa no Brasil é o churrasco preparado pelos vaqueiros, conhecidos pelo termo latino gaúchos, que se transformou na denominação dos cidadãos nascidos no estado do Rio Grande do Sul. (GABRIEL, 2001) 22. Em geral, no churrasco, a carne é mal cozida, e comida ainda meio sangrenta. É iguaria usada desde a mais remota antiguidade. Homero, na <i>Ilíada</i>, e Virgílio, na <i>Eneida</i>, já se referiram a ela. Chama-se, também, churrasco, o pedaço de carne a ser assado, mesmo quando ainda cru. (NUNES & NUNES, 1997) 23. Na obra o churrasco era o prato principal, assado nas fogueiras, com carne gorda. Era feito em acampamentos ou em dia de festas.	

*“[...] comendo o churrasco assado nas fogueiras.” (p. 11)
“[...] Bento e os outros devem estar se refestelando com um bom churrasco.” (p. 12)*

Quadro 2 – Bebidas

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Canha

s.f. 1. O mesmo que cachaça (aguardente de cana) s. f. Aguardente de cana; cana; cachaça.

24. A cachaça foi tradicionalmente transportada em barril de madeira. Apenas no início do século XIX é que há as primeiras notícias de cachaça em garrafas e litros de vidro. Não se sabe se eram recipientes reaproveitados de bebidas importadas ou aqui fabricados, uma vez que a primeira fábrica de vidros no Brasil surgiu em 1810 na Bahia. Contudo, a obrigatoriedade da utilização de recipientes de vidro foi imposta apenas no final da década de 1930, com o Decreto-Lei 739 de 24 de setembro de 1938. Nela a comercialização da bebida só era permitida a produtores devidamente registrados e deveria ser acondicionada em recipientes de, no máximo, um litro e ter afixado rótulo com informações sobre o produtor e a bebida. (CAVALCANTI, 2011)
25. Na obra a palavra é descrita como “canha” e era consumida por muito dos homens e soldados.

*“Depois, no acampamento, teria dito que o soldado estava meio bêbado, cheirava a canha.” (p. 91)
[...] e depois do churrasco, enquanto os homens bebiam vinho e canha [...] (p. 123)*

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Chimarrão	s.m. 1. Mate amargo que se prepara sem açúcar, geralmente numa cuia, com uma bomba (canudo).	s.m. 1. Mate-chimarrão ou simplesmente chimarrão. A essa bebida também dá-se o nome de mate-amargo, verde ou amargo.
	26. Esta bebida é a predileta dos camponeses rio-grandenses, que encontram nela não só um excelente aperitivo, estomacal e diurético, como também um alimento de poupança, pois o camponês, tomando alguns mates, pode perfeitamente passar 24 horas e mais sem tomar outro alimento. (VSRG)	
	27. Na obra a palavra chimarrão não é muito retratada. Utiliza-se mais a palavra “mate”.	

“Não que o pampa estivesse convulso, pois tudo ainda não passava de um suspiro, um espasmo, um assunto para as rodas de chimarrão, para as comadres sussurrarem de olhos arregalados.” (p. 7)

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Mate	s.m. 1. Plantas cujas folhas são utilizadas no preparo do chimarrão; erva-mate.	s. 1 A bebida resultante da infusão das folhas da Ilex paraguaiensis, nossa conhecida erva-mate, devidamente preparada que se toma em cuia com o auxílio de uma bomba.
	28. A palavra mate é oriunda do Peru. É esse o nome de uma cabaça de que os índios paiconos usavam para guardar objetos de seu uso e também para conter líquidos. Do Paraguai, veio o seu uso para o RS, provavelmente trazido pelos padres jesuítas na época da ocupação das missões do Uruguai. (VSRG)	
	29. O mate pode ser tomado com açúcar (mate-doce), usado pelas mulheres; ou mais comumente, sem açúcar (mate-amargo ou chimarrão). (VSRG)	
	30. Na obra o mate aparece mais que o chimarrão.	

*“Recebera a sua carta ainda naquela alvorada, e lera-a enquanto sorvia o seu mate.” (p. 6)
“No seu crepitar, as conversas mansas embalavam-se, e o mate passava de mão em mão [...]” (p. 16)*

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Ponche	s.m. Bebida leve preparada com vinho, água e pedaços de frutas.	s.m. 1 Bebida preparada com aguardante, sumo de limão, açúcar, especiaria e água.
	31. Na obra o ponche era servido junto com a comida e fazia parte das rodas de conversa.	

“[...] a comilança seguia seu ritmo e seu passo, o ponche era bebido aos sorvos para espantar o calor das conversas e

ST 18: Léxico, identidade e diferença*dos anseios.” (p. 4)**“Estavam todos na sala, tomando ponche e proseando.” (p. 73)***Quadro 3 – Sobremesas**

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Ambrosia	s.f. 1. Doce de ovos cozido em leite com açúcar e baunilha.	não tem significado
	32. Na obra era a principal sobremesa que fazia parte do almoço e do jantar.	
	<i>“[...] a ambrosia brilhava feito ouro em seu recipiente de cristal.” (p. 4)</i> <i>“Com doce de abóbora e ambrosia e pão de mel?” (p. 70)</i>	

Termo	Significado Houaiss	Significado VSRG
Pessegada	s.f. 1. Doce feito com pêssegos.	Não tem significado
	33. Na obra era uma das principais sobremesas, considerada como um doce campeiro.	
	<i>“D. Ana foi pessoalmente fazer a pessegada de que o irmão tanto gosta.” (p. 27)</i> <i>“A comida do continente era muito apetitosa, e ele estava decerto inclinado a gostar muito desse doce campeiro, a pessegada.” (p. 118)</i>	

Considerações finais

A identidade cultural de um grupo pode ser revelada por uma série de fatores, tais como a língua, a religião, a música, o vestuário e, também, por aquilo que se come, pelos aspectos relacionados à culinária. Em algumas regiões, as tradições culinárias transportam elementos da cultura de quem as pratica, constituindo-se em heranças culturais que ainda são preservadas e repassadas entre as gerações, e que estão dotadas de significados simbólicos e identitários. Quanto ao acervo lexical de uma língua, ele se forma com o tempo e de acordo com a sua história e com a evolução cultural de uma determinada região ou grupo de pessoas.

Ao analisar o léxico da culinária nesse romance, teve-se uma maior compreensão das características socioculturais que possam ter influenciado no processo de formação do léxico naquela época e que persistem até o momento. As lexias sobre a culinária, na obra objeto desta análise, revelam a cultural gaúcha, além de incorporar dimensões sociais e culturais, repletas de significados e representações.

Considerando isso, pode-se reafirmar que estudar o vocabulário de um autor, no caso desta pesquisa, é conhecer as práticas sociais, os modos de vida, a cultura, as tradições, os valores de uma época e de uma região. É conhecer, através das estruturas linguísticas, o

ST 18: Léxico, identidade e diferença

patrimônio cultural de um povo, fato este que evidencia a já tão reconhecida relação entre léxico, linguagem e cultura.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CALLAGE, Roque; MORAES, Luiz Carlos de; CORUJA, Antônio Alvares Pereira; CORREIA, José Romaguera da Cunha. *Vocabulário sul-rio-grandense*. Rio de Janeiro: Globo, 1964

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CUNHA, Antônio Geraldo da; MELLO SOBRINHO, Cláudio. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KRIEGER, Maria da Graça. Lexicografia: o léxico no dicionário. In: SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 157-171.

MONTANARI, Massimo. *Comida como cultura*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

PAULA, Maria Helena de. Considerações breves sobre língua e cultura. In: _____. *Rastros de velhos falares: léxico e cultura no vernáculo catalano*. 2007. 521 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. p. 88-96. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp037532.pdf>>. Acesso em: 29 abr. de 2014.

POZENATO, José Clemente. *O regional e o universal na literatura gaúcha*. Porto Alegre: Movimento, 1974.

_____. *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

REINHARDT, Juliana Cristina. *Dize-me o que comes e te direi quem és: alemães, comida e identidade*. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Paraná. Disponível em:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/15966/juliana.PDF?sequence=1>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

ORTIZ, Airton. O papel da mulher na Revolução Farroupilha. In: FLORES, Hilda Agnes Hüber et al. *A mulher no período farroupilha*. Porto Alegre: Tchê, 2003.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. *Um outro olhar: filosofia*. São Paulo: FTD, 1995.

WIERZCHOWSKI, Leticia. *A casa das sete mulheres*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**LÉXICO REGIONAL E IMAGINÁRIO SOCIAL: ALGUMAS INTERFACES**

Odair José Silva dos Santos

UCS

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.
Mikhail Bakhtin**Considerações iniciais**

A música pode caracterizar-se como um produto cultural capaz de revelar fatos de cultura e visões de mundo da comunidade que a envolve. No contexto brasileiro, a diversidade de canções e ritmos como samba, rock nacional, folclóricas, bem como as regionais sobressaem-se muitas vezes como “patrimônios culturais”. No Rio Grande do Sul, a música gaúcha revela-se como elemento cultural que mantém um processo de produção e recepção tendo como um dos fortes motivadores o contexto histórico-social que envolveu o estado.

Dessa forma, é possível identificar no Rio Grande do Sul três principais vertentes no âmbito da música: a Música Tradicionalista Gaúcha, a Nativista e a Música Popular Gaúcha (MPG). Tanto a Tradicionalista como a Nativista, refletem o mito do gaúcho-herói, com bases de inspiração a vida no campo, a relação do homem com o cavalo, com a mulher e com a natureza; o nativismo diferencia-se propondo questionamentos quanto ao caráter injusto entre patrão-peão e as relações econômicas de interesse existentes. Em outro âmbito, a MPG aborda assuntos e costumes gauchescos, surge em contemplação aos fatos e situações do cotidiano urbano, procurando desenvolver temáticas mais “universais” (AGOSTINI, 2005).

Constatamos, nessas produções, a incidência de um léxico específico: itens que são próprios do dialeto gaúcho. Além disso, palavras como “terra” e “cavalo” ganham força por estarem cristalizadas no imaginário social como substratos históricos e/ou ideológicos. Na sequência, explorar-se-á essa ideia de léxico e imaginário social, começando por reflexões a partir dos estudos de Bakhtin (2006) e a seguir alguns olhares sobre a configuração de “terra” e “cavalo” em duas canções gauchescas.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Linguagem e imaginário social**

O estudioso russo Mikhail Bakhtin desenvolveu suas ideias a partir de preocupações que se encontram no contexto das disciplinas filosóficas e das novas perspectivas de construção do conhecimento científico. Nesse cenário, Bakhtin detém boa parte de seus estudos sobre o signo, defendendo que este é “arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem” (BAKHTIN, 2006, p. 15).

Para Bakhtin:

Evidentemente, o arbítrio não poderia desempenhar aqui papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão que adquiriu um valor social (BAKHTIN, 2006, p. 44).

Percebe-se que, segundo o estudioso, todo signo é carregado de ideologias que se concretizam a partir do reflexo gerado pelas estruturas sociais, que possibilita modificações na/da língua (BAKHTIN, 2006, p. 16). Ainda é possível destacar a ligação intrínseca entre signo ideológico e consciência, pois “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (p. 32). Desse modo, há uma relação dialética entre signo, ideologia e consciência, conforme exposto no esquema:

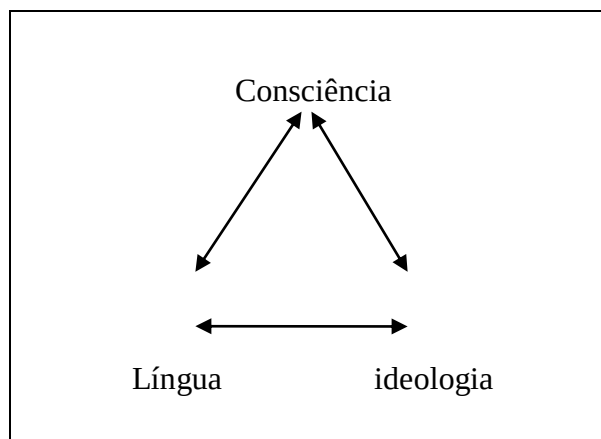


Figura 1:Elaboração do autor.

Envolvido nesse contexto, o signo não existe sem a consciência e a ideologia, e essas só se concretizam no/do signo. Ainda, a palavra¹ não pode ser vista como elemento constituinte da realidade, mas também como algo que reflete e refrata novas realidades, já que é edificado com substratos ideológicos e contém valor semiótico. De acordo com as ideias de

¹ Para Bakhtin o item “palavra” é visto como signo ideológico.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Bakhtin, “os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de grupo social” (BAKHTIN, 2006, p. 34).

Assim, ainda segundo Bakhtin (2006), tudo que é ideológico é um signo e tudo que é ideológico está impregnado de valores semânticos. Nesse viés, as ideias postuladas pelo estudioso seguem uma perspectiva dialética, relacionando vários conceitos e levando em conta a interação social, a natureza semiótica, a compreensão ideológica e consciência – além do signo ideológico que reflete e refrata realidades – conforme já exposto e que confirmamos abaixo.

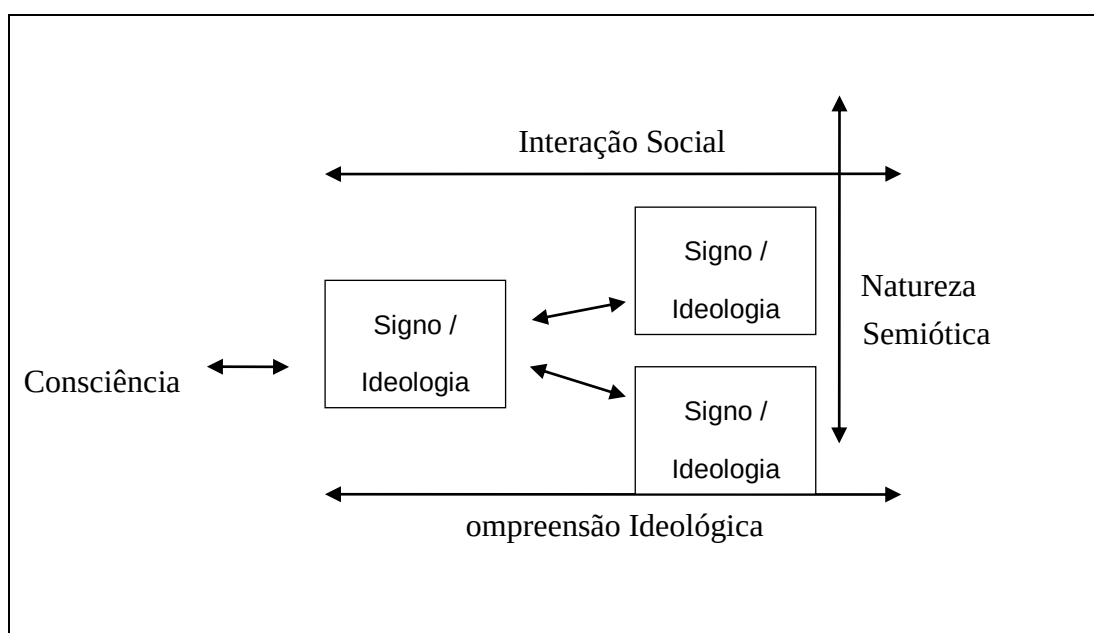


Figura 2: elaboração do autor

A partir desse contexto, observa-se que o processo de enunciação, a produção de sentidos, a história, a linguagem e o jogo de consciências encontram-se interligados e interagem “amarrando-se um ao outro”. Contata-se, então, que “nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte *da unidade da consciência verbalmente constituída*” (BAKHTIN, 2006, p. 36). Dentro desse âmbito, aparecem dois outros fatores: enunciação e tema; o primeiro compreende que:

uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social” (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Ainda na perspectiva bakhtiniana, tema é visto como “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução” (BAKHTIN, 2006, p. 132). Ele funciona numa reação da consciência

ST 18: Léxico, identidade e diferença

e tem a significação como um aparato para sua realização; nesse sentido, o tema da enunciação e a própria enunciação consolidam-se como únicos, individuais e sem possibilidades de reiteração. Visualiza-se, nesse caso, que o sentido definido é proposto uma só vez, dado num único momento, reconstituindo-se e ressignificando-se a cada nova enunciação e a cada novo tema, corroborando a ideia de que “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Destaca-se também o pressuposto de que tema é determinado também pelas formas não verbais de cada situação, não se limitando apenas por formas linguísticas e suas respectivas composições; assim, a investigação da significação nesse sentido relaciona-se à “investigação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta” (BAKHTIN, 2006, p. 134). Bakhtin salienta que os sentidos na língua estão sempre conectados:

à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão econômica (BAKHTIN, 2006, p. 139).

Desse modo, para Bakhtin, a significação do tema constitui-se do “efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2006, p. 135). Ainda o autor metaforiza essa ideia afirmando que seria como uma “faísca elétrica” que só pode ser produzida no contato de dois polos opostos. Assim, o tema existe numa ligação íntima com a enunciação completa; só pode pertencer a uma palavra, então, dentro de um conjunto de elementos em que um pertence a outro ou que no conjunto todos se relacionam formando um todo.

Confluindo com essas ideias, percebemos que o signo ideológico também vincula e veicula ideias que se cristalizam no imaginário social. Conforme Moraes (2002),

O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano. Nessa dimensão, identificamos as diferentes percepções dos atores em relação a si mesmos e de uns em relação aos outros, ou seja, como eles se visualizam como partes de uma coletividade (MORAES; 2002, s/p).

Nesse contexto, não há como delimitar fronteiras claras, mas destacar que algumas ideias Bakhtinianas, como signo, consciência, tema, enunciação e significação passam por uma relação inteiramente dialética, relações essas que contribuem para a cristalização, ruptura e ressignificação de ideias no imaginário de uma comunidade. Na sequência, são apresentadas reflexões sobre o léxico e imaginário social na música gaúcha.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Léxico e imaginário social em canções gauchescas**

Nesta seção serão apresentadas e analisadas duas canções: *Tô Voltando Pra Ficar* e *Barranca e Fronteira*. Essas canções são amostras representativas de Música Tradicionalista Gaúcha, uma vez que abordam a vida no campo e questões cotidianas nesse sentido.

Na canção *Tô Voltando Pra Ficar*, interpretada pelo grupo Os Monarcas², o eu lírico relata a sua volta para “sua terra”, seus familiares/amigos e assim retomar a vida que havia deixado. Ao observarmos a letra, apresentada na sequência, constatamos a presença de um telurismo em relação à terra natal, às raízes, à querência – como o próprio eu lírico denomina. Nesse universo, “terra” e “cavalo” ocupam sentidos mitológicos, configurando-se como elementos que cristalizados e ressignificados no imaginário social. A letra dessa canção é apresentada a seguir e nela são marcados os itens que fazem referência à terra natal e ao cavalo.

Tô Voltando Pra Ficar	
	Os Monarcas
Esta noite encilho o pingo e eu sei que eu vou chegar, Pra beijar minha mãe velha minha prenda e meus piás. Com meu pai vou jogar truco na sombra de uma figueira, Tô distante da campanha não posso mais aguentar. Vou rever os meus amigos tomar um trago lá na venda, Mandar a saudade embora eu tô voltando pra ficar.	As coisas simples da vida o gaúcho nunca esquece, Quando estou longe do campo esse meu peito padece. Hoje volto pra Querência minha terra abençoada, Só assim alegria emudece as minhas mágoas. Quando chegar na porteira e a família me avistar, Quero então gritar bem alto tô voltando pra ficar.
<i>Tô voltando pra ficar, É aqui a minha terra, É aqui a minha vida, É aqui o meu lugar.</i>	

A partir da leitura da canção, notamos a presença de itens lexicais que estão relacionados a terra e ao cavalo. Os itens “campanha”, “lugar”, “campo” e “querência” estão

² O grupo Os Monarcas foi fundado em 1972 pelo integrante Nesio Alves Corrêa. Caracterizado inicialmente especialmente por um ritmo de conotação alegre, fandangueiro, evolui paralelamente à música regionalista gaúcha, procurando sempre manter um estilo tradicionalista. Com 40 anos de carreira, o trabalho do Conjunto resulta em 37 CDs numa efetiva contribuição à música regionalista do sul do país. Dados disponíveis em: <http://www.osmonarcas.com.br/os-monarcas/historia>

ST 18: Léxico, identidade e diferença

relacionados ao sentido de pertença às origens, espaço no qual o eu lírico nasceu e viveu boa parte de sua vida. Esse espaço ainda pode ser relacionado com a “campanha” onde estão os familiares e amigos, um “lugar” que faz alusão às atividades no “campo” e proporciona paz e bem a fim de constituir uma “querência”.

Com referência ao cavalo e à vida campeira, destacamos a presença de “encilho”, conjugação do verbo “encilhar”, que é a ação de por os arreios no cavalo, apertar as cilhas, a fim de preparar o cavalo para às lidas campeiras. Nesse mesmo contexto, “pingo” é o apelido dado carinhosamente ao cavalo.

Na canção *Barranca e Fronteira*, interpretada pelo grupo Fogo de Chão³, há abordagem da “terra” natal do eu lírico e todas as suas peculiaridades: espaço de fronteira, de atividades campeiras e de pessoas próximas, como a “prenda”. Na sequência, é apresentada a letra dessa canção.

Barranca e Fronteira	
	<i>Fogo de Chão</i>
Quando chega o domingo eu <u>encilho</u> o meu <u>pingo</u> que troteando sai	Tristeza e alegria são meu dia a dia já me acostumei Sou de <u>campo</u> e de rio tenha sol, faça frio lá domingo estarei
Rumo às <u>velhas barrancas</u> de histórias tantas do <u>rio</u> <u>Uruguai</u>	Barranca e fronteira canha brasileira assim me criei Com carinho nos braços <u>galopo</u> meus passos e me torno um rei
Eu sou fronteiriço de <u>rédea</u> e canço o perigo me atrai Sou de <u>Uruguai</u> de mãe castelhana igual a meu pai	Hoje meu dia-a-dia só tem alegrias tristezas deixei Encontrei na verdade a outra metade que tanto busquei Barranca e fronteira canha brasileira feliz estarei Com carinho nos braços da prenda os abraços e me sinto um rei
Se a <u>terra</u> não é minha se a vida é mesquinha o que se há de fazer	
Mas o sonho nasceu e o rio se fez meu e nele vou descer	
Pra encontrar quem me espera morena sincera que é meu bem querer	
Meu momento é aí no <u>chão</u> onde eu nasci e onde eu vou morrer	
<i>Tenho o verde dos <u>campos</u> nos teus olhos</i>	

³ Fundado em Santa Catarina, em 1987 na cidade de Curitiba, o conjunto *Fogo de Chão* caracteriza-se por ser grupo que produz canções gauchescas: das tradicionalistas às “fandagueiras”. Com 25 anos de história, tem reconhecimento confirmado por indicações, premiações e suas produções difundidas por todo o sul do país.

Dados disponíveis em: <http://www.fogochao.com.br/2/historia.php>.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

*E um feitiço maleva que é puro veneno do caminhar
 Uma noite serena adormece morena em teus cabelos
 E o seu corpo bronzeado é um laço atirado a me
 pealar*

No decorrer da canção, constatamos a presença de vários itens lexicais que remetem a terra e cavalo. Ao citar o topônimo “Uruguiana”, o hidrotópônimo “rio Uruguai” e “velhas barrancas” há a referência à fronteira, espaço de divisa entre Brasil e Argentina, lugar onde o eu lírico nasceu e vive. A esse lugar também está relacionado o item “campo”, remetendo às lidas da atividade pecuária. Nesse universo, “terra” e “chão” configuram-se além do local origem, um espaço de relação íntima também, como se houvesse a necessidade do sentido de pertença.

Os itens “rédea”, “encilhar” e “galopar” fazem referência ao cavalo. “Rédeas” e “encilhar” estão envolvidos no processo de preparação antes de cavalgar; enquanto “galopar” já a própria ação de andar a cavalo. “Pingo”, conforme mencionado anteriormente, é um apelido dado ao “companheiro do campo” e das lidas diárias.

A seguir é apresentado um esquema com as palavras relacionadas a terra e cavalo, identificadas nas canções.

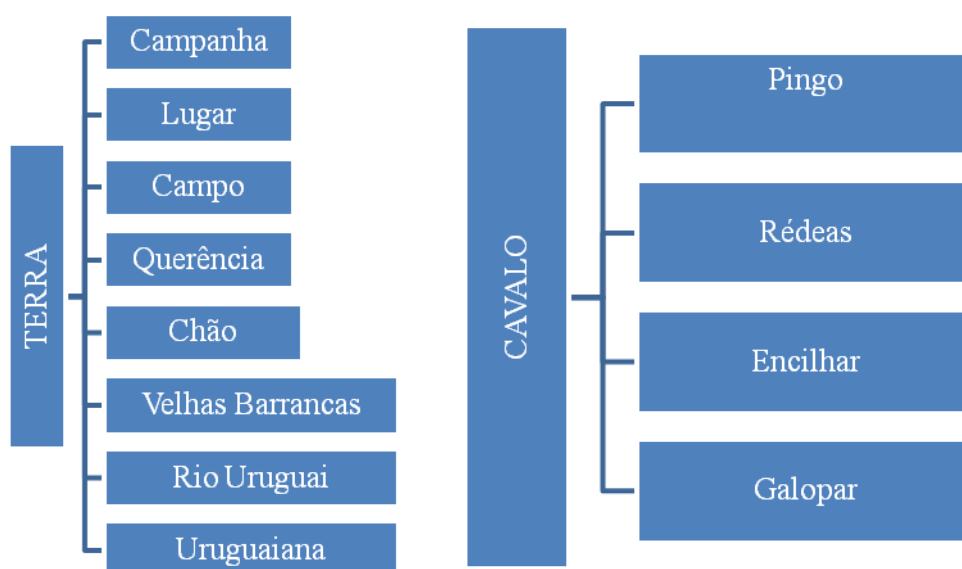


Figura 3: Elaboração do autor

ST 18: Léxico, identidade e diferença

É notável, ao se percorrer a história do Rio Grande do Sul, longas disputas territoriais entre espanhóis e portugueses, além da ocupação de povos indígenas como Charrua/Minuano, Guarani e Kaingang aqui já estabelecidos. Caracteriza-se, nesse cenário, um território de fronteiras móveis e linhas. No século XIX, houve a implantação de uma política de imigração, com a finalidade de povoar e cultivar as terras que ainda se encontravam desocupadas. Assim, chegaram ao estado grupos de italianos e alemães com o objetivo de “ocupar” e “cultivar” a terra (CARELI, KNIERIM, 2011).

A partir desses substratos históricos e ideológicos, “terra” e “chão”, ao serem relacionadas com sentido de pátria, lugar de origem ou espaço no que pode viver e retomar a vida, ganham dimensões de força dentro do estado do RS. Além de apontar para a ideia de disputa, espaço de fronteira, o que já imprime força, configurando-se como signo ideológico que reflete e refrata fatos de cultura, corroborando as ideias de Bakhtin (2006).

Por outro lado, a figura do gaúcho configurou-se a partir do estereótipo do sujeito que vivia e que hoje ainda vive no pampa gaúcho, trabalha nas fazendas dedicadas à pecuária. Essas atividades pecuárias, típicas da metade sul do estado, tem a figura do cavalo o animal que acompanha nas lidas diárias, o que o torna símbolo do companheirismo. Cristaliza-se, dessa forma, também a figura do “cavalo”.

Algumas considerações

A presença de vocábulos como “terra” e “cavalo” nas canções apresentadas consolidam-se no imaginário social sul-rio-grandense historicamente, a partir das diversas guerras que atravessaram o estado, bem como das superações diante da mobilidade fronteiriça, dos vários desafios encontrados pelos imigrantes, e também pela forte atividade pecuária que predomina a metade sul do estado.

Ainda, itens lexicais como itens “rédea”, “encilhar”, “galopar” e “pingo” são inerentes ao cotidiano do gaúcho, por isso são abordados nas canções. O *léxico regional*, ao configurar-se como um sistema de particularidades, envolve e caracteriza determinada região, esta vista como um espaço de cultura. Nesse universo, os sentidos de “terra” e “cavalo” se caracterizam como signos ideológicos cristalizados no imaginário social, exercendo sentidos específicos, muitas vezes mitológicos, num universo de representações simbólicas próprio da comunidade gaúcha.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Referências

AGOSTINI, Agostinho Luís. *O pampa na cidade: o imaginário social da música popular gaúcha*. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

CARELI, Sandra da Silva. KNIERIM, Luiz Claudio (Org.). *Releituras da história do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: CORAG, 2011.

FOGODECHÃO. Disponível em: <http://www.fogochao.com.br/2/historia>.

MORAES, Dênis de. *Imaginário social e hegemonia cultural*. Julho 2002. Disponível em <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>. Acesso em 18 de maio de 2014.

OSMONARCAS. Disponível em: <http://www.osmonarcas.com.br/os-monarcas/historia>.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**A REPRESENTAÇÃO DO TROPEIRO ATRAVÉS DAS ESCOLHAS LEXICAIS
NA MÚSICA GAÚCHA**Silmara Argenton
UCS**Introdução**

O presente trabalho pretende analisar de que forma uma identidade tropeira é representada na música nativista gaúcha e, consequentemente, como o léxico tropeiro contribuiu na constituição do léxico gaúcho. O movimento das tropas a partir do século XVII permitiu a comunicação entre os mais distantes e isolados grupos sociais, desta forma promovendo a propagação da cultura através de danças, vestuário, culinária e, inevitavelmente, de aspectos linguísticos. Esse último elemento é o objeto de estudo do presente artigo e será analisado à luz da Lexicologia, ciência que “tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico.” (BIDERMANN, 2001, p. 16). Considerando que a música é um produto cultural que revela aspectos históricos de um grupo social, propomos aqui analisar canções nativistas gaúchas, focando o campo lexical do tropeirismo, de forma a investigar a construção de uma cultura do povo gaúcho através do vocabulário.

Para desenvolver uma discussão acerca da identidade tropeira, compreende-se a necessidade de elucidar termos como cultura e identidade cultural, tendo por base os estudos de Denys Cuche (2002) e João Cláudio Arendt (2012). Por fim, será apresentada uma análise semântica e lexical da música “Tropeiros”, composição de Léo Almeida e Nilo Bairros de Brum, com a pretensão de verificar como a identidade do tropeiro é representada na música nativista do Rio Grande do Sul.

O tropeirismo no sul

A lexia “tropa” é de origem francesa (*troupe*) e pode significar grupo de pessoas ou de animais, geralmente indicando movimento ou atividade. Desta palavra derivou “tropeirismo” (cf. DAL CORNO, 2012), um fenômeno que se iniciou no século XVII e foi um processo

ST 18: Léxico, identidade e diferença

econômico que decorreu da exploração de tropas de gado (vacum, muar, asinino, cavalar, etc.).

De acordo com Ruschel, existem basicamente dois tipos de tropeirismo: as tropas de semoventes¹ e as tropas de cargueiros². No século XVII, ocorreu a formação dos rebanhos no Estado do Rio Grande do Sul. Em 1634, o Padre Cristóvão de Mendoza trouxe uma tropa de cerca de 3 mil cabeças de gado vacum e equino para as reduções jesuíticas. Algumas fontes alegam que essa não foi a tropa introdutória no Estado, porém é considerada por muitos pesquisadores a primeira tropa, vinda de Corrientes, Argentina. Chegada essa tropa, os animais foram sendo distribuídos pelas reduções jesuíticas há pouco fundadas. A circulação desse gado, onde hoje se situa o Estado do Rio Grande do Sul, foi responsável pela abertura e melhoria da rede de caminhos do centro e oeste do Estado, no século XVII.

No início do século XVIII,

A Vacaria do Mar, situada entre a Lagoa dos Patos e os rios Jacuí e Negro, estava sendo saqueada pelos espanhóis e pelos portugueses, com o auxílio dos índios minuanos, para obtenção de couro e graxa que exportavam em larga escala. Os missionários pensaram em afastar o gado para lugares distantes preservando-os do extermínio eminente, sendo necessária a criação de outra “vacaria”.³

Os jesuítas, com a intenção de aumentar em seis vezes o número de animais (gado vacum e cavalar), mandaram povoar os campos do planalto nordestino com oitenta mil reses, fato que originou o surgimento da Vacaria dos Pinhais.

A contar daí, passaram a ser frequentes as tropas pecuárias tangidas pelos guaranis, através da picada aberta nos matos português e castelhano, na direção dos Sete Povos Orientais ou suas estâncias ou “estanzuelas”. Esta linha de tropeirismo somente começou a declinar em meados do século, quando se acentuou a infiltração paulista na Vacaria dos Pinhais. (RUSCHEL, 2000, p. 41)

De acordo com Dal Corno, “com a crescente disputa do território por portugueses e espanhóis, os jesuítas passaram a levar o gado em 'tropas' para engorda nos Campos de Cima da Serra, na 'Vacaria dos Pinhais', região no extremo Nordeste do Estado.” (2012, p. 165). Nessa época, a exploração de ouro nas Minas Gerais acarretou a convergência de grandes quantidades de pessoas e, em consequência disso, o crescimento desenfreado das cidades. “É neste momento”, segundo a historiadora Sandra Jatahy Pesavento, “que assumiram relevância os rebanhos de gado no sul do país, conectando-se o Rio Grande do Sul à zona das Gerais, como economia subsidiária da economia central de exportação.” (2002, p. 13). A Capitania de São Paulo e as Minas Gerais sentiram grande necessidade de animais de cavalgadura. Em

¹ Gado a pé conduzido do centro criador ao centro consumidor ou a estações intermediárias. (RUSCHEL, 2000, p. 39)

² São as tropas em que os animais é que transportam no lombo as mercadorias. (RUSCHEL, 2000, p. 39)

³ Informação retirada do site <<http://www.culturagaucha.com.br/oitavart/vacaria/historico.html>>. Fonte: Prefeitura Municipal de Vacaria.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

decorrência dessa necessidade, houve o interesse do governador Antônio da Silva Caldeira Pimentel em abrir uma estrada que ligasse a Vacaria do Mar ao centro consumidor paulista e mineiro. O caminho aberto, orientado por Francisco de Souza e Faria, recebeu o nome de “Caminho dos Conventos”. Situa-se à margem esquerda do rio Araranguá e foi a primeira estrada a ligar o sul ao restante do país. A rota foi depois melhorada, em 1732, por Cristóvão Pereira de Abreu, ligando Viamão a Sorocaba, em São Paulo. Consoante Ruschel (2000, p. 42), “esta linha inicial do tropeirismo paulista foi inaugurada em 1733 pelo mesmo Cristóvão Pereira de Abreu e outros tropeiros, conduzindo cerca de 1.300 cavalos para São Paulo, procedentes da Vacaria do Mar.”

Tendo como contexto ainda a disputa entre Espanha e Portugal pelo Sul do Continente, depois de abertas as estradas e oficializadas as rotas de transporte, o comércio de gado ganhou força. Exportava-se gado *vacum* e cavalos, mas tinha-se preferência pelos *muare*⁴, por serem mais adequados para a geografia montanhosa de Minas Gerais.

Não se sabe ao certo o número de animais que foram exportados, mas estima-se que mais de 50 mil animais foram levados do sul na metade do século XVIII. A época preferida para as tropas saírem em viagem era setembro ou outubro, período de chuvas intensas, o que melhorava a qualidade do pasto encontrado pelo caminho. No caminho, paravam nos campos de Curitiba, para engordar o gado e de lá seguiam à Sorocaba, para participar da feira que se realizava entre abril e maio.

Dal Corno (2012) constata que o declínio do tropeirismo no Brasil se deu em função da construção de ferrovias no final do século XIX. Depois, com a construção da BR-116, a atividade dos tropeiros do sul foi basicamente substituída pelos caminhões de carga.

Os tropeiros abriram estradas, criaram vilas e cidades, ampliaram o desenvolvimento econômico do país e, principalmente, possibilitaram a comunicação entre diversos pontos do Brasil. Dessa forma, houve uma hibridização de culturas, o que resultou em construções de novas identidades. Esse movimento teve grande impacto no Estado do Rio Grande do Sul, que sofreu fortes influências de culturas de diversas regiões.

⁴ Os *muare*, a mula e o burro, foram originados do cruzamento entre o jumento e a égua. A mula é o indivíduo fêmea resultante desse cruzamento e é obrigatoriamente estéril. O burro é o indivíduo masculino desse cruzamento e também é estéril. Outro *muar* conhecido é o *bardoto*, é o cruzamento da jumenta (*Equus asinus*) com o cavalo (*Equus caballus*). Não diferente, o *bardoto* também é estéril. Todos esses são animais de grande importância rural, devido a sua resistência e docilidade. De uma maneira geral se parecem com os cavalos, só que as orelhas são mais compridas. Fonte: <http://www.bichosbrasil.com.br/asininos-muare/>. Acesso em: 23 jan. 2014.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**A música como fonte de informação**

No universo acadêmico, sabe-se da restrição na hora de escolher as fontes de informação para o desenvolvimento de pesquisas. Comumente são utilizadas fontes bibliográficas convencionais (livros, dissertações, teses, etc.). Contudo, o surgimento da Escola dos Annales⁵ possibilitou aos historiadores utilizarem-se de novas fontes históricas para fazer suas investigações:

Diferentemente dos historiadores positivistas, que limitavam suas pesquisas à História acontecimental, e que, por isso, utilizavam somente documentos oficiais como fonte, procurando estabelecer fatos através deles, os historiadores dos *Annales* buscavam uma compreensão mais abrangente, densa, profunda e totalizante do Homem, o que os levou a incorporar ao seu trabalho novas fontes históricas e, também, novos objetos, métodos e abordagens, que diversificaram as maneiras de utilizá-las. (NAVARRETE, 2008, p. 20)

Nessa perspectiva, Morigi e Bonotto (2004) defendem que a narrativa musical pode ser utilizada como fonte de informação, sobretudo a música de cunho regional, que funciona como narrativas e reproduz formas de pensamento, crenças, valores coletivos. Sendo assim, os compositores e cantores são os mediadores no processo de manutenção da identidade grupal. Para melhor entendimento das produções musicais, os autores sugerem que devem ser levados em conta aspectos históricos, culturais e sociais, pois “imersa em um ambiente sócio-histórico-cultural, [a música] também propiciará leituras de uma época e de uma ideologia”. (MORIGI; BONOTO, 2004, p. 147).

Partindo dessas concepções, percebe-se a possibilidade de utilizar a música nativista gaúcha para analisar a representação de uma identidade do tropeiro através do léxico selecionado pelos compositores.

Identidades culturais

São muitas as definições de cultura que podem ser encontradas, discutidas e utilizadas para embasar um trabalho que tem como objeto de estudo aspectos sociais de um povo. Segundo Cuche (2002, p. 11) “[...] o uso da noção de cultura leva diretamente à ordem simbólica, ao que se refere ao sentido, isto é, ao ponto sobre o qual é mais difícil de entrar em acordo”. O antropólogo afirma que “a cultura torna possível a transformação da natureza” (CUCHE, 2002, p. 10). O autor esclarece que são as escolhas culturais que distinguem os povos e que cada um precisa criar soluções para resolver problemas que surgirem em seu

⁵ Movimento historiográfico surgido na França durante a primeira metade do século XX, com a fundação da revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (*Anais de História Econômica e Social*) por Marc Bloch e Lucien Febvre, que possibilitou um novo diálogo entre a História e as Ciências Sociais.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

meio. E ainda, que não há nada que seja totalmente natural no homem, ou seja, tudo sofre influência da cultura, seja comer, dormir, fazer suas necessidades fisiológicas. Tudo é influenciado pela cultura: “a natureza, no homem, é inteiramente interpretada pela cultura” (CUCHE, 2002, p. 10).

Cuche (2002) também conceitua o termo identidade cultural, comparando-o à cultura. O autor elucida que, apesar de haver uma forte ligação entre ambas as concepções, há algo que as distingue: a cultura depende, geralmente, de processos inconscientes. Já a identidade cultural refere-se a uma norma de vinculação, que é consciente e se baseia em oposições simbólicas. Para Cuche (2002, p. 176) “a questão da identidade cultural remete, em um primeiro momento, à questão mais abrangente da identidade social” e essa identidade social é caracterizada pelo conjunto de vinculações em um sistema social (classe social, de idade, sexual, etc.). A identidade tem um papel fundamental, que é o de localizar as pessoas em determinados sistemas sociais e, através da distinção nós/eles, serve para identificar e distinguir um grupo de outro, através da inclusão/exclusão (CUCHE, p. 177). Através do léxico utilizado, os tropeiros constituíram uma identidade cultural distinta de qualquer outro grupo. Apesar disso, muitas lexias que constituem o léxico em estudo também fazem parte do léxico do gaúcho, isso porque, de acordo com Mattos (2000, p. 356) há “um elo comum unindo as culturas locais do centro-sul, a presença de vozes, costumes, habilidades e até cantorias e danças afins com gauchismo”, levando-se em consideração que os primeiros tropeiros de que se tem registro eram oriundos de São Paulo. Em relação a isso, Frederik Barth (*apud* CUCHE, 2000, p. 183) ressalta que “a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais” (ou seja, o sujeito, ao ter contato com outras formas de cultura, pode modificar sua identidade. Arendt (2012, p. 89) explica que a identidade do sujeito se dá “na interação com diferentes pessoas e objetos. As identificações podem ser, em razão disso, temporárias, flutuantes e flexíveis, e não monolíticas, rígidas e eternas.” Partindo dessa perspectiva, é possível explicar as relações culturais existentes entre os gaúchos e os tropeiros, sejam eles paulistas ou do próprio Rio Grande do Sul que, por terem uma identidade distinta, trouxeram grande contribuição para a cultura do nosso Estado.

O léxico tropeiro na música gaúcha

Sabe-se que o léxico é um aspecto de extrema relevância na constituição de uma identidade. Trata-se de um dos fatores que mais auxiliam na diferenciação de grupos culturais. Conforme Abbade:

ST 18: Léxico, identidade e diferença

a língua de um povo é um de seus mais fortes retratos culturais. [...] pode-se concluir que o homem só existe histórica e socialmente quando houver linguagem para expressar essa história social. A linguagem faz parte da sua história. Essa linguagem é expressa por palavras e essas palavras irão constituir o sistema lexical de uma língua e, consequentemente, de um povo. (ABBADE, 2012, p. 141)

De acordo Abbade (2012, p. 160), “a estruturação de um vocabulário em campos lexicais poderá contribuir não só para os estudos linguísticos como também trazer à tona um pouco da história e hábitos do povo que utiliza esse vocabulário”. Passamos agora à análise da letra da canção, para depois propor uma classificação das lexias relacionadas ao tropeirismo em campos lexicais.

O tropeiro, seja ele o viajante paulista ou o próprio gaúcho, é representado em muitas canções tradicionalistas e nativistas⁶ gaúchas, nas quais são apresentados dados significativos do ponto de vista histórico. Também fica evidente o léxico utilizado por eles. Exemplo que elucida tanto a história como o vocabulário do tropeiro é a música “Tropeiros”, de Léo Almeida e Nilo Bairros de Brum (1995), cuja letra é apresentada a seguir.

Tropeiros Letra: Nilo Bairros de Brum Música: Léo Almeida "O romantismo rendeu versos ao gaudério e a história decantou bandeirantes mas foram eles, os birivas, que fizeram a integração destes povoados tão distantes" João Miguel era tropeiro gastou a vida na estrada Levando mulada chucra do Rio Grande a Sorocaba Aprendeu nas arribadas que a sorte a gente é que faz Um biriva de vergonha não deixa mula pra trás O facão sorocabano levado sem aparato O chapéu de abas largas as botas de cano alto O trajar era modesto, mas a mirada era ativa Subindo ou descendo a serra João Miguel era biriva (Bota n'água esta madrinha, madrinheiro

⁶ Quanto à diferença entre esses gêneros musicais, Agostinho Agostini esclarece: “ [...] (os tradicionalistas) assumem uma postura de exaltação do passado heróico, utilizando, para a interpretação das músicas nos festivais, instrumentos característicos dos idos da Revolução de 35, tais como o violão, a gaita e algum tipo de percussão primitiva [...]. (Os nativistas) além de inserirem instrumentos considerados modernos, tais como a guitarra elétrica, o contrabaixo elétrico, a flauta transversa e o sintetizador, incluem na temática das composições a crítica social, por vezes contundente, ao sistema político, econômico e cultural. (2005, p. 63)

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Que a tropa vai seguindo enfileirada
Vou na balsa segurando o meu cargueiro
Com as bruacas de paçoca bem socada)

Maria murchou na vida de casa e cabo de enxada
Com um olho nas crianças e o outro fitando a estrada
João Miguel virou lembrança na cruz à beira da trilha
E Maria foi plantada lá no alto da coxilha

João Miguel era tropeiro, seus netos tropeiros são
De esperanças mal domadas que desgarrando se vão
A esperança madrinha segue na frente entonada
E seu cargueiro de sonhos traz a bruaca lotada

A composição faz uso da linguagem referencial e também da metafórica. A canção narra a saga do tropeiro João Miguel, que “gastou a vida na estrada, levando mulada xucra, do Rio Grande a Sorocaba.” A indumentária do tropeiro, similar à do gaúcho, também é descrita: “O facão sorocabano levado sem aparato/ o chapéu de abas largas, as botas de cano alto/ o trajar era modesto, mas a mirada era altiva/ subindo ou descendo a serra, João Miguel era biriva”. No refrão, muitas lexias do linguajar tropeiro são mencionadas: madrinha, madrinheiro, cargueiro, bruaca, paçoca⁷. No plano metafórico, a música relata que Maria, a esposa de João Miguel, aguarda-o ansiosa, na volta da tropeada, porém João Miguel vira “lembrança na cruz à beira da trilha”. Como aponta Flores, é comum ainda hoje vermos cruzeiros ao longo das trilhas seguidas pelos tropeiros, que servem para marcar o lugar de uma morte. (cf. FLORES, 2006, p. 35). Os versos finais da música contam que os netos de João Miguel também são tropeiros “de esperanças mal domadas”, porém a “esperança madrinha” (no léxico tropeiro, *madrinha* é o animal mais dócil que guia tropa) segue na frente, e o cargueiro de sonhos (*cargueiro* é o animal que conduz as mercadorias nas viagens) “traz a bruaca lotada”.

Na teoria dos campos lexicais, entende-se que as palavras só têm sentido como parte de um todo, pois é somente em determinado campo que elas farão sentido. Dessa forma, para

⁷ Madrinha é um animal manso (égua, mula ou petiço) que guia o lote ou a tropa e madrinheiro é o responsável (geralmente um menino) pela condução da madrinha. Cargueiro é o animal arreado com cangalha e bruaca ou canastra, para conduzir mercadorias. A bruaca, por sua vez, é uma mala de couro cru para transporte de alimentos e ferramentas, presa pelas alças na cangalha do cargueiro. A cangalha é a armação de madeira que se coloca no dorso das mulas cargueiras, para sustentar a carga em ambos os lados. (FLORES, 2006). Paçoca é um alimento feito com charque e farinha de mandioca, produto muito consumido por tropeiros.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

entender uma lexia, é preciso observá-la em seu campo, pois fora dele, ela não terá uma significação plena. Abbade (2012) fala em campo conceitual. Esse campo abrange um macrocampo e os microcampos.

Quanto aos campos lexicais, as lexias dessa canção podem ser estruturadas da seguinte forma:

CAMPO LEXICAL	MACROCAMPOS	MICROCAMPOS	LEXIAS IDENTIFICADAS
TROPEIRISMO	Apetrechos	Utensílios	facão sorocabano
		Recipientes	bruaca
	Tropeiros	Origem	biriva
		Função	madrinheiro
	Composição da tropa	Animais (indivíduos e grupo)	mulada; mula; tropa
		Função dos animais	cargueiro, madrinha
	Provisões	Alimentos	paçoca
	Indumentária	Adereços	chapéu
		Calçados	botas de cano alto

A partir da classificação e análise feitas, é possível verificar que as lexias constituem um conjunto estruturado e são dependentes entre si. Fora do campo lexical apresentado, elas não teriam a significação plena que apresentam na canção em estudo.

Considerações finais

A breve análise aqui apresentada da letra da música “Tropeiros” corrobora a ideia de que o léxico é um veículo dos saberes de um povo, grupo ou comunidade, aliada à premissa de que a música pode ser uma importante fonte historiográfica. Ela auxilia no reconhecimento de uma identidade, através das escolhas lexicais feitas pelos compositores da canção. No singelo relato da vida do tropeiro João Miguel, podemos identificar lexias relacionadas ao fazer tropeiro, incluindo seu modo de vestir e apetrechos utilizados, bem como detalhes da organização da tropa. Essas lexias estão descritas em obras dedicadas ao estudo do tropeirismo, como *Tropeirismo: educação básica* (VELHO et al, 2008) ou mesmo no *Dicionário do tropeirismo* (FLORES, 2006), o que atesta sua pertinência ao tema, ou seja, sua pertença no campo lexical do troperismo.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Acreditamos que traços do tropeirismo possam ser identificados ainda em outras letras de canções de cunho regionalista, uma vez que o fenômeno se estendeu por vários pontos da região sul do Brasil. Este será tema de futuras investigações a serem conduzidas no âmbito do Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade, ao qual se filia o presente trabalho.

Referências

- ABBADE, Celina Márcia de Souza. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. in. ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida T. C. de (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. VI. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.
- AGOSTINI, Agostinho Luís. *O pampa na cidade: o imaginário social da música popular gaúcha*. 195f. Dissertação (Mestrado em Letras e Cultura Regional) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2005.
- ALMEIDA, Léo; BRUM, Nilo Bairros de. Tropeiros. In: *Canto e encanto nativo*. v. 9. Porto Alegre, ACIT, 1995. 1 CD.
- ALVES, Luiz Antônio; OLIVEIRA, Sérgio Coelho de. *Linguajar tropeiro*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- ESCOLA DOS ANNALES: 1ª, 2ª, 3ª geração. In: *História em foco*. Disponível em: <http://historyfoco.blogspot.com.br/p/escola-dos-annales1-2-3-geracao.html>. Acesso em: 31 mai. 2014.
- ARENDT, João Claudio. Do outro lado do muro: regionalidade e regiões culturais. *RUA* [online]. 2012, no. 18. Volume 2 - ISSN 1413-2109. Disponível em: <www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/18-2/6-18-2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- AULETE, Caldas. *Aulete Digital* – Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa: Dicionário Caldas Aulete, versão online. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 05 fev. 2014.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Introdução: as ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: EDUFMS, 2001.
- CARNEIRO, Lígia Gomes. *Como surgiram, quem eram e o papel dos tropeiros*. Disponível em: <http://www.riogrande.com.br/rio_grande_do_sul_como_surgiram_quem_eram_e_o_papel_dos_tropeiros-o3217.html>. Acesso em: 23 jan. 2014.
- CÔRTEZ, J. C. Paixão. *Tropeirismo biriva – gente, caminhos, danças e canções*. Vacaria: Prefeitura Municipal, 2000.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

DAL CORNO, Giselle O. M. Para além do “condutor de tropas”: aspectos culturais revelados pela análise léxico-semântica do vocábulo “tropeiro”. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida T. C. de (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. v. VI. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.

FLORES, Moacyr. *Dicionário do tropeirismo*. Porto Alegre: EST, 2006.

MATTOS, Mário. Gauchismo e Tropeirismo: marcas indelévels da Cultura Brasileira. In: SANTOS, Lucila S. et al (Org.). *Bom Jesus e o tropeirismo no Cone Sul*. Porto Alegre: EST, 2000.

MORIGI, Valdir José; BONOTTO, Martha E. K. Kling. A música regional: narrativa, memória afetiva e fonte de informação. *Revista Em Questão*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 143-161, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/88/47>>. Acesso em: 09 set. 2013.

NAVARRETE, Eduardo. *O cinema como fonte histórica: diferentes perspectivas teórico-metodológicas*. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3539>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História do Rio Grande do Sul*. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

RUSCHEL, Ruy Ruben. Tropeirismo nos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. In: SANTOS, Lucila S., et al (Org.). *Bom Jesus e o tropeirismo no Cone Sul*. Porto Alegre: Edições EST, 2000.

VELHO, Adenair Pereira et al. (orgs.). *Tropeirismo: educação básica*. Porto Alegre, CORAG, 2008.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 18: Léxico, identidade e diferença**GEOLINGUÍSTICA, LÉXICO E IDENTIDADE: UM OLHAR PARA A ILHA
DA TOROTAMA**Tatiana Schwochow Pimpão
FURG**Introdução**

A temática abordada neste artigo está relacionada ao projeto de pesquisa intitulado “Ilha da Torotama em foco: sócio-história e variação linguística”, vinculado ao Instituto de Letras e Artes (ILA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e que vem sendo realizado desde agosto de 2013¹. O objetivo principal do projeto, em sua proposta inicial, era contribuir com a descrição do português do Brasil a partir da constituição de uma amostra de fala de informantes naturais da Ilha da Torotama. A necessidade de novos encaminhamentos metodológicos remodelou o objetivo geral para este: realizar uma pesquisa de natureza etno-geolinguística com vistas a identificar particularidades lexicais a partir, pelo menos inicialmente, do reconhecimento do local e de conversas informais com nativos da ilha.

O artigo está assim organizado: na primeira seção, apresento a Ilha da Torotama e, na seção seguinte, estabeleço relações entre algumas particularidades dessa localidade e a Ilha de Martha's Vineyard, local de uma pesquisa desenvolvida por Labov (1972). Na seção três, discorro sobre os princípios e a metodologia da geolinguística. Dando sequência, a seção quatro trata dos procedimentos metodológicos. Seguem-se, por fim, as considerações preliminares da presente pesquisa.

Ilha da Torotama

A Ilha da Torotama integra o complexo estuarino da Laguna dos Patos, localizada na cidade de Rio Grande/RS e distante desta aproximadamente 35 km. De acordo com Pereira (2011), a Torotama apresenta uma largura média de 40 km. A ilha é uma extensão do Povo Novo, 3º distrito de Rio Grande, ainda que o caminho principal seja pela Vila da Quinta, 5º distrito, cujos acessos se dão pela BR-392². Segundo Pimentel (1944), a Ilha da Torotama foi

¹ O projeto de pesquisa, com duração de um ano, encerra em julho de 2014.

² A BR-392 é um rodovia que atravessa o centro do estado do Rio Grande do Sul.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

um pouso de pescadores portugueses, e o nome refere-se tanto à ilha, localizada a nordeste de Rio Grande, quanto ao povoado situado na própria ilha.

De acordo com o mencionado, a Ilha da Torotama está próxima da cidade de Rio Grande, no entanto a localidade é bastante isolada, isolamento evidenciado especialmente pelas poucas moradias entre as duas entradas pela BR-392 (Vila da Quinta e Povo Novo) e a Torotama. Soma-se a condição de acesso ao local: a estrada não é asfaltada, e o caminho fica suscetível às previsões meteorológicas. Em dias de chuva mais intensa, formam-se buracos e lodos, dificultando o trânsito de um carro menos potente. Ademais, a linha de ônibus Rio Grande–Torotama–Rio Grande circula em apenas três horários, independentemente do dia da semana, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

Horários do ônibus Rio Grande–Torotama–Rio Grande			
Local/Dias da semana	Hotel Portugal¹	Torotama	Hotel Portugal
De segunda a sexta	04:55	06:15	07:55
	11:20	13:05	14:40
	18:40	20:15	21:50
Sábados	05:50	07:20	08:50
	11:50	13:20	14:50
	18:40	20:00	21:20
Domingos e feriados	06:00	07:30	08:57
	11:35	13:00	14:27
	18:10	19:40	20:57

Quadro 1 – Horários do ônibus Rio Grande–Torotama–Rio Grande²

Segundo as informações apresentadas no quadro 1, o intervalo entre os horários de ônibus da linha Rio Grande–Torotama–Rio Grande oscila entre 5 e 7 horas. A existência de três horários por dia certamente deve dificultar a vida dos moradores da ilha e contribui com o isolamento da localidade na medida em que moradores dos arredores, inclusive da própria cidade de Rio Grande, somente podem chegar ao local de carro ou moto, por exemplo.

Na seção seguinte, traço um paralelo entre algumas considerações de Labov (1972) acerca da Ilha de Martha's Vineyard e a pesquisa empreendida na Ilha da Torotama.

¹ O Hotel Portugal está localizado na rua General Neto, número 8, no centro de Rio Grande.

² Horários retirados do seguinte endereço eletrônico: http://www.noivadomar.com.br/site/content/linhas_e_horarios/index.php. Acessado em 04 abr. 2014.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Ilha de Martha's Vineyard**

A pesquisa de Labov (1972) na ilha de Martha's Vineyard, localizada no estado de Massachusetts (EUA), permite algumas aproximações com a pesquisa que ora se inicia na Ilha da Torotama. Tanto em Martha's Vineyard quanto na Torotama, observa-se uma divisão binária entre ilha alta e ilha baixa: uma das diferenças é que, na primeira, vivem famílias de etnias diferenciadas (inglesas, portuguesas e indígenas); na segunda, encontram-se famílias de origem espanhola, ainda que a predominância seja a origem açoriana.

Em ambas as localidades, há uma nítida divisão entre as partes alta e baixa. A ilha baixa constitui a área mais povoada e é onde se localiza o vilarejo. Na Torotama, na parte baixa da ilha, encontram-se o colégio, os minimercados, o tratamento de água, os dois clubes de futebol (Fiateci e Novo Avante), o cemitério e a igreja mais antiga. Na parte alta, em ambas as ilhas, desponta a zona considerada mais rural.

Também de forma semelhante, as pessoas que vivem em ambas as ilhas estão mais isoladas geograficamente. No caso de Martha's Vineyard, a distância do continente é de 5 km; na Torotama, a distância da parte mais habitada da ilha até a sua entrada oficial é de 5 km.

Diferentemente do que ocorre em Martha's Vineyard, ilha em que vivem 6.000 vineyardenses e para onde migra cerca de 42.000 pessoas a cada veraneio, a Torotama, habitada por 750 moradores, não tem tradição em acolher visitantes. Esta ilha não parece estimular o turismo, tampouco os moradores da cidade onde a ilha se localiza, a cidade de Rio Grande, parecem se interessar pela localidade como uma opção para o veraneio.

Em Martha's Vineyard, os veranistas, provenientes do continente, invadem a ilha em busca de descanso no período de férias. Diferentemente, na Torotama, ocorre uma evasão da população em busca de melhores condições de vida. A comunidade, eminentemente pesqueira, sofre com as temporadas de pesca com baixa safra, como foi a deste ano de 2014. Essa situação tem forçado muitos moradores a buscarem emprego fora da ilha e, até mesmo, a se transferirem para Rio Grande. Por motivos diferentes, a primeira pela invasão de veranistas e a segunda pela evasão de moradores, os nativos das ilhas que permanecem no local tendem a manter sua identidade linguística.

Do estudo empreendido por Labov (1972), também merece destaque a metodologia de pesquisa que visa à identificação de palavras para designar, por exemplo, objetos e animais a partir da observação da fala dos moradores locais. Na presente pesquisa, identifiquei algumas particularidades lexicais a partir de visitas ao local e de conversas informais com os nativos.

ST 18: Léxico, identidade e diferença**Geolinguística**

De acordo com Cardoso (2010, p. 15), “a dialetologia é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”. Nesse sentido, uma área geográfica emerge como um espaço particular carregado de história, cuja demografia e ocupação territorial podem denunciar informações preciosas acerca do pertencimento ao local, de processos identitários, da diversidade cultural, da densidade da comunidade (BRANDÃO, 1991; CARDOSO, 2010).

Para Bortoni-Ricardo (2004), os falantes oriundos das zonas rurais isoladas apresentariam um falar diferenciado dos moradores das zonas urbanas devido, dentre outros fatores, ao contexto geográfico. Nas palavras da autora,

enquanto os falares rurais ficavam muito isolados pelas dificuldades geográficas de acesso, como rios e montanhas, e pela falta de meios de comunicação, as comunidades urbanas sofriam a influência de agências padronizadoras da língua, como a imprensa, as obras literárias e, principalmente, a escola (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51-53).

De acordo com Coseriu (1987, p. 94 *apud* AGUILERA, 2007, p. 288), “as formas ou fases mais antigas se conservam com mais frequência em zonas isoladas, longe das grandes vias de comunicação.” Conforme palavras de Aguilera,

a expansão, a concentração, a intersecção e o desaparecimento e formas linguísticas num dado espaço geográfico são condicionadas pela história social da região, pelas características étnicas da população e por condicionantes sócio-histórico-geográficos que determinam a forma de viver e de pensar de um grupo social (AGUILERA, 2007, p. 292).

As palavras não viajam sós; elas são condicionadas por aspectos sociais, históricos e geográficos, acompanhando os homens em sua constante mobilização. As palavras precisam ser, portanto, contextualizadas.

A questão geográfica é importante para esta pesquisa. A distância da Torotama em relação ao centro da cidade de Rio Grande já constou como uma possível explicação para a sensível diminuição de habitantes. Conforme De La Rocha (1999), a localidade já reuniu 5.000 habitantes. Segundo dados do IBGE de 2010, 750 pessoas permanecem no local. A dificuldade de acesso ao local não é recente. Atualmente, o acesso é terrestre, por uma estrada de areia e saibro, porém, há algumas décadas, o acesso era somente via Laguna dos Patos.

Obviamente a dificuldade não se resumia ao acesso. Para buscar água, por exemplo, era necessário cruzar a Laguna dos Patos e ir em direção a Capivaras, localidade situada no município de São José do Norte/RS. Atualmente, a comunidade recorre ao Banhado Silveira, localidade próxima à ilha, para o abastecimento de água.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Esse contexto geográfico pode constituir importante fonte explicativa para as lexias já identificadas e a serem identificadas nesta pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Segundo Aragão (2008), as pesquisas geolinguísticas em determinadas áreas levam em conta não apenas a imparcialidade dos pesquisadores como também as formas de buscar dados junto aos falantes. Nesse sentido, os procedimentos metodológicos previsto para a presente pesquisa são os seguintes: (i) reconhecimento do local a ser investigado, (ii) participação de atividades que mobilizam a comunidade e (iii) conversas informais com nativos.

Reconhecimento do local (as três visitas)

As duas primeiras visitas realizadas à ilha coincidiram com um evento que mobiliza os moradores locais: o carnaval. Ainda que seja uma festividade organizada e muito cultuada pelos ilhéus, optei por descrevê-la nesta subseção, pois as duas visitas constituíram meus primeiros contatos com a ilha. Até então, ainda que natural de Rio Grande, conhecia a Ilha da Torotama tão somente pelo nome.

Os objetivos da primeira visita eram tão vagos quanto inúmeros. Tudo seria novo: o trajeto, a localização geográfica, a distribuição e a estrutura das moradias, os recursos médicos, a religião, a infraestrutura. O olhar, nessa visita, era de curiosidade. O segundo contato com a ilha já foi menos tenso, pois já havia alguma familiaridade com o local; inclusive, a distância até a localidade pareceu bem menor em relação à primeira visita.

Saindo de Rio Grande, é necessário percorrer aproximadamente 15 km da rodovia BR-392 até a Vila da Quinta ou, mais adiante, até o Povo Novo. Da região mais central desses dois distritos, a estrada até a Torotama alterna entre areia e saibro, com predominância de areia. Buracos são comuns durante todo o percurso, situação agravada em períodos de chuva. O marco indicador do início da ilha é um pontilhão. Da Vila da Quinta até esse pontilhão, é necessário percorrer 20 km; do Povo Novo, 10 km. Partindo do pontilhão até a comunidade que vive de forma mais gregária, são 5 km. Durante esses 5 km, raras são as residências; há um vasto campo em ambos os lados da estrada, alguma criação de gado, nenhum sinal da Laguna dos Patos e nenhuma iluminação nos postes.

Entrando na rua principal da ilha, a Laguna dos Patos já desponta à esquerda, margeada por casas, que também se distribuem à direita dessa rua principal. Na parte mais baixa da ilha,

ST 18: Léxico, identidade e diferença

em uma rua transversal à principal, encontram-se os recursos do local: em direção à Laguna dos Patos, estão a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu, o posto médico, o Esporte Clube Novo Avante, a Corsan e três minimercados. No sentido contrário, ficam a Capela Nossa Senhora de Lourdes (datada de 5 de Maio de 1968) e o cemitério.

As casas da vila se dispõem à esquerda e à direita da principal e em ruas que se afastam aproximadamente 1 km dessa rua principal em direção à Laguna ou 2 km na direção contrária. É visível a preferência da população pela habitação nas proximidades da laguna devido à pesca como atividade econômica. As casas são, em geral, de material, sendo algumas revestidas por latas, especialmente na proximidade com a Laguna dos Patos para evitar a umidade e manter o ambiente aquecido; poucas são as casas de alvenaria. Todas as casas possuem energia elétrica, que chegou à ilha somente na década de 90, juntamente com a água encanada.

Um dado interessante observado na terceira visita foi o número considerável de casas em construção. Como muitas propriedades foram regularizadas pelo INCRA, os moradores dessas casas podem participar de programas do governo federal, como o Minha Casa, Minha Vida. Há alguma possibilidade de que essas casas em construção sejam decorrentes dessa nova condição. Na parte baixa da ilha, observa-se a existência de casas mais simples em relação à parte alta. Ainda na parte baixa, a rua principal fica mais estreita, há mais redes de pesca no pátio das casas, e as valetas são mais largas e com mais vegetação.

Ao longo da entrada da vila, distribuem-se várias vendas. Considerando a extensão da comunidade, observa-se uma grande quantidade³, aproximadamente 8 e praticamente todas na rua principal. De forma geral, as vendas são extensão da casa do proprietário, e boa parte das vendas é caracterizada pela presença do jogo de sinuca ou bilhar, indicando uma prática comum como forma de passatempo. Talvez por isso, ou como causa disso, a presença masculina nesses lugares seja evidente, especialmente homens mais velhos. As vendas caracterizam-se pelo comércio de cachaça e, algumas, de gasolina⁴ uma vez que não há postos de combustíveis na localidade.

A cor de muitas casas ainda reflete a tradição local de pintar a residência de acordo com as cores de um dos dois times rivais: Fiategi e Novo Avante. O Novo Avante é reconhecido pelas cores azul, branca e vermelha; e o Fiategi pelas cores vermelha, amarela e verde. O

³ Além das 8 vendas, há 3 vendas mais dedicadas ao abastecimento de mantimentos.

⁴ Em Rio Grande, o litro da gasolina custa, em média, R\$ 3,10, e, na Torotama, o litro é vendido a R\$ 4,00 (mês de referência: fevereiro).

ST 18: Léxico, identidade e diferença

vermelho pode ser considerado, portanto, uma cor neutra uma vez que está presente em ambos os times. Nesse sentido, há uma preferência pelas cores azul e branco (em especial o azul) como pintura das casas de torcedores do Novo Avante e pelas cores amarela e verde para pintura das casas de torcedores do Fiateci.

Há uma íntima relação entre o futebol e carnaval. São duas agremiações na ilha: Fiateci e Novo Avante, e, durante o carnaval, há um bloco que representa cada um desses times. O ritual do carnaval é muito interessante: os participantes de cada bloco, juntamente com a bateria e a comissão de frente, saem do seu respectivo clube (Fiateci ou Novo Avante) em direção ao clube adversário. No meio do caminho, os blocos se cruzam, e cada bloco visita o clube do time adversário. Os integrantes entram no clube, sem que a bateria pare, dançam umas duas ou três músicas, saem à rua novamente, cruzam-se e dirigem-se ao seu clube. Ao chegar, o baile começa.

A seguir, registro uma breve descrição da participação de duas atividades referentes à Torotama.

Participação de atividades

Registro, na sequência, informações relativas à participação de duas atividades: a final do campeonato de futebol amador e a mateada em homenagem ao Dia das Mães.

A final do campeonato de futebol amador

Os dois times participam do campeonato citadino de futebol amador. Neste ano de 2014, o Fiateci foi desclassificado, e o Novo Avante passou para a final, ficando a disputa entre este time e o Raça, da localidade do Arraial. A final do campeonato deste ano foi realizada fora da ilha pelo fato dos clubes ainda não terem concluído as obras em suas sedes, que consistem na construção de um muro em torno do estádio, já em fase final. As finais do Campeonato de Futebol Amador de Rio Grande de 2013 ocorreram nos dias 23 e 30 de março de 2014, no Estádio Aldo Dapuzzo (em Rio Grande), às 15h30min. O Novo Avante venceu as duas partidas da final, sagrando-se campeão. A torcida da Torotama em número expressivo.

Mateada em homenagem ao Dias das Mães

A quarta visita à Torotama ocorreu por ocasião da mateada realizada no dia 11 de maio de 2014, uma das atividades organizadas e divulgadas pelo clube de futebol Fiateci para homenagear as mães. A programação incluiu almoço, mateada, jogo de futebol e baile. Uma

ST 18: Léxico, identidade e diferença

observação interessante diz respeito ao baile, que reuniu frequentadores de todas as idades, desde crianças e jovens até idosos.

Definição do aparato metodológico

Em conversas informais com moradores locais, realizadas durante as visitas e a participação da mateada, algumas particularidades lexicais se destacaram. Para perceber palavras próprias da Torotama (não necessariamente exclusivas da localidade), parti da seguinte afirmação de Cardoso (2010, p. 25):

dois aspectos fundamentais estão, pois, na gênese da dialetologia, qualquer que seja o princípio metodológico seguido: o reconhecimento das diferenças e das igualdades que a língua reflete e o estabelecimento das relações entre as diversas manifestações linguísticas documentadas ou entre elas e a ausência de dados registrados, circunscritos a espaços e realidade prefixados.

Dada a proximidade com a Laguna dos Patos, de onde as famílias tiram seu sustento, parece natural que sobressaíam palavras relacionadas a esse ambiente. Assim, aparecem palavras como **praia** (designação para Laguna dos Patos), **croa** (elevação de terra na Laguna dos Patos) e **salga** (local para salgar o pescado). Considerando o solo improdutivo para plantação, emerge a palavra **greda** (cor mais escura do solo).

Uma vez cumpridos o reconhecimento local, a participação em atividades e a provocação de conversas informais, a etapa seguinte consiste na realização de entrevistas com nativos da Torotama que tenham mais de 59 anos. Essa atividade será realizada entre os meses de junho e de julho de 2014 e tem o objetivo de registrar particularidades lexicais que identifiquem a Torotama ou que sinalizem um falar mais típico de áreas rurais, mais afastadas de centros urbanos.

Considerações preliminares

A localização da vila no espaço geográfico da ilha indica o forte contato com a Laguna dos Patos, ambiente que permite o sustento das famílias mediante a atividade pesqueira. Provavelmente seja desse contato que emergem palavras como **praia**, **croa** e **salga**. Não é possível pensar nessas palavras sem relacioná-las com a geografia da ilha, bem como com a atividade econômica, cuja história remonta à colonização da cidade de Rio Grande, época em que a ilha era um pouso para os pescadores.

ST 18: Léxico, identidade e diferença

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade. Geolinguística e conhecimento da sócio-história do português do Brasil. In: *Signum*, Londrina, n. 10/2, dez. 2007. p. 285-297.

ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de. Os estudos dialetais e geolinguísticos no Brasil. In: *RRL*, LIII, 1-2, Bucuresti, 2008. p. 125-140.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRANDÃO, Silvia Figueiredo. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DE LA ROCHA, José Henrique. Ilha da Torotama é a mais afastada da cidade. *Agora Bairros*. (27/28 mar. 1999).

<http://esportclubenovoavante.blogspot.com.br/> Acessado em 03 mar. 2014.

<http://fiatecific.blogspot.com.br/> Acessado em 03 mar. 2014.

LABOV, William. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

PEREIRA, Juliana Távora Bertazo. *Utilização do Sistema de Posicionamento Global (GPS), cartografia e sensoriamento remoto como ferramenta na detecção áreas de erosão*. Estudo de caso da Ilha da Torotama – Rio Grande, RS. Disponível em: <http://www.propesp.furg.br/propesp/anaismpu/cd2011/extensao.html>. Acessado em 19 nov. 2013.

PIMENTEL, Fortunato. *Aspectos gerais do município de Rio Grande*. Porto Alegre: Of. Gráf. Da Imprensa Oficial, 1944.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

AUTORIA E SENTIDO NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Gláucia da Silva Henge
UFRGS

Apresentação

Este artigo busca contribuir com as reflexões acerca da noção de sentido e autoria a partir de uma perspectiva discursiva. Assim, não há como pensar autoria sem considerar os processos de leitura e escrita, o que implica fundamentalmente em se levar em conta a interpretação e a produção de sentido. Para tanto, é realizada aqui uma retomada teórica na qual aspectos importantes são discutidos em torno da questão da autoria por diferentes áreas. Em seguida, as noções de autoria e de interpretação são situadas e trabalhadas a partir da perspectiva teórica da Análise do Discurso para, então, serem mais bem compreendidas através da autoria colaborativa, prática bastante usual contemporaneamente.

Historicidade e efeitos de sentido

Este trabalho tem como pressupostos teóricos a Análise do Discurso de linha francesa, sendo a partir dela, todas as relações estabelecidas em torno das questões propostas. É preciso, portanto, retomar primeiramente alguns pontos importantes dessa perspectiva teórica para que se possa construir, de fato, uma reflexão frutífera e crítica acerca da autoria.

Pêcheux, Haroche e Henry, em seu texto de 1971, analisam criticamente a linguística de seu tempo e, ao pensar o corte saussuriano entre língua e linguagem, refletem sobre a semântica, como área deixada de lado e ao mesmo tempo como evidência da necessidade de mudança de perspectiva. Para tanto, propõem uma semântica discursiva. Para os autores, a dicotomia língua/linguagem e a noção de valor, implicam numa visão da significação como subordinada (como um subsistema) ao valor. Ao questionarem esta relação, apontam para o fato de haver “problemas de tradução” em uma mesma língua, e exemplificam que se for considerado “o domínio da política e da produção científica, constataremos que as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, HAROCHE E HENRY, 2007, p.18)

Aqui os autores reforçam um aspecto fundamental da AD: os deslizamentos e mudanças dos sentidos. Saussure havia extinguido a referenciação, isto é, sua proposta teórica

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

havia combatido a ideia de uma palavra ser correspondente a uma “coisa” no/do mundo. Pêcheux e seus colegas ampliam isto, mostrando que as palavras podem ser as mesmas e ainda sim corresponderem a sentidos completamente diferentes, mesmo que sejam da mesma língua.

Pêcheux, Haroche e Henry retomam o jogo liberdade (da fala) versus limitação (sistema da língua) e estabelecem um paralelo entre a estrutura fonológica e a estrutura semântica. Assim, mostram que “o conjunto das unidades significativas, enquanto agrupamentos de elementos de significação, não esgota a combinatória desses elementos” (PÊCHEUX, HAROCHE E HENRY, 2007, p.21), uma vez que há “casas vazias” entre a oposição das unidades e os conjuntos de traços que as distinguem. Os autores frisam o descompasso existente entre o universo imanente da significação (relativo ao universo dos elementos de significação) e seu universo manifestado (o universo de elementos manifestados pelas unidades significantes) (PÊCHEUX, HAROCHE E HENRY, p.21). Esse descompasso é ilustrado tanto pelo ruído semântico (a capacidade de toda unidade significante introduzir elementos de significação desnecessários ou redundantes ao discurso que a veicula) quanto pelos planos de leitura (diferentes leituras dos elementos de significação em cada unidade) e já apontam para o que depois Pêcheux vai propor como a capacidade de todo sentido ser outro.

O novo terreno de que falam os autores ao proporem uma semântica discursiva é o materialismo histórico. Desta forma, algumas noções passam a ser fundamentais, entre elas a noção de formação ideológica como “um elemento suscetível capaz de intervir – como uma força confrontada a outras forças – na conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado” (PÊCHEUX, HAROCHE E HENRY, p.26), as formações ideológicas, por sua vez, “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, HAROCHE E HENRY, p.26).

Estabelece-se, neste ponto, uma visão diferenciada sobre o sentido quando os autores salientam que “não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam (...) as palavras mudam de sentido segundo as posições ocupadas por aqueles que as empregam” ou ainda “as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra” (PÊCHEUX, HAROCHE E HENRY, p.26).

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Longe de estabelecer uma relação interna à língua (como sistema) na qual o valor estabelece redes de significações por oposições entre as unidades significantes, Pêcheux e seu grupo vão reivindicar o papel da historicidade na determinação dos sentidos, propondo que não basta atentar para a unidade significativa isolada, mas sim, para quem a profere, em qual conjuntura social e ideológica e partir de qual posição de classe (em conflito com outras).

Uma vez não estando na unidade isolada o sentido, mas sim, na relação dos indivíduos com a história, o papel da ideologia é determinante na constituição tanto de um (o sentido) quanto de outro (o sujeito). Pêcheux aproxima duas noções importantes: ideologia e inconsciente e pontua que lhes é comum a capacidade de “dissimular sua própria existência no interior do seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências ‘subjetivas’(...) ‘nas quais se constitui o sujeito’” (PÊCHEUX, 1988, p.151-2). Segundo o autor, sentido e sujeito são efeitos ideológicos elementares e a constituição de ambos se dá na figura da interpelação. Pela interpelação da ideologia, há o vínculo entre o sujeito de direito e o sujeito ideológico, num teatro da consciência assistido dos bastidores. (PÊCHEUX, 1988, p.154). Assim, é a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, como se ele sempre tivesse sido sujeito, isto é, a evidência do sujeito é um efeito da interpelação bem como a evidência do sentido é também resultante dessa interpelação, pois o sujeito (sempre-já-sujeito) “sabe o que diz” e o “que quer dizer” quando “diz algo”.

A Análise do Discurso, portanto, encara os sentidos como resultantes de processos discursivos historicamente determinados, não estando “situados” numa palavra ou expressão em si, tampouco são dados aprioristicamente pela língua, mas sim, estão irremediavelmente intrincados na relação sujeito-língua-ideologia.

A noção foucaultiana de autoria

Ainda que suas formulações não pertençam ao dispositivo teórico da AD, as proposições de Foucault acerca de autor e função-autor são fundamentais a uma reflexão que se proponha a pensar a autoria e a interpretação de um ponto de vista discursivo.

Para Foucault, em uma sociedade todos os discursos produzidos o são mediante forças que os controlam, cerceiam, limitam. Para tanto, as instituições e os lugares sociais (posições dos indivíduos numa sociedade) estabelecem procedimentos internos e procedimentos externos ao discurso (FOUCAULT, 2006), sendo que a noção de discurso não é a mesma que para a Análise do Discurso, mas procuraremos aqui nos deter na questão da autoria. Quanto aos externos, tratam-se daqueles que excluem discursos, impedindo sua produção através da

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

interdição, da rejeição ou da vontade de verdade (a palavra proibida, a segregação da loucura e a distinção verdadeiro/falso). Já quanto aos procedimentos internos, tratam-se daqueles que impõem coerções aos discursos existentes; são eles: o comentário, o autor e a disciplina. Além destes, há ainda a escritura, procedimento de sujeição dos discursos, no qual estes são controlados mediante a imposição de regras aos que os pronunciam regras, o que os torna não disponíveis a todos.

Interessa observar mais atentamente a um procedimento apontado por Foucault como interno aos discursos e que tem por função regulá-los e coibi-los: o autor. Enquanto outros pensadores mantinham uma percepção personalizante da figura do autor, Foucault vai deslocá-la da subjetividade que historicamente lhe foi atribuída, desfacelando a imagem de um autor-pessoa que pronuncia/escreve, e propõe autor como um procedimento de rarefação dos discursos. De certa forma complementar ao procedimento do comentário, o autor é, na verdade, “um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (FOUCAULT, 2006, p.26). Assim, autor é uma função retomada por um indivíduo que escreve, e não o próprio indivíduo. Mais do que isso, a função-autor é determinada pelo contexto histórico, a época prescreve as retomadas possíveis de dizeres pela função-autor.

Enquanto o comentário controla os discursos, limitando seu acaso, pela forma de uma repetição do mesmo, o princípio do autor limita o acaso pelo “jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu” (FOUCAULT, 2006, p.29). Em oposição ao princípio do autor e do comentário, há o princípio da disciplina, como um sistema anônimo que disponível a quem quer ou a quem pode lançar-lhe mão, cujo inventor não é importante e que não exige de seus elementos sejam repetidos, mantidos, retomados (FOUCAULT, 2006, p.30). Foucault ainda preocupa-se em salientar que o que aproxima os princípios de autor, comentário e disciplina é a função coercitiva e restritiva que todos desempenham no controle dos discursos, ainda que se costume pensá-los como possibilidade criadora e multiplicadora dos discursos (Foucault, 2006, p.36). Assim, autor para Foucault é um princípio de agrupamento e ao mesmo tempo de limitação do discurso, conferindo-lhe formas de originalidade, unidade e individualidade, sob o efeito de ter sido produzido por um eu.

Na sociedade, os saberes estão disponibilizados para alguns, os quais precisam tomá-los e ao objetivarem-se como - “a coisa” - o autor, se tornam sujeitos que dizem eu, ao mesmo tempo em que limitando e agrupando discursos, infringem sanções que impedem a “entrada” de certos discursos e sanções que permitem a punição/repressão daqueles discursos

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

“desviantes”. Desta forma, o autor é também um mecanismo de instauração e permanência de poder numa sociedade. Ao ser nomeado, o indivíduo na função-autor se torna responsável pelo que diz, responde por isto e submete-se ao jogo de permissão e acesso ao saber. Decorre daí, que o próprio indivíduo se faz juiz e réu dos seus dizeres, ao passo que se torna visível como autor, camufla sua submissão ao poder; e enquanto produz discursos, produz um acervo registrado que dá amplo poder à escrita, isto é, aos discursos limitados e agrupados produzidos por um autor.

Foucault diz que a função-autor é apenas uma das especificações possíveis da função-sujeito, podendo mudar, com o tempo, quanto à sua forma, complexidade, existência (FOUCAULT, 1992, p.70). Como especificação da função-sujeito e como “produto” sempre de sua época, a noção de autor “constitui o momento mais forte da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, na história da filosofia também, e na das ciências” (FOUCAULT, 1992, p.33), sendo considerada uma unidade fundamental e primária quando se aproxima saberes.

Nessa caracterização da função-autor, torna-se bastante claro o quanto a função-autor está distante dos indivíduos empíricos, nominalizáveis e legalmente puníveis, estando muito mais próxima do(s) papéis, dos funcionamentos dos indivíduos enquanto sujeitos da/na linguagem, nos discursos. Os indivíduos ocupam diferentes lugares na sociedade, e ao ter acesso aos discursos, ocupam uma função-sujeito na rede de formulações possíveis. Assim, dentre muitas especificações dessa função de sujeito (que produz discursos), há uma que dá unidade ao que é dito. Esta é a função-autor que vai regular o modo com que determinados discursos circulam na sociedade, seja cerceando, seja limitando a “compreensibilidade”, seja repetindo ou reformulando os saberes.

Já inserida na perspectiva discursiva proposta pela AD, Orlandi (2000, p. 76-7) toma essa noção de autor de Foucault e propõe que o sujeito está, de alguma forma, inscrito no texto que produz e que a esta inscrição correspondem diferentes funções enunciativo-discursivas; sendo elas: (1) locutor (Ducrot), função pela qual o sujeito se representa como eu no discurso; (2) enunciador (Ducrot): função que é(são) a(s) perspectiva(s) que esse eu constrói; (3) autor (Foucault): função que eu assume enquanto produtor de linguagem (princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, base da coerência do discurso). Para Orlandi, para que o sujeito se coloque como autor, ele precisa aprender a assumir o papel de autor. Desta forma, o autor “é o sujeito que, tendo domínio de certos mecanismos discursivos, representa pela linguagem, esse papel, na ordem social em

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

que está inscrito” (ORLANDI, 2000, p.79), à função enunciativo-discursiva de autor é que compete a responsabilidade pelo dizer, pois é ao autor que cabe dar unidade ao texto, clareza, não contradição, correção... uma vez que essa dimensão discursiva do sujeito está mais determinada pela relação com a exterioridade (ORLANDI, 2000, p.77).

Orlandi desloca a noção de autor em Foucault para o campo teórico da AD e propõe que “a função-autor para nós, não se limita como em Foucault (1983), a um quadro restrito e privilegiado de produtores ‘originais’ de linguagem (que se definiria em relação a uma obra)” (ORLANDI, 1996, p.69); assim, “autor é aquele que responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem”, isto é, sempre que um sujeito se coloca como origem do dizer e produz um texto com unidade, coerência etc. ele está desempenhando a função-autor.

Ao colocar-se como origem do dizer e ao atribuir um aspecto de unidade e não-contradição ao texto, o sujeito está produzindo “um lugar de interpretação no meio dos outros” (ORLANDI, 1996, p.70), isto é, no funcionamento da autoria está implicado o trabalho da ideologia como condição de produção de sentidos, estes, determinados pela história e pelo equívoco da língua. Como só há interpretação se houver repetição (em nível interdiscursivo), para que um sujeito se faça autor é preciso que o que ele produz seja interpretável. Essa interpretabilidade que determina a autoria se dá quando há a repetição histórica, pois “o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável” (ORLANDI, 1996, p.70).

Considerações sobre a autoria colaborativa

Dada a presença/importância da internet e de seus conteúdos na sociedade contemporânea, uma enciclopédia online onde todos podem escrever e pesquisar torna-se um sucesso de acessamentos, pois disponibiliza informações, sobre os mais diferentes assuntos, em diferentes línguas. Perguntamo-nos, então, como encarar tudo isto do ponto de vista discursivo? Como esses efeitos de sentido se cristalizam como evidências? Desta forma, ao tomarmos uma enciclopédia online como objeto de estudo, percebemos que redes discursivas se estabelecem, se enredam e se sobrepõem na configuração dos sentidos e dos sujeitos envolvidos nessa trama. A Wikipédia tanto se constitui como um espaço de acessamentos quanto um espaço de autorização e acomodação dos sentidos. No processo de elaboração de um artigo, apenas alguns sentidos (e não todos) são provisoriamente acomodados e passam a constituir o texto disponibilizado na página, e os sujeitos que por entre suas páginas navegam,

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

assim o fazem através de ligações (hiperlinks) estabelecidas, potencialmente expostas e latentemente aguardando interpretação.

Os acessos na rede permitem ao sujeito a possibilidade de gestos de interpretação, de reconhecimento desses já-ditos e de acomodação de significações. Na produção de um artigo da enciclopédia há, então, aliado à interpretação, o processo de constituição de um sujeito autor também, já que há, sempre, um lugar de interpretação a ser ocupado pelo autor e que o determina. Assim, o autor se faz em gestos de interpretação de “dentro para fora” e de “fora para dentro” de sua posição na rede dos discursos, isto é, ao passo que organiza fragmentos de discursos em uma nova formulação, ele o faz a partir de determinações que o constituem como tal, mas que também constituem o que não lhe pertence. Os gestos ocorrem entre o efeito de sentido único e todas as possibilidades de efeito de sentido, entre a origem e a dispersão plena, entre a unidade e a fragmentação, entre o todo completo e a ausência total, entre o seu dizer e todos os outros... Deste modo, “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 1996, p.75). Ou seja, para ser autor é preciso interpretar (esquecer e inscrever-se numa rede de determinações de um sentido), mas para interpretar é preciso ser autor (colocar-se como a origem do dizer, dando um efeito de unidade e coerência ao dizer, e identificar o sentido, que já estava lá, mas “fingir” que não estava).

Então, este aspecto, a autoria, é um ponto discursivamente crucial a ser investigado na Wikipédia. Um website tão visitado, consultado, lido e difundido em diversos países e por milhões de internautas, tem sua existência exatamente sustentada nos artigos elaborados em algo que se costuma chamar autoria colaborativa (ou escrita coletiva), isto é, na escrita de textos (artigos) por uma comunidade de usuários.

Cabe-nos, desta forma, ao tomar a Wikipédia enquanto objeto de estudo, investigar como essa escrita colaborativa funciona discursivamente, e para isso nos é essencial perceber os artigos que a constituem como materialidades discursivas resultantes de processos discursivos travados sob a égide da “colaboração” entre os sujeitos envolvidos. Logo, tomamos a enciclopédia no que lhe é constitutivo: seus artigos; e tomamos os artigos no que lhes são constitutivos: as colaborações dos editores. Nas páginas da enciclopédia, a colaboração é discursivizada e retorna como um pré-construído equivalente a uma “mudança” de paradigma sobre a enciclopédia, sendo tomado como o sentido acomodado e provisoriamente estabilizado para toda ação de adição, edição e remoção de textos ou fragmentos de textos pelos editores em suas páginas.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Encaramos em nossa análise, portanto, os sentidos como resultantes de processos discursivos historicamente determinados, não estando “situados” numa palavra ou expressão em si, tampouco sendo dados aprioristicamente pela língua, mas sim, estando irremediavelmente intrincados na relação sujeito-língua-ideologia, relação esta presente em todo e qualquer “espaço virtual” ocupado pela Wikipédia. Os sentidos dos artigos, no caso da Wikipédia, vêm do interdiscurso, como esse espaço de todos os sentidos possíveis. Alguns deles são acionados pelo trabalho da memória passando pelas regiões (formações discursivas) nas quais se configuram como este ou aquele. Nessa configuração a forma-sujeito delimita quais sentidos são aceitos, passando por práticas discursivas de textualização que materializam os artigos. O artigo ou verbete, enquanto texto, aciona a memória, ou melhor, o gesto de interpretação dos sentidos pelo sujeito implica o acionamento da memória, restabelecendo implícitos. A memória é constituída pelos não-ditos de uma sequência discursiva, mas que estão presentes pela sua ausência, o que estabelece a legibilidade da mesma.

Podemos entender a enciclopédia online como um acontecimento trabalhado nesse jogo da memória, onde o novo, o cibercultural emerge e desestabiliza o que já está regulado, mas que ao mesmo tempo sofre uma força de acomodação, na aproximação com o enciclopédico. Assim, os sentidos de enciclopédia não são mais os mesmos, tampouco a internet é algo completamente inédita.

Orlandi (2001, p.64) propõe que se observe a relação sujeito-autor com a textualização do discurso, como uma das maneiras de se compreender a interpretação, tornando visível como a exterioridade se faz presente no texto. Em suas reflexões sobre autor, Orlandi (1996, p.97) esclarece que “o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação”, esse gesto implica uma responsabilização do sujeito pelo que ele diz, pela produção de uma formulação que faça sentido; ou seja, o modo como o sujeito se responsabiliza, produzindo determinados gestos de interpretação, é que caracteriza a autoria. Se na Wikipédia temos autoria colaborativa ou coletiva, podemos perceber que há vários gestos de interpretação que perpassam e mobilizam materialidades, passando a “ter sentido” na qualidade de “entradas” enciclopédicas.

A autoria é, portanto, um gesto de interpretação. O texto do verbete é um espaço discursivo heterogêneo, no qual não há trabalho de um único sujeito, mas sim, de sujeitos que, inscritos em diferentes formações discursivas, negociam os sentidos pelos gestos de interpretação e dão o efeito de aparente neutralidade e suposto caráter enciclopédico. Ao

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

produzi-lo, cada sujeito exerce uma função enunciativa de autor, constituindo-se como sujeito-autor (INDURSKY, 2001, p.30).

Como vimos, autor para Foucault é um princípio de agrupamento e ao mesmo tempo de limitação do discurso, conferindo-lhe formas de originalidade, unidade e individualidade, sob o efeito de ter sido produzido por um eu. No caso da enciclopédia online, o autor incute ao artigo o caráter de texto uno e total, como algo sistematizado e coerente, escrito de modo colaborativo. Há, inclusive, a interdição à assinatura no artigo, isto é, os editores não podem deixar sua identificação. Ainda segundo Foucault, ao ser nomeado, o indivíduo na função-autor se torna responsável pelo que diz, responde por isto e submete-se ao jogo de permissão e acesso ao saber. Decorre daí, que o próprio indivíduo se faz juiz e réu dos seus dizeres, ao passo que se torna visível como autor, camufla sua submissão ao poder; e enquanto produz discursos, produz um acervo registrado que dá amplo poder à escrita, isto é, aos discursos limitados e agrupados produzidos por um autor. Na Wikipédia essa negação da nomeação retira o peso da responsabilidade do dizer sobre aqueles que a editam e transfere o poder desses discursos limitados e agrupados ao grupo de editores, a comunidade. Além disso, tomar a autoria como colaborativa, desloca a possibilidade de punição de um corpo físico para um grupo de pessoas distribuídas em diversos locais do mundo, submetidas, portanto, a leis e convenções muito distintas.

Há, portanto, um lugar de interpretação a ser ocupado pelo autor na enciclopédia e que o determina, esse lugar é definido pela “relação com o Outro (o interdiscurso) e o outro (interlocutor [ou efeito-leitor])” (ORLANDI, 1996, p.74). Os gestos ocorrem entre o sentido único e todas as possibilidades de sentido, entre a origem e a dispersão plena, entre a unidade e a fragmentação, entre o todo completo e o desfacelamento total, entre o seu dizer e todos os outros... Deste modo, “a autoria ao mesmo tempo constrói e é construída pela interpretação” (ORLANDI, 1996, p.75), no caso da Wikipédia, a cada trecho de artigo escrito, retirado, alterado.

Em outras palavras, para ser autor é preciso interpretar (esquecer e inscrever-se numa rede de determinações de um sentido), mas para interpretar é preciso ser autor (colocar-se como a origem do dizer, dando unidade e coerência ao dizer, e identificar o sentido, que já estava lá, mas “fingir” que não estava). Assim, somos levados a perceber que a autoria colaborativa se dá no fio do discurso que constitui cada espaço de confronto, de choque, de mudança, marcados pela alteração, reversão ou ainda discussão que se estabelece entre as construções linguísticas instantaneamente publicadas pelos editores.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Referências

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

_____. *O que é um autor?* Portugal: Vega, 1992.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo. *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p.27-42.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp: 2000.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel; HAROCHE, Claudine & HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007. p. 13-31.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais
ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso**O DISCURSO DO PROFESSOR COMO INTEGRANTE DO PROCESSO DE
CONSCIENTIZAÇÃO CORPORAL POSTURAL DE ALUNOS DE ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**Greice De Barba Viel
Neires Maria Soldateli Paviani
UCS**Introdução**

O interesse inicial em desenvolver esta pesquisa foi impulsionado pelas grandes descobertas científicas atuais aliadas à necessidade de soluções de melhorias no processo educativo. A escola atual é pensada ainda como uma unidade, com poucos pensamentos inovadores. Pensar em prevenção em saúde aliada ao ambiente escolar de uma forma constante, homogeneia e paralela é uma tarefa que necessita avançar muito na quebra de alguns paradigmas.

A proposta da pesquisa é pensar no professor através da linguagem verbal como integrante do processo de conscientização de posturas corporais em seus alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental durante o processo de Ensino-aprendizagem.

Percebe-se, hoje, que a maioria dos professores, seja por desconhecimento ou desinteresse, acaba por minimizar ou restringir seus ensinamentos às práticas pedagógicas comuns, deixando de observar seu aluno numa totalidade, esquecendo-se, muitas vezes, de que a escola é o ambiente onde ele passa grande parte de seu dia.

A sala de aula precisa proporcionar ao aluno maior bem estar possível dentro do contexto educacional a que propõe, além de precisar estar também adaptado da melhor maneira possível, para recebê-lo. Por isso, além da didática voltada para o ensino usual, o professor poderia estar apto a perceber e orientar seus alunos quanto à postura corporal destes, durante o processo de ensino-aprendizagem.

É preciso constantemente reconhecer formas educativas para que o indivíduo comece a desenvolver uma consciência de sua postura física com facilidade. Quando a criança passa a compreender e a entender as manifestações de seu corpo, consequentemente apresenta melhores habilidades em seu funcionamento.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

A educação para uma boa postura corporal do aluno na sala de aula através da linguagem do professor expressa intensamente o que tento definir como importante. Por acreditar que no trabalho dos professores, utilizando-se da linguagem como forma principal na conscientização de uma boa postura do corpo e cuidados gerais para com a sua coluna, a criança passe a ser menos pré-disposta a desenvolver alterações e patologias posturais. Nesse sentido, desenvolvi este estudo visando, justamente, a fim de estimular a escola, no papel do professor, a desenvolver um processo introdução a pensamentos de conscientização de educação postural do seu corpo ao mesmo tempo em que educa o aluno a desenvolver bons hábitos de postura, por meio da linguagem na mediação destes aspectos no contexto educativo.

O uso da língua, levando em conta sua função nos processos de enunciação e discurso pode contribuir para que as atividades propostas pelo professor em sala de aula sejam aliadas à prevenção em saúde. Objetivando a enunciação e oportunizando um discurso voltado à prática de cuidados posturais corporais, o professor pode associar o aprendizado usual em sala de aula com o desenvolvimento de conscientização corporal nas crianças, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, acredita-se que uma conscientização corporal em sala de aula, leva em conta os pressupostos enunciativos possibilita compreender os usos que o locutor vem a fazer na produção de seus discursos, o que parece ser uma condição fundamental para se pensar a língua em situações de ensino e de aprendizagem. Passa-se a pensar que os enunciados são irrepetíveis, porque, em cada um deles, diferem as condições de tempo, de espaço e de pessoa.

O contexto escolar, interações através da linguagem

A constante inquietação da comunidade científica, preocupada com a formação do ser humano como um todo, enquanto integrante da sociedade, veio, através de estudos nas áreas do conhecimento, apontar o processo escolar como fenômeno de constituição e formação do aluno. Porém, a educação brasileira, no contexto atual, é foco de discussões relacionadas ao formato adequando de práticas educacionais eficazes, tendo em vista que os resultados do processo ensino-aprendizagem, já, há algum tempo em andamento, não estão sendo satisfatórios para o desenvolvimento cultural, social e cognitivo dos alunos.

Pensando na maturação das funções relacionadas ao desenvolvimento de competências, o professor, enquanto integrante do processo pedagógico, participa desta

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

metamorfose interpessoal de seus alunos e é apontado como membro fundamental na construção de uma identidade intelectual e social em seu aprendiz.

Hoje, o professor é visto, segundo Licciardi (2011 p.128), como aquele que serve de exemplo para seus alunos e que, portanto, deve ter consciência desse fato. Os seus alunos podem tê-lo como referência e podem até espelhar-se nele, sendo, assim, incentivados para um desenvolvimento integral. O mestre pode imprimir o seu jeito de atuar e dar um tom mais eficaz (que melhor lhe pareça) à aula a ministrar. Devido a essa constatação, percebemos que o professor pode ainda exercer hoje forte influência na vida de seus alunos, sendo suas orientações e recomendações fortemente seguidas, principalmente se elas partirem desde as séries iniciais.

A escola, geralmente, é a primeira instituição da qual a criança faz parte fora da família, é o primeiro contato social com o mundo fora do lar. É o local onde eles aprendem a se socializarem, ou seja, a conviver com outras pessoas de origens diferentes e hábitos distintos, e, para a maioria, é o lugar de assumir as primeiras responsabilidades pessoais e compromissos.¹

Baseado neste paradigma, percebemos que a escola têm se tornado um ambiente suscetível às diferentes formas de aprendizagem, sendo o professor, conjuntamente com os pais, facilitador de algumas aquisições comportamentais.

Neste contexto, a linguagem ocupa lugar de destaque no processo educativo, pois é através de suas diferentes manifestações que o indivíduo identifica suas maneiras de aprender. A linguagem não verbal quando integrada à manifestação corporal, traduz a magnitude da comunicação do corpo com o meio em que está inserido. Acredita-se que o corpo, através de sua forma, traduz mensagens sobre a maneira como se organiza.

E em sua forma verbal, pode através do discurso do professor se tornar um poderoso facilitador de processos de aprendizagem, utilizando a fala do professor como forma de orientação, construção e introdução à saberes variados.

A postura física, no decorrer dos anos, passou a compor as observações científicas. Estudos recentes sobre comunicação humana têm examinado a postura física e sua expressão em relação às atitudes humanas e seus sentidos acerca de tudo que os rodeia.² O ambiente escolar permite diferentes percepções relacionadas à autonomia corporal, facilita também a inadequação de cuidados referentes ao corpo, demonstrados através da automatização dos processos de ensino-aprendizagem.

¹ DAVIS, Flora. *A comunicação Não-Verbal*. Ed. Summus editorial, São Paulo, 1979, p.99.

² DAVIS, Flora. *A comunicação Não-Verbal*. Ed. Summus editorial, São Paulo, 1979, p.99.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Muito se fala em qualidade de vida e em prevenção de patologias, tendo em vista o desenvolvimento exponencial de pesquisas relacionadas aos cuidados do corpo e da mente. Com base nos processos relacionados anteriormente, o professor poderia ser articulador de uma nova tendência escolar, mediada entre saúde e conhecimento, oportunizando a seus aprendizes diferentes formas de aprender *o* e *sobre* o seu corpo. Primeiramente, o aluno deverá ser conhecedor de seu próprio corpo, ser integrante do processo de desenvolvimento do mesmo, podendo através de suas manifestações expressarem no futuro a sua saúde através do conhecimento adquirido.

O corpo, segundo relatos de Pic et al. (1988, p 67.), “É um elemento básico indispensável na construção da sua própria personalidade, para a criança, é a representação mais ou menos global, específica e diferenciada que ela tem de seu próprio corpo”.

Dominar o esquema corporal é a habilidade que o ser humano tem de adquirir conhecimento do próprio corpo, de suas partes, dos movimentos, das posturas e das atitudes. É indispensável para a criança, na formação do *eu*, perceber os outros a partir da percepção que ela passa a ter de si mesma, adquirindo assim uma autonomia de atitudes, pois se torna mais independente em relação aos adultos.³ Nesse contexto, está inserido o conhecimento sobre a autoimagem, ou imagem corporal que é a representação mental de nosso próprio corpo, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta.

Desenvolver consciência em relação ao seu corpo é fundamental para que crianças possam desempenhar habilidades em relacionadas aos cuidados preventivos à saúde. De acordo com Vayer (1982 p. 14), a consciência corporal é considerada como a consciência dos meios pessoais de ação, resultado da experiência corporal e experiência reorganizada permanentemente, portanto uma criança organiza e reorganiza seu conhecimento corporal desde o seu nascimento, incluindo até as aquisições mais complexas.

Apontamentos evidenciam a interferência do ambiente escolar no processo de desenvolvimento social, cognitivo e corporal de seus alunos. Isso se deve ao tempo de permanência dessas crianças neste local e as orientações e ensinamentos que elas recebem. Ao se pensar no desenvolvimento corporal, pensamos nos anos iniciais do ensino fundamental como um período de desenvolvimento global, principalmente quando relacionados à constituição do corpo. Ascher (1975, p. 47) já descreve o comportamento postural das crianças nos primeiros anos escolares como o grande responsável pelos vícios posturais adquiridos, levando em consideração a evolução da sua postura ereta, suas condições

³ VAYER, Pierre. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982, p.16.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

anatômicas, a coluna vertebral e as relações estabelecidas com o meio social em que vive. Ainda, ao relacionarmos o ambiente escolar com a postura, percebe-se que os problemas têm origens diversas: causas ergonômicas, principalmente encontradas no transporte do material escolar, arquitetura desfavorável do imóvel onde a escola está localizada e as disposições e proporções inadequadas do mobiliário, as quais, provavelmente, serão responsáveis pela manutenção, aquisição ou agravamento de hábitos posturais inapropriados.⁴

No intuito de auxiliar o aluno na aquisição de hábitos de vida saudáveis, prevenindo patologias ocupacionais e interagindo no processo de melhoria na qualidade de vida, o professor, assim com a escola, deve participar desse processo educativo da postura do corpo, fornecendo subsídios necessários para que estas manifestações físicas aconteçam a contento. Infelizmente não percebemos essas manifestações no parâmetro educativo atual, por isso os docentes não perpetuam essas abordagens em sala de aula.

Sendo assim, percebe-se que a prática docente atual pode ser modificada adequada para as novas tendências mundiais. O professor precisa estar sempre inteirado aos acontecimentos do cotidiano e da sociedade. De alguma forma, preparação e dedicação do professor são fundamentais para que isso aconteça. A educação necessita ser pensada de uma forma ampla, englobando, entre outros aspectos, os cuidados da postura do corpo e hábitos de saúde.

Bases para a enunciação e o discurso na conscientização corporal postural

Este estudo está sendo desenvolvido como forma de estimular a escola e os professores em uma visão multiprofissional, incentivando um processo de introdução a pensamentos de conscientização de educação postural do seu corpo ao mesmo tempo em que educa o aluno a desenvolver bons hábitos de postura, por meio da linguagem na mediação desses aspectos no contexto educativo.

O estabelecimento de uma integração linguagem e educação postural em crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental podem obter resultados futuros como a melhora no bem-estar e a prevenção em saúde desses alunos durante os processos de ensino e de aprendizagem.

Primeiramente para melhor compreensão dos mecanismos enunciativos que compõe a proposta deste estudo é preciso distinguir a *língua* de *linguagem*. Saussure em seus estudos define a linguagem como faculdade humana da qual a língua é apenas uma parte e a língua é

⁴ Martelli RC, Traebert J. Descriptive study of backbone postural changes in 10 to 16 year-old schoolchildren. Rev. Brasileira Epidemiologia 2006;9:87-93 Tangará, SC, Brasil.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

um produto social e um conjunto de convenções necessárias para permitir o exercício da faculdade da linguagem nos indivíduos. A linguagem tomada em seu todo é multiforme e singular, ela pertence, ao mesmo tempo, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria dos fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, “é um todo por si e um princípio de classificação” - um sistema, desta forma, suas unidades são passíveis de descrição e análise.

A linguagem será a base para a enunciação do professor a ser manifestada verbalmente no seu discurso e por vezes não verbal, assumindo formas de manifestação corporal.

De acordo com escritos de Benveniste, a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Não há existência comum sem língua(gem). Consequentemente é impossível datar as origens de linguagem, não mais que as origens da sociedade, ou seja, o homem se constitui na sociedade e a sociedade é constituída através da linguagem. No estudo em questão, esses conceitos ficam claros ao perceber que é através do discurso do professor que se pode obter sucesso na conscientização postural corporal dos alunos, e que este discurso já deve estar evidente inconscientemente ou conscientemente na maneira de agir do professor, na sua constituição enquanto sujeito. Sendo assim, Benveniste ainda conceitua que o: “O homem se constitui **na** e **pela** linguagem, não existe nada sem a existência da linguagem”.

A apropriação da língua pelo homem é algo fundamental, permite inventar novos conceitos e, por conseguinte, refazer a língua, sobre ela mesma de algum modo. O professor se apropria de conceitos, se necessários pode modifica-los e, através do **discurso**, realiza os processos de intervenções posturais. Sempre distintas quando contempladas em tempo e espaço diferentes. Um discurso sempre se fará diferente de acordo com o tempo, este é irrepetível. Sendo assim, cada intervenção postural é diferente, embora estejam envolvidos os mesmos sujeitos, pois cada enunciação é única.

Já Austin, define a linguagem como ação e não apenas representação. O professor, em sua atividade de ensinar, deve ter a consciência de que seu discurso pode ser entendido como ação. Sendo assim, por meio dele, o aluno pode vivenciar, ou não, situações diversas. Em sua “Teoria dos atos de Fala”, a interação do homem através de uma concepção de fala voltada para a realidade: as palavras são proferidas, mais do que somente utilizadas; há a produção de uma realidade por elas construída.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

A linguagem nas interações sociais tem suas regras, e deve-se entendê-las para condicioná-las à comunicação. É importante que o professor saiba que seu *dizer* é um *fazer*.

Através dos atos de fala o discurso proferido pelo professor poderá ter a sua eficácia explicada através da argumentação de Austin, segundo ele, o primeiro ato de fala é o ato locucionário, ou seja, o ato de “dizer algo”. O segundo ato é o que Austin chama de ilocucionário, o ato executado na fala, ou seja, ao proferir um ato locucionário., “ação ao que foi dito”. O terceiro ato, chamado de perlocucionário, que é o de provocar um efeito em outra pessoa através da locução, influencia em sentimentos ou pensamentos, “provocar efeitos com o que foi dito”.

Para Saussure, a língua é um produto social e um conjunto de convenções necessárias para permitir o exercício da faculdade da linguagem nos indivíduos.

Os pressupostos enunciativos possibilitam a compreensão dos usos que o locutor faz nos seus discursos, condição entendida como essencial para se pensar a língua quando do ensinar e do aprender.

Com os argumentos evidenciados acima, a proposta de estudo é verificar as influências da linguagem, por meio de processos de interação discursivo-enunciativa professor/aluno no sentido de ajudá-los a ter consciência dos cuidados posturais para uma educação do corpo.

Considerações finais

O estudo que está sendo desenvolvido baseia-se na linguagem como forma de constituição do indivíduo, sendo assim, como mediadora de processos. A apropriação da linguagem pelo professor poderá servir de caminho para este e outros estudos que certamente serão sugeridos com os resultados finais desta pesquisa possam ser sugeridos.

Pensa-se na linguagem como um todo no processo de conscientização corporal postural, primeiramente o professor deve vivenciar a consciência de seu próprio corpo, para que assim, através da linguagem, possa ser um mediador deste processo com seus alunos.

Com o término da pesquisa, espera-se que a escola compreenda a importância da prevenção em saúde paralela ao ensino e que, por meio de intervenções simples, o professor poder estimular seus alunos na conscientização de posturas corporais em sala de aula, a fim de obter resultados benéficos para toda a comunidade escolar.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Referências

- ASCHER, Cristian. *Variações da postura na criança*. São Paulo: Manole, 1975.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer*. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora: Artes Médica, 1990.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Trad. Eduardo Guimarães et. al. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.
- DAVIS, Flora. *A comunicação não-verbal*. Ed. Summus editorial, São Paulo, 1979.
- LICCIARDI, Norma. O significado do trabalho professor e sua relação com a educação. *Rev. UniABC*, v.2, n.1, 2011, p.134.
- MARTELLI RC, TRAEBERT J. Descriptive study of backbone postural changes in 10 to 16 year-old schoolchildren. *Rev. Brasileira Epidemiologia* 2006; 9:87-93 Tangará, SC, Brasil.
- PICQ, Louis; VAYER, Pierre. *Educação psicomotora e retardo mental*. São Paulo: Manole, 1988.
- SAUSSURE. Ferdinand. *Cours de Linguistique générale*. Paris: Payot, 1968.
- _____. *Escritos de lingüística geral*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engles. Trad. Carlos A. L Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2002.
- VAYER, Pierre. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- VAYER, Pierre. *Educação psicomotora e retardo mental*. São Paulo, Manole, 1988.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E ANÁLISE DE CARTAS DO LEITOR

Ivanete Mileski
PUCRS

Introdução

A Teoria da Argumentação na Língua (ANL) é assumidamente uma teoria fundamentada nos pressupostos saussurianos de língua, qual seja, um sistema de signos que adquirem valor/ sentido quando postos em relação uns com os outros. Desde a primeira fase do modelo, esse pressuposto se mantém, de modo que só é possível compreender noções como *sentido* e *argumentação*, na ANL, se levarmos em consideração seus princípios teórico-metodológicos.

Neste trabalho buscaremos apresentar brevemente a teoria e realizar a análise de cartas do leitor a partir da ANL. Primeiramente situamos a ANL em seus pressupostos teóricos, descrevemos alguns de seus conceitos fundamentais, especialmente aqueles referentes à versão atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), como bloco semântico, encadeamento argumentativo, interdependência semântica, argumentação interna e argumentação externa, enunciadores, locutor. Em um segundo momento do trabalho, analisamos, a partir dos pressupostos da ANL, duas cartas do leitor publicadas no jornal *Pioneiro*, de Caxias do Sul.

Teoria da argumentação na língua

A ANL é uma teoria linguística iniciada pelos pesquisadores franceses Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre, e atualmente desenvolvida por Oswald Ducrot e Marion Carel. De seu início nos anos 1980 até a fase atual, o modelo passou por diversas reformulações. A primeira fase é chamada de *standard*, e entendia a argumentação como “uma concatenação de dois segmentos do discurso: o argumento e a conclusão” (FLORES et al., 2009, p. 227). A segunda fase do modelo contemplou a *Teoria dos Topoi* e a *Teoria da Polifonia*. A Teoria dos Topoi, hoje extinta, fundamentou-se na concepção de que os encadeamentos argumentativos apoiavam-se em *topos*, ou seja, um princípio geral (um lugar-comum argumentativo), como, por exemplo: quanto mais perto, mais fácil se chegar, que fundamentaria um enunciado como

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

“O hotel é perto, portanto é fácil chegar” (CAREL e DUCROT, 1995, p. 12). A Teoria da Polifonia entende que um único enunciado pode comportar vários enunciadores e que estes originam o sentido do enunciado (FLORES et al., 2009, p. 228). Exemplos de enunciados polifônicos são aqueles com negação; em um enunciado como *Pedro não veio*, entende-se a presença de dois enunciadores: E₁, que diz *Pedro veio*, e E₂, que se contrapõe a E₁ e diz *Pedro não veio*. A fase atual do modelo denomina-se *Teoria dos Blocos Semânticos* (TBS), e entende que o sentido dos enunciados ocorre pela relação de encadeamentos argumentativos que constroem blocos semânticos. A ANL consiste, portanto, em uma teoria em desenvolvimento, de modo que a Teoria da Polifonia e a TBS, cujos principais conceitos serão abordados neste trabalho, são diferentes fases da ANL.

A ANL busca entender o sentido do discurso pelos elementos linguísticos que o constituem, mais precisamente, pelos encadeamentos argumentativos construídos no discurso. Fundamentada nos pressupostos saussurianos, analisa a língua por ela mesma, sem recorrer a aspectos sociais, cognitivos ou da realidade. De acordo com Carel e Ducrot (1995), a ANL pode ser entendida como uma aplicação dos conceitos saussurianos à semântica linguística, uma vez que, para Saussure, o significado de uma expressão se dá pelas relações dessa expressão com outras expressões da língua.

Diante do exposto, chamamos atenção para dois aspectos: na ANL e, do mesmo modo, na TBS, o sentido linguístico se manifesta pela atualização de encadeamentos argumentativos e deve ser descrito a partir de elementos puramente linguísticos. Ambos os aspectos respeitam maximamente pressupostos saussurianos: o princípio da relação e o de que a língua deve ser descrita a partir dela mesma. Nos próximos itens apresentaremos alguns conceitos da TBS, cujo entendimento é fundamental para a análise a ser realizada na última seção deste trabalho.

Encadeamento argumentativo e bloco semântico

Encadeamento argumentativo é a relação entre dois segmentos do discurso, ligados por um conector (X CONECTOR Y); como explicam Carel e Ducrot (1995, p. 14), “um encadeamento argumentativo consiste em dois segmentos, X e Y, unidos por um conector”¹. Os conectores podem ser de dois tipos (ou exprimir dois aspectos): DONC (DC), equivalente a *portanto* em português, e POURTANT (PT), equivalente ao português *no entanto*. Encadeamentos em DC são chamados encadeamentos normativos (como em (1) Paulo aposentou-se, *portanto* está contente). Encadeamentos com PT são chamados transgressivos

¹ “Un encadenamiento argumentativo está constituido por dos segmentos, X e Y, unidos por un conector” (CAREL e DUCROT, 1995, p 14).

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

(como em (2) Paulo aposentou-se, *no entanto* não está contente). Encadeamentos argumentativos atualizam no discurso o que a TBS denomina bloco semântico, uma “entidade semântica, unitária e indecomponível” (FLORES et al., 2009, p. 57). O bloco semântico é subjacente ao encadeamento argumentativo, ou, em outros termos, é uma entidade semântica mais abstrata, a nível de língua, ao passo que os encadeamentos argumentativos são manifestações do discurso.

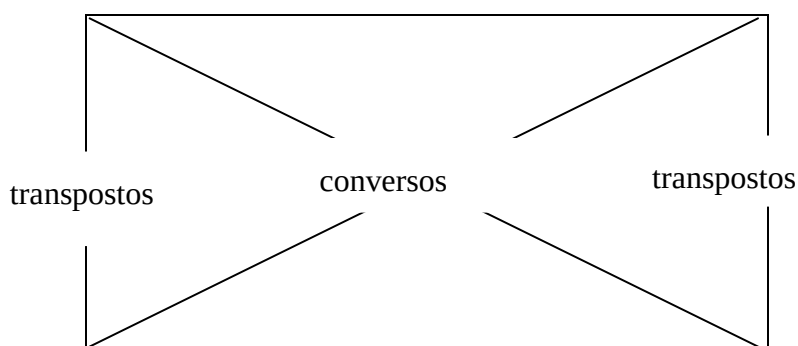
Nos exemplos (1) e (2), independentemente do aspecto do encadeamento, o bloco semântico é o mesmo: *aposentado – contente*. Imaginando-se um discurso como (3) *Paulo conseguiu seu primeiro emprego, portanto está contente*, o bloco semântico atualizado é *primeiro emprego – contente*. O sentido de *contente*, em (3), está relacionado a ter sido admitido pela primeira vez/ começar a trabalhar, ao passo que em (1) está relacionado a não precisar mais trabalhar. Os exemplos evidenciam que o sentido de um termo é construído na relação com outro termo; a relação entre os segmentos do encadeamento denomina-se *interdependência semântica*, ou seja, no encadeamento, cada segmento adquire sentido na relação com o segmento ao qual está ligado, de modo que, relacionados, produzem um único sentido.

A formalização dos aspectos normativo e transgressivo possíveis entre dois segmentos - o suporte (A) e o aporte (B) - é construída mediante o uso do quadrado argumentativo, como mostrado a seguir (DUCROT e CAREL, 2008, p. 11):

34. A PT NEG B

recíprocos

(2) NEG A PT B



(3) NEG A DC NEG B

recíprocos

(4) A DC B

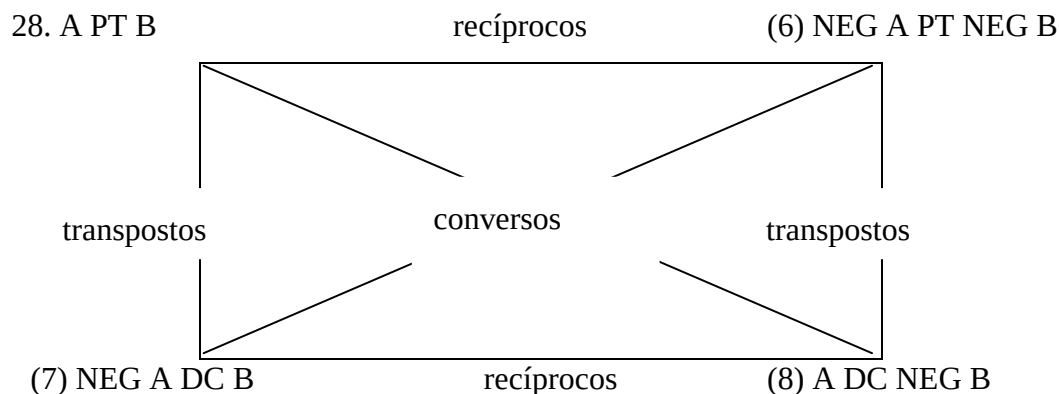
Tomando novamente o enunciado (1) (Paulo aposentou-se, *portanto* está contente), em que *aposentou-se* é o suporte (A) e *contente* é o aporte (B), podemos estabelecer os seguintes encadeamentos, seguindo tal formalização:

- aposentou-se, *portanto* contente (4);

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

- aposentou-se, no entanto não contente (1);
- não se aposentou, no entanto contente (2);
- não se aposentou, portanto não contente (3).

Ducrot e Carel (2008, p. 11) apresentam um segundo quadrado argumentativo, estabelecendo um total de 8 aspectos a partir dos encadeamentos possíveis entre A e B.



Considerando ainda os mesmos elementos no encadeamento (*aposentou-se* (A) e *contente* (B)), estabelecem-se os seguintes encadeamentos:

- aposentou-se, portanto não contente (8);
- aposentou-se, no entanto contente (5);
- não se aposentou, portanto contente (7);
- não se aposentou, no entanto não contente (6).

A partir de tais encadeamentos, é possível afirmar que no primeiro quadrado argumentativo o aporte (A), “aposentou-se”, tem uma orientação argumentativa de caráter positivo, ou seja, os encadeamentos realizados a partir dele poderiam ser feitos por alguém que vê a aposentadoria como algo bom para as pessoas (poderá descansar/ viajar/ se ocupar com atividades que talvez trabalhando não lhes fossem possíveis); no segundo bloco, diferentemente, sua orientação argumentativa é negativa, uma vez que tais encadeamentos podem ser feitos pelo indivíduo que não quer se aposentar/ encara a aposentadoria como algo negativo. Essa formalização captura com maestria o aspecto argumentativo inerente à língua, bem como as possibilidades de constituir sentido.

Dois outros importantes conceitos que o modelo apresenta são o de *argumentação externa* (AE) e de *argumentação interna* (AI) de uma entidade linguística (e). Argumentação externa são os encadeamentos dos quais uma entidade pode ser a origem ou o fim ou, em outros termos, o suporte (A) ou o aporte (B). Como explicam Carel e Ducrot (1995, p. 62), “a argumentação externa de uma entidade *e* consiste nos encadeamentos que vão até *e* ou que

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

vêm de *e*². Tomemos como exemplo a palavra *inteligente* (mencionada na teoria em vários momentos) nos enunciados (4) e (5):

(4) Paulo tira boas notas, portanto é inteligente.

(5) Paulo é inteligente, portanto tira boas notas.

Em (4) temos um exemplo de argumentação externa à esquerda, porque *inteligente* é o aporte, ou seja, o encadeamento segue em direção ao termo; em (5) temos um exemplo de argumentação externa à direita, porque *inteligente* permite a continuação do enunciado (é o suporte).

Diferentemente da AE, na AI o termo ao qual a argumentação se refere não é incluído no encadeamento. Tomando ainda como exemplo a palavra *inteligente*, Carel e Ducrot (1995) afirmam que uma argumentação interna possível para esse termo é *difícil PT compreende* (“é difícil, no entanto compreende”). Como se pode ver, a argumentação interna de um termo não o insere no encadeamento, ou seja, assemelha-se a uma paráfrase dele. Outro exemplo que o modelo apresenta é a AI do termo prudente: *perigo DC precaução* (algo como “prudente é aquele que, havendo perigo, toma precaução”).

Outro conceito fundamental é o de valor argumentativo: “conjunto de possibilidades ou impossibilidades de continuação discursiva que o emprego de uma palavra determina” (FLORES, et al., 2009, p. 235), ou, nas palavras de Ducrot (1990, p. 51), “a orientação que essa palavra dá ao discurso”³. Ao formular esse conceito, Ducrot faz referência à polissemia da palavra “sentido” nas línguas latinas; em português, por exemplo, dizemos “sentido” tanto para nos referirmos à significação quanto à direção. Ducrot afirma que essa polissemia é muito significativa, e entende que a significação de uma palavra orienta para a continuação do discurso.

Os conceitos até o momento explicitados são fundamentais para entender a teoria em si e as análises semânticas que possibilita. No próximo item abordaremos brevemente também a noção de *polifonia*, *enunciadores* e *locutor* apresentados pela teoria.

Concepção polifônica do sentido

Um dos aspectos inovadores da ANL é o direcionamento metodológico que apresenta no que se refere ao conceito de polifonia. No modelo, polifonia é o “fenômeno que possibilita ao locutor apresentar diferentes pontos de vista em um determinado enunciado” (FLORES et

² “La argumentación externa de una entidad *e* está constituida por los encadenamientos que van hacia *e* o que vienen de *e*” (CAREL e DUCROT, 1995, p. 62).

³ “La orientación que esa palabra da al discurso” (DUCROT, 1990, p. 51).

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

al., 2009, p. 188). A teoria distingue três “pessoas” do discurso: o sujeito empírico, que é quem realiza propriamente o enunciado e não é considerado na descrição semântica; o locutor, que é o ser do discurso responsável pelo enunciado; e os enunciadores, que são a origem dos pontos de vista apresentados em um enunciado. Assim, o locutor (L) manifesta sua atitude em relação aos diferentes enunciadores (E). Em um enunciado como “Paulo não é inteligente”, existem dois enunciadores: E₁, que apresenta o ponto de vista “Paulo é inteligente”; e E₂, que apresenta o ponto de vista “Paulo não é inteligente”. O locutor assume E₂ e rejeita E₁. De acordo com Ducrot (1987, p. 202), grande parte dos enunciados negativos “faz aparecer sua enunciação como o choque de duas atitudes antagônicas, uma, positiva, imputada a um enunciador E₁, a outra, que é uma recusa da primeira, imputada a E₂”. Carel (2011, p. 30), nesse sentido, afirma ser uma propriedade da negação “fazer ouvir, além da afirmação do conteúdo negativo, a rejeição do conteúdo positivo”. Assim, enunciados negativos são inevitavelmente polifônicos, porque construídos a partir de uma afirmação.

Ducrot (1987, p. 193) relaciona locutor e enunciador da seguinte forma:

o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. E sua posição própria pode se manifestar seja porque ele se assimila a este ou aquele dos enunciadores, tomando-o por representante (o enunciador é então atualizado), seja simplesmente porque escolheu fazê-los aparecer, e que sua aparição mantém-se significativa, mesmo que ele não se assimile a eles (a existência discursiva que lhes é dada assim, o fato de que alguém assume uma certa posição, dá importância a esta posição, mesmo para aquele que não a leva na própria conta [...])

O locutor pode apresentar três atitudes frente aos enunciadores: *assumir*, *concordar* ou *se opor*. Assumir o enunciador é impor no enunciado o ponto de vista desse enunciador; concordar com o enunciador é se proibir de contestar o ponto de vista desse enunciador; e se opor ao enunciador é proibir-se de assumir ou dar concordância a ele (DUCROT e CAREL, 2008, p. 8). Tomemos como exemplo o enunciado (6), retirado de um discurso de autoria de Paulo Sant’Ana (Zero Hora, 17 jun. 2013)⁴, cujo tema são os constantes protestos em várias cidades brasileiras, bem como a vaia que surpreendeu a presidente Dilma em seu discurso na abertura da Copa das Confederações em um estádio em Brasília:

29. o público que a vaiou não é o mesmo que vai reelegê-la⁵.

Em (6) podemos verificar minimamente a presença dos seguintes enunciadores:

E₁: há um público que vaiou Dilma

E₂: há um público que vai reeleger Dilma

⁴ Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/06/paulo-sant-ana-o-pretexto-da-revolta-4172341.html>>. Acesso em 17 jun. 2013.

⁵ Os pronomes “a” e “la” referem-se à presidente Dilma Rousseff.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

E₃: o público que vaiou Dilma e o que vai reelegê-la é o mesmo

E₄: o público que vaiou Dilma e o que vai reelegê-la não é o mesmo

E₅: Dilma será reeleita

Podemos afirmar que o locutor (L) de (6) aceita E₁, E₂ e E₅; rejeita E₃ e assume E₄. No texto, esse enunciado tem um papel importante na argumentação, porque por meio dele Sant'Ana explica que, embora a reeleição de Dilma esteja praticamente certa, a vaia não é paradoxal, uma vez que vem de um público distinto daquele que garantirá sua reeleição. Assim, verificamos que em um mesmo enunciado (neste caso relativamente curto) o locutor apresenta os enunciadores que carregam pontos de vista distintos, de modo que a análise de sua atitude em relação a eles é que possibilita verificar o sentido do enunciado.

Até aqui explicitamos conceitos essenciais da ANL; na próxima seção, buscaremos aplicá-los na análise semântica de duas cartas do leitor publicadas no jornal *Pioneiro*, de Caxias do Sul.

Descrição semântico-argumentativa de cartas do leitor

Nesta seção analisaremos duas cartas do leitor publicadas no jornal *Pioneiro*, meio de comunicação de publicação diária da cidade de Caxias do Sul. Ambas as cartas têm por tema o fechamento de casas noturnas/ bares na cidade, o que gerou descontentamento por parte do público jovem.

A primeira carta a ser analisada é apresentada em (7).

(7) *Caxias*⁶

Gosto muito de Caxias, mas, nos últimos tempos, aconteceram fatos que não contentam grande parcela dos jovens. Quando se ouve música em casa, se perturba o sossego. Então, vamos ao bar para ouvir, mas ele está interditado. Quando ouço música nos fones de ouvido, sou assaltado e levam fone e celular. Vivo numa cidade onde segurança e cultura parecem não importar tanto.

Tianey Weiss
Acadêmico
Caxias do Sul

Segmentaremos o discurso (7) nos 5 enunciados que o constituem, a fim de verificar os encadeamentos argumentativos que cada um apresenta:

Enunciado 1 - *Gosto muito de Caxias, mas, nos últimos tempos, aconteceram fatos que não contentam grande parcela dos jovens.*

⁶ Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pioneiro/rs/impressa/11,4165967,1220,22144,impressa.html>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

O Enunciado 1 introduz a carta e deixa explícito que, embora o autor goste muito da cidade, têm ocorrido fatos que não contentam os jovens. Nele é possível apontar o seguinte encadeamento: gostar PT neg - estar contente. A orientação argumentativa de gostar é positiva, ou seja, ao gostar de algo, fica-se contente com o que está relacionado ao que se gosta. Essa orientação da palavra fica evidente ao notarmos que, ao relacionar “gostar” e “não contentam”, faz-se uso do conector transgressivo PT, por meio do articulador “mas”. Em termos formais, seguindo os postulados da ANL no que se refere ao quadrado argumentativo, podemos afirmar que A PT NEG B (gostar no entanto não estar contente) é o aspecto converso de A DC B (gostar portanto estar contente). Vale salientar que o aspecto transposto de A PT NEG B (gostar no entanto não estar contente) seria NEG A DC NEG B (não gostar portanto não estar contente), ou seja, neste último encadeamento o sentido de “não contente” está relacionado a “não gostar”, ao passo que na realização de A PT NEG B (gostar no entanto não estar contente), como temos no Enunciado 1, “não contente” está relacionado a outro fator, e adquire sentido distinto, porque é o descontentamento sentido por aquele que gosta, ou seja, a origem do descontentamento é outra. O bloco semântico constituído pela relação que subjaz ao Enunciado 1 é: *gostar – estar contente*.

Passemos à análise do Enunciado 2:

Enunciado 2 - *Quando se ouve música em casa, se perturba o sossego.*

Esse enunciado é o primeiro de três que exemplificam fatos que não deixam os jovens contentes. O Enunciado 2 apresenta o seguinte encadeamento: ouvir música DC perturbar o sossego. Embora ouvir música em casa seja uma prática frequente entre as pessoas, no enunciado, “ouvir música” assume um caráter negativo, porque implica “perturbar o sossego”. Destacamos neste enunciado o uso de “quando” com valor condicional, equivalente a “se”, como aponta Barbisan (2012). O bloco semântico constituído pela relação que subjaz ao Enunciado 2 é: *música – sossego*.

Passemos à análise do Enunciado 3:

Enunciado 3 - *Então, vamos ao bar para ouvir, mas ele está interditado.*

O Enunciado 3 é o segundo a evidenciar um fato que descontenta os jovens; desta vez trata-se do fato de os bares terem sido interditados. Nesse enunciado encontramos o seguinte encadeamento: ir ao bar PT bar interditado. Um ponto a ser destacado neste enunciado é a argumentação interna de *interditado* (algo que estabeleceremos como: “em atividade em t₀ PT

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

neg - em atividade em t_1)”⁷. Com a explicitação da AI desse termo, é possível entender o encadeamento transgressivo que se estabelece entre suporte e aporte. *Ir* a algum lugar, independentemente do que se deseja fazer nesse lugar, supõe que ele esteja disponível, acessível, em atividade (neste caso, ir ao bar com o intuito de ouvir música). Assim, a orientação argumentativa de *ir* indica que, normalmente, se poderá estar em um lugar/ o local estará disponível (ir ao bar DC bar aberto), de modo que, ao relacionar-se com *interditado* (algo que estava em atividade mas não está mais), o encadeamento realizado é transgressivo.

Passemos à análise do quarto enunciado:

Enunciado 4 - *Quando ouço música nos fones de ouvido, sou assaltado e levam fone e celular.*

O Enunciado 4 apresenta o terceiro fato que implica o descontentamento dos jovens: a falta de segurança, uma vez que relaciona ouvir música nos fones com o fato de ser assaltado. Nele é possível encontrar o seguinte encadeamento: ouvir música nos fones DC ser assaltado. Neste enunciado encontramos novamente o uso do “quando” com valor condicional (equivalente a *se*). É possível verificar também que ouvir música nos fones de ouvido indica uma situação de exposição de quem o faz, porque fica propenso a ser assaltado. Ou seja, a orientação é de que, se precisar utilizar um objeto/ aparelho para ouvir música, esse objeto (neste caso, dois: fones e celular) lhe é tirado no assalto. O bloco semântico constituído pela relação que subjaz ao Enunciado 4 é: *fones – assalto*.

Passemos à análise do último enunciado da carta:

Enunciado 5 - *Vivo numa cidade onde segurança e cultura parecem não importar tanto.*

Este enunciado conclui a carta e, por si só, fora de seu contexto linguístico, não seria possível estabelecer seu sentido. O que se nota é que as palavras *segurança* e *cultura* referem-se aos termos mencionados nos Enunciados 2, 3 e 4 (Enunciados 2 e 3 – cultura (não poder ouvir música); Enunciado 4 – segurança (ser assaltado)). Assim, consideramos que há dois encadeamentos atualizados neste enunciado: 1) neg- música DC cultura não importa; 2) assalto DC segurança não importa. Chamamos atenção também para o uso do termo *tanto* no Enunciado 5 (segurança e cultura parecem não importar *tanto*). Carel e Ducrot (1995) tratam do termo “demasiado” em espanhol como um internalizador. Os autores argumentam que termos dessa natureza (muito, demais) diferem-se de acordo com a palavra a qual se relacionam – se axiologicamente positiva (prudente) ou axiologicamente negativa (tonto). No

⁷ Designamos o conector transgressivo PT, a exemplo do que fazem Carel e Ducrot (1995, p. 100), ao mostrarem a AI de *lavar*. Concordamos que talvez “em atividade” possa realizar a AI de outros termos, como *quebrado*, *danificado*, entre outros.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

exemplo da carta, *tanto* tem sentido similar a *muito*. Nota-se que a construção “parecem não importar tanto” não implica propriamente “não atribuir importância”, atribui-se importância, mas num nível inferior ao esperado, ou seja, se dá importância para a cultura e a segurança, mas não o suficiente para deixar os jovens contentes.

Assim, com a análise desta carta, comprovamos que a construção teórica da ANL se aplica adequadamente à análise de discursos. Em cada um dos enunciados que a compõem foi possível verificar seu encadeamento e a interdependência semântica que os relaciona.

Passaremos à análise da segunda carta, apresentada em (8).

(8) *Jovens*⁸

Fecham as casas noturnas de Caxias e não querem que os jovens fiquem nas ruas.
Para onde vamos, então? Vivemos em uma ditadura em pleno século 21.

Francieli Formaio
Estudante
Caxias do Sul

É possível segmentar (8) nos seguintes enunciados.

Enunciado 1 - *Fecham as casas noturnas de Caxias e não querem que os jovens fiquem nas ruas.*

O Enunciado 1 apresenta o seguinte encadeamento transgressivo: casas noturnas fechadas PT neg- jovens nas ruas. Neste enunciado o conector é PT sem que se tenha um articulador como “mas” ou “no entanto”, uma vez que o “e” assume valor adversativo e permite o encadeamento transgressivo. O bloco semântico constituído pela relação desse encadeamento é *casas fechadas – jovens na rua*. Como se poderá verificar na sequência desta análise, o Enunciado 1 parece funcionar como suporte tanto ao Enunciado 2 quanto ao Enunciado 3. A análise da polifonia deste primeiro enunciado indica minimamente a presença dos seguintes enunciadores:

E₁: Fecharam as casas noturnas de Caxias

E₂: Os jovens de Caxias ficam nas ruas

E₃: Querem que os jovens fiquem nas ruas

E₄: Não querem que os jovens fiquem nas ruas

E₅: Quem fechou as casas noturnas de Caxias não quer que os jovens fiquem nas ruas

Podemos afirmar que o locutor aceita E₁, E₂ e E₅, rejeita E₃ e assume E₄. Algo a ser destacado neste enunciado é o uso da terceira pessoa (fecham, querem), o que evidencia, como aponta E₅, que “Quem fechou as casas noturnas de Caxias não quer que os jovens fiquem nas ruas”. Trata-se de um sujeito indeterminado (não se diz quem fechou as casas

⁸ Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pioneiro/rs/impressa/11,4166927,1220,22151,impressa.>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

noturnas e quem não quer os jovens nas ruas), mas o paralelismo de tempo e pessoa verbal incide para uma mesma entidade.

Passemos à análise do segundo enunciado:

Enunciado 2 - *Para onde vamos, então?*

Para estabelecer o sentido deste enunciado é fundamental a presença do enunciado anterior. Assumida essa relação essencial, podemos verificar que o Enunciado 1 como um todo (suporte e aporte) funciona como suporte ao Enunciado 2, de modo que podemos estabelecer os seguintes encadeamentos: 1) casas noturnas fechadas DC para onde ir?; 2) neg - jovens nas ruas PT para onde ir?. Assumiremos que o Enunciado 2 contém nele uma pergunta retórica, de modo que poderia ser parafraseado da seguinte forma: não temos para onde ir (neg - onde ir). Reformulamos os encadeamentos anteriores da seguinte forma: 1) casas noturnas fechadas DC neg - onde ir; 2) neg - jovens nas ruas PT neg - onde ir. Nota-se que o aspecto do encadeamento se modifica, de acordo com o segmento do Enunciado 1 ao qual O Enunciado 2 se relaciona: “casas noturnas fechadas DC neg - onde ir” trata-se de um encadeamento normativo (ou seja: foram fechadas as casas noturnas, portanto não há lugar para ir); por outro lado, o encadeamento “neg - jovens nas ruas PT neg - onde ir” é transgressivo (ou seja: não querem que os jovens fiquem nas ruas, no entanto não há lugar para ir). Destacamos a complexidade das relações estabelecidas entre um enunciado e outro, o que parece ser usual discursivamente; comprovamos aqui encadeamentos entre um segmento e outro do discurso realizados de tal maneira que o sentido de um depende essencialmente do sentido do outro/ da presença do outro.

Passemos à análise do último enunciado de (8):

Enunciado 3 - *Vivemos em uma ditadura em pleno século 21.*

O Enunciado 3 apresenta tanto um encadeamento transgressivo (nele mesmo) quanto um encadeamento normativo que tem o Enunciado 1 como suporte. Primeiramente podemos verificar o seguinte encadeamento: ditadura PT século 21. O encadeamento é transgressivo, porque “ditadura” tem uma orientação argumentativa distinta da situação atual brasileira, de sociedade democrática. Assim, ao se relacionar ditadura a século 21 (tempo atual), o encadeamento previsto pela língua é transgressivo. O bloco semântico que subjaz ao Enunciado 3 é *ditadura – século 21*. Destacamos que, neste enunciado, “século 21” e “ditadura” podem funcionar tanto como suporte quanto como aporte no encadeamento, ou seja, poderíamos ter construído: século 21 PT ditadura (porque o enunciado teria o mesmo sentido se fosse *Em pleno século 21 vivemos em uma ditadura*). O Enunciado 3 apresenta um

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

encadeamento também com o Enunciado 1. Mais especificamente, “ditadura” funcionará como aporte neste encadeamento, que tem como suporte as sequências relacionadas no Enunciado 1 “casas noturnas fechadas” e “neg - jovens nas ruas”, conforme segue:

casas noturnas fechadas	}	DC	ditadura
neg - jovens nas ruas			

Entendemos que a relação entre esses três segmentos parece conter o sentido do discurso como um todo. Como se pode observar, trata-se de uma carta do leitor bastante sucinta, composta de apenas três enunciados cuja relação é altamente argumentativa.

Assim finalizamos esta análise, esperando ter mostrado o potencial explicativo da ANL quando aplicado à análise de discursos.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi abordar aspectos fundamentais da Teoria da Argumentação na Língua, especialmente de sua fase mais recente, a Teoria dos Blocos Semânticos, no intuito de aplicá-los à análise de duas cartas do leitor publicadas no jornal *Pioneiro*, de Caxias do Sul. Explicitamos conceitos fundamentais da ANL, principalmente aqueles formulados em sua fase atual, a TBS e realizamos a análise das cartas a partir dos conceitos do modelo, como bloco semântico, encadeamento argumentativo e polifonia. A análise desses dois discursos, mediante a segmentação dos enunciados que os constituem, evidenciou que a proposta da TBS é bastante pertinente, uma vez que foi possível mostrar como a construção de encadeamentos argumentativos permeia o discurso, de modo que o sentido se estabelece a partir de tais encadeamentos.

Referências

BARBISAN, Leci Borges. A expressão do tempo no discurso. *Desenredo*. Passo Fundo. v. 8, n. 2, p. 152-161, jul./ dez. 2012.

CAREL, Marion e DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue, 1995.

CAREL, Marion. A polifonia linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 27-36, jan./ mar. 2011.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1990.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

_____; CAREL, Marion. Descrição argumentativa e descrição polifônica: o caso da negação. *Letras de Hoje*, v. 43, n.1, p. 11-18, jan./mar. 2008.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. *Dicionário de linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

FORMAIO, Francieli. Jovens. *Pioneiro*, Caxias do Sul, 12 jun. 2013. Cartas, p. 12. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pioneiro/rs/impressa/11,4166927,1220,22151,impressa.>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

SANT'ANA, Paulo. O pretexto da revolta. *Zero Hora*, Porto Alegre, 17 jun. 2013. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2013/06/paulo-sant-ana-o-pretexto-da-revolta-4172341.html>>. Acesso em 17 jun. 2013.

WEISS, Tianey. Caxias. *Pioneiro*, Caxias do Sul, 11 jun. 2013. Cartas, p. 4. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pioneiro/rs/impressa/11,4165967,1220,22144,impressa.html>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

II Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais

ESPAÇO | TERRITÓRIO | REGIÃO

De 19 a 22 de maio de 2014 – Caxias do Sul/RS

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RUMO A UM NOVO PARADIGMA

Maria Cristina Müller da Silva
UCS/UNIRITTER

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa nas escolas têm sido tema de diversos estudos e pesquisas desde a década de 90, principalmente em decorrência da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ocorrida em 1998. Apesar de muitos pesquisadores e professores interessarem-se por uma pesquisa voltada ao ensino-aprendizagem da nossa língua, ainda são poucos os resultados significativos dentro das escolas públicas e privadas do nosso país, conforme demonstram documentos oficiais de avaliação¹.

Diante desse quadro sabe-se, porém, que muitos professores e gestores buscam uma mudança de paradigma em relação ao ensino da Língua Portuguesa (LP), uma vez que não é mais suficiente que o professor passe a aula toda “ensinando” apenas as regras gramaticais aos estudantes, ou seja, que ignore as interações que ocorrem nas relações sociais e nos discursos produzidos pelos indivíduos.

Mas porque não é mais possível que a aula de LP seja “dada” dessa maneira? E por que essa mudança ainda não ocorreu, depois de passados quinze anos da publicação dos PCNs? Ora, considerando-se que todos os indivíduos falantes de uma língua chegam à escola de ensino fundamental dominando sua gramática implícita, entende-se que esse conhecimento provém das relações e interações desse indivíduo com outros falantes da língua. Assim, torna-se essencial um olhar para as teorias existentes, a fim de que se rompam com os paradigmas tradicionais do ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, é essencial considerar que todos os processos que envolvem o ensino-aprendizagem da língua acontecem de forma dinâmica, dialógica e que se dão em todos os

¹ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), realiza avaliações periódicas em algumas séries da educação básica para conferir as habilidades de leitura (em Língua Portuguesa) e resolução de problemas (em Matemática) dos estudantes brasileiros. As avaliações acontecem a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, em todas as escolas públicas do país. Alguns exemplos são: Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Provinha Brasil e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

contextos de relações de interação social, envolvendo sujeitos. Ao lado disso, percebe-se a importância dos estudos apoiados na corrente teórica do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), cuja sistematização provém de um grupo interdisciplinar de pesquisadores da Universidade de Genebra, que desenvolve estudos desde a década de 80. Tal corrente apoia-se nos estudos dos gêneros do discurso de Bakhtin e na psicologia cognitiva embasada em pesquisas de Vygotsky.

Portanto, através de uma pesquisa bibliográfica, pretende-se esclarecer acepções sobre o conceito de paradigma através de Thomas Kuhn e Edgar Morin e os conceitos relativos ao ISD, bem como alguns pensadores considerados essenciais para o surgimento dessa teoria: Vygotsky e Bakhtin. Em seguida, serão analisadas as contribuições possíveis para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, apoiando-se, ainda em outro pesquisador dessa teoria: Bronckart, para que se busquem possíveis alternativas para uma mudança de paradigma frente ao ISD.

Paradigma educacional: rumo à mudança

Atualmente, nos meios educacionais, ouve-se muitos profissionais e pesquisadores discutindo acerca dos paradigmas que se entranharam na educação. Diante disso, torna-se necessário apresentar-se os conceitos acerca de um termo que se apresenta complexamente diante da literatura.

Etimologicamente, a palavra paradigma tem origem grega (*paradeigma*) e significa modelo, padrão, exemplo. Mas desde a modernidade esse termo vem sendo utilizado de diferentes maneiras, de modo que uma abordagem do termo nas perspectivas clássica e contemporânea faz-se primordial.

De acordo com Marcondes (2002, p. 15), a definição de paradigma pode ser tratada, em duas visões, no mínimo: na clássica e na contemporânea. Na visão clássica, paradigma é um termo considerado de natureza filosófica, advindo primeiramente do filósofo Platão. E nessa visão platônica, Marcondes cita o referido filósofo, afirmando que para este “um paradigma é um modelo, um tipo exemplar, que se encontra em um mundo abstrato, e do qual existem instâncias, como cópias imperfeitas em nosso mundo concreto”. Assim, a compreensão de paradigma da visão clássica, conforme o pensamento de Platão, indica o que é real, o ser enquanto causa, determinante do que existe no mundo concreto, dele derivado. Ou seja, as “formas ideais” são os modelos normativos para tudo aquilo que existe na realidade, sustentando a veracidade oculta do que se encontra no concreto, na matéria.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Portanto, “o mundo das ideias” é o que sustenta de modo integral a vulnerabilidade presente na extensão do mundo natural.

Já na visão contemporânea, são os autores Thomas Kuhn e Edgar Morin que procuram exemplificar o significado do termo. Para Kuhn (2003), o paradigma é dado de modo científico, definindo-se como uma teoria ou um sistema dominante, numa área científica em particular, por determinado tempo. Essa concepção é caracterizada pela especialização, ligando-se à evolução das Ciências, sendo que a ênfase é obtida pelo conhecimento.

Mesmo que Kuhn (2003, p. 218) também se refira ao significado de paradigma advindo do grego, como “modelo ou padrão aceitos” e “matriz disciplinar”, o autor explica que usa o termo paradigma com dois sentidos diferentes:

[...] de um lado indica toda constelação de crenças, valores, técnicas, etc, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. (KUHN, 2003)

Primeiramente, este conceito indicaria todo um grupo de pessoas que compartilham de uma linha ideológica em comum, e, em seguida, o autor determina a palavra paradigma como uma forma sistemática de resolver os problemas decorrentes de estudos científicos.

Kuhn (2003, p. 219) ainda afirma que “um paradigma é aquilo que os homens de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”. Desse modo, o paradigma seria como uma realização científica de grande capacidade, com bases teóricas e metodológicas bem definidas, passando não apenas pela aceitação da maioria dos cientistas que são membros de uma comunidade, mas sendo seguidas por esses cientistas.

Edgar Morin apresenta um conceito de paradigma que transcende as propostas discutidas até o momento, pois acrescenta a esses conceitos a noção de relação. Assim, para esse filósofo, a definição de paradigma

comporta um certo número de relações lógicas, bem precisas, entre conceitos; noções básicas que governam todo discurso. (...) O paradigma primeiro impõe conceitos soberanos e impõe, entre esses conceitos, relações que podem ser de conjunção, de disjunção, etc (...), o que não contradiz a ideia de que, uma vez constituídas, as redes sejam mais importantes (MORIN, 1996, p. 287).

Por conseguinte, percebe-se que a ideia de Morin é mais abrangente, na medida em que apresenta uma relação lógica entre um conjunto de conceitos, ou seja, um paradigma privilegia algumas relações em detrimento de outras, o que faz com que controle a lógica do discurso. Esse tipo de relação é chamada pelo autor de dominadora, e é ela que determina o curso das teorias e dos discursos controlados pelo paradigma. Trata-se, pois, de uma “noção nuclear ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica”. (MORIN, 1996).

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Acreditando que se trata de um modelo e/ou de “padrões compartilhados que permitem a explicação de certos aspectos da realidade”, Moraes (1997, p. 31) afirma que um paradigma “é mais do que uma teoria; implica uma estrutura que gera novas teorias. É algo que estaria no início das teorias.” Romper paradigmas significa não apenas abandonar modelos até então estabelecidos, mas estudar e refletir sobre teorias mais recentes, de modo que se tornem aplicáveis e úteis ao atual sistema educacional. Desse modo, percebe-se que há a necessidade de um novo paradigma em relação ao ensino de Língua Portuguesa (LP), que, por sua vez, estaria embasado/baseado em uma nova teoria: o interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Quadro do ISD: na busca de uma (re)corrente teoria

O interacionismo sociodiscursivo surgiu a partir de estudos baseados na teoria do sociointeracionismo (ou interacionismo social) do psicólogo L.S. Vygotsky (1896-1934) e da teoria do discurso de Mikhail Bakhtin. Mas para dar continuidade ao presente artigo, torna-se relevante expor algumas ideias sobre os pressupostos básicos do ISD: o sociointeracionismo e a teoria do discurso.

A base do ISD: Vygotsky e o interacionismo social e Bakhtin e a teoria do discurso

Antes de se pensar sobre o quadro do ISD, não há como não falar em um de seus fundadores, do qual muitos conceitos foram úteis para que essa teoria se difundisse. Lev Semenovitch Vygotsky foi um importante pensador da área da Psicologia, tornando-se pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças acontece devido às interações sociais e condições de vida do indivíduo. Sua obra tornou-se (re)conhecida nos meios acadêmicos ocidentais apenas depois de sua morte, tornando assim, de extrema importância para diversas áreas do conhecimento.

A partir de pesquisas na área da Psicologia da Linguagem, Vygotsky propôs conceitos fundamentais sobre o desenvolvimento humano e a interação social, construindo, assim, a teoria do sociointeracionismo. Essa teoria se preocupa em entender a influência da linguagem no desenvolvimento cognitivo de indivíduos em determinado contexto e, logo, indivíduos que fazem parte de um processo histórico. Libâneo e Freitas (2004) informam que Vygotsky iniciou suas pesquisas na década de 20, junto a psicólogos e pedagogos que constituíram uma elite de pesquisadores da antiga URSS. Assim,

As pesquisas em parcerias desse grupo foram iniciadas em 1924 e se estenderam até 1934, vindo a formar a base teórica da psicologia histórico-cultural em relação a

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

temas como origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, desenvolvimento humano, aprendizagem. Num segundo momento, foram desenvolvidos estudos sobre a atividade humana, um dos mais importantes conceitos na abordagem histórico-cultural, sob a liderança de Leontiev, culminando na formulação da teoria da atividade, é ampliada posteriormente por outros autores como Galperin (Psicologia Infantil), Boyovich (Psicologia da Personalidade), Elkonin (Psicologia do desenvolvimento), Zaporoyetz (Psicologia da evolução), Levina (Psicologia da Educação).

Com isso, diante de tantas pesquisas, o que interessa neste artigo diz respeito ao campo da linguagem e sua relação com o meio externo. Nota-se assim, que para esse psicólogo soviético, a história da sociedade e o desenvolvimento humano são inseparáveis, pois parte-se da concepção de que o sujeito, como um ser interativo, elabora seus conhecimentos sobre os objetos, a partir de um processo que é mediado pelo outro. Portanto, entende-se que é através das relações sociais que o conhecimento acontece, uma vez que se constrói na intersubjetividade e é determinado por condições sociais, históricas e culturais.

Diante dessa perspectiva interacionista de linguagem é que foram levantados os princípios para fundamentar a teoria do interacionismo sociodiscursivo. Para isso, algumas proposições significativas trazidas por Vygotsky serão retomadas para que se possa compreender essa teoria do ISD: primeiramente a “relação entre indivíduo e sociedade”, em que o autor afirma que as características humanas presentes no indivíduo são resultado de sua interação, pois o indivíduo não nasce com elas, estas são apenas resultado da interação com o meio sociocultural.

Em segundo lugar, observa-se a importância do elemento “cultural nas funções psíquicas”, uma vez que ela fornece os sistemas simbólicos de representação da realidade ao ser humano. Nesse sentido, a cultura fornece um universo de significações ao indivíduo, a fim de permitir que este construa a sua interpretação do mundo real.

Outro aspecto significativo diz respeito ao fato de se ter o “cérebro como base biológica do funcionamento psicológico”, pois o cérebro é visto como órgão principal da atividade mental, sendo que suas peculiaridades definem limites e possibilidades para o desenvolvimento humano.

Em seguida, há de se considerar outra grande contribuição do pensamento de Vygotsky: a de que “toda atividade humana é mediada”. Na qualidade de sujeito do conhecimento, o ser humano não possui uma aproximação direta com os objetos, mas um acesso mediado que ocorre através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que esse sujeito dispõe. Nota-se aqui que a construção do conhecimento, por exemplo, é vista

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

como uma interação mediada por várias relações, possibilitando um movimento referente à constituição dos processos psicológicos superiores, que são tipicamente humanos.

O último aspecto, e não menos importante, da teoria de Vygotsky, consiste na “diferença entre os processos psicológicos complexos e os mecanismos mais elementares”. Os processos mentais superiores são caracterizados pela lembrança voluntária, raciocínio dedutivo, pensamento, linguagem e comportamento volitivo, apresentando suas origens em processos sociais. Já os processos psicológicos elementares abrangem reações automáticas, ações reflexas e associações simples, visto que são de origem biológica. Percebe-se aqui, de acordo com Vygotsky (1991), que os processos psicológicos complexos são diferentes dos mecanismos mais elementares, não podendo, assim, ser reduzidos à cadeia de reflexos. Conforme Vygotsky (1991, p. 32)

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento.

Nesse sentido, as principais ideias de Vygotsky acabaram fundamentando uma outra teoria preocupada com a linguagem e o desenvolvimento social, histórico e cultural do ser humano: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Porém, além da teoria de Vygotsky, o filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), constituiu um outro pilar do ISD.

Com Bakhtin, as bases de uma teoria do discurso foram lançadas, pois ele trouxe para o campo da linguística o enunciado como unidade de comunicação, e assim, procurou definir e contextualizar esse enunciado. Portanto,

um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera. (BAKHTIN, 1992, p. 316)

Para o autor, o enunciado é realizado individualmente e sempre está vinculado à atividade humana, por isso, essas ações humanas englobam inúmeros usos da linguagem, em diversas situações de interação. Assim, o conceito de enunciado, para Bakhtin, justifica-se pelo princípio de que todo indivíduo produz um enunciado, seja escrito ou oral, com alguma intenção (entendida ou subentendida, dita ou não-dita) e que, de alguma forma, está vinculado a um outro discurso.

O discurso, na teoria bakhtiniana, presentifica-se através das ações humanas que ocorrem em/na sociedade, já que toda atividade humana está repleta de discursos, os mais

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

diversificados possíveis. Nesse sentido, o indivíduo dá forma a um discurso ao produzir um enunciado, e, ao mesmo tempo, responde a discursos anteriores, prevendo respostas a discursos que talvez fossem posteriores ao realizado.

Desse modo, Bakhtin acredita que o enunciado seja repleto de discurso e que sua realização aconteça efetivamente nas relações que ocorrem na sociedade. E, junto a esses conceitos, ele também inovaria a teoria do discurso a partir do momento em que o esquema comunicativo tradicional (baseado apenas em emissor e receptor) fosse superado por seus estudos. Bakhtin (2003) considera, dessa forma, que o estudo proposto por ele seja essencial para que se ultrapasse esse esquema simplificado do processo comunicativo, em que não há nenhuma relação de interação entre a mensagem e o meio.

Em relação ao pensamento dos dois estudiosos citados, nota-se que a interação constitui uma dimensão humana que não se limita apenas ao linguístico, mesmo que a linguagem esteja presente em qualquer processo interativo. Tanto em Bakhtin, quanto em Vygotsky, percebe-se que a língua interessa mais por seu aspecto funcional e psicológico que pelo estrutural, bem como a ambos também interessa a esfera social concreta dos signos verbais dos quais se constituem todas as relações e interações em qualquer nível, das cotidianas, como as de trabalho, às das esferas mais formalizadas, como as artístico-literárias, por exemplo.

Vygotsky tinha interesse em investigar o modo pelo qual o externo (o interpessoal) torna-se interno (o intrapessoal) no processo de formação e desenvolvimento do pensamento. Assim, esses pontos de convergência se manifestam desde o início nas pesquisas de ambos e interessam aqui porque têm relação direta com o que se defende: a necessidade de fomentar o diálogo entre a psicologia e a linguística, áreas que são básicas e muito necessárias à formação do professor.

Seja pelo interesse em desvendar os mecanismos internos da consciência linguisticamente saturada (Vygotsky), seja pela reflexão sobre os mecanismos externos dos enunciados sociolinguísticos e formadores da consciência (Volochinov/Bakhtin), o que se releva, nesses pensadores, é a complementaridade entre a psicologia e os estudos sociais da linguagem e da interação que permite uma compreensão mais ampla da função da linguagem.

Essa apresentação sucinta sobre os principais teóricos de base do ISD, permite que se compreenda de forma mais contextualizada as ideias desenvolvidas pelo ISD, expostas no item seguinte.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso**Discurso e interação entre os indivíduos: perspectivas para o interacionismo sociodiscursivo**

Através das ideias de Vygotsky e de Bakhtin é que surge o interacionismo sociodiscursivo, corrente teórica que se destaca como uma variante e prolongamento do sociointeracionismo. Essa teoria (ISD) foi desenvolvida pelo pesquisador belga Jean-Paul Bronckart e sua equipe, na Universidade de Genebra, a partir da década de 80. Para Bronckart (2012, p. 24), foi a obra de Vygotsky que constituiu o mais eficaz fundamento do interacionismo em psicologia, sendo a teoria que mais se articula com o ISD. Diante disso, Bronckart (2006, p. 9,10) aborda três princípios advindos do sociointeracionismo.

O primeiro princípio se refere à problemática da construção do pensamento humano consciente, pois ela deve ser tratada juntamente à construção do mundo, dos fatos sociais e das obras culturais, já que o processo de individuação e socialização são inseparáveis no desenvolvimento humano.

No segundo princípio, as Ciências Humanas são questionadas, pois devem apoiar-se na filosofia de espírito e, ao mesmo tempo, considerar os problemas ligados às intervenções práticas, especialmente no campo escolar.

O último princípio contesta a divisão das Ciências em disciplinas e subdisciplinas, decorrentes do positivismo, tendo em vista que uma ciência do humano envolve não só as relações de interdependência entre aspectos fisiológicos, psicológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc, mas também os processos evolutivos e históricos do funcionamento humano.

Bronckart (2006, p. 10) ainda traz um importante esclarecimento sobre o ISD, ao afirmar essa teoria pressupõe que o problema da linguagem é central e/ou decisivo para a ciência do humano. Por isso, trata-se de uma teoria que deseja “ser vista como uma corrente **da ciência do humano**” (grifos do autor), e não como uma corrente apenas linguística, ou sociológica, ou ainda, psicológica. Desse modo, o ISD procura demonstrar que as chamadas “*práticas languageiras situadas*” (grifos do autor), isto é, os textos-discursos, caracterizam-se como instrumentos essenciais do desenvolvimento humano, seja em relação aos saberes e conhecimentos das pessoas, seja em relação às capacidades do agir e da identidade dos indivíduos.

Nesse sentido, o ISD é uma teoria social que também abrange estudos da linguagem, demonstrando a importância da linguagem verbal em relação ao desenvolvimento do ser humano. Portanto, o quadro de trabalho do ISD aborda três níveis, conforme Bronckart (2006,

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

p. 128), sendo que o primeiro nível de análise abrange as dimensões da vida social que se constituem para o sujeito como pré-construídos históricos. E esses pré-construídos abarcam:

- a) os processos que constituem as “*formações sociais*” e os “*fatos sociais*” que geram (como por exemplo, valores e normas);
- b) as “*atividades coletivas gerais*”, isto é, atividades não languageiras enquanto organizadoras da relação do indivíduo com o seu meio;
- c) as “*atividades de linguagem*”, que exploram uma “*língua natural*” e materializam-se através de diferentes textos;
- d) e os “*mundos formais*”, ou seja, as “estruturas de conhecimentos coletivos” que se separam do determinismo da atividade e da linguagem para se organizarem conforme regimes lógicos diversos.

O segundo nível de análise diz respeito aos processos de “*mediação formativa*”, isto é, ao “conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não verbais” que são imputadas ao indivíduo pelos processos educativos da sociedade (BRONCKART, 2006, p. 129).

E o terceiro e último nível refere-se aos efeitos produzidos no sujeito por essa mediação formativa, que pode ser desdobrado em dois aspectos problemáticos. O primeiro problema diz respeito às condições de transformação de um psiquismo fundador da pessoa, obtido em um pensamento consciente, e o segundo, às condições de desenvolvimento dos indivíduos no âmbito das combinações entre representações individuais e coletivas.

Diante das possíveis análises realizadas através do grupo de pesquisadores do interacionismo sociodiscursivo, nota-se que elas apontam para o campo das ciências do texto e tem o objetivo de “mostrar como os mecanismos de produção e interpretação dessas entidades verbais contribuem para a transformação permanente” das pessoas e dos fatos sociais (BRONCKART, 2006, p. 130). Assim, o grupo de pesquisadores do ISD preocupa-se em estudar não só o funcionamento dos textos/discursos, mas também o processo de sua produção, analisando, desse modo, a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

Ademais, o ISD centra-se na condição externa de produção de textos, abandonando a noção de “tipo de texto” e assumindo uma nova posição, ao considerar o “gênero de texto” e o “tipo de discurso”. Aqui, são as “formas comunicativas”, classificadas como gêneros, que são

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

colocadas em correspondência com as ações de linguagem, uma vez que os tipos de discurso são chamados de formas linguísticas específicas que entram na composição dos gêneros¹.

Para finalizar essa abordagem do ISD, cabe ainda considerar que, para Bronckart (2012, p. 338), a posição epistemológica do ISD é interacionista, pois rejeita tanto “o determinismo exclusivo das capacidades próprias do agente” quanto “qualquer determinismo exclusivo dos pré-construtos sociodiscursivos [langagières]”.

Considerações finais: rumo a um novo paradigma

Muitos estudantes apresentam dificuldades em relação ao domínio do conhecimento linguístico, isto é, não sabem interpretar um texto, relacioná-lo com outro, ou ainda, expressar-se através dele. Ao lado disso, percebe-se que nas aulas de Língua Portuguesa os educadores continuam ensinando os mesmos conteúdos utilizados desde que estavam nos bancos escolares, repetindo uma prática que não apresentou resultados significativos.

A partir da publicação dos PCNs, documento que está em vigor desde 1998, diversos estudos e pesquisas no campo da linguagem e da interação surgiram no Brasil, iniciando-se um movimento na busca de subsídios teóricos para melhorar tais resultados. Muitos dos conceitos bakhtinianos que definem a função dos gêneros no uso da língua, assim como outras reflexões sobre a natureza da língua e da linguagem, também estão nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. No entanto, percebe-se que mesmo depois de uma década e meia, muitas escolas de educação básica continuam com o paradigma educacional voltado a um ensino que desconsidera as práticas de linguagem presentes no sujeito e nas suas relações².

Nesse sentido, sabendo-se que o ser humano constitui-se através da linguagem e da interação, Bronckart defende que essas interações acontecem através da produção do discurso, por isso, a teoria denominada sociointeracionismo discursivo, mostra-se como uma quebra de paradigma. Diante dessa concepção é que se acredita que essa teoria seja capaz de modificar o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que os textos são vistos como uma unidade de ação, diferentemente do que se considerava até a primeira metade do século 20.

¹ Essa concepção de texto apresenta muitas semelhanças com os conceitos abordados por Bakhtin, por isso, a teoria do discurso também é um dos fundamentos do ISD.

² Sabe-se, pela experiência de sala de aula e pelos resultados de provas oficiais, que o professor de língua portuguesa da educação básica e, principalmente, do ensino fundamental, prioriza o estudo da gramática normativa dentro do currículo, desconsiderando, assim, os sujeitos falantes de uma língua e a interação social presente nas relações dentro e fora da escola.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

Mas para que ocorra uma verdadeira mudança de paradigma, e o ensino de língua portuguesa tenha significado para os estudantes, não basta que os educadores conheçam essa corrente teórica, é necessário que as práticas e os conceitos utilizados pelo ISD aconteçam, de fato, no dia a dia das escolas públicas e privadas. O que se sabe, por conseguinte, é que o interacionismo sociodiscursivo mudará o paradigma tradicional no ensino, na medida em que todos os envolvidos no processo, de estudantes a gestores, assumam e se comprometam com um ensino que busque qualidade e, enfim, resultados satisfatórios.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introd. e trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LIBÂNEO, J. C. ; FREITAS, R. A. M. da M. Vygotsky, Leontiev, Davydov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática. *Revista Brasileira de Educação*. 15 set/out/nov/dez. 2004. n. 27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a01.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014.

MARCONDES, D. A crise dos paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.) *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas/SP: Papirus, 1997.

ST 19: Língua, enunciação, semântica e discurso

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHNITMAN, Dora F. (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKI, Liév S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Trad. de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.