



III ENALLI

Língua e Literatura como Manifestação de Identidade Nacional
Homenagem a Machado de Assis e Guimarães Rosa

ANAIS

 feevale
editora

ISBN 978-85-7717-089-0



9 788577 170890

Associação Pró-Ensino Superior em Novo Hamburgo – ASPEUR
Centro Universitário Feevale
Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes

III ENALLI

Língua e Literatura como Manifestação de Identidade Nacional
Homenagem a Machado de Assis e Guimarães Rosa

ANAIS

Marinês Andrea Kunz
(organizadora)



Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil

2008

EXPEDIENTE

PRESIDENTE DA ASPEUR
Argemi Machado de Oliveira

REITOR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE
Ramon Fernando da Cunha

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Inajara Vargas Ramos

REALIZAÇÃO
ICHLA - Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes

ORGANIZAÇÃO
Marinês Andrea Kunz

EDITORA FEEVALE
Celso Eduardo Stark
Helena Bender Hennemann
Maurício Barth

PUBLICAÇÃO
Publicação Eletrônica
(www.feevale.br/editora)

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO
Juracy Ignez Assmann Saraiva
Simone Daise Schneider
Marinês Andrea Kunz
Rosemari Lorenz Martins
Luciana Boose Pinheiro
Valéria Zanetti Ney
Antônio José Henriques Costa
Daniel Conte

COMISSÃO ORGANIZADORA
Daniel Conte
Elaine Maria Fernandez
Juracy Ignez Assmann Saraiva
Lovani Volmer
Luciana Boose Pinheiro
Rosemari Lorenz Martins
Simone Daise Schneider
Valéria Zanetti Ney

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Centro Universitário Feevale, RS, Brasil

Encontro Nacional de Língua e Literatura (3. : 2008 : Novo Hamburgo, RS)

Anais [do] III Encontro Nacional de Língua e Literatura – ENALLI : língua e literatura como manifestação de identidade nacional : homenagem a Machado de Assis e Guimarães Rosa / organizadora: Marinês Andrea Kunz – Novo Hamburgo : Feevale, 2008.
453 p. ; 29,7 cm.

ISBN 978-85-7717-089-0

1. Linguagem – Congressos – Rio Grande do Sul. 2. Literatura – Congressos. 3. Assis, Machado de, 1839-1908 – Crítica e interpretação. 4. Rosa, João Guimarães, 1908-1967 – Crítica e interpretação. I. Kunz, Marinês Andrea. III. Título.

CDU 8(061.3)(816.5)

Bibliotecária responsável: Susana Fernandes Pfarrius Ladeira – CRB 10/1484

© Editora Feevale

Os textos assinados são de inteira responsabilidade dos autores e, não expressam necessariamente a opinião da Feevale. É permitido citar parte dos textos sem autorização prévia, desde que seja identificada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE

Editora Feevale

Campus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – CEP: 93510-250 – Hamburgo Velho – Novo Hamburgo – RS

Campus II: RS 239, 2755 – CEP: 93352-000 – Vila Nova – Novo Hamburgo – RS

Fone: (51) 3586.8800 – Homepage: www.feevale.br/editora

APRESENTAÇÃO

O ENALLI – Encontro Nacional de Língua e Literatura promove o encontro de pesquisadores, professores e acadêmicos, com o intuito de discutir teorias lingüísticas e literárias e de disseminar métodos e estratégias inovadoras voltadas para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, de línguas estrangeiras e da literatura. Ele focaliza a leitura, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, considerando as práticas discursivas e as práticas sociais que as envolvem, bem como a interação da produção estética com o contexto e com outros discursos, especialmente a de Machado de Assis e a de Guimarães Rosa.

O III ENALLI - Língua e Literatura como manifestação de identidade nacional – Homenagem a Machado de Assis e Guimarães Rosa atende à necessidade de disseminar avanços científicos na área de Línguas e de Literatura, com que a Feevale se compromete, visto que tem como objetivo responder a demandas regionais.

Assim, o evento volta-se para a difusão de estudos avançados, particularmente no que tange à produção de Machado de Assis e de Guimarães Rosa, sem deixar de considerar questões pertinentes à prática pedagógica das áreas da Lingüística e da Literatura. Nesse sentido, interliga-se ao espaço de discussões nacionais e internacionais – que evidenciam a importância dos referidos autores, cujo centenário de morte e de nascimento são celebrados, e que traduzem inovações no âmbito das linguagens –, para permitir, a pesquisadores, professores e acadêmicos, maior proximidade de temas relevantes para o exercício do magistério e para o avanço nas respectivas áreas.

SUMÁRIO

SESSÕES COORDENADAS

Crítica Literária

A Fonte de Érico Veríssimo: processo de criação e transformação da História em história, **07**
Heloísa Helena Flores

Ensino de Literatura

Leitor contemporâneo: uma nova leitura, **20**
Maria Alice da Silva Braga

A *performance* do texto literário na sala de aula, **26**
Jane Thompson Brodbeck

Literatura e leitura criativa, **34**
Débora Teresinha Mutter da Silva

Literatura e Cultura

A carnavalização em *Avante, soldados: para trás*, de Deonísio da Silva, **41**
Miquela Piaia

O mito hesiódico das raças em *A idade do ferro*, de J. M. Coetzee, **50**
Denise Almeida Silva

O mito do gaúcho em *Contos Gauchescos* de Simões Lopes Neto, **60**
Edevadro Sabino da Silva

Aquisição da linguagem

O letramento escolar como fator fundamental para o desenvolvimento da linguagem: expressões temporais, **69**
Liliana Fraga dos Santos e Simone Daise Schneider

Leitura, Cultura e Sociedade

Versões da cibercultura na ficção de Robert Coover e Douglas Coupland, **84**
Isabella Vieira de Bem

Narrativa e hipertexto, **97**
Edgar Roberto Kirchof

A obra de Machado de Assis

A crítica literária machadiana, **105**
Márcia Schild Kieling

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO

Crítica Literária

A construção do duplo em *Budapeste: José Costa ou Zsoze Kósta?*, **119**
Eugênio Ferreira Brauner

Considerações sobre o fim da literatura na obra de Enrique Vila-Matas, **126**
Kelvin dos Santos Klein

Perspectivas de estudo da crônica, **133**
Márcia Cristina Roque Corrêa Marques e Márcia Ivana de Lima e Silva

O poder enunciador da bruxa do Rego Lameiro em *Calendário Privado*, **146**
Maria Edinara Leão Moreira

Ensino de Literatura

Por uma transformação do leitor em autor de textos literários: o relato de uma experiência com o ensino de literatura portuguesa, **157**
Tiago Pelizzaro

Literatura e Identidade

Índios, gaúchos e chirus: imagem e identidade na obra de João Simões de Lopes Neto, **166**
Rafael Eisinger Guimarães

A representação da Colonização Germânica no Sul do Brasil nos romances *Verde Vale*, de Urda A. Klueger e, *A ferro e fogo*, de Josué Guimarães, **178**
Neiva Andréa Klagenberg

Identidades em *Vôo cego*: a poética da esquizofrenia em J. G. Holl, **190**
Edson Roig Maciel

A problemática da identidade brasileira em *Coivara da Memória*, **198**
Glauciane Reis

A obra de Machado de Assis

Um espelho e dois rostos, de Machado de Assis a Guimarães Rosa, **212**
Neiva Kampff Garcia

Escravidão e forma literária em *Memória Póstumas de Brás Cubas*, **223**
Atílio Bergamini Junior

A questão da culpa nos contos de Machado de Assis, **237**
Sheila Katiane Staudt

A obra de Guimarães Rosa

Uma análise do espaço em "A hora e vez de Augusto Matraga", **250**
Greice Lisian Folk Fonseca e Sílvia Paraense

Dão lalalão, princípios de análise, **257**
Priscila Finger do Prado

Unidades narrativas em "A hora e vez de Augusto Matraga", **263**
Camila Savenago, Jaqueline Chasso e Sílvia Paraense

Literatura e Cultura

Caramujo do Mar: dualidade(s) através das imagens poéticas, **270**
Daiane Araújo Bulsing e Raquel Rolando Souza

Narrativas de contos de fadas presentes no desenvolvimento da criança de 3 a 7 anos de idade, **280**
Adriana Krug Führ e Adriana Maria Gomes

O esplendor de Portugal: a descontração de um mito, **289**
Anderson Hakenhoar de Matos

Aquisição da linguagem

Centros de auto-acesso e autonomia na aprendizagem de língua inglesa: um projeto de investigação, **299**
Daniele Blos

Relações entre a teoria sócio-interacionista de Vygotsky e o desenvolvimento e a aquisição da linguagem por portadores de Síndrome de Down, **306**
Gabriela Fontana Abs da Cruz

Considerações sobre diferenças de fala e/ou escrita: implicações no ensino fundamental, **314**
Patrícia Prates de Quadros Duarte

Ensino da Língua Portuguesa

Leitura e interdiscursividade: a presença dos clichês no processo de atribuição de sentido, **325**
Carina Marques Duarte

O humor nos manuais de Língua Portuguesa, **333**
Antônio de Oliveira Filho

Heterogeneidade mostrada e constitutiva: o outro no e do discurso, **346**
Rosane Maria Maitelli

Livro didático de português (LDP), formador de leitores?, **355**
Lovani Volmer

Ensino da Língua Estrangeira

Onde o sujeito vai parar com essa língua? Uma discussão acerca das metodologias de ensino de línguas estrangeiras, **362**
Giovani Forgiarini Aiub

A narrativa em uma sala de aula bilíngüe, **374**
Cristiane Ely Lemke

O trabalho do professor sob o olhar do interacionismo sociodiscursivo: planos constitutivos do agir docente, **387**
Taiane Malabarba

A importância da autonomia discente para aprendizagem de línguas estrangeiras, **396**
Diane Carla Gagliari, Sabrina Tessaro e Gabriela Quatrin Marzani

Teatrando em espanhol, **409**
Isabel Schneider Machado e Heloisa Muller Krebs

A normatividade em um dicionário para estudantes brasileiros de espanhol como língua estrangeira: um estudo de *señas* (2001), **416**
Flávia Zanatta

Leitura como prática escolar

O estímulo à leitura em sala de aula: um trabalho para a formação de leitores, **430**
Lucrecia Raquel Fuhrmann

Clássicos da literatura: na perspectiva dos jovens leitores, **439**
Andréia Medianeira da Rosa

SESSÕES COORDENADAS: CRÍTICA LITERÁRIA

A FONTE DE ERICO VERISSIMO: PROCESSO DE CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA HISTORIA EM HISTORIA

Heloísa Helena Flores¹

RESUMO

Esta análise tem como tema o estudo do aproveitamento da História por Erico Verissimo para compor "A Fonte", capítulo primordial da trilogia *O Tempo e o Vento*, que tem como "pano de fundo" a Redução Jesuítica de São Miguel. Analisando o modo como o texto foi construído e as informações que Erico ali apresenta sobre as características e rotina das Missões Jesuíticas Guaranis, pode-se chegar às fontes de pesquisa desse autor e verificar, explicitamente, a intertextualidade de seu texto com a obra do historiador Carlos Teschauer e com os relatos sobre as Missões do jesuíta Antônio Sepp. Para se chegar a estas conclusões, foram analisados os principais livros históricos e demais materiais sobre as Missões disponíveis à época de criação do capítulo e as informações disponíveis no Acervo Literário Erico Verissimo – ALEV, além de uma entrevista com Maria da Glória Bordini. Outro objeto de estudo deste trabalho é a análise de como se deu o processo de criação de "A Fonte" e como cada detalhe foi pensado por Erico, desde a escolha dos nomes das personagens até os recursos estilísticos, para tornar o capítulo um dos mais belos, mágicos e verossímeis da trilogia.

Palavras-chave: Verissimo, Missões, História, criação, intertextualidade.

Erico Verissimo é um dos autores mais lidos do Rio Grande do Sul e sua maior obra – a trilogia *O Tempo e o Vento* - é um verdadeiro relato histórico e social desse Estado. Ao todo, a narrativa perpassa duzentos anos de História rio-grandense, iniciando em 1745, num episódio chamado "A Fonte". Desde já é importante notar o título escolhido pelo autor, uma vez que fonte, segundo Aurélio Buarque de Holanda (2001, p.328), é "causa, origem, princípio", logo se percebe que Erico confere às Missões um papel importantíssimo na História do Rio Grande do Sul e muito do que o leitor lê nesse episódio poderia fazer parte de um tratado historiográfico se não fosse literatura. Isso porque Erico recria o dia-a-dia de padres e índios na redução de São Miguel com tanta fidelidade que fica patente o quanto conhecia sobre o assunto. Ler "A Fonte" é quase estar diante de uma fotografia de como era e o que era São Miguel. Erico descreve os lugares, os acontecimentos e as pessoas com uma precisão quase cinematográfica.

A trama acontece na Redução Jesuítica de São Miguel, entre os anos de 1745 e 1756. Logo no terceiro parágrafo, o narrador inicia uma explicação histórica da situação em que se encontram os Sete Povos Missionários frente às constantes disputas de território entre

¹ UNISINOS. Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS -, professora das redes municipal e estadual de ensino em Sapiranga.

portugueses e espanhóis. E, desde já, fica evidente o conhecimento do autor sobre o tema. A fidelidade com a qual Erico fala da rotina missioneira evidencia uma pesquisa e/ou um conhecimento do assunto.

A partir disso, procurou-se saber onde Erico foi buscar todos os recursos para a construção de sua história, descobrir a quais autores ele recorreu e se o fato de o episódio possuir uma estrutura epistolar era motivado por algum autor. Pois parece evidente que Erico tenha consultado historiadores e/ou documentos históricos uma vez que transcreve o Artigo XVI do tratado de Madri e as cartas encontradas com Sepé Tiaraju.

Começamos por conhecer alguns dos principais autores e historiadores que, à época da escrita de *O tempo e o Vento*, eram referências quando se falava no projeto missionário. É do Padre Antônio Sepp um dos primeiros escritos sobre o tema Missões. As diversas cartas que enviou ao seu irmão na Europa relatando fatos, desde a sua viagem para a América, até a fundação da redução de São João Batista, foram, mais tarde, compiladas e transformadas em um livro. Essa obra é fonte primordial para se conhecer a vida nas Missões. Padre Sepp não tinha preocupações científicas e metodológicas – que são características dos discursos históricos –, pois seus escritos são, antes de mais nada, depoimentos, uma crônica, daquilo que viveu.

Mais tarde, no início do século XX, Carlos Teschauer se vale dessas cartas e de outros documentos e livros existentes para escrever *História do Rio Grande do Sul dos dois primeiros séculos*, tornando-se outra fonte importante e minuciosa sobre as Missões. A importância dessas duas obras se dá na medida em que foram, e são até hoje, referências para a escrita de novos livros sobre as Missões e, por apresentarem uma visão positiva do projeto missionário guarani, podem ter sido usadas como fontes de pesquisa na construção de “A Fonte”.

Analisando os livros e documentos históricos, que Erico tinha ao seu dispor quando da escrita do capítulo analisado, chegou-se a algumas considerações bastante pertinentes sobre as fontes consultadas, claro que muitos acontecimentos que Verissimo traz não foram encontrados em nenhum livro ou documento histórico pesquisados. Como, por exemplo, a história do índio Inácio, que Erico descreve como um índio que, por espiar a mulher de um amigo tomando banho, mutila-se, vazando seu olho esquerdo, depois de ouvir do padre cura um versículo bíblico. Se, de fato um episódio desses ocorreu, nenhum autor pesquisado o menciona. Muitos se referem, sim, ao fato de os índios levarem as palavras bíblicas ao pé da letra, tal qual faz Inácio. Por coincidência (ou não!), Sepp fala sobre um índio, cujo nome é Inácio - e esse é um dos únicos que tem o nome citado em toda a obra: “vive aqui em São Miguel um bugre de nome Inácio Paica [...]. Foi Inácio Paica que fez um sem-número de campainhas para os meus dançarinos” (SEPP, 1980, p.246).

No entanto, muito se encontrou de semelhante entre a História e a literatura. São pequenos fatos - como um corte de cabelo, por exemplo – mas que tomam grande importância literária pela veracidade que sugerem e pelo “colorido” que emprestam à literatura. Vejamos a seguir algumas semelhanças (num total de 44) entre os episódios históricos ocorridos nas Missões - que se encontram nos livros de História do Rio Grande do Sul e no livro de relatos do

padre Sepp – e os acontecimentos literários escritos por Erico² em seu capítulo sobre as Missões.

Episódios e descrições citados por Erico em "A Fonte" Literatura – Ficção	Fatos relatados por Sepp e/ou pertencentes aos registros de cunho históricos documentados História - Realidade
<p>Pessoa dada por morta que torna a viver p.45 – Padre Alonzo e padre Antônio conversam sobre o sonho e o passado de Alonzo. Antônio, ao se referir a alma das pessoas, conta um caso que lhe ocorrera na semana anterior: "Estava a encomendar uma mulher dada por morta, havia algumas horas, quando o corpo começou a mexer-se. Houve pânico entre os índios presentes, que se puseram uns a correr desorientados, outros a cair de joelhos e murmurar orações".</p>	<p>Teschauer (2002a, p. 198-200) relata dois casos parecidos. O primeiro, ocorrido na Redução de São Joaquim, onde o padre Soares, avisado que estava para morrer uma enferma, foi procurá-la. Os parentes lhe informaram que a índia já havia morrido e fora sepultada. Disseram-lhe ainda que morrera pagã. O padre, então, fora ao lugar onde a enterraram. No túmulo ouviu um gemido quase imperceptível e mandou que desenterrassem a defunta. Para a surpresa de todos que a julgavam morta, a enterrada viva abriu os olhos. O outro caso ocorreu na redução de São Joaquim, diz Teschauer que corra boato que o padre Arenas ressuscitara um morto, fato é, diz o autor, que "os índios choram seus parentes enfermos, antes de estes expirarem, sendo como se já tivessem morrido e até costumam afastá-los de casa" (TESCHAUER, 2002a, p. 201).</p>
<p>Doença p.47 – Durante uma conversa, Pe. Antônio relata a Alonzo que um ano antes, em 1744, "os índios da redução foram atacados duma doença terrível, porque comiam muita carne crua e essa carne lhes apodrecia no estômago e intestinos, criando vermes. O remédio foi dar-lhes um vomitório de folhas de fumo".</p>	<p>Sepp tem pelo menos cinco passagens em seu livro sobre tal doença. Uma, no entanto, é bem próxima ao que escreveu Erico. Diz Sepp (1980, p.128–129): "Os índios têm poucas doenças. Quase todos morrem de vermes, que lhes nascem na barriga, porque comem tão assustadoras quantidades de carne, crua, muito mais que o estômago possa digerir. Sendo assim vorazes, as quantidades de carne que ficam no estômago entram em putrefação. E onde há carne putrefata, logo surgem os vermes, e onde os vermes tomam conta, o estômago nada mais retém, [...]. Para curar nossos pobres índios [...] dou ao paciente um vomitório de folhas de fumo, [...]"</p>
<p>Padres são chamados de "pay" pelos índios p.50 – No diálogo que se segue entre padre Alonzo e o índio Inácio, o guarani lhe diz que gostaria que Deus lhe desse "um olho azul como o de <i>Pay</i> Antônio".</p>	<p>Quanto a esse comportamento, diz Sepp (1980, p. 126): "o apelativo sempre é filho, assim como eles nos chamam de pai".</p>
<p>Rotina de orações p.52 – "Às dez e meia o sino tornou a badalar. Alonzo recolheu-se à cela para seus quinze minutos de meditação".</p>	<p>Padre Sepp (1980, p.153) escreve: "Pelos dez e meia horas o rapazote dá sinal com o sino para o exame de concência (sic). Para isso, fecho-me por um quarto de hora em meu quarto, examino meus pecados e omissões".</p>
<p>Descrição da procissão de <i>Corpus Christi</i> p. 58-59 - O narrador conta em minúcias como era realizada a procissão de <i>Corpus Christi</i>, com o</p>	<p>Teschauer (2002b, p. 203-206) descreve a festa de <i>Corpus Christi</i> tal como Erico. A começar pela presença dos cabildantes, o ressoar de todos os instrumentos musicais que</p>

² Todas as citações referentes ao episódio "A Fonte" foram retirados de VERISSIMO, 2002. Por questão de organização, indicar-se-á somente a página de onde a citação foi retirada.

<p>Cabildo montado em cavalos, os músicos tocando todos os instrumentos, as danças que circundavam o sacerdote, as ruas cobertas por flores e folhas e pelo cheiro de incenso queimado. Além de bandeiras nas ruas, prendiam-se aves vivas, enchiam-se bacias com peixes, enjaulavam tigres, gatos-do-mato, veados, antas, tamanduás e outros bichos. “Quando a procissão passava ao som de cânticos, as aves guinchavam e sacudiam as penas, os animais urravam, e do chão se erguia um perfume de manjeriço esmagado. [...] O ar enchia-se de sinos e das vozes de todas as criaturas de Deus – aves, feras e homens”.</p>	<p>havia no povo, o canto e as danças. Dias antes da procissão, trazia-se do mato “ramos verdes e flores, estando cada arco entregue ao cuidado de um <i>tuxaua</i> [...]. Tinham os índios procurado caçar e trazer vivos quantos animais silvestres podiam ter à mão; assim, papagaios, avestruzes, seriemas, pacas, antas, tatus, tamanduás, e até as mais ferozes feras. Atados naqueles arcos, os representantes da fauna brasileira serviam de tapetes e colgaduras que abrihantavam a festa” (TESCHAUER, 2002a, p.202-203). A passagem a seguir espanta pela semelhança com a que escreveu Verissimo: “Enquanto passava Jesus triunfante sob arcos de folhagem, ao som dos cânticos, ao repicar dos sinos e ao estrondo da artilharia, viam-se remoinharem pássaros de todas as cores. Presos por longos fios e, como se esvoaçassem livremente no ar, misturavam seus gorjeios aos cânticos dos músicos e do povo. É de Southey o seguinte: ‘Ouvia-se de espaço em espaço o bramir dos tigres e das outras feras, agrilhoadas ao lado da estrada (rua), e formosíssimos peixes retouçavam nos tanques’ (SOUTHEY apud TESCHAUER, 2002a, p. 205)”.</p>
<p>Corte da tonsura p.66 – “Um dia Alonzo chamou Pedro para lhe cortar a tonsura. Para que o rapaz não cometesse nenhum erro, deu-lhe uma rodela de papel na configuração exata da tonsura e sentou-se”.</p>	<p>O que Sepp descreve (1980, p.151) é extremamente semelhante: “Eu mesmo faço meu cabelo e barba [...]. Quem me corta é um garoto indígena, porque não alcanço com a mão em toda parte; dou-lhe uma forma de papel cortada em círculo, porque, do contrário, far-me-ia uma tonsura triangular ou até quadrada”.</p>

Como se vê há uma grande aproximação entre a literatura e a História. Muitas passagens trazidas por Erico são bastante parecidas ao que apresentam Sepp e Teschauer. Algumas, inclusive, aparecem somente nas obras desses dois jesuítas. O episódio do índio dado por morto e que volta a viver, por exemplo, entre os vários historiadores pesquisados, é mencionado somente por Teschauer. O mesmo ocorre com a doença causada pela ingestão de carne crua, com o fato de o sino tocar às 10h 30 min para a meditação dos padres e com a hora do recreio depois da ceia, detalhes que podem indicar uma possível leitura de Erico da obra de Sepp, porque apenas esse padre, em sua crônica, os menciona. Destaca-se a enorme correlação das passagens do corte da tonsura e o fato de os índios chamarem os padres de *pay*, descrições que são trazidas nos escritos de Sepp e em nenhum outro mais. Também encanta a aproximação da descrição da procissão de *Corpus Christi* e da ida à lavoura dos índios, fatos apontados tanto por Teschauer como por Erico.

Vejamos uma outra passagem que evidencia plenamente a leitura de Teschauer por parte de Erico, onde se constata quase uma paráfrase:

<p><i>Erico:</i> “O próprio <u>governador de Buenos Aires</u> havia feito uma representação ao rei da Espanha, mostrando-lhe os <u>inconvenientes daquela permuta</u>, contra a qual se manifestaram também a Audiência Real de Charcas e o bispado de</p>	<p><i>Teschauer:</i> “o <u>governador de Buenos Aires</u>, D. José Andonaegui, e os missionários dirigiram eles uma representação ao Rei sobre os <u>inconvenientes da permuta</u>” [...]. E o mesmo fez ainda o magistrado da cidade de <u>Córdoba de Tucumã</u>” (2002b, p.240-</p>
--	---

Córdoba e Tucumán” (p.73).	242). (grifos meus)
----------------------------	---------------------

Erico também transcreve - e isso aparece no capítulo escrito com outra fonte tipográfica, em itálico - uma carta que recebera Sepé em favor da causa indígena. Aqui é necessário deter-se em um ponto muito importante para a descoberta das fontes de pesquisa de Erico porque o trecho da carta que ele transcreve é quase idêntico ao que traz o historiador Teschauer (2002b), sendo diferente, apenas, o fato de que Teschauer não traz a primeira oração e há duas substituições lexicais: aquele escreve conferência e este usa comércio e no lugar de pai, na terceira oração, Teschauer usa avós. Eis o trecho como apresenta Erico:

Apenas se aproximem esses homens que nos aborrecem, devemos invocar a proteção de Nossa Senhora e de São Miguel e de São José, e de todos os santos, e se forem de coração, as nossas preces serão ouvidas. Devemos evitar toda a conferência com os espanhóis e ainda mais com os portugueses, que de todo o mal são a causa. Lembrai-vos como em todos os tempos antigos mataram muitos milhares de nossos pais, sem perdoarem nem as inocentes crianças, e como nas nossas igrejas profanaram as imagens que adornam os altares dedicados a Deus Nosso Senhor. E como queriam tornar a fazer-nos o mesmo, a nós e aos nossos. Não queremos aqui esse Gomes Freire e a sua gente, que por instigação do diabo tanto ódio nos tem. Foi ele que enganou o seu rei e a nosso bom monarca, e por isso não queremos recebê-lo. Temos derramado o sangue no serviço d’El-Rei, pelejando em suas batalhas na Colônia e no Paraguai, e ainda ele nos diz que abandonemos nossas casas, nossa Pátria! Este mandamento não é de Deus, é do diabo, mas o nosso rei anda sempre pelos caminhos de Deus, não do demônio: assim no-lo tem dito sempre. Ele sempre nos amou como seus pobres vassalos sem jamais buscar oprimir-nos nem fazer-nos injustiça, e quando souber todas essas cousas, não podemos crer que nos mande abandonar quanto temos e entregá-lo aos portugueses; nunca o acreditaremos. Por que não lhes dá ele Buenos Aires, Santa Fé, Corrientes e o Paraguai? Por que há de somente sobre nós, pobres índios, recair a ordem de deixar casas, igrejas, tudo quanto possuímos e que Deus nos dera? Se querem conferências, que não venham mais de cinco espanhóis, e o padre, que é pelos índios, será intérprete. Dessa forma se farão as coisas como Deus quiser, senão será o que quiser o demo (p.74-75).

Teschauer e Erico finalizam as cartas no mesmo trecho. Se pensarmos que um trecho desses seria impossível de o escritor sabê-lo de memória, parece evidente que Verissimo ao escrever “A Fonte” tenha estado com livros de História abertos sobre o móvel, junto da sua máquina de escrever, copiando os trechos que achou convenientes. Na época em que Erico escreveu o episódio estudado, dois documentos eram bastante conhecidos, o primeiro era a *Revista do Instituto Historico e Geografico do Brazil*, lançada em 1853, que continha o *Diario de Expedição de Gomes Freire de Andrada ás Missões do Uruguay* e o segundo, era a *Relação Abreviada da República*, de 1757, atribuída ao Marquês de Pombal. Nesses dois documentos encontra-se a transcrição dessa carta. No entanto, apesar do mesmo teor, elas estão escritas completamente diferentes do que transcreveu Erico. São bem maiores, mais detalhadas e com grande diferença vocabular. Fica evidente, então, que Verissimo usou a versão contida em Teschauer, publicada em 1921.

Não há, no entanto, nos originais de “A Fonte”, marcas, emendas ou lembretes que indiquem uma possível bibliografia consultada por Erico. Há apenas muitas correções de estilo. Por isso, foi importante consultar o Acervo Literário Erico Verissimo (ALEV), que desde 1982 é responsável pelos originais, correspondências, objetos pessoais e outros materiais do autor. No acervo há uma classe intitulada *Biblioteca* que

inclui todos os livros, revistas e folhetos pertencentes ao acervo formado pelo Escritor durante sua vida [...]. Na Biblioteca de Erico Verissimo as literaturas norte-americana, inglesa, francesa, latino-americana, em suas línguas originais, estão ao lado de autores brasileiros, muitos deles em traduções estrangeiras. Encontram-se nela igualmente ensaios filosóficos, psicanalíticos, teses das várias áreas das Ciências Humanas, a atestar a história das leituras do escritor (ACERVO LITERÁRIO ERICO VERISSIMO, 2007).

Por meio de sua biblioteca, seria possível dizer quais obras historiográficas Erico possuía e quais autores ele leu para compor *O Continente*, logo, "A Fonte". Porém, como contou Bordini³ em uma entrevista, a biblioteca de Verissimo era "meio ambulante", muitos de seus livros foram misturados à biblioteca pessoal de seu filho; outros, simplesmente sumiram, doados por Erico a amigos e outros foram emprestados e não devolvidos. Talvez por esses motivos, entre os mais de mil livros da biblioteca de Erico (1047, para ser mais exato) que já foram catalogados pelo ALEV, não exista nenhum livro de História do Brasil ou da América.

Onde, então, Erico buscou as informações históricas? É evidente, pelo que se apresentou anteriormente, que as tenha buscado em algum livro, pois transcreve a carta encontrada com Sepé e o artigo XVI do Tratado de Madri e, por mais culto que fosse, é impossível que os soubesse de memória. Outros fatos relativos à rotina nas Missões chamam igualmente a atenção por serem detalhes que somente quem leu a obra do padre Sepp poderia conhecer. Logo, se conclui que Erico consultou ou conhecia essa obra.

Quanto ao historiador Carlos Teschauer, Bordini diz que com certeza Erico o consultou: "Já vi o nome dele [do Teschauer] citado, não nesses cadernos de notas, mas sim, em entrevistas ou qualquer coisas como cartas". Tal asserção fica explícita pelas passagens que Erico traz e que estão presentes também na obra de Teschauer. Pela proximidade dos textos desses dois autores, pode-se afirmar, também, que foi Teschauer uma das fontes de pesquisa de Erico.

Pelo que se assegurou acima, a respeito da biblioteca do Erico, hoje é impossível saber se ele possuía as obras de Teschauer e/ou Sepp. Ele pode também ter buscado essas informações históricas junto aos seus muitos amigos historiadores, pesquisadores e jornalistas. Erico também era amigo de alguns jesuítas e ex-jesuítas, pessoas que, inclusive, freqüentavam sua casa e que também poderiam tê-lo auxiliado a conseguir as fontes históricas necessárias. "Podia ter até lá na *Editores Globo* esses livros, eu acho que tinha, do Teschauer, eu quase tenho certeza", finalizou Bordini (2007).

Um grande amigo de Erico desde os tempos de juventude, ainda em Cruz Alta, foi Manoelito de Ornellas, que publicara, um ano antes do lançamento de *O Continente*, um livro chamado *Tiaraju, o Santo Herói das Tabas*. Tal como Erico viria a escrever depois, a imagem das Missões projetada por Ornellas é bastante positiva e claramente influenciada pelas obras dos jesuítas Teschauer e Sepp. É muito provável que Manoelito possuísse livros sobre o assunto e poderia tê-los emprestado a Erico.

³ Entrevista realizada em 19 de abril 2007.

A preocupação de Verissimo foi, porém, muito além da verossimilhança histórica. Como exímio escritor, preocupava-se com a estratégia compositiva, com a sintaxe e a semântica de seu texto. Os originais de seus livros eram todos escritos à máquina, com espaçamento duplo entre linhas, o que lhe permitia fazer correções quando os lia posteriormente. Na página original da abertura de “A Fonte” há inúmeras emendas, trechos riscados e reescritos que comprovam esse ir e vir do autor dentro de seu texto.

No primeiro roteiro de *O tempo e o vento*, inicialmente intitulado *Caravana*, escrito em 1941, “A Fonte” já aparecia como primeiro episódio. A obra teve depois outros roteiros registrados pelo autor e muitas mudanças estruturais até seu final. No entanto, a idéia de começar a contar a História do Rio Grande do Sul por um episódio ambientado nas Missões Jesuíticas parece nunca ter-se modificado. Comprova-se isso pelas palavras proferidas pelo escritor em uma conferência:

Achava-me eu [...] com firme tenção de começar a escrever um massudo romance cíclico que teria o nome de *Caravana*. Seria um trabalho repousado, lento e denso a abranger duzentos anos da vida do Rio Grande. Começaria numa missão jesuítica em 1740 e terminaria em 1940 (VERISSIMO, 1939, apud BORDINI, ZILBERMAN, 2004, p.24).

“A Fonte”, assim como outros capítulos de *O Continente*, constitui uma narrativa independente dentro da obra. Ela pode ser lida fora de seu contexto, sem prejudicar seu entendimento. Isso porque o capítulo apresenta um sintagma narrativo completo. Maria da Glória Bordini (BORDINI, ZILBERMAN, 2004, p. 67) diz que a idéia de Erico “era tratar cada seção como um conto ou novela, dando-lhe um fechamento individual”. Regina Zilberman (BORDINI, ZILBERMAN, 2004, p. 29), reafirma tal asserção ao dizer que cada seguimento possui “início, meio e fim, contendo, portanto, vida própria e autonomia no âmbito da totalidade da obra”. Assim, “A Fonte” possui liberdade em relação aos demais episódios, não necessitando uma continuação, pois se fecha em si mesma.

Questionada se “A Fonte” teria sido o primeiro capítulo de toda a trilogia a ser escrito, uma vez que Erico possuía a liberdade de escrever aleatoriamente os capítulos que quisesse, Bordini (2007) afirmou:

Não se tem como saber qual ele escreveu primeiro, porque Erico não falava sobre isso. Eu não sei qual a ordem, os esboços têm uma ordem, [...] mas não significa que ele respeitou os roteiros, seria mais fácil começar cronologicamente. Não dá para esquecer que n’ *O Resto é Silêncio* [...] ele pensa o início d’ “A Fonte”. Então, é provável que fosse realmente o primeiro, o episódio que ele escreveu antes (Informação verbal).

Em relação à composição das personagens, sabe-se que Verissimo sempre “brincou” muito com os nomes que lhes dava. Os nomes Pedro e Alonzo, personagens principais de “A Fonte”, e padre Antônio, personagem coadjuvante da narrativa, revelam muito mais que uma simples escolha ou preferência do autor.

Com certeza, o nome mais significativo criado para uma personagem em “A Fonte” é Pedro. A história começa com uma índia, grávida, que chega à redução de São Miguel e dá à luz um menino. Com a morte da mãe, Alonzo torna-se o padrinho da criança:

- É um lindo menino – disse. – Vamos batizá-lo amanhã. Tu serás o padrinho, Alonzo. [...] Que nome lhe vamos dar?
 - Pedro – respondeu Alonzo, quase sem sentir.
 O cura repetiu:
 - Pedro... Pedro. Não há nada como os nomes simples. Ele se chamará Pedro.
 Alguns minutos depois, atravessando a praça, rumo da cela, Alonzo procurava descobrir por que se lhe escapara com tanta espontaneidade o nome de Pedro. Algum amigo esquecido? Não. Algum membro da família? Também não. Deu mais alguns passos e de repente estacou, como se alguém o tivesse frechado pelas costas. *O homem que um dia ele quisera matar chamava-se Pedro. Agora ele se lembrava...* Pedro Menéndez Palacio (p. 56-57).

O narrador, então, revela ao leitor o porquê de Pedro ser assim chamado. Cuidando e zelando pela vida do menino Pedro, Alonzo redimia-se de seu mais grave pecado, aquele que lhe perturbava o sono e os momentos de meditação. Pedro é um nome grego, de gênero masculino, derivado da palavra *petra*, que significa pedra ou rocha. Do grego, o vocábulo passou à forma latina *Petrus* com o mesmo significado (FARIA, 1991, p. 411), assim, pode estar ligado à palavra fonte e representar também o início; ou seja, Pedro seria a pedra fundamental, o alicerce, a base do povo rio-grandense. Dessa forma, Erico pensa a identidade do povo gaúcho a partir de uma mistura de raças – branca (européia) e indígena -, indo contra a visão excludente e racista de muitos que negavam, e até hoje negam, aos índios a possibilidade de terem sido agentes da história gaúcha.

É notório também que Pedro seja o nome do santo padroeiro do Rio Grande do Sul e a invocação de São Pedro como padroeiro do estado sulino provém dos próprios missionários (FREITAS, 1999, p. 59)⁴ e, de acordo com Amyr Borges Fortes, o Rio Grande do Sul já teve quinze denominações, sendo que o nome Pedro aparece em seis delas:

São Pedro, primeiro nome pelo qual foi conhecido o porto de Rio Grande, e atribuído a homenagem feita a Pero Lopes de Souza, irmão de Gaspar Viegas, de 1534. [...] Porto de São Pedro, segundo está consignado no mapa feito por missionários jesuítas e que supõe ser de 1637 [...]. Rio Grande de São Pedro, conforme já aparece em documentos que datam de 1721 [...]. Continente de Rio Grande de São Pedro, segundo aparece em alguns documentos oficiais de 1769 [...]. Capitania de São Pedro, nome que lhe foi dado por carta patente de 19 de setembro de 1807, que elevou o Rio Grande à condição de Capitania Geral, cujo primeiro governador e capitão-General foi D. Diogo de Souza [...]. Província do Rio Grande de São Pedro do Sul, conforme aparece em documentos oficiais de 1819 (FORTES, 1960, p. 39-40).

Logo, o nome Pedro está intrinsecamente ligado ao nosso próprio estado enquanto território constituído. Teria Erico, então, afirmado que Pedro é o nosso Estado? Que Pedro é - mameluco, missioneiro, marginalizado - a síntese do nosso povo?

Foi também um jesuíta de nome Pedro Romero que, em 1632, junto com Cristóvão de Mendonza e Paulo Benavides, fundou a redução de São Miguel. Diz Porto (1954a, p. 210) que Pedro Romero foi "um dos mais notáveis apóstolos da catequese em toda a parte onde a Companhia a exerceu". Pedro Romero fundou também a redução de Santa Ana e outros dois pedros, Alvarez e Mola, fundaram, respectivamente, Natividade de Nossa Senhora e Jesus-Maria, ambas em 1633 (FORTES, 1960, p.34). Aurélio Porto (1954a, p.206-226) traz ainda a

⁴ Há também uma lenda, no livro de Walter Spalding (1955) que remete à fundação do Presídio de Rio Grande, onde supostamente uma imagem de São Pedro teria "sobrevivido" a um naufrágio e chegado à praia, tornando-se, assim, padroeiro da então povoação.

biografia dos maiores jesuítas que fundaram as reduções do Rio Grande do Sul e cita, além dos já mencionados acima, os padres Pedro Bosquier e Pedro de Espinosa.

Mas a grandiosidade do nome Pedro não se restringe somente à História do Estado do Rio Grande do Sul. Esse nome tem grande importância na História do cristianismo. Sabe-se que Pedro, discípulo de Cristo, foi incumbido de levar o nome de Jesus a todos os povos: “tu és Pedro, e sobre esta pedra edificarei a minha Igreja” (Mateus 16,18). Enquanto Pedro, apóstolo, funda e é o pilar da Igreja de Jesus Cristo, Pedro Missioneiro é o alicerce e o que espalha o legado jesuítico entre o povo gaúcho. Ambos morrem de forma violenta. O missioneiro é morto pelos irmãos de Ana, quando a família descobre que Ana Terra está grávida e o apóstolo Pedro, segundo a tradição, foi crucificado com as pernas para o ar, já que não se considerava digno de morrer da mesma forma que Cristo.

Também é possível fazer uma ligação entre a vida de Pedro e a do índio, personagem histórico, Sepé Tiaraju. Há uma tradição, de origem literária e nada científica, que diz que Sepé perdeu os pais ainda muito pequeno, acometidos por febre escarlatina. Órfão, fora adotado por um padre jesuíta da redução de São Miguel, para onde havia sido levado (FIGUEIREDO, 2005, p.12), história de vida bastante próxima a de Pedro, o também órfão que cresceu aos cuidados do padre Alonzo.

Alonzo, outro personagem essencial em “A Fonte”, também parece ter recebido atenção especial por parte do autor na escolha de seu nome. Primeiro, pela preocupação em se usar um nome bem espanhol e o nome Alonzo, não só é de origem espanhola, mas faz alusão a outros alonzos que foram importantes para a História das Missões espanholas na América. Em 1585, dois jesuítas – Francisco de Angulo e Alonzo Barnazo foram os primeiros padres a pisar em terras paraguaias para dar início à catequização dos indígenas no sul da América (FORTES, 1960, p.25). Outro padre chamado Alonso Rodrigues entrou para a história junto com outros dois padres – Roque Gonzáles de Santa Cruz e João de Castilhos – por terem sido os primeiros padres que pagaram com a vida o objetivo de converter os indígenas à religião católica.

Erico também escolhe para a personagem que fará o papel de cura de São Miguel o nome Antônio – historicamente, sabe-se que o cura dessa redução, nos anos em que se passa a história, chamava-se Lourenço Balda (FIGUEIREDO, 2005, p. 17). O nome Antônio pode e deve ser uma alusão ao mais importante e lembrado padre missioneiro, Antônio Sepp von Rehegg, fundador da redução de São João. Padre Sepp é conhecido como “o gênio missioneiro de múltiplas habilidades” (DALTO, 2000, p.24) e foi o responsável pela implantação do cultivo da uva e do algodão nas Missões do Rio Uruguai e pela primeira fundição de ferro no Brasil, fabricando sinos e armas. Organizou uma orquestra sinfônica (de índios guaranis!) que fabricavam seus próprios instrumentos.

A obra *História das Missões Orientais do Uruguai* (1954b, p. 62-65) de Aurélio Porto, publicada em 1943, traz uma relação dos padres que passaram por São Miguel, conforme o que pormenorizava o *Catalogus Publicus* de 1715, nesse catálogo há menção a quatro padres de nome Antônio. São eles: Padre Joannes Antonius Solalind, Antonius Ximenes, Antonius Ligotti e

Antonius Sepp. Essa lista, apresentada por Porto, pode ter sido consultada por Erico, de onde teria tirado o nome para sua personagem. No primeiro volume dessa obra, Porto fala também sobre o padre Antônio Ruiz de Montoya “um dos mais notáveis homens de saber e letras de que se orgulha a literatura sul-americana e a Companhia de Jesus” (1954a, p. 209). Montoya foi o responsável pela escrita do *Vocabulário da Língua Guarani*, obra essencial para a catequese dos guaranis, uma vez que aproximou padres e índios por meio da língua.

Ao lado dessas personagens fictícias e de suas aventuras imaginadas por Verissimo aparecem personalidades históricas e reais como o índio Sepé Tiaraju, o capitão Gomes Freire e o Padre Altamirano que, ao terem suas vidas cruzadas com as demais personagens, acabam parecendo inventados, enquanto as personagens inventadas, quase passam a ser reais.

Um detalhe chama a atenção em meio ao capítulo “A Fonte”. Grafado com outra fonte tipográfica, em itálico, a narração, até então em terceira pessoa, passa a ser contada em primeira pessoa através da transcrição de uma carta que Alonzo mandara à família. Logo, ao dar voz à personagem, pois através das cartas, o leitor entra em contato com a escrita do próprio Alonzo, Erico consegue um grande efeito de verossimilhança, dando ao leitor a impressão de estar descobrindo os mais íntimos sentimentos desse padre. Assim, quando o narrador descreve a Missão pelas palavras e sentimentos de Alonzo, através de uma missiva, ele acaba recuando, eximindo-se do que está dizendo, dando mais vida a Alonzo, logo, tornando a personagem quase real.

Erico usa esse recurso por uma razão bastante lógica: se na história literária Alonzo escrevia cartas à família, na História missioneira, outro padre, já mencionado, escreveu inúmeras cartas endereçadas aos seus familiares, contando fatos corriqueiros e importantes sobre o dia-a-dia das Missões. Suas cartas retrataram o que se passava na América Missioneira espanhola e se tornaram uma importante fonte de pesquisa para historiadores e intelectuais que estudaram sobre as Missões Jesuíticas guaranis. Ainda hoje, essa obra é bastante lida e estudada quando se buscam informações concretas sobre as Missões. As missivas de Sepp são consideradas os primeiros textos da História do Estado do Rio Grande do Sul, daí a importância e reconhecimento dessa obra.

Como Sepp não era um historiador e não se preocupava em sê-lo, deve ter sido consulta preferencial de Erico para escrever sobre as Missões, porque Verissimo conseguiu passar para a literatura muitos sentimentos presentes nas cartas de Sepp e que não constam na historiografia missioneira nem, por exemplo, em Teschauer, um dos autores que mais se deteve em descrever a rotina das Missões. Então, o que Erico faz em muitas passagens é um aproveitamento dos escritos de Sepp, pois, ao dar vida a um padre jesuíta, que escrevia cartas aos familiares na Europa falando com emoção da rotina e dos costumes da Redução de São Miguel, Erico está aludindo claramente à vida de Sepp e suas missivas, num fenômeno que é conhecido como intertextualidade.

Logo, tudo o que se tratou anteriormente, quando se observou que Erico em muitos trechos utilizou os escritos de Sepp e de historiadores como Teschauer para compor uma

narrativa verossímil sobre as Missões pode, então, ser chamando de intertextualidade, ou seja, há uma relação entre o texto de Erico e outros textos escritos anteriormente. O autor usa da intertextualidade para dar maior veracidade ao que escreve e atinge esse objetivo, pois consegue convencer como verdadeiro. É evidente que aquilo que Erico escreveu não é fiel ao que de fato aconteceu, porque a literatura é arte e a arte, conforme Aristóteles, é uma representação do mundo.

Erico fez uma brilhante abordagem histórica em “A Fonte”. Ao colocar seu texto em contato com o fundador da Redução de São João Batista, editado pela primeira vez em 1698, encontrou-se muita semelhança. Como já se disse, há detalhes que somente os textos desse padre trazem, pequenas particularidades que só mesmo quem viveu àquela época seria capaz de contar. Nesse sentido, o corte da tonsura e o uso de uma missiva escrita por um padre são dois ótimos (entre tantos) referenciais da apropriação de Erico do texto de Sepp demonstrando, sem dúvida, que o autor de *O Tempo e o Vento* foi leitor de *Viagem às Missões Jesuíticas e Trabalhos Apostólicos*.

Um dos objetivos dessa pesquisa era provar a intertextualidade entre o episódio “A Fonte” e os escritos de padre Sepp, pelo fato inicial de Erico ter-se utilizado de uma estrutura epistolar. No entanto, ao comparar mais profundamente os dois textos, obteve-se uma enorme surpresa. Ficou claro que Erico não só utilizou o gênero epistolar, como o padre Sepp, mas transcreveu, para o capítulo que retrata as Missões, muitas informações que o jesuíta relatou. Daí aproximar “A Fonte” com o texto de outro historiador, bastante conhecido à época de Erico e que também compartilhava de uma visão positiva do que foram e representaram as Missões Jesuíticas guaranis, o também jesuíta Carlos Teschauer, foi fácil e conseqüente. E, novamente, teve-se uma surpresa, pois muitos fatos que Erico relata parecem ter sido buscados na obra do Teschauer.

Erico não deixou nenhum indício de que tenha lido esses autores ou que, pelo menos, conhecesse suas obras ou o teor delas. Não há nos originais, nem nos roteiros, para a escrita de *O Tempo e o Vento*, menção alguma a quem ele tenha lido para compor “A Fonte”. Nos livros de sua biblioteca, pelo menos nos que chegaram até nós, não há sequer uma obra de História. Ficamos, então, com os indícios, bastante fortes, de que as obras *História do Rio Grande do Sul dos dois primeiros Séculos* de Teschauer e *Viagem às Missões Jesuíticas e Trabalhos Apostólicos* de Sepp foram, entre outras, fontes de consulta de Erico.

Por fim, resta citar as palavras de Pesavento (2001, p. 185) que diz que “o público consagrou a obra [*O Tempo e o Vento*] como uma verdadeira ‘história do Rio Grande do Sul’” e lembrar que a magia da narrativa vai muito além do foco histórico, ela é muito bem escrita, num estilo simples, mas rica em recursos, que permitem ao leitor deleitar-se com uma história linda que mescla sentimentos como o amor, a persistência e a coragem. Não há quem, mesmo sabendo que historicamente as Missões tiveram um final trágico, não “torça” pelos índios, por Sepé e pelo padre Alonzo. Não há quem não se emocione com os relatos de Pedro, com seus

passeios celestiais com Nossa Senhora e não passe a venerar os feitos de Sepé contados pela voz pueril de Pedro.

REFERÊNCIAS

- ACERVO LITERÁRIO ERICO VERISSIMO. **Biblioteca**. Disponível em: <<
[http://www.pucrs.br/fale/pos/centrodememoria /trabalhos.htm](http://www.pucrs.br/fale/pos/centrodememoria/trabalhos.htm)>>. Acesso em: 15 abr. 2007.
- BORDINI, Maria da Glória. **Entrevista**. Porto Alegre, 19 abr. 2007.
- BORDINI, Maria da Glória; ZILBERMAN, Regina. **O Tempo e o Vento História, Invenção e Metamorfose**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino-Português**. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991
- FIGUEIREDO, Osório Santana. **Vida e Morte de Sepé Tiaraju** - Comemorativo dos 250 anos da sua morte. São Gabriel: Pallotti, 2005.
- FORTES, Amyr Borges. **Compêndio de História do Rio Grande do Sul**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 1976.
- FREITAS, Décio; DALTO, Renato; LESSA, Barbosa; TREVISAN, Armindo; MARTINS, Nestor Torelly, SCHMITZ, Pedro Ignácio. **Missões Jesuítico-Guaranis**. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.
- HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Mini-Aurélio**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BÍBLIA SAGRADA. **Evangelho segundo São Mateus**. Sao Paulo: Paulinas, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy; LEENHARDT, Jacques; CHIAPPINI, Ligia; AGUIAR, Flávio. **Erico Verissimo: O romance da História**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.
- PORTO, Aurélio. **História das Missões Orientais do Uruguai**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1954a. v. 1.
- _____. **História das Missões Orientais do Uruguai**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1954b. v. 2.
- SEPP, Pe. Antônio. **Viagem às Missões Jesuíticas e Trabalhos Apostólicos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.
- SPALDING, Walter. **Tradições e Superstições do Brasil Sul**. São Paulo: Organizações Simões, 1955.
- TESCHAUER, Carlos. **História do Rio Grande do Sul dos dois primeiros séculos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002a. v. 1.
- _____. **História do Rio Grande do Sul dos dois primeiros séculos**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002b. v. 2.
- VERISSIMO, Erico. **O Tempo e o Vento**: Continente. 2. ed. São Paulo: Globo, 2002. v.1.

SESSÕES COORDENADAS: ENSINO DE LITERATURA

LEITOR CONTEMPORÂNEO: UMA NOVA LEITURA

Prof^a. Maria Alice Braga¹

O ensino da literatura exige uma nova postura do professor diante do comportamento dos alunos nos dias atuais.

A literatura e seu ensino assumem e instauram novos paradigmas, já que o Brasil do século XXI busca, de toda forma, letrar o indivíduo, ainda que as bases sejam frágeis e o sistema acostumado ao modelo colonial, quando o letramento era privilégio das classes mais favorecidas economicamente. Hoje, tem-se o forte apelo à leitura imagística e toda a gama de facilidades que a modernidade oferece sem que o texto escrito seja única base. Nessa perspectiva, sente-se a necessidade urgente de procurar alternativas de incentivo à leitura entre as classes universitárias, em especial, nos cursos de Letras, que recebe, a cada semestre, uma leva de jovens que trazem na bagagem outros materiais que não os livros. Assim, a leitura não é mais uma prática entre as novas gerações, pois a tecnologia facilita e agiliza o conhecimento rápido e fragmentado, mas inteiramente inserido no contexto atual, pois o mundo moderno instiga a instantaneidade.

Nessa perspectiva, o trabalho proposto iniciou quando uma turma de estudantes do curso de Letras, abertamente, confessou que, além de não terem desenvolvido o hábito da leitura, não sabiam ler e não entendiam as motivações do texto literário, tampouco as várias significações da palavra no contexto do texto. Desde então, procura-se desenvolver estratégias de leitura em sala de aula, visando à competência do leitor que, além de ler o texto literário, tem a oportunidade de também trabalhar a leitura em diálogo com outras manifestações artísticas, como as artes plásticas, pois se entende que o aprendizado da arte pela arte, pode ser realizado por caminhos diferentes daqueles que a educação traçou há algum tempo. Assim, ler um conto, por exemplo, relacionando-o com a obra plástica, tornou-se uma prática interessante e produtiva, levando o aluno a pesquisar também novos artistas e novas obras. A experiência mostrou que o ensino da arte literária, assim como o das artes em geral, passa, especialmente, pelo viés estético.

A leitura de narrativas, cujos temas envolvem relações com as artes visuais, como a pintura, a tapeçaria, o bordado, etc., é o trabalho desenvolvido, nos últimos tempos, com

¹ ULBRA.

alunos do 3º grau. A postura diante do texto literário implica, então, necessariamente, um olhar questionador, aliado ao espírito de um explorador, que busca, incessantemente, o que está por trás da palavra escrita. Assim, a leitura do texto literário bem como da obra de arte plástica não só facilita a compreensão da obra, mas proporciona o estabelecimento de uma rede de relações, instigando a leitura pelo prazer da descoberta.

Para que o estudo seja eficiente, entretanto, é preciso, antes, uma reflexão sobre o que significa arte. Nessa perspectiva, estabeleceu-se um panorama a respeito da arte, de acordo com alguns artistas .

A arte serve para dar transcendência aos nossos atos, ofertando, assim, ao mundo, atitudes com um potencial transformador e, para bem compreender a arte é preciso lê-la, seja qual for a forma pela qual ela se apresente, pois é por meio das histórias, que o artista fornece pistas para o entendimento das múltiplas significações da obra de arte.

Certa feita, li o relato de um artista plástico carioca, Cildo Meireles², que impressionou pela simplicidade complexa da história. Ele referiu que, aos sete ou oito anos de idade, na época em que morou em Goiás com seus pais, em uma casa rodeada de densa vegetação um tipo bastante pobre costumava perambular pela redondeza, despertando a atenção de toda a família, em especial do menino recém chegado à nova cidade. À noite, o pobre homem entrava mato adentro e acendia uma fogueira. O menino cuidava quando o homem entrava e saía da mata, imaginando o que estaria fazendo e, assim, aguçando cada vez mais sua curiosidade infantil. Em uma manhã, o pequeno, tomado de coragem, saiu a procurar o andarilho, mas não o encontrou, o pobre homem já havia partido. "Mas o que encontrei foi decisivo para o caminho que iria seguir em minha vida"³ - afirmou, alguns anos depois, o artista Cildo. O homem havia construído uma casinha com janelas e portas que se abriam, e o material utilizado foram lascas de madeira. "Naquele momento eu percebi que todos temos a possibilidade de fazer coisas e deixá-las para os outros"⁴ – destaca o artista plástico. Pode-se perceber que a essência do ato criador está contida na afirmação do artista, pois o menino compreendeu que a casa foi um presente imprevisto, já que ele não pedira, permanecendo na memória como a motivação de sua vida futura.

A arte também serve para proporcionar felicidade, como define o crítico argentino Jorge Romero Brest:

A arte não é uma coisa, mas uma comoção. E esta quando ocorre é tão intensa quanto frágil e intensa, mas pode modificar inteiramente uma vida. Para fazer uma comparação: é como a felicidade. O grande erro dos infelizes é achar que a felicidade é coisa permanente. A arte é isso – um fugaz momento de felicidade.⁵

² Cildo Campos Meirelles nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 1948. Artista multimídia. Iniciou seus estudos em arte em 1963, na Fundação Cultural do Distrito Federal, em Brasília, orientado pelo ceramista e pintor peruano Barrenechea (1921). Começou a realizar desenhos inspirados em máscaras e esculturas africanas. Em 1967, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde estudou por dois meses na Escola Nacional de Belas Artes - Enba. Nesse período, cria a série Espaços Virtuais: Cantos, com 44 projetos, em que explora questões de espaço, desenvolvidas ainda nos trabalhos Volumes Virtuais e Ocupações (ambos de 1968-69). Foi um dos fundadores da Unidade Experimental do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro - MAM/RJ, em 1969, na qual lecionou até 1970.

³ IN: MORAIS, Frederico. *No ateliê do artista: os mecanismos da criação*. Vol 2. Rio de Janeiro, 2004.

⁴ Op. Cit. p. 16.

⁵ Op. Cit. p. 32.

Felicidade é um conceito vago, entretanto, a palavra emerge e insiste em se fazer presente, seja no traço preciso de um desenho, seja nas cores bem escolhidas de uma tela ou mesmo nas entrelinhas de um conto ou romance. Assim, podemos ler a obra de arte e purificar as emoções por meio dela, transferir sentimentos e impressões, enfim, realizar a catarse aristotélica⁶.

O sentimento de identificação, chamado catarse, não constitui-se em uma semelhança primária e prévia entre leitor e personagem, mas um processo do reconhecimento de si mesmo, bem como de produção de si mesmo diante da obra de arte como produto da experiência estética.

A arte serve também para reviver a infância, para proporcionar esperança à humanidade, para renovar, para criar a beleza, para responder à vida, para enfrentar a morte, para engrandecer o espírito, para gritar, protestar, denunciar, inventar.

Assim, um quadro, por exemplo, nasce no momento do desejo de expressão do seu artista. Uma narrativa, do mesmo modo, já existe antes mesmo do primeiro traço, da primeira letra. O crítico francês, Philippe Willemart, afirma que toda escritura preexiste no escritor, considerado miniciador⁷. O texto, enquanto obra de arte, está enterrado na memória do escritor, somente após o amadurecimento da idéia gestada, o autor inicia a construção física do que idealizou. O que importa e se revela é a construção do objeto de arte a partir da realidade – a arte contesta o real, mas não foge dele, pois o artista refaz o mundo em cada obra, com suas memórias, sua história, sua dor, sua imaginação.

Nessa perspectiva, estabelecer-se-á uma relação dialógica entre o texto literário e a pintura com o objetivo de melhor compreensão da obra de arte, já que o ponto de partida é o mesmo, isto é, a inspiração. A construção ocorre por meio da tessitura: de um lado o texto, de outro, a tela. Com o seu labor silencioso e solitário, o artista tece um discurso de ausência, no qual faz e refaz continuamente, em uma atitude de reavivar a memória, de reinventar a vida.

Tomou-se como exemplo o conto *A moça tecelã*, de Marina Colassanti para realizar-se não apenas a leitura, mas também o estabelecimento do diálogo com a obra pictórica a fim de facilitar a visualização concreta do processo da criação.

⁶ O termo catarse tem vínculos com a religião, medicina e filosofia da Antiguidade grega nas quais significa libertação, expulsão ou purgação daquilo que é estranho à essência ou à natureza de um ser e que, por esta razão, o corrumpo. Na filosofia platônica, significava a libertação da alma em relação ao corpo por meio da renúncia aos prazeres, desejos e paixões, iniciada ainda em vida mas só completada com a morte.

Porém, desde Atistóteles (séc. IV a.C), o termo catarse migrou como tropo para a área das artes. Assim, adquire sentido de descarga das desordens emocionais ou afetos desmedidos a partir da experiência estética oferecida pelo teatro, música e poesia. No teatro, significa a purificação do espírito do espectador através da purgação de suas paixões, a partir dos sentimentos de terror ou de piedade vivenciados na contemplação do espetáculo trágico.

Por derivação e por extensão de sentido, a contemplação de qualquer obra de arte, por meio da verossimilhança, estabelece pontos de contato de identidade entre o contemplador e a obra de arte. Essa experiência identitária, típica do reconhecimento, traz, à consciência, estados afetivos e lembranças atávicas, liberando emoções ou tensões inconscientes que promovem a reflexão e o auto-conhecimento. O espectador do drama ou o leitor da arte literária vê-se diante desse paradoxo da identidade, pois os dois processos psíquicos típicos da catarse que são a projeção e a identificação entram em cena. SILVA, Débora T. Mutter da. *A perseguição da forma na metalinguagem ficcional de Julio Cortázar e Clarice Lispector*. Dissertação de Mestrado. Literatura Comparada – Instituto de Letras, UFRGS, 2002. Porto Alegre.

⁷ WILLEMART, 1999, p. 25.

O conto narra o dia-a-dia de uma moça que tece. Nada lhe falta, passa seus dias a tecer com cuidado e amor o trabalho que executa. A moça usa seu tear para expressar sentimentos por meio das linhas coloridas e, assim, tece a vida, seus sonhos e seus humores. Os dias passam e nada lhe falta, porque tece tudo de que necessita: leite, peixe, etc. Chega um tempo em que a solidão induz a moça a desejar um marido. Logo, cuidadosamente, escolhe os fios mais bonitos e delicados e inicia a grande obra - a criação do marido com que sonhava. Ao terminar a tecelagem, a porta de sua casa se abre, e entra o marido esperado. Feliz a moça tecelã dorme no ombro do companheiro e sonha com os lindos filhos que teriam. Ela foi feliz por algum tempo, no entanto, o amado, ambicioso, no lugar de filhos, quis um palácio com arremates de prata e a moça tecelã dedicou meses na construção do desejo do marido sem tempo sequer para ver a luz do sol. Pronto o palácio, o marido exigiu uma torre bem alta para abrigar a esposa em seu ofício de tecer. Encerrada na mais alta torre do palácio, a moça tecelã tecia e entristecia, recuperando, na memória, o tempo em que fora feliz. Ela, então, resolve destecer o marido, puxando o primeiro fio e, antes que ele acordasse, já estava destecido completamente. A moça tecelã, feliz, volta simplicidade de tecer com alegria seus sonhos de mulher.

O conto sugerido foi lido e, cuidadosamente, desconstruído para melhor compreensão. Logo, foi mostrada, aos alunos, uma tela para que a mesma idéia da construção do objeto de arte fosse recuperada, estabelecendo uma relação entre a narrativa e a pintura. Desse modo, o aluno, imbuído do espírito perscrutador do crítico que anseia pelo conhecimento da obra de arte, consegue perceber, não só nas palavras, organizadas no texto, como nos traços e nas cores, minuciosamente escolhidos, significações que subjazem ao objeto criado.



Sob esse olhar, surge a idéia do bordado, uma das manifestações do desenho, porém com uma significação própria. O trabalho lento e silencioso, geralmente, realizado pela mulher,

com uma tradição secular, quando Penélope, à espera de Ulisses, borda durante o dia e, à noite, desmancha tudo, em ato contínuo de espera, pois enquanto espera, reaviva a memória e reinscreve a própria vida.

O artista transforma em obra de arte experiências vividas; sentimentos e emoções enclausurados emergem para ficarem impressos na obra de arte. Desenhistas-bordadores revelam-se por meio de traços, cores, linhas, pontos. Os famosos *panneaux*⁸ e *assemblages*⁹ mostram desde sempre que a arte fala em toda a sua dimensão. Vejamos uma grande e clássica obra dessa natureza: o estandarte de Bispo do Rosário¹⁰, que revela um homem emoldurado por palavras. A palavra bordada como parte de uma linguagem, de uma poética.



O aluno passa a dialogar com a literatura e com as artes plásticas, conhecendo outra modalidade artística e ingressando no universo da poética, onde a verossimilhança e a mimese de Aristóteles são conceitos experimentados sob o ponto de vista da escrita bem como do desenho, da pintura e do bordado.

⁸ *Panneaux* (plural); *panneau* (sing.) painel; quadro; tela.

⁹ *Assemblages* (plural); reunião; conjunto; encaixe.

¹⁰ Arthur Bispo do Rosário nasceu no ano de 1911, no estado de Sergipe. Era esquizofrênico paranoide e viveu internado 50 anos em um hospital psiquiátrico (Colônia Juliano Moreira – Rio de Janeiro). Em seu surto, recebeu a missão de recriar o universo para apresentar a Deus no dia do Juízo Final.

Recolheu objetos dos restos da sociedade de consumo como forma de registrar o cotidiano dos indivíduos, preparou esses objetos com preocupações estéticas, onde percebemos características dos conceitos das vanguardas artísticas e das produções elaboradas a partir de 1960.

Utiliza a palavra como elemento pulsante. Ao recorrer a essa linguagem manipula signos e *brinca* com a construção de discursos, fragmenta a comunicação em códigos privados. Inserido em um contexto excludente, Bispo dribla as instituições todo tempo. A instituição manicomial se recusando a receber tratamentos médicos e dela retirando subsídios para elaborar sua obra, e Museus, quando sendo marginalizado e excluído é consagrado como referência da Arte Contemporânea brasileira. (http://www.urutagua.uem.br/005/12his_faria.htm)

Ao dessacralizar a literatura, o aluno sente-se à vontade para perceber e sentir as possibilidades da força das letras, um mistério para quem não conhece a intimidade dos elementos que desafiam a compreensão do texto literário. O saber, responsabilidade da Universidade enquanto abrigo de pesquisas científicas e do racionalismo, deve ser propagado pela leitura da literatura.

REFERÊNCIAS

MORAIS, Frederico. **No ateliê do artista: os mecanismos da criação**. Rio de Janeiro, 2004, vol 2.

_____. **Sobre a crítica de arte**. Rio de Janeiro, 2004.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares dos et. al. (org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2004.

SILVA, Débora T. Mutter da. **A perseguição da forma na metalinguagem ficcional de Julio Cortázar e Clarice Lispector**. Dissertação de Mestrado. Literatura Comparada – Instituto de Letras, UFRGS, 2002. Porto Alegre.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. **Literatura e Pedagogia; A leitura em crise; A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.

WILLEMART, Philippe. **Universo da criação literária**. São Paulo: EDUSP, 1993.

http://www.urutagua.uem.br/005/12his_faria.htm

A PERFORMANCE DO TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Jane Brodbeck¹

RESUMO

O ensino de literatura nos cursos de licenciatura em inglês torna-se cada vez mais difícil devido ao despreparo dos calouros que não possuem conhecimento básico para enfrentar a leitura de textos originais. Em vista disso, os alunos reagem de formas diversas às tentativas de uma análise mais aprofundada dos textos literários, fazendo com que, muitas vezes, o professor se encontre num dilema entre permitir a leitura dos clássicos traduzidos para a língua materna ou insistir no texto original. Algumas opções permitem que haja soluções intermediárias, incentivando a criatividade dos alunos e o gosto pela literatura. Através do relato de algumas iniciativas da parte dos alunos, pretendo discutir dinâmicas de trabalho na sala de aula de literatura inglesa e norte-americana, enfatizando o aspecto performático nas aulas referentes ao drama shakespeariano bem como as modificações feitas pelos alunos em relação ao texto original, no sentido de adaptá-lo à realidade dos acadêmicos cuja L1 não é o inglês.

Palavras-chave: ensino da literatura, performance, drama, Shakespeare e Chaucer.

INTRODUÇÃO

Os programas dos Cursos de Letras das universidades brasileiras, com ênfase em Língua e Literaturas de Língua Inglesa, apresentam, de forma geral, a divisão do conteúdo de acordo com uma periodização cronológica linear e sistemática, evidenciando uma primazia pelos autores canônicos. A seleção das obras a serem lidas pretende instrumentalizar os futuros professores com um conhecimento abrangente das produções realizadas nas diferentes épocas históricas, situando-as no seu ambiente social, político, bem como econômico. Em relação à metodologia empregada, observa-se uma abordagem tradicional que visa à leitura individual e posterior discussão da mesma na sala de aula. O formato utilizado, por sua vez, consegue integrar apenas uns poucos alunos, tendo em vista que a grande maioria dos acadêmicos ingressantes nos cursos de licenciaturas de língua estrangeira sofre as conseqüências nefastas de um ensino pobre e desestimulante em nível fundamental e médio. Dessa forma, os alunos se deparam, muitas vezes, com textos originais cujos autores eles jamais tiveram qualquer contato preliminar, gerando uma ansiedade que os impede de desenvolverem um nível satisfatório de compreensão das obras selecionadas. Diante disso, entendemos que as disciplinas de literaturas em língua inglesa estão a exigir profundas reflexões da parte do corpo docente no que tange a

¹ ULBRA/Canoas.Doutorado em Letras (UFRGS). Projeto de Pesquisa sobre abordagens metodológicas no ensino da literatura em cursos de licenciaturas através de enfoques interdisciplinares. Professora do Curso de Licenciatura em Língua Inglesa da ULBRA/Canoas.

sua operacionalidade, sob pena de se transformarem num discurso desvinculado da prática pedagógica efetiva. Pretende-se, pois neste espaço privilegiado de interlocução, discutirmos novas abordagens metodológicas, focalizando a questão da *performance* como elemento integrador da leitura dos clássicos na realidade diferenciada dos alunos do século XXI.

1 REFERENCIAL TEORICO EM RELAÇÃO A UMA NOVA POETICA NO ENSINO DE LITERATURA

No seu livro *Teaching Literature*, Elaine Showalter (2002), ao relatar a ansiedade de seus colegas em relação as suas primeiras aulas como professores de literatura, demonstra a sua preocupação com a forma como as aulas de literatura estão sendo conduzidas, a tal ponto que, após quarenta anos de profissão, decide escrever um livro que discute essas questões e reúne modelos de análises literárias com o intuito de auxiliar os professores iniciantes. Conforme a autora:

Apesar dos esforços que estão sendo feitos no sentido de treinar professores universitários, [...] o mito do 'bom professor', e da mística que o bom ensino é um complemento natural da pesquisa acadêmica ainda persistem nos cursos de pós-graduação no que tange ao preparo dos alunos/docentes para a prática acadêmica.²

A preocupação de Elaine Showalter justifica-se no momento em que vivenciamos em apenas algumas poucas décadas, transformações que levaram séculos para serem efetuadas. Dessa forma, o próprio conceito de literatura deve ser debatido nas salas de aula, em seminários, congressos e conversas informais entre colegas de profissão. A noção tradicional de literatura como forma artística dominante foi superada pelo surgimento de outras linguagens. Diante de um mundo globalizado, as literaturas que estão surgindo desconstroem o binarismo de tantos séculos entre países ocidentais e orientais, dando lugar a novos cenários e grupos étnicos. Como conseqüência, não há como embrenhar-se em uma análise literária sem levar em conta as novas leituras que apontam para conceitos chaves nos estudos literários tais como a identidade, memória, intertextualidade, interdisciplinaridade, culturas.

Através da sua atividade como professora de inglês na Princeton university, ministrando classes de literatura inglesa e americana há mais de quarenta anos, Showalter afirma no prefácio de seu livro que, apesar de haver uma avalanche de novos livros na área da pedagogia do ensino, a maioria deles apenas sugere um aconselhamento genérico e amplo sobre avaliação, a elaboração do plano da disciplina, como conduzir discussões e conferências sem voltar-se para uma maior especificidade das áreas. Por sua vez, a autora nos relata que os livros destinados ao ensino de literatura direcionam o seu foco para a interpretação crítica, deixando de lado o processo pedagógico. Essa carência que a autora faz referência a levou a escrever um livro que tratasse justamente de novas abordagens no ensino da literatura. A

² Tradução livre da autora do original: "Despite recent efforts to improve the training of college teaching [...] the myths of the "born teacher" and the mystique of good teaching as the natural complement of scholarly research still undermine departmental commitments to preparing graduate students for teaching careers."

seguir transcrevo uma outra passagem do seu livro, que demonstra uma preocupação com a prática da sala de aula.

Ensinar literatura no século XXI requer mais flexibilidade e menos especialização. [...] Eu gostaria de ver uma erosão de fronteiras entre crítica literária e escrita criativa, entre ensinar e atuar, entre a ética abstrata da teoria e os reais problemas morais e éticos atrelados ao material de ensino que suscite temas humanísticos complexos desde o racismo até o suicídio.³ (SHOWALTER, 2003, viii)

De acordo com a concepção de educação dialógica, no que se refere à necessidade da formação de futuros professores com métodos de ensino que desenvolvam o pensamento crítico dos alunos, Paulo Freire (1993) adverte que os seminários de discussão não são sinônimo de endosso para se fazer o que quiser na sala de aula. Daí a importância de uma reformulação na maneira como se ministram as aulas de literatura na própria universidade, onde as aulas expositivas ainda são bastante utilizadas como a única premissa em termos de ensino de literatura.

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2004, p. 119).

A propósito do pensamento crítico, os professores ***Shannon L. Reed*** e ***Kirilka Stavreva*** (2006) discutem em seu artigo "Layering Knowledge: Information Literacy as Critical Thinking in the Literature Classroom" sobre as possibilidades que os professores de literatura possuem numa sociedade cuja complexidade cultural proporciona que os textos literários se tornem os candidatos ideais no sentido de estabelecerem vínculos de interdisciplinaridade com discursos de áreas de conhecimento diferenciadas tais como: a história, a semiótica, os estudos culturais, a hipertextualidade, estudos de gênero, etc. Por sua vez, os autores ressaltam que "Explorar as múltiplas camadas semânticas de um texto literário e as suas relações complexas [...] requer curiosidade intelectual, atenção permanente, uma mente aberta, criatividade e habilidades cognitivas multidimensionais" (p.439) ⁴.

A respeito das possibilidades que se apresentam aos professores de literatura, gostaria de resumir alguns itens do artigo do professor Edward L. Rocklin (1995), da California State Polytechnic University, que propõe uma abordagem performática para o ensino do drama shakesperiano. Uma das razões que o autor aponta justamente para a aplicação dessa abordagem seria a de oferecer aos alunos "a oportunidade de aprender como o roteiro de uma

³ "Teaching literature in the twenty-first century will demand more flexibility and less specialization. I'd like to see an erosion of the boundaries between literary criticism and creative writing, between teaching and acting, between the abstract ethics of theory and the real ethical and moral problems involved in teaching material that raises every difficult human issue from racism to suicide."

⁴ "Exploring the multiple semantic layers of a literary text and their complex relationships is not amenable to a formulaic approach. It requires intellectual curiosity, sustained attention, open-mindedness, creative courage, and multidimensional cognitive abilities [...]"

peça de Shakespeare é uma pista para invenção e como eles podem aceitar o convite que lhes é oferecido para colaborar na reinvenção da peça”⁵ (p.135).

Ao desenvolver, empregar e discutir a variedade de métodos pedagógicos coletivamente chamados de “abordagem performática do drama”, nós frequentemente salientamos aspectos tais como a *performance* dos alunos em ação, o conhecimento que aqueles alunos produzem através de sua transação com o texto, e o conhecimento que eles produzem acerca de si próprios bem como sobre as peças na interação entre eles.⁶ (p.135)

O artigo do professor Rocklin é pontual no sentido de trazer à discussão a estreiteza em termos de metodologia do ensino da literatura nas docências do terceiro grau, em especial. O fato de a leitura não mais ser um atrativo na vida dos acadêmicos implica a necessidade de reflexão da parte dos professores de literatura quanto ao modo como as aulas estão sendo desenvolvidas. O autor do artigo lembra que há uma exclusão sintomática “do corpo [do aluno] quanto ao que está de fato sendo excluído, ou seja, a *ação* na qual o foco recai sobre as pessoas fazendo coisas, experimentando, e tentando novas direções. O que falta em nossas aulas é justamente ‘o aprendizado através do fazer’” (p. 137).

A partir, portanto, das observações acima referidas, pretende-se ilustrar casos efetivos em que as participações dos alunos, através da *performance* de textos literários canônicos, sugere uma tendência que toma corpo na sala de aula à medida que os professores conjuntamente com os alunos passam a desenvolver uma interação em que o fazer encontra acolhida.

2 ESTUDO DE CASO: AULAS DE LITERATURA INGLESA E NORTE-AMERICANA DO CURSO DE LETRAS DA ULBRA

As disciplinas de literatura da Licenciatura em Língua Inglesa da ULBRA estão divididas em Literatura Norte-Americana I e II e Literaturas Inglesa I e II. Do programa constam obras clássicas, de maneira que os alunos possam ter acesso aos textos na língua original, tendo em vista a necessidade de oferecer aos mesmos uma contextualização histórica, econômica e social das épocas literárias, além da análise da obra propriamente dita. Como poucos alunos decidem seguir uma carreira acadêmica no campo da literatura, tem-se como um dos objetivos a possibilidade de inserir o aluno no mundo ficcional dos autores ingleses e norte-americanos, tendo em vista que, geralmente, os alunos terão somente essas aulas como referencial de uma leitura mais aprofundada devido à supressão gradativa do ensino da literatura nas escolas de ensino fundamental e médio. A questão de utilizar-se textos originais traz problemas a vários alunos, que sofrem as conseqüências do ensino deficitário do idioma inglês em muitas escolas da rede pública e, também da rede particular, o que gera graves problemas no ensino de terceiro grau.

⁵ “[...] the opportunity to learn how the script of a Shakespeare play is a cue for invention and how they can accept the invitation it offers them to collaborate in reinventing the play.”

⁶ “In developing, employing, and discussing the variety of pedagogical methods collectively called ‘the performance approach to drama,’ we often focus on aspects such as the performance of students in action together, the knowledge

Diante desse quadro desanimador, haveria todos os motivos imagináveis para simplificar o grau de dificuldade, adotando-se a tradução dos textos para o português (o que seria uma incongruência em uma licenciatura que forma professores de inglês) ou procurar a saída mais fácil na adoção de adaptações realizadas por autores nativos da língua inglesa dos clássicos, os conhecidos *Readers*. Através do consenso do corpo docente da Licenciatura em Língua Inglesa da ULBRA, decidiu-se que as literaturas manteriam as obras elencadas no original, criando-se uma espécie de contrato entre os alunos que detêm a responsabilidade individual de comprometerem-se na leitura das mesmas com o auxílio de dicionários avançados. A decisão tomada, através dos vários anos da implantação das literaturas de língua estrangeira, mostrou-se a mais acertada. A resposta dos alunos, em geral, é bastante positiva, demonstrando que o ensino sério e responsável ainda é a única solução para o impasse em que nos encontramos atualmente entre facilitar a saída dos futuros profissionais do ensino ou encontrar formas de instrumentalizá-los para a docência efetiva e responsável.

A partir de 2005, houve a primeira intervenção direta da parte dos alunos no sentido de iniciarem a *performance* de textos canônicos da literatura inglesa. Dessa forma, um grupo de quatro alunos, Alex Davila da Silva, Ingrid Bravo, Janice Moraes Carvalho e Rozana Moura de Medeiros, reuniram-se nos finais de semana para trabalharem o conto de Geoffrey Chaucer, “A mulher de Bath”. A atuação dos alunos agradou bastante os colegas, pois ao invés de fazerem uma apresentação oral dos elementos principais da narrativa de Chaucer, eles investiram em indumentária e na atuação. O resultado foi tão positivo que este mesmo grupo, ao ter a incumbência de apresentar *Othello*, tragédia de Shakespeare, decidiu adaptar a peça para a linguagem cinematográfica. Os alunos pediram então a colaboração da Profa. Isabella Vieira de Bem, doutora em literaturas da língua inglesa, para auxiliá-los na elaboração do roteiro da peça. Ademais, passaram vários finais de semana em reuniões, ensaiando as falas. No dia da apresentação, houve um convite formal para que todos nós nos dirigíssemos ao auditório onde haveria a encenação da peça, pois até aquele momento o grupo havia mantido um silêncio sobre as atividades em relação à filmagem. Quando nos demos conta, o grupo de alunos apresentou um filme gravado em DVD, em que os quatro alunos referidos mais a Profa. Isabella e o Prof. Dr. José Édil de Lima Alves, da teoria literária, encenaram alguns dos papéis principais da famosa tragédia. O filme foi um sucesso, pois a equipe de atores filmou todo o roteiro num domingo, num sítio de uma das alunas, em Camaquã. O roteiro também se mostrou ágil, com seleção das cenas principais, demonstrando o comprometimento dos alunos na leitura atenta do clássico. Apesar de serem atores amadores, o grupo de alunos obteve êxito pleno, colaborando para a visibilidade das literaturas estrangeiras, mostrando como o empenho e a paixão que a literatura produz favorecem um ensino criativo e estimulante.

Por sua vez, neste primeiro semestre de 2008, três alunas da literatura inglesa I e literatura norte-americana II, Caroline Costa Rodrigues, Deine Bedinott Rodrigues e Josiele

Coitinho dos Reis, também optaram por apresentar os textos que lhe haviam sido destinados através da *performance* dos mesmos. O primeiro texto a ser apresentado, por coincidência, foi “A mulher de Bath”, de Chaucer. As alunas alugaram vestuário que retratava a época medieval (conforme pode ser visto nos anexos), selecionaram partes do prólogo e do conto propriamente dito, fazendo com que a apresentação sintetizasse de forma bastante competente a irrequieta mulher de Bath. As mesmas alunas também apresentaram a peça *Hamlet*, de Shakespeare, valendo-se de vestuário apropriado. Mas, o que mais impressionou na *performance* dessas alunas foi a apresentação de um conto de William Faulkner, “A Rose for Emily”, um conto bastante complexo e difícil de ser apresentado numa abordagem performática. O desafio que a narrativa de Faulkner apresenta não foi um obstáculo para a criatividade das alunas que, através de maquiagem adequada, conseguiram transmitir a atmosfera claustrofóbica do conto, valendo-se apenas de recursos como roupas pretas, luzes apagadas, velas, e a utilização do espaço da sala de aula para demonstrar a cena do funeral da personagem principal. Ainda que os demais alunos não tivessem lido o texto, a *performance* das alunas mostrou uma criatividade ímpar, revelando talentos e um senso estético bastante apurado.

CONCLUSÃO

Este artigo teve como meta a discussão de novas formas de ensino na leitura de textos clássicos em língua inglesa, a partir da falta de interesse que os alunos ingressantes demonstram pelas literaturas em geral, ocasionando a necessidade de discussões frequentes entre os pólos da relação ensino-aprendizagem.

A questão de os acadêmicos vivenciarem uma sociedade com predomínio da imagem, em que o texto escrito resume-se às mensagens trocadas entre os jovens na Internet demanda uma retomada do conceito do ensino da literatura, pois urge que os professores incluam nas suas aulas a aprendizagem através do fazer, conforme Rocklin refere em seu artigo. No momento em que os alunos estão engajados em atividades que os façam interagir com os seus pares e professores, a leitura dos clássicos certamente terá uma perspectiva diferente da obrigação imposta pelo programa. Shakespeare, Chaucer e Faulkner, apenas para citar alguns dos maiores escritores da língua inglesa, vêm cativando os alunos no sentido de motivá-los a atuar, desenvolvendo naturalmente o que Paulo Freire denomina de educação dialógica, em que a motivação despertará talentos e criatividade então adormecidas.

Gostaria de encerrar esta reflexão, lembrando que, a partir deste ano, as disciplinas de literaturas de língua inglesa incluirão como alternativas de leitura a *performance* dos textos programados e, também, de agradecer, em especial, aos alunos referenciados neste artigo que colaboraram no sentido de rever a minha própria metodologia de ensino.

Ilustrações



Ilustração 1 – The Wife of Bath



Ilustração 2 – Hamlet



Ilustração 3 – A Rose for Emily



Ilustração 4 – A Rose for Emily



Ilustração – 5

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 29ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

ROCKLIN, Edward L. Shakespeare's Script as a Cue for Pedagogic Invention . **Shakespeare Quarterly**, Washington D.C., v. 46, n.2, p. 135-144, verão 1995.

SHANNON, Reed; STAVREVA, Kirilka. **Layering Knowledge: Information Literacy as Critical Thinking in the Literature Classroom**. *Pedagogy* 6.3 (2006) 435-452. Disponível em: <http://muse.jhu.edu.www.libproxy.wvu.edu/journals/pedagogy/v006/6.3reed.html>. Acesso em: 20 ago.2007. Project Muse.

SHOWALTER, Elaine. **The teaching of literature**. London: Blackwell Publishing, 2002.

LITERATURA E LEITURA CRIATIVA

Prof^a Dr. Débora T. Mutter da Silva¹

A base das reflexões que passo a expor surge das etapas previstas no projeto de pesquisa desenvolvido pelas professoras Jane Thompson Brodbeck, Maria Alice da Silva Braga e por mim na Universidade Luterana do Brasil, cujo título é ABORDAGENS METODOLÓGICAS NO ENSINO DE LITERATURA EM CURSOS DE LICENCIATURAS ATRAVÉS DE ENFOQUES INTERDISCIPLINARES.

Alguns problemas presentes na comunidade acadêmica de graduandos foram considerados basilares para as ponderações e motivadores do projeto.

Problemas

- a redução significativa do talento para a linguagem;
- a dificuldade de abstração e de compreensão;
- a redução da capacidade expressiva

Possíveis causas

- estímulo à habilidade mecânica e o ensino tecnicista
- a compartimentação das disciplinas no ensino fundamental e médio
- excesso de tecnologia e redução da comunicação efetiva

De todos os caminhos pensados para as soluções, foi unânime a questão da leitura de literatura, porém, leitura desvinculada de finalidades pedagógicas e/ou ideológicas. Leitura focada no princípio da mimese, baseada na relação de prazer estético e identitário ou no velho 'reconhecimento' do qual falou Aristóteles. Contudo, sabemos que a escola não pode prescindir da educação conjugada com a literatura por uma questão de economia, pois o partilhamento de funções e de aspectos entre elas é inevitável.

Ambas possuem natureza formativa; ambas são necessidades sociais; ambas são ativas e dinâmicas sobre o recebedor; ambas apresentam características sintetizadoras. (ZILBERMANN, 1998)

Em um país como o nosso, embora o problema da leitura ou da sua ausência não atinja exclusivamente as crianças, é sempre, e de alguma maneira, com o olhar sobre elas que se organizam programas sérios que ambicionem efeitos concretos e duradouros na vida dos futuros adultos.

¹ Doutor em Estudos de Literaturas Brasileira e Luso-africanas pela UFRGS e Professora de Língua e Literatura na ULBRA.

Sabemos que os efeitos da falta da leitura sempre são mais nocivos do que nossa capacidade para avaliá-los. A redução significativa de habilidade na linguagem verbal é possivelmente o efeito mais visível da falta de leitura nos jovens. A falta de vocabulário, mas não apenas, priva o indivíduo do exercício da reflexão e da abstração fundamentais para o desenvolvimento das inteligências latentes via literatura.

A preocupação com a capacidade reflexiva, expressiva e de compreensão dos pequenos deve motivar programas em níveis individuais e sincronizados. Pais, professores e adultos envolvidos com a criança de um modo geral, em uma relação de afeto e responsabilidade, podem começar a mudança desde que adotem esse compromisso.

O tema, portanto, não é novo nem pouco debatido. As discussões acadêmicas já mapearam os motivos históricos e institucionais do problema da leitura na educação do brasileiro. Nessa perspectiva, já foi bastante explorado e tornou-se parcialmente ineficaz o debate em torno do círculo vicioso de culpa sobre a responsabilidade da formação do leitor: a família ou a escola.

Ocorre que falar em formação pressupõe o nexos entre uma teoria e uma prática que, nesse caso, soçobra, pois o hábito de ler deve ser estimulado já no letramento. Período que deveria corresponder ao princípio dos anos de formação geral do indivíduo e quando não cabe a ele a aplicação da teoria e sim aos responsáveis pela sua formação. O paradoxo se deve ao fato de que não é possível aplicar teorias sobre leitura aos pequenos. As teorias sobre leitura transitam em outros níveis. São os adultos e com finalidades diferentes que se dedicam às teorias sobre leitura. Sabemos como se forma um arquiteto, um advogado, um motorista, um jogador de futebol, um médico, um professor. Mas, para formar um leitor, a teoria não depende dele, ou seja, não é o domínio que ele tem sobre uma teoria da leitura que lhe garante a boa prática.

Esse impasse é o problema em torno do qual se debate a relação entre leitura de literatura e a escola, pois o fato de que ambas tenham natureza formativa, dedicando-se à formação do indivíduo, não elimina o conflito ocasionado pelo modo como cada uma delas o faz efetivamente.

Embora escola e literatura sejam necessidades sociais que explicam e legitimam seu funcionamento e atuação, a síntese de saberes organizada pela escola difere da síntese elaborada pela ficção. A escola, ao sistematizar o conhecimento, prioriza a informação, padronizando e regulando valores éticos e morais simultaneamente. Isso configura uma espécie de intervenção que conspurca o escopo cognitivo, interrompendo ou atenuando os vínculos com a vida presente do aluno e conduzindo-o a uma atitude passiva (ZILBERMANN, 1998).

A literatura é arte, por isso não comunga simetricamente com os objetivos pedagógicos da escola. A arte exige interação palavra cuja etimologia trás na base a palavra ação. Portanto, a arte exige que o apreciador, no caso o leitor seja ativo e não um mero receptor passivo. O modo como a ficção ensina obedece a critérios sutis e nem sempre passíveis de descrição ou de normatização. A arte submete o apreciador a uma experiência

profunda que opera no nível de suas emoções, do seu universo cognitivo, de suas experiências de vida. Tais experiências darão a medida de verossimilhança indispensável à arte e, também, os contornos de uma identificação, que será a verdade individual do leitor. Esse tipo de encontro será revelador da sua identidade. E somente quando nos vemos refletido em algo, isso passa a nos dizer respeito.

Desse percurso reflexivo, fica evidente que a escola, como lugar do saber, e a literatura, como arte, exercem força ativa e dinâmica sobre o recebedor. Os efeitos de cada uma, porém, atuam em direções que, sem serem obrigatoriamente contraditórias, necessitam ser complementares sobretudo. Por essa razão, o educador nunca pode perder de vista as peculiaridades intrínsecas de cada uma. Só assim, ao desvincular as suas funções respectivas, poderá dar a ambas as parcelas de importância que lhes são devidas.

Essa convicção, porém não elimina a precária realidade do ensino e da leitura na escola e fora dela. Particularmente, acredito que cada um deve fazer a sua parte a partir do lugar em que se encontra, pois ninguém questiona que a prática e o domínio da leitura estão diretamente ligados ao grau de civilidade e de evolução intelectual e espiritual dos povos.

A partir desse ponto, caberia introduzir outra interrogação maior e mais inquietante. Antes de saber como se forma um leitor, atributo típico de homens civilizados, precisamos nos questionar sobre como se forma um cidadão. Cidadão é o indivíduo que, como membro de um Estado, tem direitos civis e políticos garantidos pelo mesmo Estado e desempenha os deveres que, nesta condição, lhe são atribuídos. Ele goza de direitos constitucionais e respeita as liberdades democráticas. Como essa questão é de enorme complexidade, embora não possa estar ausente nas considerações de qualquer professor, voltamos a atenção ao ensino de literatura no espaço da sala de aula seja no ensino fundamental, médio ou na graduação.

Apesar da constante disputa da ficção com fins pedagógicos, é no espaço acadêmico que são mais intensas e mais justificadas as estratégias, visando a ampliar as alternativas de trabalho com o texto literário em sala de aula. A busca e a descoberta de metodologias eficazes é sempre um desafio crescente ante as carências dos alunos ao chegarem à graduação, pois são esses mesmos que retornarão à sala de aula nos níveis fundamentais e médio.

A realidade da sala de aula na graduação também é preocupante, por isso urge a tomada de medidas pragmáticas nas quais a própria experiência dos graduandos sirva de força motora. É preciso primeiro trabalhar a consciência e as causas da pouca afinidade com a leitura dos graduandos logo nos primeiros anos de ingresso à universidade. Somente assim, haverá lugar para identificar e neutralizar as causas, promovendo o autêntico estímulo à leitura.

De uma perspectiva otimista, vemos que há trabalhos dedicados a desvincular a relação entre a leitura de literatura da finalidade exclusivamente pedagógica.

Em pesquisa realizada a cada início de semestre durante dois anos na disciplina de Literatura Infanto-juvenil nos cursos de letras e pedagogia, sempre, iniciei com algumas perguntas que, depois de respondidas pelos alunos, deveriam indicar um Norte nas abordagens

metodológicas. Isso porque cada grupo tem uma química singular que exige a sensibilidade do professor seja para argumentar sobre a importância dos conteúdos, seja para conquistar o interesse dos alunos para as possibilidades infinitas de prazer e do jogo de abstrações que a leitura de literatura oferece. Uma das primeiras perguntas era:

- 1) Você gosta ler?
- 2) Por quê?
- 3) Você costuma ler com frequência?
- 4) Que tipo de leitura que você prefere?
- 5) Diga o título de 4 livros que você tenha lido.
- 6) Relate uma experiência que lhe pareça ser a causa da sua relação com a leitura ser

como é.

Muitos diziam gostar de ler, porém as respostas subsequentes que, em realidade deveriam justificar a primeira, eram tão dissociadas e desconexas que a frouxidão do conjunto mostrava a falta de convicção ou, pelo menos, uma convicção apenas burocrática. Isso ficava evidente, quando a maioria não conseguia lembrar o título de um livro sequer, embora tivesse lido algum. Do mesmo modo, no momento em que relatavam uma experiência, referiam aquelas negativas com a leitura na escola. O quadro geral era de provas traumáticas nos anos de formação básica. Alguns chegavam a afirmar que aprenderam a não gostar de Literatura, porque eram obrigados a ler livros entediantes sobre os quais o professor exigia análises e interpretações mecânicas, esquemáticas que não lhes interessavam.

Ocorre que o mundo apresentado pela lente da literatura não era palpável, não tocava a realidade do aluno, em uma palavra, não era real. Tudo era distante, abstrato e impenetrável, pois nada mais influenciava as decisões do personagem ou do autor. Condenadas a ficarem do lado de fora do mundo ficcional, gerações de alunos-leitores, vêem a Literatura como mera ilustração de uma época, há muito superada pelo cinema, pela televisão e pela Internet.

Desse quadro, evidenciam-se duas constatações: a necessidade de modificar as metodologias para a leitura de literatura, e a urgente necessidade de revitalizar a relação de identidade entre o aluno e o universo ficcional. Nessas considerações, porém, o professor precisa estar atento ao seu momento, àquilo que poderá estar competindo em termos de atrativos e que levam à adesão. É o caso, por exemplo, de não ignorar o apelo intenso dos meios na cultura da imagem que massivamente domina as práticas e a relação dos jovens com o conhecimento. As facilidades e a intensidade do apelo visual ainda carecem de dimensionamento, pois a rapidez na era tecnológica e virtual ultrapassa todas as expectativas surgidas em 1991, quando foi criado o sistema de hipertexto World Wide Web (www). Este, ao facilitar a navegação pela rede, bombardeia a sensibilidade dos usuários com sons e imagens que competem com as palavras.

Os efeitos desse cenário são mais nocivos do que nossa capacidade para avaliá-los, indo desde a redução da habilidade na linguagem verbal até a redução da capacidade reflexiva junto com a capacidade expressiva e criativa.

A maioria dos graduandos que, nos dias de hoje, chega à universidade, traz a herança do distanciamento da leitura aliada às conseqüências da tecnologia instantânea que já entrega quase tudo pronto, reduzindo o exercício da fantasia. Afinal, aquele espaço que antes era preservado à imaginação de cenários, de cores e de formas está cada vez mais repleto, pois os meios interativos com imagens e movimentos crescem em proporções alarmantes.

As novas gerações de docentes que irão para as salas de aula desde as séries iniciais até o ensino secundário, terão de levar em conta essa competição desigual. A forma como Literatura é introduzida na educação não tem sido prazerosa. E o motivo é razoável, porque Literatura não pode ser ensinada na sala de aula. O que se pode fazer na escola é ajudar o aluno a construir refúgios para uma relação prazerosa entre as virtualidades dos mundos ficcionais e a sua realidade.

O objetivo é modesto, pois é uma luta contra séculos de abandono de uma cultura da formação de leitores de literatura como arte, pois somente esse *status* permite a interdisciplinaridade, levando o aluno às conexões que a relação interartes e os múltiplos saberes permitem.

Visando ao resgate da auto-estima intelectual e ao melhor desempenho dos alunos, esta proposta metodológica começa exatamente pelo estímulo a uma competência expressiva e criativa em uma linha que vai de relatos orais a oficinas de produção textual associadas a práticas interdisciplinares as quais podem combinar leitura, música, vídeo, teatro e desenho.

Por outro lado, o mundo virtual da imagem e o sistema www não devem ser vistos como antagonistas. Ao contrário, ele dever servir de estímulo para que retomemos as virtualidades do texto ficcional. Afinal, os efeitos do modelo que faz a sujeição da arte ao ensino já deu mostras suficientes de que necessitamos ir em busca da contrapartida na qual a didática se submete virtual cognitivo que o texto literário abriga. Só assim será possível romper as barreiras entre a escola e a coletividade, reintroduzindo o estudante-leitor no presente e fazendo com que ele exerça um papel ativo no processo do conhecimento e do auto-conhecimento.

As propostas vinculam-se à convicção de que o aprendizado, a partir do texto literário, é um processo permeado pela experiência estética e identitária que urge sair das teorias para ser uma realidade da sala de aula. Acreditamos que, enquanto essa realidade não estiver totalmente incorporada nas atitudes docentes, estaremos condenados a formar novas gerações de não-leitores.

A idéia é promover desde projetos comunitários em que os alunos possam desenvolver com o auxílio do professor abordagens metodológicas, que podem ir desde o trabalho com crianças em comunidades e escolas de ensino fundamental até o estímulo para trabalhos de conclusão de curso, cada vez mais focados na questão da leitura de literatura e suas infinitas possibilidades.

Para sinalizar soluções aos problemas e as respectivas causas inicialmente referidos, a proposta, naturalmente de uma perspectiva interdisciplinar, eliminaria o dois problemas ao

mesmo tempo. Poderia reduzir a drástica compartimentação das disciplinas no ensino fundamental e médio, ao mesmo tempo em que promoveria o investimento sistemático na criatividade expressiva. Ao estimular a liberdade de associações entre os saberes sejam científicos sejam artísticos o professor abre portas imprevisíveis, mas enriquecedoras.

As estratégias metodológicas podem abranger desde seminários com depoimentos sobre as leituras realizadas, passando pela escrita criativa e criação de outras manifestações artísticas como o teatro, a pintura e música. Não há fórmulas nem técnicas a serem reproduzidas com idêntico resultado para todos, pois uma das questões a ser superada é o ensino tecnicista que gera habilidades mecânicas. Outro desafio é ampliar a comunicação efetiva entre os envolvidos – professores e alunos – visando à humanização e à compreensão do Outro. A única advertência a não perder de vista é a formação suficiente do professor para orientar e conduzir tais experiências. Por isso, é na graduação, ou seja, na formação de novos docentes que se deve concentrar o trabalho que poderá render resultados alentadores a médio prazo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera. **Era uma vez na escola.** Formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia; A leitura em crise; A literatura infantil na escola.* São Paulo: Global, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul. **¿Qué es la literatura?** Buenos Aires: Losada, 1972.
- SOLÉ. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- TUTIKIAN, Jane. **Quem vai formar o leitor?** Chega de omissão.
http://www.category.org/authors/lins_osman_page_no_3.php

SESSÕES COORDENADAS: LITERATURA E CULTURA

A CARNAVALIZAÇÃO EM *AVANTE, SOLDADOS: PARA TRÁS*, DE DEONÍSIO DA SILVA.

*Miquela Piaia*¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a obra *Avante, Soldados, para trás*, de Deonísio da Silva, a partir da teoria da carnavalização do autor russo Mikhail Bakhtin, verificando como a presença dos elementos carnavalescos se apresentam nesse romance histórico. Para melhor compreendermos a teoria desenvolvida por Bakhtin, na primeira parte do trabalho apontaremos alguns conceitos de seu estudo, para então destacar alguns dos episódios carnavalizados. A obra em questão aborda o percurso de uma tropa brasileira num famoso episódio da Guerra do Paraguai: a Retirada de Laguna. Um grande número de soldados morreu não em virtude de batalhas, mas da epidemia de cólera que se alastrou entre os combatentes. Tendo como pano de fundo esse episódio histórico, a narrativa é marcada pela ironia e pela crítica sócio-política, ao destacar as contradições e crenças de soldados que morreram sem nenhuma glória, contando a história de homens que ainda não faziam parte da história, e reconhecendo a sua existência, até então esquecida.

Palavras-chave: Carnavalização, Deonísio da Silva, *Avante, Soldados, Para Trás*.

A obra *Avante, Soldados: para trás*, de Deonísio da Silva foi lançada em 1992. O romance recebeu o prêmio Internacional de Literatura Casa de Las Américas, em júri composto pelo poeta Carlos Nejar e o romancista português José Saramago. Este faz o seguinte comentário sobre o livro:

O romance 'Avante, Soldados: Para Trás' projeta um olhar crítico sobre a Guerra do Paraguai. A ficcionalização deste cruel episódio da história brasileira e latino-americana é feita com distanciamento irônico e revela o grande jogo de interesses que moveram essa guerra. O romance consegue narrar os pequenos grandes dramas do cotidiano, criando personagens complexos e contraditórios, através dos quais consegue sublinhar o absurdo dessa e de todas as guerras. O domínio das técnicas narrativas, o trabalho equilibrado com a tradição e a invenção, a linguagem sólida, sem grandes deslizes, são algumas das qualidades literárias que justificam o Prêmio Casa de las Américas.

Avante, Soldados, para trás, aborda o percurso de uma tropa brasileira num famoso episódio da Guerra do Paraguai: a Retirada de Laguna. O fato histórico consistiu na retirada de tropas brasileiras de uma parte da região de Mato Grosso, que estava, entre maio e junho de 1867, nas mãos dos paraguaios. Esse território era ainda pouco explorado e conhecido do Império e a expedição militar brasileira sofreu com o desconhecimento do território e do

¹ URI. Mestranda em Letras: área de concentração Literatura - URI/FW. Especialista em Ensino de Línguas: Ênfase em Inglês. Professora de Língua Inglesa.

inimigo, com a escassez de alimentos, com as altas temperaturas e com as condições de higiene precárias. Um grande número de soldados morreu não em virtude de batalhas, mas da epidemia de cólera que se alastrou entre os combatentes. Tendo como pano de fundo esse episódio histórico, a narrativa tem como traço marcante a ironia.

A partir da teoria da carnavalização do autor russo Mikhail Bakhtin, será verificado como a presença dos elementos carnavalescos se apresentam no romance histórico de Deonísio da Silva. Para melhor compreendermos a teoria desenvolvida por Bakhtin, apontaremos alguns conceitos de seu estudo, para então destacar alguns dos episódios carnavalizados presentes na obra.

Segundo Bakhtin, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2005) deve-se deixar de lado a interpretação simplista do carnaval conforme o espírito da *mascarada* dos tempos modernos. Affonso Romano de Sant’Anna (1985) salienta que a carnavalização é “uma inversão do cotidiano, fazendo a superposição do sacro e do profano, do velho e do novo, ultrapassando as barreiras da interdição em diversos níveis.” (p. 79). O carnaval, sendo uma cosmovisão universalmente popular, que liberta do medo, aproxima ao máximo o mundo do homem e o homem do próprio homem, com o seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação e à mudança, tendente a absolutizar um dado estado da existência e do sistema social. Era exatamente dessa seriedade que a cosmovisão carnavalesca libertava. A carnavalização teve profunda influência tanto do diálogo socrático, quanto da sátira menipéia.

Conforme referido acima, um dos fundamentos carnavalescos é o diálogo socrático, que consistia na provocação de pensamento pela palavra, tendo como procedimento a síncrese (confrontação de diferentes pontos de vista sobre um determinado objeto) e anácrise (métodos pelos quais se provocam as palavras do interlocutor, que então vai externar a sua verdade). Todo o acontecimento do diálogo socrático é dialógico, de procura e experimentação de verdades.

A sátira menipéia, é o “embrião” da literatura carnavalizada, é um gênero literário dentro da comédia. É caracterizada pela liberdade de criação filosófica, criação de situações extraordinárias, fantasias audaciosas e desmedidas, combinação orgânica do simbolismo com o fantástico livre, ousadia na inversão, confrontação de variados pontos de vista. Segundo Bakhtin o tratamento carnavalesco é mais substancial em três planos da menipéia: Olimpo, inferno e Terra. Na menipéia há uma dimensão muito além da realidade, o fantástico experimental, que difere da epopéia e das tragédias antigas.

Também são características da sátira menipéia a representação dos estados psicológicos inusitados e amorais do homem, como loucuras, dupla personalidade, devaneio, etc; violação das regras sociais (cenas de escândalo, comportamentos excêntricos, profanação do sagrado...); oxímoros, que são contrastes acentuados, como luxo versus miséria, ascendência versus decadência; utopia social; interlocução de gêneros; pluritonalidade e

multiplicidade de estilos, que é onde surge a polifonia; e preferência pelos problemas sócio-políticos da atualidade. Conclui Bakhtin:

Descobrimos na menipéia uma impressionante combinação de elementos que, pareceria, são absolutamente heterogêneos e incompatíveis: elementos do diálogo filosófico, da aventura e do fantástico, do naturalismo de submundo e da utopia, etc. Agora podemos dizer que o carnaval e a cosmovisão carnavalesca foram o princípio consolidador, que uniu todos esses elementos heterogêneos no todo orgânico do gênero, foram a fonte de uma força excepcional e tenacidade. (BAKHTIN, 2005, p.134)

Para o autor russo, a cosmovisão carnavalesca é caracterizada por quatro categorias. A primeira delas é o novo tratamento que a carnavalização dá a realidade, é mais voltado para a cultura popular e para o cotidiano do homem, eliminam-se as posições hierárquicas, suspendendo as normas vigentes, entram em livre contato familiar. A segunda é a excentricidade, o homem agora libertado do poder das ligações hierárquicas, torna-se excêntrico e inoportuno do ponto de vista do cotidiano não-carnavalizado, pois permite que se expressem os aspectos ocultos da natureza humana.

A terceira categoria está relacionada com a familiarização, é a *mésalliances*, que elimina a distância do sagrado e profano, o sério e o cômico, o elevado com o baixo, etc. A quarta categoria são os atos de profanação, onde ocorrem as paródias dos textos sagrados.

Também em sua teoria da carnavalização, Bakhtin destaca a ação da coroação bufa e o posterior destronamento do rei do carnaval. Segundo ele, esse ritual se verifica em formas variadas em todos os festejos de tipo carnavalesco. Na base da ação ritual de coroação e destronamento do rei reside o próprio núcleo da cosmovisão carnavalesca: *a ênfase das mudanças e transformações, da morte e da renovação*. Diz Bakhtin (2005):

A coroação-destronamento é um ritual ambivalente biunívoco, que expressa a inevitabilidade e, simultaneamente, a criatividade da mudança-renovação, *alegre relatividade* de qualquer regime ou ordem social, de qualquer poder e qualquer posição (hierárquica). Na coroação já está contida a idéia do futuro destronamento, ela é ambivalente desde o começo (...) Por entre a coroação já transparece desde o início o destronamento. E assim são todos os símbolos carnavalescos: estes sempre incorporam a perspectiva da negação (morte) ou o contrário. O nascimento é prenhe da morte, a morte, de um novo nascimento. (p.124-125.)

Após termos discorrido sobre alguns conceitos da teoria da carnavalização de Bakhtin, vamos falar sobre o contexto histórico no qual a estória de *Avante, Soldados: para trás* acontece, para posterior análise da narrativa.

A Guerra do Paraguai foi o maior e mais sangrento conflito armado internacional ocorrido no **continente americano**. Estendeu-se de dezembro de **1864** a março de **1870**. O conflito iniciou-se quando, temeroso de que a instabilidade política no Uruguai fosse prejudicar a estabilidade no recém-pacificado **Rio Grande do Sul**, o governo de **Dom Pedro II**, após um ultimato, resolveu interferir na política interna uruguaia.

O motivo imediato da guerra foi essa intervenção do Império brasileiro em favor de Venâncio Flores, chefe colorado no Uruguai. Esse fato desfez o equilíbrio de forças no Prata, alarmando o Paraguai, que se sentiu diretamente ameaçado pelo Império brasileiro. Em represália, no dia 11 de novembro de 1864, Solano López ordenou que fosse apreendido no rio

Paraguai o navio brasileiro Marquês de Olinda, que conduzia o presidente da província de Mato Grosso, fazendo-o prisioneiro. Sem perda de tempo, as relações com o Brasil foram rompidas e já no mês de dezembro o Mato Grosso foi invadido. Em março de 1865 as tropas de Solano López penetraram em Corrientes (Argentina), visando o Rio Grande do Sul e o Uruguai.

Brasil, Argentina e Uruguai, aliados, derrotaram o Paraguai após cinco anos de lutas durante os quais o Brasil enviou mais de 160 mil homens à guerra. Algo em torno de 50 mil não voltaram — alguns autores asseveram que as mortes no caso do Brasil podem ter alcançado 60 mil se forem incluídos civis, principalmente nas então províncias do Rio Grande do Sul e de Mato Grosso. Argentina e Uruguai sofreram perdas proporcionalmente pesadas — mais de 50% de suas tropas faleceram durante a guerra — apesar de, em números absolutos, serem menos significativas. Já as perdas humanas sofridas pelo Paraguai, são calculadas em 300 mil pessoas, entre civis e militares, mortos em decorrência dos combates, das epidemias que se alastraram durante a guerra e da fome. A derrota marcou uma reviravolta decisiva na história do Paraguai, tornando-o um dos países menos desenvolvidos da América do Sul.

O episódio da guerra que mais nos interessa nessa análise é chamado “A Retirada de Laguna”, que tem seu início na primeira reação brasileira diante da guerra, que foi enviar uma expedição para combater os invasores em Mato Grosso. A coluna de 2.780 homens comandados pelo coronel Manuel Pedro Drago saiu de Uberaba, em Minas Gerais, em abril de 1865, e só chegou a Coxim em dezembro do mesmo ano, após uma difícil marcha de mais de dois mil quilômetros através de quatro províncias do Império. Mas encontrou Coxim já abandonada pelo inimigo. O mesmo aconteceu em Miranda, onde chegou em setembro de 1866. Em janeiro de 1867, o coronel **Carlos de Moraes Camisão** assumiu o comando da coluna, reduzida a 1.680 homens, e decidiu invadir o território paraguaio, onde penetrou até Laguna, em abril. Perseguida pela cavalaria inimiga, a coluna foi obrigada a recuar, ação que ficou conhecida como a retirada de Laguna.

Apesar dos esforços da coluna do coronel Camisão e da resistência organizada pelo presidente da província, que conseguiu libertar Corumbá em junho de 1867, a região invadida permaneceu sob o controle dos paraguaios. Só em abril de 1868 é que os invasores se retiraram, transferindo as tropas para o principal teatro de operações, no sul do Paraguai.

Deonísio da Silva não escolheu focar na sua obra os motivos que levaram os países à guerra, as conseqüências que ela teve na vida econômica e política dos envolvidos ou até mesmo a importância dos governos em meio ao conflito. O autor conta a trajetória dos soldados, dos homens comuns, que lutaram nas batalhas, que amaram, lutaram, riram e morreram sem nem saber ao certo onde estavam. Homens de culturas distintas, mas unidos pelo objetivo de defender a sua pátria. Não interessa aqui quem estava no poder. Essa grande e oficial História é contada através de pequenas histórias que constituem o cerne da narrativa.

Neste sentido que Deonísio da Silva escreve sua obra sem procurar heróis como fizeram a maior parte dos historiadores que relataram a guerra. O autor não faz distinção entre pessoas em uma batalha onde morreram comandantes e comandados pobres e ricos, negros,

índios e brancos. Os aspectos ocultos da natureza humana foram revelados pelos sentimentos dos soldados daquela tropa brasileira, que apesar de estarem sendo liderados por um comandante, não parecem oprimidos dentro dessa relação hierárquica. Conforme Bakhtin (2005): “Os homens, separados na vida por intransponíveis barreiras hierárquicas, entram em livre contato familiar na praça pública carnavalesca.” (p.123).

Na obra verificamos a eliminação de divisões hierárquicas entre os homens e a reunião improvável de religiões distintas em uma mesma tropa de soldados aliados, são católicos, judeus e muçulmanos. São homens que tem suas superstições, tais como:

Acreditam em mula-sem-cabeça, em boitatá, em lobisomem, em assombração de toda a espécie. Não enfrentam um inimigo humano, visível, palpável, um exército de carne e osso. Enfrentam contingentes de sombras. (SILVA, 1996, p. 19)

Regras morais também são eliminadas. O velho Silvestre, ao ser encontrado em seu pequeno rancho, estava acompanhado de seis mulheres. E esse fato não gera vergonha e nem discriminações, inclusive as mulheres vão dar um pouco de “alegria” aos soldados da tropa.

No dia em que demos com esse velho na casinha, depois de levamos um susto danado, não sabendo quem poderia estar ali, eis que saiu ele e depois mandou sem nenhum pudor ou vergonha que suas companheiras também a deixassem. Havia seis delas, umas morenas, outras mais mulatas e uma bem branquinha, sem contar a índia – esta, a mais aprazível de todas. Estavam com ele há várias semanas pagando com os prazeres de seus corpos as histórias que ele narrava. (SILVA, 1996, p.43)

Também vemos um homem capaz de amar em meio à guerra e ao mesmo tempo é capaz de mutilar cadáveres inimigos. No capítulo seis, o cabo Argemiro fala do cemitério como sendo um campo santo. Assim o homem é dignificado por sua morte em combate. O lugar onde os mortos são enterrados é, portanto, da ordem do divino e não do terreno.

O papel da mulher na guerra desempenha destaque na narrativa, em que com muita naturalidade, se quebram regras morais e sociais pré-estabelecidas, pois a maioria das mulheres que acompanham a tropa, tem seu corpo usado por aqueles que lutam.

Ana rasga as próprias roupas para fazer curativos nos feridos. É uma preta bonita, mulher do soldado Jeremias. Jeremias geme sobre Ana todas as noites, entre um combate e outro. Sabemos, porém, que não é só ele que deita sobre essa mulher. Ana sempre geme, às vezes até gane, sob outros corpos, fazendo o amor errado, errando na coluna já de si tão errante, amassando soldados no meio da macega. “Esa es una buena mujer”, disse um paraguaio, que ela socorria sem olhar se era amigo ou inimigo, pois Ana não sabe distinguir os lados da guerra. Não sabe ou não quer. (SILVA, 1996, p.68)

Percebemos nos elementos acima mencionados, a presença das quatro categorias que caracterizam o universo carnavalesco. *Avante, soldados: para trás* é também uma narrativa polifônica, que é uma das características da carnavalização. É concretizada mediante ao espaço dado à variedade de vozes sociais e da valorização dos personagens pelo seu discurso, onde se trabalha a transmissão de conhecimento através da contação de histórias. Conforme Robson Pereira Gonçalves (1982):

O texto carnavalesco oferece uma pluralidade de vozes, consciências independentes, equípolentes e seus universos. A narrativa polifônica, portanto, apresenta uma participação múltipla de vozes (personagens) e estilos, ao invés de uma linearidade do conteúdo no texto

literário. Existe uma coexistência e uma interação de personagens e linguagens, de universos, de pontos de vista, que remetem à organização do texto carnavalizado. Neste sentido, o mundo é pensado mais espacialmente do que temporalmente, havendo por isso mesmo uma simultaneidade de pontos de vista sobre o mundo. (p.25)

Nas vozes dos personagens como Coronel Camisão, o “francês” Visconde de Taunay, do cozinheiro judeu, o contador de histórias Silvestre, a narrativa vai cumprindo seu objetivo de contar o percurso desse episódio às avessas: a derrota da tropa brasileira em Laguna, que ganha destaque em uma guerra em que a vitória é desse mesmo povo que retrocedeu.

Outro ponto a ser observado é o elemento **riso** na obra de Deonísio. A narrativa oscila entre os horrores da guerra e a ironia que envolve a existência humana, o narrar cotidiano e seus pequenos e grandes momentos de riso. Bakhtin (2005) afirma que o riso na literatura dos séculos XVIII e XIX é, invariavelmente, abafado e apresenta-se na forma de ironia, do humor e em outras formas de riso reduzido. Para o autor o riso apresenta-se como uma posição estética e esse posicionamento só pode acontecer dentro de uma determinada realidade; ou seja, o que define o riso é o contexto em ele é produzido e o riso atua como um intérprete dessa realidade vivida. O riso carnavalesco que é ambivalente aparece em contraposição à realidade oficial, monológica, que a seriedade unilateral absolutiza.

Para ser carnavalesca, é preciso que uma obra seja marcada pelo riso, que dessacraliza e relativiza as coisas serias, as verdades estabelecidas, e que é dirigido aos poderosos, ao que é considerado superior. Nela aliam-se a negação (a zombaria, o motejo, a gozação) e a afirmação (alegria). (FIORIN, 2006, p. 96)

A manifestação do *riso*, no meio do contexto dramático que viviam, é uma interrupção no doloroso processo pelo qual passavam, ele está presente na narrativa em momentos como: na interrupção dos horrores da guerra, no meio deste contexto dramático em que os soldados estavam vivendo, nas histórias de Silvestre, nos relatos de Lindalva, quando os títulos de nobreza são zombados, nos amores de Camisão, etc. Ao lermos a história do combatente Camisão e de seu amor por uma galopeira paraguaia, Mercedes, no contexto da guerra, percebemos o quão irônica a vida pode se apresentar.

O riso carnavalesco ambivalente possuía uma enorme força criativa, força essa formadora de gênero. Esse riso abrangia e interpretava o fenômeno no processo de sucessão e transformação, fixava no fenômeno os dois pólos da formação em sua sucessividade renovadora constante e criativa: na morte prevê-se no nascimento, no nascimento, a morte, na vitória, a derrota, na derrota, a vitória, na coroação, o destronamento, etc. O riso carnavalesco não permite que nenhum desses momentos da sucessão se absolutize ou se imobilize na seriedade unilateral. (BAKHTIN, 2005, p.166)

No quarto capítulo da narrativa, há uma interrupção do sofrimento e do cenário cruel da guerra com o surgimento do personagem Silvestre, o contador de histórias. O título do capítulo é *Xerazade suspende a guerra* faz referência a personagem árabe que consegue evitar a morte contando histórias e distraindo o seu algoz, Silvestre distrai a tropa das imagens e do medo da morte.

Ao encontrar o rancho, o coronel Camisão pensa que pode ser uma emboscada dos Paraguaios. O sargento Silva dá a ordem de evacuação do rancho “com certa solenidade”, mas para a surpresa de todos quem surge a porta é um senhor de aproximadamente 60 anos com

um sorriso maroto no rosto. Esse senhor debochado, rodeado de mulheres vai divertir os combatentes com suas arte, a arte de fazer rir através de suas narrativas:

Para nossa surpresa, depois de alguns atrapalhos, comuns a essas horas decisivas da guerra, quando, depois de tomarmos as decisões, não sabemos se agimos do modo mais acertado, demos com uma pessoa fantástica, de nome Silvestre, um contador de histórias muito divertidas, que desde o primeiro momento tem servido para animar os soldados com as mais destrambelhadas narrativas, que afastam as lembranças das desgraças da guerra, levando a imaginação dos soldados para bem longe dessas regiões, ainda que sem o mérito de afastar o calor infernal que nos aterroriza dia e noite. (SILVA: 1996, p. 41)

No decorrer da obra podemos identificar outros momentos como esse, onde há uma interrupção dos episódios sangrentos da guerra, para dar lugar ao riso, a ironia, aos sentimentos dos homens e mulheres envolvidos no combate. São momentos de inversão dos horrores da batalha, onde as manifestações do riso aparecem sem nenhum vínculo com as hierarquias militares, que comandam a guerra de fora.

A certa "solenidade" em que Silva dá o comando a tropa, não tem nada de ato heróico. A bravura dos homens a adentrarem na casa e empunharem suas armas transformam-se em atos atrapalhados, como descreve o próprio autor. Mais uma vez podemos destacar que não é uma narrativa que busca heróis, mas sim que mostra o homem comum, com suas histórias comuns. Os soldados que estiveram na guerra e não foram lembrados pelos historiadores, pois eram homens simples, ganham voz e registro na obra de Deonísio. Há, por exemplo, um capítulo dedicado a uma figura histórica muitas vezes esquecida pela História, o padre Landell de Moura, *O padre telefonista*, que foi o precursor, no Brasil, de pesquisas com a transmissão de imagem e som.

Em um dos capítulos, é abordada a ausência de poder que o homem tem sobre sua vida. *A hora da morte: a última risada da tua vida*. No título podemos observar a presença de ironia no limiar da renovação que só a morte proporciona: se temos que nos despedir da existência, que o façamos da melhor forma, ou seja, rindo.

Em outro momento percebemos o riso grotesco no ato da degola que os soldados procediam ao prender os inimigos. Após a batalha, o subcomandante Juvêncio traz para o líder da tropa, as cabeças de soldados brasileiros mortos em combate. Camisão, chocado com a cena, pergunta ao oficial qual era o motivo de ter trazido cabeças de soldados aliados e não dos inimigos. O combatente então explicou que desta forma eles poderiam saber quantos soldados haviam desertado: contando-se os que retornaram da batalha e as cabeças que ali estavam, a diferença seria de desertores. O riso se produz mediante os fatos inusitados que são apresentados, mas se reduz diante da crueza do episódio.

Nesse mesmo episódio podemos destacar a presença do "baixo corporal", pois não são apenas as cabeças que são trazidas, há também pernas, braços, testículos e pênis. Juvêncio assim se refere ao conteúdo dos sacos: "As cabeças são dos nossos", explica o chefe do pelotão interceptado. "As xongas são do inimigo" (SILVA,1996, p.24). O carregamento inusitado de restos da luta termina com um último saco, que estava repleto de sapos, que causam uma anarquia generalizada entre os soldados: "Os soldados, assustados, começam a atirar nos

sapos. Outros disparam a si mesmos, fugindo apavorados. Está desfeita a preleção, desmanchada a avaliação do ataque, instalada a anarquia geral, ainda que momentânea.” (SILVA, 1996, p. 25).

Outras situações irônicas da obra estão presentes no amor entre inimigos, como já mencionado, a separação do casal pela morte, a própria causa da morte de Camisão e o desenrolar da vida da paraguaia Mercedes. Ao final da trama, Mercedes encontra um dos soldados que fizeram parte da tropa de Camisão, que é quem vai relatar os fatos ocorridos, e ambos vivem o resto de seus dias juntos no Brasil. A vontade de Camisão de vencer a batalha, de viver o seu amor e de concluir o relato da guerra são interrompidos e cabe a esse soldado observador, reelaborar a vida de modo a concluir o que foi deixado de lado pela história e pelo destino. Cabe ao narrador reconstruir e resgatar a figura de um bravo comandante do esquecimento.

A grande *ironia* da narrativa está na valorização da memória cultural através de personagens comuns. O coronel Camisão, é a imagem do brasileiro simples, é através dos olhos dessa figura que a guerra é contada. A voz do Império, ou seja, do comando hierárquico é calada, e o cidadão normal é quem recebe elevação, em um processo hierárquico que se inverte. É a vida deslocada de seu curso habitual.

O paradoxo presente no título: ***Avante, soldados: pra trás***, nos remete a outro ponto a ser analisado dentro da teoria da carnavalização: coroação e destronamento. O título dá a idéia de tentativa fracassada, ir, mas retroceder. Para o comandante Camisão, a morte não veio gloriosa, em um ato corajoso, lutando em uma batalha, ele foi vencido pela cólera, doença que matou grande parte dos seus soldados.

Avante soldados: para o Apa. Avante, soldados: para o Paraguai. Avante soldados: para a guerra. Pois não é isso que todo militar quer? A nós tocou uma. Quantas gerações se passaram para o Brasil fazer uma guerra! (SILVA: 2006, p. 172)

Na fala de Camisão, percebemos que aqueles soldados, foram coroados com uma guerra, pois eram militares para lutar em defesa de seu país. E ali estavam, lutando contra o Paraguai. A tropa do coronel invadiu Laguna em 1º de maio de 1867, e no dia 7 de maio a tropa retrocedeu. “Começamos com 3000 homens. Chegamos ao fim com 500.”

Conforme Bakhtin (2005) o rito do destronamento é como se encerrasse a coroação, da qual é inseparável. Através dela transparece uma nova coroação. E a morte tira a coroa de todos os coroados em vida. O comandante Camisão morreu como herói, sem nenhuma pompa. Aqui a narrativa cumpre o seu propósito de inversão: observa o fato Histórico, não sob a visão do historiador, que tende a privilegiar os grandes feitos e os personagens “famosos”. O autor realiza uma crítica social e política ao destacar a dramaticidade, as contradições e as crenças de soldados que morreram sem nenhuma glória, ele contou a história de homens que ainda não faziam parte da história, reconhecendo a sua existência, até então esquecida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 3ª ed., tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2005.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma Sociologia do dilema brasileiro. 6ª ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FIORIN, Jose Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

O MITO HESIODICO DAS RAÇAS EM *A IDADE DO FERRO*, DE J. M. COETZEE

Denise Almeida Silva¹

RESUMO

Analisa-se a maneira como o escritor sul-africano J. M. Coetzee enfoca o mito hesiódico das raças em seu romance *A Idade do Ferro*. Inicialmente, estuda-se a construção do texto de Hesíodo, em que as raças parecem se suceder em uma ordem de progressiva decadência, considerando-se a temporalidade própria de cada uma delas, bem como seu caráter cíclico. Em seguida, analisa-se como a noção de um mundo em que a desordem se instaura progressivamente rumo à injustiça, desgraça e morte foi associada por Coetzee ao contexto da África do Sul em que vigia o *apartheid*, retratada pelo autor como uma sociedade não só enferma, mas em estado terminal. A análise prossegue demonstrando como a doença, velhice, morte, ignorância do amanhã e angústia do futuro, que caracterizam a Idade do Ferro de Hesíodo, são relidas por Coetzee neste novo contexto histórico.

Palavras-chave: Mito. Hesíodo. J. M. Coetzee. *A Idade do Ferro*.

Este estudo centra-se na maneira pela qual o escritor sul-africano J. M. Coetzee retoma o mito hesiódico das raças em seu romance *A Idade do Ferro*. Inicialmente, descreve-se a construção de *Os Trabalhos e os Dias*, e caracterizam-se cada uma das sucessivas raças. O contraste sempre renovado entre justiça e desmedida, *Dike* e *Hybris*, é analisado em relação à estrutura formal do mito; por outro lado, intenta-se demonstrar como a noção de um mundo em que a desordem se instaura progressivamente rumo à injustiça, desgraça e morte é associada por Coetzee ao contexto da África do Sul em que vigia o *apartheid*, retratada pelo autor como uma sociedade não só enferma, mas em estado terminal.

O mito das raças é uma das narrativas do poema *Os Trabalhos e os Dias*, de Hesíodo, nas quais o autor remete a um tempo mítico em que os homens desconheciam os sofrimentos e a morte para, em seguida, esclarecer como os males passaram a fazer parte da existência humana. Logo após a invocação as musas, e a dedicatória a seu irmão Perses, o poeta expõe um quadro de uma terra dividida entre duas lutas: a funesta guerra e a inveja, nascida da Noite Tenebrosa. Uma vez que esta última incita o homem ao trabalho, é vista como uma “boa luta para os homens”; há, contudo, que observar a máxima délfica “nada em excesso”. Hesíodo passa a narrar a origem e necessidade do trabalho, relatando o mito de Prometeu e Pandora a fim de demonstrar como a *Hybris* levou os homens, que antes viviam “ao recato dos males, dos

¹ URI/Frederico Westphalen. Dr. em Letras (Literaturas de Língua Inglesa) pela UFRGS; pesquisadora e professora na URI/Frederico Westphalen (Mestrado em Letras/ Graduação).

difíceis trabalhos e das terríveis doenças que ao homem põem fim” a experimentar pesares e labutas, pois da “inteligência de Zeus não há como escapar” (HESÍODO, 1991, p. 23-29). Tendo roubado o fogo, o homem é alvo da vingança de Zeus, que dele esconde o alimento, o que o leva a buscá-lo em fadiga e trabalho.

Segue-se o mito das cinco raças, que vem complementar e completar a narrativa anterior, servindo também ao propósito de aconselhar o irmão contra os perigos da desmedida, como o poeta explicitamente esclarece: “Se queres, com outra estória esta encimarei; bem e sabiamente lança-a ao peito!” (p. 31). A motivação pessoal do autor, em litígio com o irmão a propósito da divisão das terras e bens herdados do pai, acaba por convertê-lo no único autor da tradição grega a se inserir no quadro da literatura sapiencial, caracterizada por reunir literariamente preceitos, admoestações e instruções repertoriadas por um povo que, via de regra, passa por crise e deseja, conseqüentemente, reconstruir sua sociedade e patrimônio moral (LAFER, 16-17).

As raças (ou idades) sucedem-se numa ordem de decadência progressiva e regular, como já sugere o nome dos metais de acordo com os quais se ordenam. Inicia pela raça do outro—metal tido como o mais precioso—e apresenta sucessivamente, as raças de prata, bronze e ferro e, intercalada entre as duas últimas, uma raça de heróis. Os metais são escolhidos não somente pela sua valoração mercadológica de superior a inferior, mas de acordo com a natureza particular de cada idade: seu modo de vida, atividades, qualidades e defeitos. Assim, se o ouro figura ao início da narrativa é porque encarna todas as virtudes. Como Vernant observa, Hesíodo opõe a um mundo divino, em quem a ordem é fixada pela vitória de Zeus, um mundo humano no qual a desordem se instaura progressivamente, e que finalmente acaba permeado pela injustiça, desgraça e morte (2002, p. 27-31) A ordenação segue uma lógica temporal e formal própria, não obedecendo a ordem propriamente cronológica, mas a um período cíclico. Se assim não fora, Hesíodo, ao se perceber como vivendo o momento da raça de ferro, não poderia lamentar não ter nascido depois dessa idade, como Vernant ainda percebe (p. 32).

Os homens da raça de ouro caracterizam-se por uma condição privilegiada: são totalmente desprovidos de preocupações, alegram-se em festins, desconhecendo penas e misérias. A terra, dadivosa, nutre-os com fruto abundante; tais homens não conhecem a velhice, conservando sempre pés e mãos igualmente ágeis. Já a raça de prata, incapaz de conter em si o “louco Excesso”, embora ainda longeva, não conserva a plenitude das potencialidades físicas e mentais, mas padece de certa idiotia. O filho cresce “por cem anos junto “à mãe cuidadosa, brincando”; curta adolescência, em que os homens já padecem de “horríveis dores por insensatez”, segue-se a essa prolongada infância. Excessivamente tolos, não veneram os deuses, o que encoleriza a Zeus, que os oculta sob a terra, e cria a raça de bronze. Acentua-se dessa raça a mortalidade, a força e a violência. Morrem em combate, seguindo-se-lhe a raça dos heróis. Em oposição à desmedida *Hybris* dos homens da raça anterior, que tinham “de aço resistente o coração, inacessíveis”, Zeus faz dos heróis uma raça

“mais justa e corajosa”. Embora, tal como a raça anterior, dediquem-se à guerra, caracterizam-se, pelo exercício da *Dike*, justiça, o que leva Zeus a recompensá-los de forma diametralmente oposta ao que faz em relação à raça de bronze: enquanto esta desce ao gélido palácio Hades, deixando a luz brilhante, os heróis são confinados na “Ilha dos Bem-Aventurados, junto ao oceano profundo”, num lugar em que “doce fruto traz três vezes ao ano a terra nutriz” (p. 35).

A quinta raça, de ferro, correspondente ao período em que vive o autor, é tão terrível que este lamenta estar vivo em tal tempo. Contrastando com a vida despreocupada e tranqüila da idade do ouro, o homem da idade de ferro vive o preâmbulo de uma degenerescência total. Hesíodo apresenta o contraste entre “o que é”, e o que será, projetando um futuro negro em que a presente relação de semelhança que ligava pais a filhos, bem como a relação fraternal, a prática da hospitalidade e toda noção de companheirismo desaparecerão. Tão logo a presente geração envelheça, filhos deixarão de se assemelhar a seus pais, que serão insultados e censurados com duras e cruéis palavras, e desamparados por aqueles. Amor, companheirismo, hospitalidade deixarão de ser “como já havia sido”. A inveja malevolente e malsonante a todos os homens acompanhará; honrar-se-á ao malfeitor e ao homem desmedido, de forma que a justiça desaparecerá. Zeus não deixará tal *Hybris* sem castigo, assinalando desde já um tempo quando, em lugar da eterna vitalidade dos homens primevos, esses mortais serão retirados da terra, como as precedentes raças.

Hesíodo dá continuidade ao poema discorrendo sobre a Justiça e a retribuição dada pelo Cronida aos que se ocupam do mau Excesso. Cabe aos reis e também aos súditos exercer a justiça, independentemente do lugar ocupado na sociedade, já que o mal vem tanto “à coletividade como ao indivíduo que a desrespeitam—“A si mesmo o homem faz mal, a um outro o mal fazendo” (p. 43). Por fim, o poeta exalta as virtudes do trabalho, que “desonra nenhuma” é.

Como se vê, a intenção de admoestar à obediência da justiça (*Dike*) para que não se venha a ser uma vítima da desmedida (*Hybris*) perpassa as diferentes sessões do poema a tal ponto que, como nota Vernant, tensão entre *Dike* e *Hibris* não só norteia a estrutura do mito como lhe atribui seu significado geral. Contrastivamente, as sucessivas idades representam o domínio de uma ou outra dessas qualidades. Vernant explica:

Quando Hesíodo quer estabelecer uma diferença de valor entre duas raças, ele a formula explicitamente e sempre da mesma maneira: as duas raça são opostas como a *Dike* e a *Hybris*. Um contraste desse gênero se ressalta, de um lado, entre a primeira e a segunda raça; de outro, entre a terceira e a quarta. Mais exatamente, a primeira raça está para a segunda, do ponto de vista do “valor”, como a quarta está para a terceira. Com efeito, Hesíodo acentua que os homens de prata são “bem inferiores” aos de ouro – inferioridade que consiste em uma *Hybris* da qual os primeiros estão perfeitamente isentos; ele acentua ainda que os heróis são “mais justos” que os homens de bronze, votados igualmente à *Hybris*. (...) O texto impõe, então, quanto à relação entre as quatro primeiras raças, a seguinte estrutura: distinguem-se dois planos diferentes, ouro e prata de um lado. Bronze e heróis de outro. Cada plano, dividido em dois aspectos antitéticos, um positivo, outro negativo, apresenta assim duas raças associadas que formam a contrapartida necessária uma da outra e que contrastam, respectivamente, como *Dike* e *Hybris* (2002, p. 32-3)

A aparição da quinta raça, estruturalmente, apresenta uma nova dimensão: ao contrário das precedentes, não se desdobra em dois aspectos antitéticos, mas sob a forma de uma raça única. Contudo, tal como as idades que a precedem, reforça a concepção da existência humana como vacilando entre dois pólos opostos, *Dike* e *Hybris*.

A ambiência de uma sociedade em plena degenerescência, que ruma rumo à destruição e morte face ao predomínio da louca desmedida e o abandono da justiça, fornece a J. M. Coetzee poderosa metáfora para a análise da situação de exceção que se instaura na África do Sul do *apartheid*. Tal como no poema de Hesíodo, a sociedade retratada pelo romancista em *A Idade do Ferro* sofre pelo efeito da louca desmedida. Elizabeth Curren refere-se ao diuturno confronto entre os ativistas negros a polícia como uma “guerra sem piedades, sem limites” (COETZEE, 1992, p. 49). Da sacada de sua casa, pode ver as chamas ardendo nos bairros negros; a polícia, que deveria proteger os cidadãos, persegue, e, se possível, mata os ativistas. Como patroa de Florence, mulher negra cujo filho mais velho, ainda adolescente, está envolvido no boicote estudantil, é dado a Elizabeth Curren testemunhar tais desmandos. Por outro lado, também as crianças negras entregam-se à violência descontrolada: abandonam a escola, considerada como instrumental na legitimação do *apartheid* (p. 65); chutam e batem num homem porque ele bebe, põem fogo nas pessoas e riem, enquanto elas queimam até a morte. Enquanto Florence relata o fechamento das escolas em todas as escolas foram fechadas em Langa, Nyanga e Guguletu, e como a situação nesta última localidade se deteriorou a ponto de que seu filho não pode mais permanecer lá em segurança, as rádios e a televisão se calam, e a imagem que o governo transmite à minoria branca é a terra “de vizinhança sorridente” (p. 53).

No final da década de 1980, quando o romance estava sendo escrito, o país atravessava o clímax de uma série de rebeliões escolares iniciadas em 1983. Como já acontecera em Soweto em 1976, os estudantes, alguns dos quais ainda crianças, assumem a liderança do ativismo político. Boicotes tornam-se freqüentes; mantêm-se afastados das escolas, e desfilam pelas ruas reivindicando a retirada dos militares e policiais dos campi. Em 1985, o Comitê Nacional da Crise Educacional (NECC) suspende os boicotes escolares, e um ano mais tarde proclama-se estado de emergência nacional. A agitação cresce; milhares de crianças são aprisionadas, e muitas delas submetidas à tortura e execução (GALLAGHER, 194-96).

Não surpreende, pois, que Coetzee, ao caracterizar a Idade do Ferro que assola o país, tenha escolhido o desrespeito à infância como indicativo da decadência social e dissolução dos laços familiares que, como no mito hesiódico, é um das características de tal idade. O que deveria ser “um tempo de maravilhas, um tempo de crescimento da alma” torna-se um período em que a capacidade imaginativa infantil e adolescente “torna-se tolhida e petrificada” (p. 12). Nesse momento, “a infância é desprezada, quando as crianças instruem umas às outras para jamais sorrir, jamais chorar, para levantar os punhos para o ar, como martelo (...) tempo fora do tempo, vomitado da terra, bastardo, monstruoso” (p. 50). Como em *Os Trabalhos e os*

Dias, as relações pais e filhos tornam-se alteradas. Porém, se naquele poema não se expõe causa para tal fato, salvo a corrupção progressiva e inevitável, no romance de Coetzee a dissolução dos elos familiares se verifica na ambiência de um regime de exceção, que leva à sobreposição dos interesses nacionais aos familiares, fazendo com que crianças e adolescentes abandonem suas famílias, boicotem a escola e se dediquem à luta. Quando Curren recorda os velhos tempos em que os mais velhos eram respeitados, e o estudo valorizado, Florence lembra-lhe que a sociedade vive agora novos tempos em que “tudo mudou. Não há mais mães nem pais” (p. 40).

Essa noção é retomada pouco antes da metáfora da Idade de Ferro ser introduzida pela primeira vez no romance. Curren censura a maneira afrontosa como o filho da empregada tratara a Vercueil, retomando a discussão sobre os vínculos familiares:

Continuo pensando no que você me disse, no outro dia: que não Existem mais mães nem pais. Não posso acreditar que você quisesse dizer isso realmente. As crianças não podem crescer sem mães nem pais. As queimadas e matanças de que se ouve falar, a chocante insensibilidade, até mesmo esta coisa de bater no sr. Vercueil — de quem é a culpa, afinal? Certamente a culpa deve recair sobre os pais que dizem: ‘Vão, façam como quiserem, agora vocês são donos de si mesmos, desisto da autoridade sobre vocês’. Qual a criança que no íntimo do seu coração quer de verdade que lhe digam isso? Com certeza sairá confusa, pensando consigo mesma: ‘ Não tenho mais mãe, agora, não tenho pai; então, que morra minha mãe, que morra meu pai?’ Você lava as mãos por eles e eles se transformam em filhos da morte (p. 49).

É quando Florence discorda fortemente da percepção da patroa, atribui as ações dos jovens negros à crueldade dos brancos, e elogia a têmpera dos negros que a metáfora da idade do ferro é introduzida:

—Não—disse Florence. —Isso não é verdade. Eu não viro as costas aos meus filhos. (...) São crianças boas, como ferro, temos orgulho deles. (...)
Crianças de ferro, pensei. Florence, também, não era diferente do ferro. A idade do ferro, depois, vem a idade do bronze. Quanto tempo ainda, antes que volte o ciclo das idades mais brandas, a idade do barro, a idade da terra? Uma matrona espartana, de coração de ferro, criando filhos guerreiros para a nação (p. 50).

Como se percebe, embora claramente baseada no mito hesiódico das raças, a Idade do Ferro, como concebida por Coetzee, reveste-se de características especiais. Contrastando com Hesíodo, que remete a um tempo mítico desprovido de sofrimentos e traça sua progressiva decadência até avançar à Idade do Ferro, interessa a Coetzee fixar somente uma das idades da terra, a idade férrea em que vive, na qual a degenerescência já está profundamente instaurada. Também a lógica ordenadora dos metais difere: em lugar do critério do valor monetário próprio de cada metal, é a resistência, ou dureza do metal que se constitui em critério ordenador. Assim, as idades sucedem-se do metal menos resistente ao mais resistente: o ferro será sucedido pelo bronze, e assim sucessivamente, até que o ciclo esteja completo, e as idades mais brandas retornem.

Uma vez que a dureza e/ou resistência é o padrão escolhido, o mito das idades de Coetzee não se atém somente a metais— completado o ciclo, este reiniciará pela idade do barro. A escolha parece estar associada a uma opção pela vida e ao reinício de um novo ciclo criativo, pois remete duplamente não só à descrição bíblica da criação do mundo (surgido a

partir de um estado caótico, quando o Espírito de Deus “pairava sobre as águas”) e do homem(formado de elementos do pó da terra), como ao relato bíblico do sonho do rei assírio Nabucodonozor, no qual os reinos se ordenam de maior esplendor a maior força, através da sucessão do ouro, prata, cobre e ferro, que simbolizam, respectivamente, Babilônia, Medo-Pérsia, Grécia e Roma, terminando surpreendentemente com uma frágil mistura de ferro e barro, que prenuncia o fim da história deste mundo (Dan. 2).

Se Hesíodo lamenta o presente e projeta um futuro em que a Idade de Ferro se tornará ainda mais terrível, em vez de temor é com expectativa que os homens da Idade de Ferro de Coetzee aguardam uma idade mais propícia à vida. Thabane, que foi professor, abandona temporariamente a profissão “até que chegem tempos melhores” (p. 94). A época é descrita como tempo de “crescimentos monstruosos, desnascenças: um sinal de se foi além da própria hora, também este país: hora para o fogo, hora de chegar ao fim, hora para aquilo que sai das cinzas nascer” (p. 63)

Apesar o fato de que a própria natureza parece ter tido seu curso alterado, e de que o fim afigura-se como inevitável, a qualidade cíclica das idades traz a esperança do renascimento de tempos mais brandos. Esta noção é reiterada no romance. Ao tentar entender a natureza de seu relacionamento com Vercueil, o vagabundo a quem acolheu para que entregue uma carta à filha após sua morte, Elizabeth Curen avalia:

Vercueil e eu, como um casal há muito tempo casado, sem ter o que dizer, mal-humorado. Estou até mesmo me acostumando com o cheiro, pensei. Será assim que me sinto em relação à África do Sul: sem amá-la, mas habituada ao seu mau cheiro? Casamento é destino. Transformamo-nos naquele com quem nos casamos. Nós, que casamos com a África do Sul, tornamo-nos sul-africanos: feios, sombrios, entorpecidos. Nosso único sinal de vida é um ligeiro reluzir dos caninos, quando somos contariados. África do Sul: um velho cão mal-humorado, cochilando na porta, à espera da hora de morrer. E que nome mais sm inspiração para um país! Esperemos que eles o troquem, quando criarem um novo começo (p. 67).

Esse pensamento complementa uma extensa meditação sobre a natureza da vida na África do Sul da Idade do Ferro, cuja origem é relacionada ao caráter daqueles que a fundaram e colonizaram, os pioneiros holandeses. A dureza de geração após geração de pioneiros “de rostos severos, lábios apertados, marchando, cantando seus patrióticos hinos, saudando a sua bandeira, jurando morrer pela sua pátria (...) pregando o antigo regime da disciplina, do trabalho, da obediência, do auto-sacrifício” é diretamente associada ao surgimento da Idade do Ferro, que é precedida por uma “idade do granito”. Como o granito, duro e frio ao toque, o calvinismo praticado na África do Sul é descrito como sendo a encarnação do “espírito de Genebra Calvino, de beca preta, sangue escasso, frio para sempre (...) sorrindo seu sorriso invertido” (p. 50-1).

Sob o severo código moral do Calvinismo Africaner, produz-se regime frio, caracterizado pela falta de amor, que finalmente conduz à segura e morte. “O espírito de caridade pereceu neste país,” diz Elizabeth Curren a Vercueil, ao justificar por que não transforma a casa em abrigo para os pedintes (p. 25). Sob a égide de tal governo, sofrem brancos e pretos, e

verifica-se um embotamento dos sentidos generalizados. Descrevem-se as crianças negras como havendo tido a alma tolhida, petrificada; semelhantemente, “do outro lado da linha divisória seus primos brancos, de alma também tolhida, girando em torno de si mesmos, cada vez mais apertados nos seus casulos” (p. 12). Ao invés de preparar para metamorfose que leve a nova e mais bela vida, a ambiência em que vivem— seus casulos — enreda-os, tolhe-os, sufoca-os ao envolvê-los em ambiente protetor em que, dentro de jardins murados, guardados por buldogues, usufruindo as benesses a que é dado à hegemonia branca desfrutar, tornam-se finalmente insensíveis a desigualdade e desmandos do país. Semelhantes às crianças da Idade da Prata de Hesíodo, sujeitas a prolongada infância, os infantes dessa nova Idade do Ferro têm prolongado seu estado de inocência, e em sua realidade protegida tornam-se quais “larvas, roliças e brancas, encharcadas de mel, absorvendo a doçura através de suas peles suaves” enquanto suas almas se entorpecem, cheias de bem-aventurança (p. 12-13).

O embotamento imaginativo e perceptivo dos mais jovens inscreve-se dentro de um quadro em que a nação, como um todo, sofre um entorpecimento sob o efeito do discurso de seus dirigentes. A separação e tutela dos negros, verificada sob o regime do *apartheid*, era justificada pelo discurso adotado pela ciência política calvinista como estando baseado numa noção natural da separação da humanidade de acordo com as raças, que teria sido ordenada pela dispensação divina. De acordo com esse discurso, Deus teria dado a cada nação e a cada povo sua vocação particular, suas tarefas e seus dons. Tal concepção tribalista proveu a base para as numerosas políticas de segregação que tiveram lugar na África do Sul após 1948, e que determinaram a separação da população de acordo com categorias raciais fixas (Lei de Registro Populacional (1950), proibiram a união in-racial (Lei da Imoralidade, 1950), impediram a passagem dos negros a áreas onde não estivessem “ministrando às necessidades dos brancos” (Lei do Passe e Lei da Coordenação de Documentos, 1952), segregaram os pretos dos lugares públicos (Lei da Reserva de Benefícios Sociais Separados, 1953), e removeram a população negra (72% do total da população) para áreas inóspitas que correspondem a 13% do território do país (McCLINTOCK; NIXON, 1986, p. 149-150). Assim, não é difícil imaginar por que os “pais e mães, tias e tios, irmãos e irmãs” dos jovens encasulados são descritos não como borboletas, mas como “uma horda de gafanhotos (...)infestando o país, mascando ruidosamente e sem cessar, devorando vidas” (p. 31).

No romance de Coetzee, embora Elizabeth Curren perceba os efeitos do discurso e da prática da classe dirigente, sente-se como que paralisada, incapaz de se recusar a escutar suas falas pela televisão, muito embora saiba que tais políticos “por legitimidade (...) não mais se preocupam em clamar, homens que “ deram de ombros para a razão”, absorvidos pelo “poder e o estupor do poder”. Tais homens, a protagonista medita, retiram da população a centelha de vida, sendo eles mesmos desprovidos de qualquer calor humano, tão estupidificados quanto a população a quem se dirigem dia após dia:

E a sua mensagem permanece estupidamente inalterável, estupidamente a mesma, para sempre. Sua proeza, após anos de metitação etmológica sobre a palavra, foi a de ter elevado

a estupidez à categoria de virtude. Estupidificar: privar de sentime to; entorpecer, amortecer; atordoar pelo espanto. Estupor: insensibilidade, apatia, torpor da mente. Estúpidos: de facultades embotadas, indiferentes, destituídos de pensamento ou de sentimento. De *stupere*, ficar atordoado, estarrecido. Uma evolução de *estúpido*, para *atordoado*, *estarrecido*, ser transformado em pedra. A mensagem: que a mensagem jamais mude. Uma mensagem que transforme as pessoas em pedra (COETZEE, 1992, p. 32)

O embotamento das sensibilidades leva a outra metáfora (a do branco-boneca), que se desenvolve logo após a protagonista ficar abalada com a contemplação dos corpos dos cinco adolescentes mortos pela polícia. A cena é-lhe mais chocante porque conhece um deles, Bheki, filho de sua empregada Florence. Os corpos perfurados a bala deitados, perfilados ordenadamente, impressionam-lhe como tendo uma “presença maciça, sólida” (p. 98), que contrasta com a concha insubstancial que a envolve, bem como à hegemonia branca, tornando-os semelhante a bonecos. Curren compara sua inconsciência com a dos meninos assassinados, tornados inconscientes pela morte. Embora viva, e portanto passível de reflexão consciente, parece-lhe que dorme em sono profundo, e que é apenas visitada por ocasionais lapsos memórias, indicativos de que alguma vez esteve viva. Concebe-se, então, como tendo sido roubada no berço, e trocada por boneca, o que a faz passar a existência em estado de “surpresa paralisante”, dotada de um “conhecimento sem substância, sem peso mundano, como a própria cabeça de boneca, vazia, aérea” (p. 102-03).

Em contraste com a solidez dos mortos, sente-se oca. Avalia que o câncer que a vitima como justa retribuição— “Para cada um de nós o destino manda a doença certa”. Fosse ela aberta, veria seu interior oco como uma boneca, uma vez que o câncer a devora por dentro (p. 105). Concebe a doença que a devora como sendo “seca” e “fria”, qualidades que partilha com o granito e os africânderes simbolizados por ele. Como a Idade do Ferro, prolongada para além do tempo natural, e incapaz de gerar vida, o tumor cancerígeno afigura-se a Curren como um filho que carrega em si numa gravidez que se prolongará para além do tempo natural, e da qual nenhum fruto resultará. Tal qual Hesíodo, que lamenta viver em tempos tão sombrios, Curren lastima ter que carregar em si a própria negação da vida:

Ficar grávida desses tumores, desses inchaços frios e obscenos (...) , para sempre frios e vorazes. Seco, seco: senti-los virando-se à noite no meu corpo seco, não se espreguiçando e chutando como uma criança humana, mas mudando de ângulo, descobrindo um novo lugar para morrer. Como os ovos dos insetos postos no corpo de uma hospedeira, crescendo agora em larvas que comem-na implacavelmente até o fim. Meus ovos, crescidos comigo. (...) minhas filhas-morte, suas irmãs, minha filha-vida. Como é terrível quando a maternidade atinge o ponto de parodiar a si mesma! (p. 62)

Essa forma pervertida e perversa de maternidade, mais ligada à morte do que à vida, não apenas reforça a dissolução dos laços entre mães e filhos como acentua a ambiência de doença e terminalidade que perpassa o romance desde seu início. Morte, desperdício, e sujeira inscrevem-se já nas primeiras páginas do romance, quando a protagonista, Elizabeth Curren, inicia sua carta à filha, descrevendo a condição degenerada do pátio da casa onde esta última brincara em criança, e que agora não é mais do que “um lugar morto, ermo, sem uso, onde as folhas jogadas pelo vento se amontoam e apodrecem” (p. 9). É inverno, estação associada à morte. Na grande casa, agora quase vazia, Curren, que há pouco se descobre portadora de

câncer, limpa gavetas e descarta papéis velhos. Antes sólida, a casa começa a se decompor: as tábuas do assoalho perderam vigor, o isolamento dos fios está seco e os canos entupidos de areia; as calhas se vergam sob parafusos enferrujados ou desprendem-se da madeira apodrecida. “Uma casa construída solidamente, mas sem amor, fria, agora inerte, pronta para morrer”, Curren sentencia (p. 18), num julgamento que pode ser estendido ao país e seus governantes

Além de reforçar o estado terminal dessa Idade do Ferro, o corpo seco e infrutífero de Curren, torna particularmente visível o desperdício e a brutalidade representados pelo derramamento de sangue que ocorre no país de forma tão corriqueira e impune. Ao contemplar o sangue que jorra das feridas do amigo de Bheki, Elizabeth Curren avalia como este é precioso, um dom a ser preservado, que une a humanidade, “uma poça de vida dispersa entre nós, em existências separadas, mas, por natureza, única; emprestado, não dado; tido em comum, em confiança para ser preservado; parecendo viver em nós, mas parecendo, apenas, pois na verdade nós vivemos nele” (p. 62). A protagonista tem bem presente a lição de humanidade compartilhada do velho Shylock, que expôs à sociedade de Veneza como todos, judeus ou não, igualmente dormiam, comiam, respiravam. Acima de tudo, ecoa-lhe a pergunta exclamada no placó com ódio e angústia: “Eu não sangro como vós?” (p. 41)

Curren passa a sonhar freqüentemente com Borodino, a maior e mais sangrenta batalha de todas as Guerras Napoleônicas que, em dezesseis horas de confronto ininterrupto, deixou um rastro de mais de cem mil mortos. Em seus sonhos, vê centenas de milhares de homens se batendo na planície russa, seres sem rosto, sem voz, secos como ossos.

Essa visão dos seres para sempre silenciados, em sua clara alusão ao tratamento dispensado à população negra, poderia sugerir um prognóstico de um futuro tão desolador quanto o que Hesíodo antevê para o período final da idade em que vive. Contudo, a concepção cíclica das eras, e em particular da própria idade do ferro, descrita como estando à espera do seu próprio retorno, parecem sugerir um bafo de esperança. Ainda impressionada pela visão dos corpos dos adolescentes mortos, Curren se imagina a transitar por sobre seus corpos:

Deixe-me dizer, quando eu ando sobre esta terra, esta África do Sul, tenho um sentimento que se avoluma, de estar andando sobre rostos negros. Eles estão mortos (...) pesados e empedernidos, á espera que meus pés passem, á espera de que eu me vá, á espera de novamente se levantarem. Milhões de figuras de lingote de ferro flutuando debaixo da pele da terra. A idade do ferro, á espera do seu retorno (p. 116)

Tomando-se a si própria, na qualidade de branca, não só como representante da hegemonia no controle da nação, mas como co-responsável pelos desmandos, Curren toma a si a culpa pelo silenciamento dos negros. Não é a terra que os aprisiona—pelo contrário, flutuam sob ela, o que não poderiam fazer sobre a água, sobre a superfície da terra; aguardam, antes, que passe o governo dos brancos, para então ressurgir. Em contraste com os brancos-boneco, que morrem na cama, tornando-se mais e mais secos e leves, os negros têm a resistência do ferro ou do aço. Enquanto os brancos queimariam bem, deixando um mínimo de cinzas atrás de

si, queimar Bheki e os outros ativistas negros seria mais como tentar queiram o ferro ou o aço que, submetidos ao fogo, perdem sua forma, mas subsistem. Para além do distúrbio dos ciclos naturais causado por um calvinismo seco e frio, projeta-se um tempo em que a Idade do Ferro ressurgirá, já não mais sujeita à degenerescência e morte, já não mais angustiada pela projeção de um futuro sombrio, mas resistente como sempre, e já liberta da opressão e dos desmandos causados pelo desamor. Nesse sentido, o mito, como usado por Coetzee, assume contornos proféticos, que escaparam aos censores: em ternpos sombrios, o negro hiberna, mas ressurgirá, uma vez passado o reino dos gafanhotos, reassumindo o lugar que lhe é devido em sua própria terra.

REFERÊNCIAS

- COETZEE, J. M. **A Idade do Ferro**. São Paulo: Siciliano, 1992.
- HESÍODO. **Os Trabalhos e os Dias**. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- GALLAGHER, Susan VanZanten. **A Story of south África**: J. M. Coetzee's fiction in context. London: Harvard U. P., 191.
- LAFER, Mary de Carmargo Neves. Introdução. In: HESÍODO. **Os Trabalhos e os Dias**. São Paulo: Iluminuras, 1991, p. 15-19.
- MCCLINTOCK, Anne; NIXON, Rob. No names apart: the separation of word and history in Derrida's "Le Dernier Mot du Racisme". **Critical Inquiry**. 13, 1986. p. 141-54.
- VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os gregos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

O MITO DO GAÚCHO EM *CONTOS GAUCHESCOS* DE SIMÕES DE LOPES NETO

Edevandro Sabino da Silva

RESUMO

Este artigo relata a formação do mito do gaúcho e sua representação em **Contos Gauchescos**, de Simões Lopes Neto. Inicialmente estuda-se a transformação de significado que a palavra gaúcho sofreu a partir do século XVIII, quando aparece pela primeira vez na obra de Felix Azara ligada a um sentido pejorativo, e sua associação posterior a homem valente e destemido, que é heroicizado e ganha *status* mítico. Embora este estudo se prolongue até a visão do gaúcho a pé, fruto da mecanização das fazendas e deslocamento do trabalhador rural para a periferia das grandes cidades, a análise centra-se na imagem do gaúcho recriada por Simões Lopes Neto. Estuda-se como o homem sul-rio-grandense chegou a ser conhecido como Centauro dos Pampas ou Monarcas das Coxilhas, tendo como exemplo o estancieiro Blau Nunes, personagem central da coletânea **Contos Gauchescos**.

Palavras-chave: Gaúcho, mito, **Contos Gauchescos**, Simões Lopes Neto.

RESUMEN

Este artículo muestra la formación del mito del gaucho y su representación en los **Contos Gauchescos**, de Simões Lopes Neto. Primeramente se va a tratar de la transformación del significado de la palabra que ocurre desde del siglo XIII, cuando surgió por la primera vez en la obra de Felix Azara, en esta época la palabra gaucho estaba relacionada a un sentido pejorativo y su asociación posterior a hombre valente e destemido ganha *status* mítico. Embora este estudo se estenda hasta la visión del gaúcho a pé, resultado de la mecanización de las haciendas y desplazamiento del trabajador agrário para la periferia de las grandes ciudades, la análisis tiene su foco principal en la imagen del gaúcho recriada por Simões Lopes Neto. Se va estudiar como el hombre sul-rio-grandense llegó a ser conocido como Centauro de los Pampas o Monarca de las Coxilhas, tendo como ejemplo el Blau Nunes, personaje central de la colectânea **Contos Gauchescos**.

Palabras-clave: Gaucho, mito, **Contos Gauchescos**, Simões Lopes Neto.

O gaúcho é um tipo ideológico e mitificado pelo seu povo, mas essa mitificação, no entanto, foi constituindo-se com passar dos tempos. A imagem do gaúcho sofreu várias transformações e para compreender melhor a transformação da imagem vamos buscar antes de tudo o sentido da palavra.

Na citação abaixo Zilá Bernd faz uma rápida viagem pelas transformações da palavra gaúcho.

A palavra gaúcho são atribuídas vários etimologias: a mais aceita é que se deriva de gaudério nome usado para designar tipos campestres que habitam as margens do Rio do Prata no século XVIII. Segundo Alberto Juvenal de Oliveira (2002), a palavra apareceu pela primeira vez em 1802 na obra de Felix de Azara, **História de los cuadrúpedes del Paraguay**, na qual o autor afirmava que peões, ginetes, gaúchos e gaudérios traziam sempre o laço e as boleadeiras. O sentido era pejorativo, pois confundia gaúchos com nômades, bandidos,

desertores e ladrões... no século XIX, a expressão gaúcho era utilizada para se referir ao "homem valente, patriota, bravo e destemido, hospitaleiro, grande cavaleiro e ótimo soldado". Sua origem é mestiça, descendendo da mascla de indígenas, portugueses e espanhóis, tendo sido de fixação portuguesa no Brasil meridional. (BERND, 2007, p.302).

Essa transformação, ou melhor, essa mutação de sentido sofrida pela palavra deu-se através da influência da própria literatura e juntamente com a mudança de significado da palavra também foi acontecendo à mudança da imagem do gaúcho que como vemos na citação de Zilá Bernard, passa a ser heroicizada a partir do século XIX, e é nessa imagem que vamos centrar este estudo que terá como base literária e modelo de gaúcho mítico os **Contos Gauchescos de Simões Lopes Neto**.

A história sul – riograndense contribuiu para a mitificação do gaúcho, podem-se citar pelo menos três grandes heróis históricos que influenciaram diretamente na formação do mito do gaúcho. Ainda no século XVIII, Rafael Pinto Bandeira, esteve frente aos acontecimentos imediatamente anteriores e posteriores ao tratado de Santo Ildefonso. Nas citações abaixo será retratado o momento histórico e as ações de Pinto Bandeira.

Em 1777, teve lugar o Tratado de Santo Ildefonso entre as duas ibéricas, estabelecendo que tanto Sacramento quanto as Missões ficariam para terras da Espanha. Entre as possessões de ambas as nações seria criada uma área neutra – os Campos Neutrais – entre a lagoa Mangueira e a lagoa Mirim e a costa marítima. Esta "terra de ninguém" transformou-se logo numa área de intenso contrabando de gado, justamente numa época em que a pecuária se desenvolvia com o charque. Ocorreu então uma verdadeira corrida para obtenção de sesmarias. Interessava a coroa que fossem distribuídas terras na áreas de jurisdição indecisa, além dos Campos Neutrais, para garantir a posse da área. De 1780 até 1801, aproximadamente, processou-se uma nova política de distribuição de terras, sob o governo de Veiga Cabral. Açorianos foram expropriados de suas terras em favor dos pecuaristas. O charque rio-grandense, proporcionando riqueza, foi capaz de introduzir em grande escala o escravo no Rio Grande do Sul. (PESAVENTO, 1990, p.17 e 18).

Nessa citação pode-se ver o que foi e quais foram os resultados do Tratado de Santo Ildefonso, a seguir baseado ainda no texto de Sandra Jatahy Pesavento será feito um breve relato sobre o personagem histórico Rafael Pinto Bandeira que como já foi dito anteriormente nesse artigo foi um personagem histórico que contribuiu para a mitificação do gaúcho.

Uma segunda ofensiva castelhana deu-se em 1773, quando o governador de Buenos Aires, Vertiz y Salcedo, foi detido na fronteira do Rio Pardo por Rafael Pinto Bandeira. O permanente estado de alerta propiciava a renovada militarização da sociedade gaúcha, onde o homem válido era um soldado em potencial. Na realidade, para a defesa da terra mais contavam as forças irregulares da campanha rio – grandense do que as tropas de linhas enviadas pelo Reino. Isto se verificou, por exemplo, por ocasião da reconquista do Rio Grande e expulsão dos espanhóis, quando, ao lado de tropas do reino, Rio e São Paulo, destacou-se a ação das milícias locais. (PESAVENTO, 1990, p.22 e 23).

Outro nome histórico que contribuiu para a mitificação do gaúcho foi José de Abreu, herói da campanha Cisplatina no século XIX. Na citação abaixo será feito através dos conceitos de Sandra Jatahy Pesavento um breve levantamento sobre o que foi e qual a importância da conquista Cisplatina fato que heroizou José de Abreu.

A conquista da Cisplatina por D. João, em 1820, abriu para o Rio Grande uma nova fronteira entre o Ibicuí e o Quarai, dilatando-se a concessão de sesmarias por mais esta região, e permitiu a intensificação das ligações econômicas do Prata. A importância da área crescera de tal forma que, em 1807, o Rio Grande foi promovido a "Capitania Geral", independente do Rio de Janeiro e subordinada diretamente ao Vice – Rei do Brasil. (PESAVENTO, 1990, p. 23 e 24).

E para encerrar essa breve relação de personagens históricos que ganharam *Status* de heróis e assim contribuíram para mitificar o gaúcho sul-rio-grandense colaborando muito, até mesmo para a mudança brusca de significado da palavra será levantado algumas conquistas de Bento Gonçalves, o grande herói do maior fato histórico do Rio Grande do Sul a Revolução Farroupilha movimento republicano e separatista de 1835 a 1845.

No trecho abaixo reproduzido será melhor retratado o que foi a Revolução Farroupilha e como a historiografia idealizou Bento Gonçalves tornando-o um mito gaúcho exemplo a inspiração para mitificação do homem sul-rio-grandense:

Neste ponto, cabem algumas referências sobre esta figura – Bento Gonçalves da Silva – Considerado, pela historiografia tradicional como o herói do movimento, corporificando todas as virtudes típicas do homem rio-grandense. Na verdade, a atribuição do status de herói a Bento Gonçalves se insere mais uma vez na tendência da historiografia oficial de reconstruir o passado de uma forma idealista. Neste sentido, a Revolução Farroupilha, pontilhada de lances militares audazes, foi o tema de grande predileção dos historiadores rio-grandenses, onde a heroicidade do gaúcho encontraria respaldo nas figuras de Bento Gonçalves, Davi Canabarro, Antonio de Souza Netto, etc. (PESAVENTO, 1985, p.46).

Nesta citação em que foi retratada a condição heroizada de Bento Gonçalves, também apareceram outros nomes históricos que contribuíram para a mitificação do gaúcho e assim como existem vários personagens históricos que foram transformados em heróis também há outros fatos históricos que contribuíram para a mitificação do homem sul-rio-grandense. A história indígena, por exemplo, muito colaborou para a criação da imagem mítica do gaúcho, pois foi da cultura indígena que herdou a chiripá, peça da indumentária e principalmente o chimarrão, a marca maior do gaúcho.

A história que até agora nos apresentou fatos e personagens heroizados, serviu como pano de fundo e contribuiu muito para a mitificação do gaúcho, mas o mito de fato só surgiu na literatura, que evidentemente atribuiu-se das características dos modelos vigentes. O gaúcho, estancieiro, traz como marca na literatura regionalista o heroísmo de quem defende seus ideais e principalmente defende sua bandeira.

É esse gaúcho herói idealista, auto suficiente, defensor de sua bandeira, retratado na literatura e mitificado por ela que será representado neste ensaio, através dos **Contos Gauchescos** de Simões Lopes Neto.

Antes, no entanto, da análise e levantamento das características e ações que mitificam o gaúcho em cada conto será feita uma breve, mas necessária alusão a Blau Nunes, narrador e personagem principal de todos os contos.

Nas principais páginas dos **Contos Gauchescos** é apresentado o vaqueano Blau Nunes, tipo genuinamente crioulo, homem que se caracteriza pela ingenuidade, impulsividade, hospitalidade e outros atributos que fazem do homem gaúcho o ser mítico retratado na literatura rio-grandense.

Na citação abaixo reproduzida vamos entender melhor a relação de Simões Lopes Neto com Blau Nunes por que todos os contos são baseados na memória desse celebre narrador.

Trata-se de um hábil recurso de Simões Lopes Neto e aí se instaura a ambigüidade da narrativa, estabelecendo o contraste entre o objeto e o subjetivo, também o trânsito do original para o universal. A memória é certamente uma memória coletiva que restabeleceu o tempo histórico, e assim, os acontecimentos decisivos que traçam a crônica de uma determinada região, o pampa.

Mas também é a recordação de uma experiência individual, a recuperação autobiográfica que justamente seleciona e interpreta tais episódios, oferecendo-nos, pois uma versão peculiar, banhada na subjetividade (CHAVES, 1987, p.21)

Assim tudo que se conta é através da perspectiva de Blau Nunes, pois é o narrador de todos os contos, sendo assim não se pode fugir de suas memórias e recordações. É por isso que Flavio Loureiro Chaves afirma que.

Esta é a razão pela qual Antônio Candido chamou Blau Nunes de Marlow e gaúcho, observando que ele “se situa dentro da matéria narrada e não raro do próprio enredo”, procedimento que afinal, “atenua ao máximo o hiato entre criador e criatura, dissolvendo de certo modo o homem culto do narrador rústico”. (CHAVES, 1987, p.22).

É através dos fatos e peripécias contadas pelo vaqueano é que o leitor se encontra com as paisagens, com o folclore e com fatos históricos além de conhecer as características, tais como honestidade, valentia, bravura, hospitalidade, bondade, respeito, cordialidade, astúcia e ousadia, que mitificam e heroiciza o gaúcho, em os **contos gauchescos** também apresentam as crenças do gaúcho no sobrenatural, a lida do homem campeiro com os animais e o respeito que há entre eles a culinária campeira também habita os contos de Simões, o machismo é outro fator que podemos citar como característica dessa literatura e para finalizar esse levantamento de características é necessário citar a parceria homem cavalo e o saudosismo histórico, principalmente das heróicas batalhas da Guerra dos Farrapos. Todas essas características contribuem para a mitificação do homem sul-rio-grandense e a partir de agora será analisado com isso acontece dentro de cada conto, para começar esse passeio pelos Contos de Simões precisa-se conhecer as regras e normas que norteiam a vida do homem gaúcho e isso encontramos no conto *Artigos de Fé do Gaúcho*.

1º Não cries guaxo; mas cria perto do teu olhar o potrinho pro teu andar.

2º Doma tu mesmo o teu bagual: não enfrenes na mingunte, que te sai lerdo.

3º Não guasquees sem precisão nem grites sem ocasião; e sempre que puderes passa-lhe a mão.

4º Si és maturrango e chasque de namorado, mancas o teu cavalo, mas chegas; si fores chasque de vida ou morte, matas o teu cavalo e talvez não chegues. (NETO, 2005, p.112).

Dos vinte e um artigos de fé do gaúcho esses quatro e mais treze, falam da relação homem cavalo e como o primeiro deve encarar e cuidar o segundo, esta relação, é muito frisada pela história e aparecem sempre juntos sempre que se fala do gaúcho herói. Os outros quatro artigos estabelecem como um bom homem deve se relacionar com outro e como deve se comportar diante de uma mulher.

5º A maior pressa é que se faz devagar.

19º Treina, mas não aposte; recebe, e depois assenta; assenta, e depois paga...

20º Quando `stiveres pra embrabecer, conta três vezes os botões da tua roupa...

21º Quando falares com homem, olha-lhe para os olhos; quando falares com mulher, olha-lhe para a boca... e saberás como te haver... (NETO, 2005, p.112 e 113).

Outras características que ajudam na mitificação do gaúcho são encontradas em outros contos de Simões Lopes Neto e a partir de agora serão relacionadas e comparadas nesse artigo.

No conto *Trezentas Onças* está evidente a honestidade do homem gaúcho, segundo Blau Nunes a posição social não é considerada valor para um homem, mas o que deve ser valorizado são as atitudes honestas.

Eu era mui pobre – e ainda hoje, é como vânce sabe... -; estava começando a vida, e o dinheiro era do meu patrão, um charqueador, sujeito de contas mui limpas e brabo com uma manga de pedra (NETO, 2005, p.18).

Este conto também nos revela segundo Regina Ziberman (1973, p. 32) a responsabilidade que o gaúcho deve ter diante da vida.

No refilão daquele tormento, olhei para diante e vi... as Três – Marias luzindo na água... o cusco encarapitado na pedra, ao meu lado, estava me lambendo a mão... e logo, logo, o zaiano relinchou lá em cima, na barranca do riacho, ao mesmíssimo tempo que a cantoria alegre de um grilo retinia ali perto, num oco de pau! – Patrício não me anexo duma heresia; ; mas era Deus que estava no luzimento daquelas estrelas, era ele que mandava aqueles bichos brutos arredarem de mim a má tenção (NETO, 2005, p.21).

E assim Blau Nunes, que por alguns instantes pensou em suicídio já não mais o faria, pois a morte digna de um gaúcho deve acontecer em uma “peleia” no campo de batalha, e nunca pelas próprias mãos.

Outra característica marcante do povo sul-rio-grandense e que contribui para a mitificação desse povo é a valentias e bravura, tanto para lidar com gente viva quanto para enfrentar o sub-natural e essas características do gaúcho são encontradas nos contos *O negro Bonifácio* e *No Manantial*.

No fragmento abaixo tirado do conto *O negro Bonifácio* se pode notar que o gaúcho enfrenta qualquer briga mesmo desvantagem numérica.

Num pensamento o negro boleou a perna, descascou o facão e se veio!
O lobumo refugou, bufando.
Que peleia mais linda!
Vinte ferros faisaram; Era o Nadico, eram os outros moradores da Tudinha e eram outros que tinham contas a ajustar com aquele tição atrevido (NETO, 2005, P.26).

No conto “No Manantial” encontramos o gaúcho valente, mas não para enfrentar outros seres iguais, mas também para enfrentar aquilo que a natureza humana não explica.

No fragmento que será reproduzido agora Blau Nunes conta para o Patrício como o lugar ficou mal – assombrado.

Mas, onde quero chegar: vou mostrar-lhe, lá, bem no meio do manantial uma cousa que vancê nunca pensou ver; é uma roseira, e sempre carregada de rosas... gente vivente não apanha as flores por que quem plantou a roseira foi um defunto... e era até agouro um cristão enfeitar-se com uma rosa daquelas! Mas, mesmo ninguém poderia lá chegar; o manantial defende a roseira baguala: mal um firma o pé na beirada, tudo aquilo treme a bufa e bobulha. Uns carreteiros que acompanharam na tapera do Mariano contaram que pela volta da meia-noite viram sobre o manantial duas almas, uma, vestida de branco, outra, de mais escuro... e ouviram uma voz que chorava um choro mui suspirado e outra que soltava barbaridades... Mas como era longe eles estavam de cabel os em pê... – pois nem os cachorros acuavam, só uivavam... cuidavam... – não puderam dar uma relação mais clara do caso.
E o lugar ficou mal – assombrado. (NETO, 2005, p.29 e 30).

Mas mesmo o lugar sendo mal – assombrado o gaúcho, quando necessário, enfrenta o perigo para socorrer os seus, como se pode ver no trecho que reproduziremos abaixo:

... e o Mariano foi baixado o braço baixando, e calado varejou a arma para o laneiro...; mas de repente, como um parreheiro largado de tronco, saltou pra diante e de vereda atirou-se no manantial.

... e meio de pé, meio de plasta de barro reluzente, alcançou o Chicão, e – por certo – com as duas mãos escorrendo lodo apertou-lhe o gasganete... e foi calcando, espremendo, empurrando para trás... para trás... até que, num – vá – aqueles acbraçados escorregaram, cortou o ar uma perna, um pé do Chicão – livre da espora – e tudo sumiu-se na fervura que gorgolejou logo por cima!(NETO, 2005, p.38).

No conto *No manantial*, percebemos que o gaúcho é valente e que acredita no sobrenatural, mas outra característica do gaúcho é o respeito com os mortos, sem nunca abusar das forças do “além” este respeito pela morte nós percebemos no conto “Os Cabelos da China”.

Até que um dia, como lhe disse, soube que a Rosa morreu e então... ah!... já lhe disse também: atirei para a cova da china os cabelos daquela trança... doutro jeito, é verdade... mas sempre os mesmos!... (NETO, 2005, p.72).

Além do respeito para com os defuntos esse conto assim como “Trezentas Onças” e “O negro Bonifácio”, também revela a valentia do gaúcho, mas uma característica marcante do conto é machismo outra forte marca do homem sul-rio-grandense.

Vendo isso, o Picumã quis soltar a pinguancha e forçou abrir a mão do capitão: qual! Era um torniquete de ferro; tironeou... nada! Então, sem perder tempo, com o mesmo facão matador cortou a trança, rente, entre a mão do morto e a cabeça da vida... Foi – ra... raaac! E a china viu-se solta, mas sura da trança, tosada, traquiada, como égua xucra que se cerdeia a talhos brutos, ponta abaixo, ponta acima... (NETO, 2005, p.70).

A valentia do homem gaúcho segue aparecendo e se mesclando com outras características nos contos de João Simões Lopes Neto em *Deve um queijo!*... outro conto da coleção de **contos gauchescos** além da valentia que será comprovado no próximo fragmento, também neste conto se encontra a bondade e o valor que tem a palavra de um gaúcho, o que também tem muito valor na mitificação. Mas como já foi anunciado nesse parágrafo agora será mostrado a valentia do gaúcho diante dos castelhanos.

E no mesmo sofragante, de plancha, duro e chato, o velho Lessa derrubou-lhe o facão entre as orelhas, pelas costas, pelas paletas, pela barriga, pelas ventas... seguido, e miúdo, como quem empapa d’água um couro lanudo. E com esta sumanta levou-o sobre o mesmo surrão de erva, pôs-lhe nos joelhos o prato com o resto do queijo e gritou-lhe nos ouvidos: - Come!... (NETO, 2005, p.46).

Como foi afirmado o conto *Deve um queijo!*... não é só marcado pela valentia mas também ressalta a bondade e o valor da palavra que o homem gaúcho tanto prima e valoriza e essas duas qualidades são logo percebidas no início do conto.

O velho Lessa era um homem assinzinho, nanico, retaco, ruivote, corado, e tinha os olhos vivos como azogue...

Mas quanto tinha pequeno o corpo, tinha grande o coração.

É sisudo; não era homem de roer corda, nem palavra esticante, como couro de cachorro. Falava pouco, mas quando dizia, estava dito; pra ele, trato de boca valia tanto – e até mais – que papel de tabelião. E no mais era – pão, pão; queijo, queijo! ... (NETO, 2005, p.44).

Outro conto e dos mais famosos da coleção de Simões Lopes Neto é *Melancia Coco Verde* que também retrata a valentia do gaúcho nesse caso, o soldado que se encontra no campo de batalha manda recados para sua amada que está em uma janta que oficializará o noivado com outro homem e o mais impressionante é a ousadia com que o recado é passado através de um código onde ele é Coco Verde e ela Melancia, e aproveitando uma tradição da época em que todos faziam quadrinhas no fim dos jantares festivos o momento é aproveitado e o recado é passado da seguinte forma:

Eu venho de lá bem longe,
Da banda do Pau Fincado
Melancia, Coco Verde
Te manda muito recado!...
... Na polvadeira da estrada
O teu amor vem da guerra...
Melancia desbotada!
Coco Verde está na terra! (NETO, 2005, p.80).

O gaúcho sempre foi um ser, muito hospitaleiro e, também bastante curioso, a hospitalidade gaúcha é uma característica que somada as outras mitifica o homem do Rio Grande do Sul, no conto *O mate do João Cardoso* encontramos um estancieiro de beira de estrada que sempre curioso pelas novidades aborda os viajantes oferecendo mate e descanso, também se percebe aqui a astúcia do gaúcho que mesmo sem erva enrola a visita até conseguir saber as novidades que deseja:

- olá! amigo! apêe-se, descanse, um pouco! Venha tomar um amargo! É um instantinho... Crioulo?!...
O andante, agradecido a sorte, aceitava menos algum ressabiado já se vê.
- Então que há de novo? (E para dentro de casa, com uma voz de trovão, ordenava:|Oh! Crioulo! Traz mate! (NETO, 2005, p.41).

Outro conto que revela a hospitalidade do gaúcho é *Chasque do Imperador*, onde se percebe também o amor do homem pela sua terra quando convida o imperador para morar com família no Rio Grande do Sul:

Uma dia apresentaram ao imperador um topetudo não sei donde, que perguntou, mui concho:
- Então vossa majestade tem gostado disto por aqui?
- Sim, sim, muito?
- Então, por que não se muda pra cá, com a família? ... (NETO, 2005, p. 58 e 59).

Outra característica que mitificou o gaúcho foi à maneira com que este se porta diante do gado, a lida campeira sempre foi marca do homem sul-rio-grandense e essa relação próprio homem animal criou entre ambos um sentimento de respeito e isso tudo pode ser percebido no conto *O boi Velho*:

Um dia de sol quente ele apareceu no terreiro. Foi um alvoroço na miuiçalha.
- Olha o Cabiúna! O Cabiúna! Oôch! Cabiúna! Oôch!...
E vieram à porta as senhoras – donas já casadas e mães de filhos, e que quando eram crianças tantas vezes foram levadas pelo Cabiúna; vieram os moços, já homens, e todos disseram:
- Olha o Cabiúna! Oôch!Oôch! ... (NETO, 2005, p.49).

Outro animal que também tem forte relacionamento com o homem do Rio Grande do Sul é o cavalo e isso já foi visto no conto *Artigos de Fé do Gaúcho* e mais uma vez é retratado em *Correr Equada*.

Ficava o nervo do garrão, arrochado pelo ligar: então o gaúcho desenredava as boleadeiras e assinalava e mal isto, já o bagual se apumava e levantava-se, bufando, puava, pra rufar..., mas qual! Saia em três pernas!.. É assim de seguida, em dois, três, oito ou mais, que cada corredor boleasse, esses não podiam mais disparar, ficavam pernetando no meio do campo! (NETO, 2005, p.53).

Como já foi visto anteriormente a Revolução Farroupilha é o acontecimento histórico que mais contribui para a mitificação do gaúcho e esse saudosismo histórico e heroísmo que mostrados durante os 10 anos dessa batalha desleal são retratados no conto.

“Duelo de Farrapos”.

Em agosto de 42, o general, que era o presidente da República Rio – Grandense – vancê desculpe... estou velho, mas intê hoje, quando falo na República do Farrapo, tiro o meu chapéu! (NETO, 2005, p.98).

Além do saudosismo da época da guerra esse conto ainda revela a hombridade e honestidade do homem gaúcho, pois em um duelo entre os partidários e amigos Bento Gonçalves e o Coronel Onofre que aconteceu por uma divergência de opinião sobre uma mulher, mas um não se aproveitou do mau momento do outro.

Os ferros iam tinindo. E nisto o coronel deu um – ah! – furioso, caiu-lhe da mão a espada... e a sangueira coloreou pelo braço abaixo, desarmado, entregue! Para u quem quisesse aproveitar... Mas qual! Aqueles não eram gente disso, não! o general tornou a cavar a espada na terra e veio ao ferido com bom jeito.

Pegou o braço, viu o ferimento; e com um lenço grande que levantou do chão, do lado do chapéu, atilhou o atalho para estancar o sangue. (NETO, 2005, p.102 e 103).

Essa imagem do gaúcho apresentada por Simões Lopes Neto através dos **Contos Gauchescos** define um tipo social típico do Rio Grande do Sul, com muitas virtudes e sem defeitos o Gaúcho de Simões Lopes Neto é mitificado. Blau Nunes narrador e personagem dos contos é um vaqueano humilde, honesto, valente e cheio de esperanças e esses valores presentes na personalidade dele e de outros personagens de Simões são o que define o homem sul-rio-grandense como “monarca das coxilhas” ou “centauro dos pampas”.

REFERÊNCIAS

- BERND, Zilé. **Dicionário de Figuras e Mitos Literários das Américas**. Porto Alegre: 2007.
- CHAVES, Flávio Loureiro. **Simões Lopes Neto**. Porto Alegre: Instituto Estadual de Livro, 1987.
- NETO, João Simões Lopes. **Contos Gauchescos**. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A revolução Farroupilha**. São Paulo: Brasiliense S/A, 1985.
- _____, **História do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura Gaúcha**. Porto Alegre: LPM, 1985.
- _____, **A literatura no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- _____, **Simões Lopes Neto: A invenção, o mito e a mentira**. Porto Alegre: Movimento 1973.

SESSÕES COORDENADAS: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

O LETRAMENTO ESCOLAR COMO FATOR FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: EXPRESSÕES TEMPORAIS

*Liliana Fraga dos Santos¹
Simone Daise Schneider²*

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a investigação do emprego de expressões que estabelecem relação temporal entre os fatos ocorridos na história contada, em narrativas de crianças de cinco e oito anos. Este projeto tem por finalidade verificar se o letramento escolar influencia no emprego de expressões que estabeleçam relação temporal na narração de crianças de cinco e oito anos, bem como se crianças expostas há mais tempo a estes eventos de letramento apresentam uma narrativa mais elaborada do que as crianças que estão iniciando sua vida escolar. O problema desta pesquisa é: o fato de crianças de oito anos utilizarem expressões que estabeleçam relação temporal de forma mais elaborada do que crianças de cinco anos é consequência do letramento escolar? Para a realização deste projeto foi feita uma revisão bibliográfica sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem e sobre narrativas infantis, com o intuito de verificar possíveis estudos anteriores que demonstrem como crianças de cinco e oito anos expressam a relação temporal em seus relatos. Além disso, foi realizada uma pesquisa de campo com crianças de uma escola estadual do município de Viamão, na Região Metropolitana de Porto Alegre. Esta pesquisa possui os seguintes passos: entrevista com as crianças em questão; gravação de seus relatos, que demonstrem como elas expressam a relação temporal; transcrição dos dados gravados e análise dos mesmos. Por fim, os dados obtidos foram comparados com os estudos feitos na área e descritos na revisão bibliográfica. Concluiu-se que, para a evolução no processo de desenvolvimento do discurso narrativo, são importantes os seguintes fatores: interação com um adulto interlocutor, desenvolvimento cognitivo adequado a cada idade, e desenvolvimento de atividades que desenvolvam o letramento.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Linguagem.

ABSTRACT

This research has as its subject the investigation of the use of expressions that establish temporal relationship between the events occurred in the story told, in narratives of children of five and eight years old. This project aims at verifying if the school literacy influences on the use of expressions that establish temporal relation in the narratives of children of five and eight years old; besides, to check if the children that are more time exposed to activities that favor these events of literacy have a more elaborated narrative than the children who are initiating this process. The problem of this research is: the fact that children of eight years old use expressions that establish temporal relation in a more elaborated way than the children of five

¹ FEEVALE. Graduada em Letras (PUCRS), aluna do Curso de Especialização em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (Centro Universitário FEEVALE) e professora na E. E. F. Walt Disney (Viamão).

² Orientadora – FEEVALE. Mestre em Linguística Aplicada (UNISINOS), Doutoranda em Letras (UFRGS) e professora do Curso de Letras do Centro Universitário FEEVALE.

years old is a consequence of the school literacy? For the accomplishment of this project, it was done a bibliographical review on language acquisition and development and on children's narrative, with the intention of verifying possible previous studies which demonstrate how children of five and eight years old express the temporal relation on their reports. In addition, a fieldwork was conducted with children from a public school of Viamão city, in the Metropolitan Region of Porto Alegre. This research has the following steps: an interview with the children in question; a recording of their accounts, demonstrating how they express the temporal relation; a transcription of the recording data and an analysis of them. Finally, the obtained data have been compared with the studies made in the area and described at the bibliographical review. It was concluded that, to the evolution in the narrative discourse development process, the following points are important: the interaction with an adult interlocutor, an appropriate cognitive development for each age, and the development of activities that provide literacy.

Keywords: The process of reading and writing. Literacy. Language.

INTRODUÇÃO

Em nosso dia a dia, precisamos empregar expressões que indiquem temporalidade a todo instante. Dessa forma, é importante que expressemos esta relação de forma adequada, para que nosso interlocutor/leitor nos compreenda, especialmente quando narramos fatos.

Para que desenvolva a habilidade de narrar fatos, a criança precisa ser exposta a este tipo de vivência. E é na escola que ela começa a construir suas narrativas de forma mais sistemática, valorizando os aspectos necessários para que seja compreendida.

Assim, o intuito desta pesquisa é verificar se a variação na exposição das narrativas dos alunos está relacionada ao seu amadurecimento, ao grau de letramento escolar das crianças, ou a ambos os fatores.

Dessa forma, os profissionais da área da educação que estão envolvidos com crianças de cinco e de oito anos de idade poderão planejar a sua prática de maneira a favorecer o desenvolvimento de habilidades que levem à produção de narrativas com maior quantidade de elementos que demonstrem a seqüência temporal dos fatos por parte de seus alunos. Além disso, estarão contribuindo para o desenvolvimento da competência lingüística das crianças, o que implicará na formação de cidadãos mais conscientes da função da leitura e da escrita em suas vidas, ou seja, mais bem letrados.

Tem-se como objetivo verificar se o letramento escolar está relacionado ao emprego de expressões que estabeleçam relação temporal na narração de crianças de cinco e oito anos. Além disso, pretende-se observar se as crianças expostas há mais tempo a atividades que favoreçam este tipo de letramento apresentam uma narrativa melhor desenvolvida que as crianças que estão iniciando este processo.

1. LETRAMENTO: COMO DESENVOLVE-LO NA ESCOLA

No que se refere ao processo de aquisição da escrita, é importante que se perceba a diferença entre os termos *alfabetização* e *letramento*. Esses dois termos são distintos, porém

complementares. Um indivíduo alfabetizado é aquele que decodifica o alfabeto, ou seja, é capaz de ler e escrever. Já a pessoa letrada é aquela que “faz uso freqüente e competente da leitura e da escrita” (SOARES, 2001, p.36).

Segundo SCRIBNER e COLE, 1981, apud KLEIMAN (1999, p.19), letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Em outras palavras, é a utilização da leitura e da escrita nos vários momentos de nossa vida, desde o instante que acordamos até a hora de irmos dormir.

De acordo com FERREIRO (1989), “muito antes de serem capazes de ler, no sentido convencional do termo, as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor (livros, embalagens comerciais, cartazes de rua, títulos, anúncios de televisão, histórias em quadrinhos, entre outros.)”.

Dessa maneira, podemos perceber que a leitura e a escrita não são práticas exclusivas da escola. Elas estão presentes em todos os locais e têm várias finalidades. Entretanto, na grande maioria das vezes, a escola apenas prioriza a alfabetização em detrimento do fato de que os alunos também precisam ser letrados; precisam saber a utilidade da leitura e da escrita. E, acima de tudo, precisam fazer com que esta leitura e esta escrita façam parte de suas vidas em todos os momentos.

Para que isso aconteça, é necessário que apresentemos às crianças situações reais (ou muito próximas às reais) de leitura e de escrita, para que elas possam compreender qual a função de adquirirem o código (alfabeto). Para tanto, enquanto educadores, devemos mostrar aos alunos que a escrita está presente em vários momentos de nossas vidas e que tudo o que está em nossa volta pode ser útil para que eles possam desenvolver suas capacidades.

Uma maneira bastante produtiva de promover o letramento das crianças em idade escolar é o trabalho constante com leitura em sala de aula. O professor deve desenvolver atividades diversificadas que criem ou ampliem no aluno o gosto pela leitura, como, por exemplo, a contação de histórias, a compreensão e a interpretação dos textos lidos, entre outras. Mas, acima de tudo, essas tarefas devem fazer com que ele evolua no seu processo de aquisição das linguagens oral e escrita.

Além disso, é importante que as crianças demonstrem suas produções oral e escrita, pois é através delas, também, que os alunos podem evidenciar quão letrados eles são. As crianças precisam contar histórias, tanto oralmente, quanto na forma escrita. É o conjunto dessas atividades que fará com que nosso aluno consiga desenvolver todas as suas potencialidades e tornar-se independente com relação à leitura e à escrita.

2. O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

No processo de aquisição da linguagem, tanto oral, quanto escrita a interação entre os sujeitos é de fundamental importância. Embora a hipótese da Gramática Universal – uma

gramática própria, inata ao indivíduo – seja aceita, sabemos que, para a criança, o estímulo externo é importante para que possa desenvolver suas habilidades lingüísticas, principalmente nos seus primeiros anos de vida.

Este estímulo externo é proveniente, inicialmente, da interação com seus pais, familiares e pessoas próximas, desde muito cedo:

Este aprendizado se inicia muito antes da criança entrar na escola, pois, desde que nasce e durante seus primeiros anos de vida, encontra-se em interação com diferentes sujeitos – adultos e crianças – e situações, o que vai lhe permitindo atribuir significados a diferentes ações, diálogos e vivências.³

Mais tarde, quando a criança entra na escola, ela passa a interagir com seus colegas e com os professores. Esta troca de informações e conhecimentos proporcionará à criança um grande avanço no seu processo de aprendizagem, favorecendo, assim, uma visível evolução na sua aquisição da linguagem.

De acordo com as idéias interacionistas de Vygotsky, “é na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais [...]”⁴. A criança, ao participar de atividades de forma colaborativa, ou mesmo nos momentos de diversão, troca experiências com os colegas e amigos e, assim, amplia seus conhecimentos.

cooperação entre alunos com conhecimentos prévios heterogêneos beneficia naturalmente os de menor rendimento inicial, mas, ao contrário do que poderia se pensar, e do que muitos professores acham, não prejudica os mais dotados, muito pelo contrário (POZO, 2002, p.258).

Com base nestas teorias, nós, os professores, devemos proporcionar aos nossos alunos atividades em que a troca com seus pares, ou com os adultos esteja privilegiada. Dessa forma, estaremos favorecendo um melhor aprendizado para nosso aluno.

Não podemos esquecer que a interação com o professor é de extrema importância para a construção do conhecimento do aluno. Assim, o professor deve ser o elo entre aquilo que o aluno já adquiriu e aquilo que ele está em vias de adquirir. Este professor deve fazer intervenções adequadas a fim de que seu aluno possa fortalecer funções ainda não consolidadas.

O professor deve ser quem primeiro pensa e se conscientiza das dificuldades da aprendizagem [...], quem constrói os andaimes a partir do qual se edificarão os conhecimentos dos alunos, é o mediador do processo de aprendizagem (POZO, 2002, p. 264).

No que diz respeito à linguagem, a troca de experiências com os colegas e com o adulto possibilita à criança um aprimoramento de sua fala, e conseqüentemente, de sua escrita. O intercâmbio de informações faz com que a criança reflita sobre sua própria linguagem e tente adequá-la aos contextos em que está inserida.

De acordo com COSTA (2000, p.12), “a interação social é interpretada como ‘andaime’ facilitador de aquisição/aprendizagem”. É com o auxílio do indivíduo mais experiente que a

³ <http://br.geocities.com/secdr/pressupo.htm>

criança desenvolve suas potencialidades e adquire novos conhecimentos – que é, no caso desta pesquisa, a autonomia na produção da linguagem.

Portanto, quanto mais experiências de cooperação e interação os alunos tiverem, mais subsídios terão para avançar no seu processo de construção de conhecimento. Desta maneira, o professor deve estar atento e proporcionar a seus alunos o maior número possível de atividades interativas para que estes possam tornar-se cada vez mais independentes. Pois, “é na interação que estabelecem com outros membros da sua cultura (mãe, pai, irmãos, colegas e professores) e com os meios de comunicação em geral, que as crianças vão construindo seu próprio sistema de significados.”⁵

3. NARRATIVAS INFANTIS: ALGUNS ESTUDOS TEORICOS

De acordo com BRUNER, apud PERRONI (1992, p.14), “a aquisição da linguagem [... é] um processo interindividual ou transacional que tem como pré-requisitos no período pré-lingüístico os esquemas de interação da criança com o adulto interlocutor básico”. E é através desta interação com o adulto e também com o meio em que vive que a criança vai descobrindo a leitura e a escrita e percebendo sua importância, a fim de que possa tornar-se cada vez mais letrada. Assim, é de fundamental importância que o adulto incentive a criança a produzir narrativas, bem como participe dessa atividade para que ela possa evoluir do período pré-lingüístico para o período lingüístico.

É importante salientar que, de acordo com PERRONI (1992), o desenvolvimento do discurso narrativo das crianças percorre algumas etapas. E, é possível que, mesmo estando em uma fase mais avançada, a criança construa narrativas por vezes classificadas como tendo características de etapas anteriores. Mas, também, segundo a autora, os saltos no desenvolvimento parecem não ocorrer.

Ademais, PERRONI ressalta com seus estudos que a aquisição do discurso narrativo também depende do desenvolvimento cognitivo da criança. Pode-se perceber isso através das palavras de CLANCY (1980, apud PERRONI, 1992, p.28):

A aquisição de cenários só pode ser esperada quando a criança atingiu um nível cognitivo em que pode realizar as muitas tarefas envolvidas na narração, tais como: recuperar material da memória e verbalizá-lo de acordo com as regras lingüísticas e ainda assumir o ponto de vista do ouvinte. “[...]” Para ser capaz de levar em consideração o ponto de vista do ouvinte ao contar histórias, a criança deve ter ainda um certo nível cognitivo.

E é de acordo com este nível cognitivo que perceberemos o porquê de certas expressões de temporalidade não serem utilizadas pelas crianças em seus estágios iniciais do desenvolvimento narrativo. Certamente, nos primeiros anos de vida, a criança ainda não compreende expressões como “ontem”, “amanhã”, “semana passada”, “mês que vem”, “segunda-feira”, entre outras.

⁴ <http://br.geocities.com/secdr/pressupo.htm>

⁵ <http://br.geocities.com/secdr/pressupo.htm>

Com o passar do tempo, no entanto, e através de suas experiências lingüísticas e cognitivas, ela passa a utilizar, de forma consciente, expressões que indicam temporalidade. Entretanto, antes de chegar nesta etapa de seu desenvolvimento narrativo, a criança passa por várias fases importantes.

A primeira delas, segundo PERRONI, é o “discurso do aqui/agora”, onde, ao ser questionada quando algum episódio ocorreu, a criança utiliza-se de respostas como: “agora”, “já”, “pronto”, “outra vez”, independentemente do real momento em que tal fato tenha acontecido. De acordo com a pesquisa da autora, esta fase ocorre aproximadamente dos dois aos três anos de idade.

Uma segunda etapa na indicação de relação temporal por parte da criança se dá quando ela começa a produzir – próximo aos três anos de idade – construções que contenham expressões como “depois”, “ontem”, “amanhã”, “de noite”. Tais expressões, segundo a autora, “parecem remeter a momentos não contemporâneos ao da enunciação” (PERRONI, 1992, p.42). No entanto, a criança ainda não demonstra a relação de temporalidade através de alguma palavra ou expressão específica que indique o momento exato em que o fato ocorreu.

As crianças utilizam-se, também, na construção de suas narrativas, de “colagens” de trechos de histórias bastante conhecidas por elas. Essas “colagens” são incorporadas às suas produções, constituindo-se em itens muito importantes em suas tramas. Quanto à “colagem”, PERRONI (1992, p.108) nos traz a seguinte definição:

[...] trata-se de incorporação, absolutamente sem cerimônia, de fragmentos de ‘estórias’ conhecidas. Em outros termos, trata-se da adaptação ou ajuste de construções sintáticas/semânticas da ‘estória’ tradicional na narrativa da criança.

A relação temporal entre os eventos de sua narrativa evolui à medida que a criança desenvolve, com o auxílio do adulto, suas habilidades de criação de histórias. As intervenções do interlocutor, no momento em que este questiona “quando” o fato relatado ocorreu, fazem com que a criança construa “pontos de referência a partir dos quais os eventos podem ser ordenados temporalmente na construção do singular” (PERRONI, 1992, p.99).

Algumas dessas construções das crianças são compostas por elementos justapostos, que têm uma certa relação temporal e causal entre si, mas que não possuem nenhuma expressão específica que demonstre relação temporal entre os fatos narrados. Em outros momentos, essas justaposições são acrescidas de palavras como “[e] daí” ou “depois”. Nessas construções, tais palavras são as únicas demonstrações de que um fato antecede o outro, ou é consequência dele.

A autora coloca que, com o passar do tempo, as crianças vão acrescentando às suas narrativas a palavra “quando”, indicando, assim, a idéia de tempo em sua produção. Isso se dá aproximadamente por volta dos quatro anos de idade, de acordo com PERRONI (1992, p.152).

Ela sugere que, após os quatro anos e seis meses, a criança já começa a utilizar expressões de tempo como “outro dia”, “ontem”, “amanhã” em seus relatos. Revela ainda, de acordo com os dados de seus estudos, que também é possível construções com “desde que”.

Isso demonstra que a criança já está preocupada em indicar ao interlocutor o momento em que os fatos narrados ocorreram.

No entanto, ainda não existe uma diferenciação entre fatos mais recentes ou mais distantes no passado. De acordo com PERRONI (1992, p.149), “[...] nesta fase [por volta dos 4;6] a ‘noção’ de passado para a criança ainda é pouco diferenciada; não parece haver distinção entre fatos ocorridos pouco tempo atrás e fatos muito mais antigos”.

Por várias vezes, a criança dessa faixa etária utiliza um evento do passado para relacionar outro – também do passado – em seus relatos. Este fato evidencia que ela utiliza um dos eventos como ponto de referência para indicar a temporalidade em suas produções.

Outra forma de indicar a relação temporal em suas narrativas é a criança marcar o tempo através da conjugação verbal, como, por exemplo, “sabia”, “andei”, “fui”. Tais expressões indicam que esses fatos se relacionam ao passado, mas não identificam se é um passado distante ou não.

BEE (1996) relata que por volta dos três anos de idade a criança aprende muitas das inflexões e palavras funcionais. Assim, segundo a autora, “em poucos meses, as crianças passam a usar plurais, tempos passados, verbos auxiliares, preposições e assim por diante” (BEE, 1996, p.238).

Próximo aos cinco anos de idade, de acordo com os dados de PERRONI (1992, p.157), a criança “já é capaz de iniciar uma narrativa sob a perspectiva do tempo dos acontecimentos”. Assim, a criança tenta indicar quando os fatos narrados ocorreram, utilizando expressões que possam localizar temporalmente o interlocutor. Nesse momento, ela pode usar certas expressões, como: “naquela vez”, “depois de X”, “naquele dia”, entre outras.

MICHAELS (1991, p.113), em seu estudo, relata que a ordem dos eventos na fala das crianças corresponde à ordem que estes eventos realmente ocorreram:

[...] Nos casos em que a criança faz um relato orientado para o evento ou conta onde conseguiu um objeto que está apresentando, a ordem dos eventos relatados está de acordo com a ordem presumível na qual os eventos ocorreram. [...] (MICHAELS, 1992, p.114).

A autora também nos diz que a professora presente em sua pesquisa fazia comentários durante as produções das crianças para que elas pudessem localizar-se em seu discurso, a fim de não perderem o tópico principal da narrativa. Dessa maneira, ela proporcionava andaimes – como citado anteriormente – para que a criança pudesse construir sua narrativa de uma forma mais eficaz, ou seja, favorecendo uma melhor compreensão por parte dos interlocutores. (MICHAELS, 1991, p.118)

4. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA E METODOLOGIA

A amostra dessa pesquisa é composta por quatro crianças de classe média que moram em uma comunidade urbana do município de Viamão, na Região Metropolitana de Porto Alegre. Todas as crianças são alunas de uma escola estadual da localidade : A. (5;9) e V. (5;10)

freqüentam a turma de Educação Infantil do turno da manhã; D. (8;6) e J. (8;2) freqüentam uma das turmas de Segunda Série do Ensino Fundamental do mesmo turno.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: uma coleta onde foram gravados os relatos do filme "Branca de Neve"; e uma coleta onde as crianças narraram fatos do seu final de semana. Para as duas etapas os passos seguidos foram os seguintes: gravação das narrativas, transcrição das mesmas, e análise das produções, relacionando-as à revisão bibliográfica.

Além disso, antes da primeira coleta foi feita uma entrevista com o objetivo de verificar quais atividades de leitura e escrita elas costumam desenvolver em casa e na escola. Durante a entrevista, as crianças foram estimuladas a relatar algumas de suas experiências com portadores de texto, para que os eventos de letramento em que estão inseridas fossem evidenciados.

É importante ressaltar que na segunda gravação alguns dos sujeitos da pesquisa completaram mais um mês de idade. Desta forma, na segunda coleta, suas idades são descritas da seguinte maneira: A. (5;10), V. (5;11), D. (8;7) e J. (8;2).

5. PONTOS DE ENCONTRO E DESENCONTRO ENTRE OS DADOS OBTIDOS E OS ESTUDOS ACERCA DAS NARRATIVAS INFANTIS

Embora as idades dos sujeitos desta pesquisa não correspondam às idades dos sujeitos dos estudos de PERRONI (1992) e de MICHAELS (1991), o que se pretende aqui é uma discussão acerca da aquisição da narrativa. Assim, a comparação de tais estudos com os dados levantados com crianças de cinco e oito anos de idade é importante para que se compreenda como o processo de aquisição do discurso narrativo continua, com o passar dos anos.

Existem algumas características destacadas por PERRONI (1992) E MICHAELS (1991) que são semelhantes às verificadas com os sujeitos desta pesquisa. Entretanto, outras características de certas faixas etárias não correspondem aos dados levantados.

Assim, podemos perceber que tanto as crianças de cinco anos, como as de oito anos aglutinaram fatos temporalmente relacionados sem a utilização de expressões de temporalidade. E, além dessas construções, as crianças de oito anos utilizaram-se muito dos vocábulos "daí", "aí", "e" e "depois" para interligar os fatos de suas narrativas, ao passo que os sujeitos de cinco anos usaram essas expressões raras vezes, durante a primeira coleta.

(01)

"...

P – Quê que acontece depois que ela morre?

V – O pai se casa com outra mulher.

P – E aí, o quê que essa mulher faz?

V – Ela trata a Branca de Neve mal.

"..."

(V., 5;10)

(02)

"...

P – Mas a b... a rainha tava vestida de rainha? Como é que ela tava vestida?

D – De... di véi-mendiga.

P – De mendiga.

D – E **depois** ela ofereceu a maçã, ela deu uma mordida, dismaiô e os a-anõezinhos pensaram que ela morreu... **Depois**, ãh, colocaram ela num caixão de cristal, ãh, de ouro,

assim... umas flor. **Depois** veio o príncipe encantado, deu um beijo na boca dela, **aí** ela viveu...

..."
(D., 8;6)

Entretanto, durante a segunda coleta, onde as crianças deveriam narrar fatos reais, a utilização de tais expressões foi bem mais representativa. Além das expressões que indicam relação temporal entre os fatos, citadas anteriormente, os sujeitos desta pesquisa utilizaram quatorze outros tipos: "num dia", "quando", "de vez em quando", "de tarde", "até minha mãe chegá", "de noite", "de dia", "ontem", "quarta", "sábado", "toda hora", "domingo", "sexta" e "depois que eu comecei a lê". Percebe-se ainda, que algumas destas expressões transmitem uma idéia bastante concreta do momento em que os fatos narrados aconteceram.

(03)

"...

P – É? E o quê mais tu fez?

D – **Depois que eu comecei a lê**, minha mãe dexô eu brincá, ficá brincando... Só se eu terminasse de lê.

P – É?

D – (Concorda com a cabeça.)

..."

(D., 8; 7)

(04)

"...

P – Tu ajudô a vó a fazê comida?

V – Não, eu gosto de ajudá, mas não dexa.

P – Ah, não dexa?

P – E quê que ela fez de gostoso ontem?

V – De vez em quando, eu seco a loja.

P – É? Mas ontem tu secô a loja?

V – Não.

P – Não?

V – Só de vez em quando.

..."

(V., 5;11)

PERRONI (1992, p.152) demonstra com seu estudo que as crianças incluem a expressão "quando" em suas narrativas por volta dos quatro anos de idade. Na presente pesquisa apenas um dos sujeitos não utilizou este vocábulo em suas construções. As duas crianças de cinco anos a inseriram em seu relato de fatos reais, enquanto que a menina de oito anos a utilizou na narrativa do conto de fadas.

(05)

"...

P – É? E quem que nunca tá em casa e ontem tava em casa?

V – **Quando** ninguém tá em casa?

P – Não. Quem é que tá de férias, agora? E ficô contigo em casa ontem?

V – Ah! O Gilberto. [irmão]

..."

(V., 5;11)

(06)

"...

P – Quando que tu-que tu caiu?

A – **Quando** a gente tava andando de roller.

P – Cês tavam andando de roller dentro de casa? [assustada]

A – Aham.

..."

(A., 5;10)

(07)

"...

J – Daí, depois no otro dia o espelho falô que a Branca de Neve era ra- era mais linda do que ela. Daí a rainha mandô um caçador pegá ela, s-**quando** ela se distraí, matá ela. Mais daí o caçador não queria matá ela, mandô ela fugi. Daí, depois ela bateu na porta e falô: que casinha mais pequenina! Daí bateu, não tinha ninguém. Depois ela comeu a comida que tava na mesa e foi se deitá. Os três anões acordô. O anão falô que... alguém entrô na casa deles. Um falô q-comeu a comida dele, o otro falô que tinha alguém na cama dele. Daí eles fôro correndo... eles fôro correndo, acho a Branca de Neve. A Branca de Neve acordô. Depois a rainha veio, se transformô numa velhinha e deu uma, uma maçã mágica. E ela dismaiô. E os anões acharam que ela tava morta. Daí veio um rei, beijô ela e sobiu no cavalo e foram felizes para sempre.
 ..."
 (J., 8;2)

Outro fator bastante importante, citado por PERRONI (1992) e por MICHAELS (1991), é a questão do "andamento", ou seja, do suporte que o adulto interlocutor dá à criança para que ela possa construir sua narrativa de forma mais adequada. No presente estudo, podemos perceber este fenômeno principalmente na fala das crianças de cinco anos de idade, que parecem encontrar dificuldades em construir sua narrativa sem o auxílio da pesquisadora.

(08)
 "...
P – E o espelho?
V – Ela perguntô pro espelho...
P – O quê ela perguntô pro espelho?
V – Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?
P – E ele respondeu?...
V – Que não.
P – Que não. Hurum, e daí?
V – E daí os-não me lembro...
P – E daí, outro dia ela pergunta de novo, né?
V – É.
P – E aí? Quê que ele responde?
V – Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu? E ele disse assim: Branca de Neve.
 ..."
 (V., 5;10)
 (09)
 "...
P – E quê que ela mandô o caçador fazê?
A – Ah! Matá.
P – E daí o caçador matô a Branca de Neve?
A – Não!
P – Não? E o quê que ele mandô a Branca de Neve fazê?
A – Só i pro castelo.
P – Pro castelo? O pra floresta?
A – Pra floresta.
P – Ah! E daí, lá na floresta, o quê que a Branca de Neve encontrô?
A – Os Sete Anões.
P – Hum... A casinha deles?
A – Ahã!
 ..."
 (A., 5;9)

No entanto, na segunda coleta de dados, todas as crianças necessitaram do recurso do "andamento". É possível que isto esteja relacionado ao tema da narrativa, pois as crianças pareciam bem mais a vontade quando estavam relatando a história ficcional do que quando estavam narrando fatos reais de seu passado recente – final de semana. Em função disso, recorreram muito mais ao auxílio do adulto interlocutor para construir seus textos orais. E, muitas vezes, apenas respondiam às perguntas da entrevistadora.

(10)
 "...
P – Não? O pai não fez churrasco, nem nada?

J – (Nega com a cabeça.)
 P – Não? Nesse final de semana não fez?
 J – Ah, ele fez uma galinha.
 P – Uma galinha assada? E daí, como é que foi que ele fez? Me conta.
 J – Ele fez... ele temperô.
 P – Urum.
 J – Botô no forno; [de]pois botô o molho por cima dela. E depois... (longa pausa) Depois ele serviu.
 ..."
 (J., 8;2)
 (11)
 "...
 61. P – É? E o quê que houve na tua boca?
 A – Ah, eu machuquei.
 P – Comé que tu machucô?
 A – É porque... porque... é porque... de tanto a Juliana me batê.
 P – Tá, mas comé que foi? Tu caiu?
 A – Aham!
 P – Como? Caiu no chão?
 A – Uhum!
 P – Comé que foi? Me conta, então.
 A – A cozinha tava resbalando porque a minha mãe passô cera.
 P – Aham!
 A – E aí... quando eu parei... foi aí qui... aí eu caí de boca.
 ..."
 (A., 5;10)

A "colagem" de trechos da história original apareceu nas produções da primeira coleta de todos os sujeitos da pesquisa, indicando que elas construíram suas narrativas a partir da história original, e, quando julgaram necessário, utilizaram as expressões e/ou frases exatamente como elas haviam aparecido no conto de fadas. Além disso, podemos acreditar que este fato esteja intimamente ligado ao processo de letramento, no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos, pois as crianças – principalmente as de oito anos –, costumam desenvolver atividades de leitura com diversos gêneros textuais – dentre eles encontram-se as histórias infantis – com frequência. Dessa forma, apenas quem tem o conhecimento deste gênero narrativo (contos de fadas) tem a possibilidade de acrescentá-lo as suas produções orais.

(12)
 ...
 P – E daí o quê que aconteceu com a-com a Branca de Neve e com o príncipe?
 A – Viveram felizes para sempre!
 ..."
 (A., 5;9)
 (13)
 ...
 P – O quê ela perguntô pro espelho?
 V – Espelho, espelho meu, existe alguém mais bela do que eu?
 ..."
 (V., 5;10)
 (14)
 ...
 J – A Branc... ela tá grávida, a rainha, daí o rei fica feliz. Daí depois a rainha ganha ela, o rei chama de Branca de Neve. E... daí a rainha morre. Daí ele casa de novo. Daí a Branca de Neve fica crescendo... mais um dia ela fica crescendo. Daí a Bran-daí ela falo: **espelho, espelho meu, existe alguém mais linda do que eu?** Hum, existe. **Tu é a mais linda.**
 ..."
 (J., 8;2)
 (15)
 ...
 P – E quê que o espelho respondeu?
 D – Tu és a mais bela.
 ..."
 (D., 8;6)

No entanto, na segunda coleta não foram verificadas “colagens” de histórias infantis em nenhum dos relatos dos sujeitos da pesquisa. Isto pode sugerir que as crianças, em função do seu grau de letramento, percebem que este recurso não é necessário e/ou comum quando em se tratando de narrativas de fatos reais.

Outro ponto bastante curioso é o fato de as crianças de cinco anos, na primeira coleta, não utilizarem a expressão “depois” em suas narrativas, para explicitarem a relação temporal nas suas produções. De acordo com PERRONI (1992), em seu estudo, a criança já começa a usar tal expressão desde os três anos de idade. Este fato pode estar relacionado à forma como suas narrativas foram construídas – inteiramente com o auxílio do interlocutor. Assim, suas construções dependiam da relação de temporalidade demonstrada pelo adulto através de suas perguntas, e talvez, as crianças acreditassem que não haveria necessidade de elas demonstrarem tal relação em suas respostas, pois a entrevistadora já conhecia a seqüência dos fatos narrados.

No entanto, na segunda coleta, V. (5;11) já acrescenta a expressão “depois” em sua narrativa. Isto talvez possa ser explicado pelo fato de o interlocutor não conhecer previamente os eventos narrados pela menina, e portanto, a explicitação da relação de temporalidade e consequência entre eles precise ser bem definida através de um vocábulo específico.

(16)
 “...
P – Ah. E daí, quando a mãe chegô, quê mais que tu fez?
V – Aí tomei café.
P – E depois?
V – Cumi um pão... e **depois** cumi um salgadinho.
P – É? E daí depois vocês foram fazê alguma coisa juntas? O tu foi brincá?... A mãe foi fazê o quê? E tu...
V – Bem, aí foi ficando de noite e minha vó foi cortá lenha cum o Gilberto.
 ...”
 (V., 5;11)

BEE (1996) observa que as crianças aprendem inflexões e palavras funcionais, por volta dos três anos de idade. Segundo a autora, incluem-se neste grupo os tempos passados. Em nossa pesquisa podemos perceber claramente que os sujeitos marcam o tempo passado através da conjugação verbal com autonomia:

(17)
 “...
P – É? Mas o quê que aconteceu quando a Branca de Neve nasceu?
A – A bruxa **deu** uma maçã envenenada.
P – É?... Mas na hora que ela nasceu?
A – Ela...
P – Quê que aconteceu com a mamãe dela?
A – Morreu.
 ...”
 (A., 5;9)
 (18)
 “...
P – Tá, então me conta comê que foi a brincadera; comê que começô?
D – A gente... ãh... **tava** brincando, depois... daí que... ãh... **ficava**... u... q-áh... tem que tirá recordá pra vê quem vai pegá. Aí tem que tocá no ferrolho pra não pegá a pessoa.
 ...”
 (D., 8;7)

Considerações finais

Com a presente pesquisa, percebemos que, para que as crianças evoluam no processo de desenvolvimento do discurso narrativo, vários fatores são extremamente importantes.

O primeiro deles é a interação com o adulto interlocutor, pois é no processo de trocas de experiências que a aquisição da linguagem ocorre. Para isso, é fundamental que este interlocutor incentive a criança, proporcionando-lhe o “andaimento” necessário para que possa produzir suas narrativas com mais autonomia.

Além disso, é de fundamental importância que essa criança esteja inserida em atividades que desenvolvam o letramento. Tais atividades devem envolver a leitura de diversos gêneros textuais e, acima de tudo, devem incluir a contação de histórias em sala de aula, e, a partir delas, proporcionar a produção de narrativas orais por parte das crianças.

É necessário lembrar que o desenvolvimento da linguagem está, também, intimamente ligado ao desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, crianças mais velhas compreendem e utilizam expressões – principalmente as que indicam relação de temporalidade tratadas neste artigo – de maneira mais acurada, pois já passaram por certos estágios do desenvolvimento do discurso narrativo que as crianças mais novas ainda não atingiram.

Pode-se perceber, ainda, através dos dados obtidos neste estudo, que nem todas as crianças passam pelos mesmos estágios na mesma idade. Com a comparação feita entre os estudos teóricos e as narrativas analisadas, verificou-se que algumas etapas do desenvolvimento narrativo propostas pelas autoras não correspondem aos sujeitos desta pesquisa, como a ausência do uso de ‘depois’ e ‘quando’ por crianças de cinco anos em narrativas com assunto pré-estabelecido, por exemplo.

Por fim, não podemos esquecer que, enquanto professores, devemos proporcionar ao nosso aluno diversas atividades e experiências para que ele se torne, cada vez mais, um sujeito consciente do seu processo de desenvolvimento. Assim, ele precisa perceber que a leitura e a escrita – e também a narrativa, seja ela oral ou escrita – estão sempre presentes em nossas vidas e, só através delas podemos adquirir e demonstrar conhecimento, tornando-nos assim, sujeitos independentes.

REFERÊNCIAS

- BEE, Helen L. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e Letramento Escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MICHAELS, Sara. **Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos da primeira série**. In: COOK-GUMPERZ, Jenny (org.). *A Construção da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: A Nova Cultura da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

<http://br.geocities.com/secdr/pressupo.htm>

**SESSÕES COORDENADAS:
LEITURA, CULTURA E
SOCIEDADE**

VERSÕES DA CIBERCULTURA NA FICÇÃO DE ROBERT COOVER E DOUGLAS COUPLAND

Isabella Vieira de Bem¹

Robert Coover e Douglas Coupland oferecem, ao leitor de sua mais recente produção ficcional, uma variedade de versões da cibercultura, utilizando-se de diferentes procedimentos literários e formais, provocando as mais diferentes reações da crítica e da academia. (AUDET et al., Paris: DisVoir, 2007; BELLEI, 2002; BLACK, 2002; HANEY II, 2006; LANDOW, 2006; TATE; 2007; TEIXEIRA, 2008). Essas obras convidam a uma reflexão sobre temas como a pós-humanidade, a hipertextualidade, a intermedialidade e a relação entre narratologia e ludologia, entre outros, contribuindo para a discussão sobre o fim da “civilização do livro”. Como veremos, os dois escritores, imersos na cultura digital, cada um a seu modo, optam, curiosamente, por comporem narrativas literárias impressas, quer dizer, no suporte papel .

É digno de nota o fato de que Coover, apontado como guru do hipertexto com a publicação de *The end of books* em 1992, tendo dado a “era de ouro do hipertexto” como morta em 1999 e atualmente dirigindo o programa “Cave Writing” de escrita literária em ambiente imersivo 3D na Brown University, jamais se tenha permitido publicar ficção em meio eletrônico. É curioso também o fato de que Douglas Coupland, multiartista, ele mesmo um representante da geração que não conheceu o mundo antes do advento do PC (a Geração X, título do seu primeiro romance), privilegie o suporte papel na sua produção literária.

A partir dessas considerações, propõe-se a retomada de algumas noções a respeito da relação entre leitura e subjetividade, entre cognição e sistemas de significação e entre meios (no rastro de Mac Luhan) no contexto contemporâneo a fim de sinalizar como Coover e Coupland dão forma expressiva à cibercultura mobilizando diferentes linguagens e meios na sua produção literária.

Na medida em que as obras literárias ensinam os leitores a reconhecerem os saltos e reversões no desenho do enredo, na trajetória e desenvolvimento da personagem e na experiência do tempo e espaço, as inovações técnicas, científicas, estéticas e culturais têm cumprido seu papel no processo de forjar e reforçar a emergência e sustentação do tipo de subjetividade que lhes é característica. Leitores de Coover e Coupland , e estudiosos de literatura, têm conseguido, com maior ou menor sucesso, ancorar-se nesses elementos a fim de

exercitar sua “suspensão voluntária da descrença”, de onde estabelecem familiaridade com sua visão de mundo ou alienação e distanciamento dela.

Essas histórias (formas ficcionais) repousam num sistema de significação através do qual percebemos e organizamos nossa experiência de modo a atribuir sentido à vida. Esse sistema, fundado tanto na natureza humana quanto na do universo, conforme o descrevemos, exhibe uma dinâmica complexa; permanência e ordem figuram como sua condição “natural” e sua versão elaborada. Ainda, no contexto da cibercultura, em que o aparelho perceptivo humano encontra-se potencializado por meios tecnológicos e biotecnológicos, a própria natureza humana se redefine para incorporar essas adições, conduzindo-nos a uma nova condição de subjetividade. Tal condição é caracterizada como a condição pós-humana, por Katherine Hayles (1999), em *How we became posthuman*.

Essas histórias, contudo, não se confundem com os suportes em que se encontram disponíveis para circulação, e, conforme afirma Derrida (2004) na conferência *O livro por vir*,

pode-se, e não se deixou de fazê-lo, falar em livros sustentados pelos mais diferentes suportes, não apenas os suportes clássicos, mas a quase-imaterialidade ou a virtualidade das operações eletrônicas, telemáticas dos “suportes dinâmicos”, com ou sem tela. (p.19-20)

Embora a distinção que o filósofo traça nesse texto seja entre o livro como forma e modelo, a *opus*, a unidade contendo o corpus da obra, e a obra propriamente dita, uma totalidade com começo e fim, atribuída a um autor, marcada pela originalidade, acabada e não interativa, a questão do livro é afirmada como próxima à questão do suporte. Derrida menciona que o livro, na sua forma contemporânea, encontra-se em transformação.

Interessa aproximar a transformação do livro como forma privilegiada de suporte literário com a noção de uma nova subjetividade para abordarmos, mais adiante as versões da cibercultura textualizadas por Coover e Coupland em suas mais recentes obras.

N. Katherine Hayles aborda essa nova subjetividade como característica de sujeitos digitais, em *My mother was a computer* (2005), estabelecendo sua relação com a cibercultura em geral e os textos literários em particular. No capítulo 2, “Speech, writing, code. Three worldviews”, a autora afirma que a fala, a escrita e o código compõem três sistemas conceituais diferentes. Re-editando a observação de Derrida, ao retomar Saussure, de que a escrita excede a fala, Hayles afirma que o código é mais que a escrita e que a fala. O código binário, que sustenta as linguagens computacionais, distingue-se tanto da fala quanto da escrita, uma vez que serve, ao mesmo tempo, ao homem e às máquinas inteligentes (p.40).

No mesmo capítulo, a autora levanta a questão metodológica de como lidar com a construção do sentido nesses diferentes sistemas conceituais, sugerindo um procedimento de mão dupla: do ponto de vista do código, verificando a pertinência da utilização dos termos significante e significado na sua descrição; do ponto de vista da fala e da escrita (sistemas voltados unicamente ao homem), analisando em que medida as noções de contexto, ambigüidade e indeterminação resistem ao modelo do código binário. Nesse exercício, Hayles

¹ Universidade Luterana do Brasil.

demonstra que o código em si ocupa hoje uma posição de destaque porque já é capaz de efetivamente alterar o comportamento de computadores digitais (referindo-se, em especial, à linguagem C⁺⁺).

Vale destacar, aqui, o argumento de que o código, como sistema conceitual em larga utilização mesmo nas tarefas mais mundanas na cibercultura, coexistindo com os demais sistemas tradicionais da fala e escrita, passa a compor elementos computacionais da cognição humana:

À medida em que as culturas e tecnologias digitais se tornam cada vez mais penetrantes e indispensáveis [...] o efeito geral é o de validar-se o código como a língua franca da natureza. (HAYLES, 2005, p. 55)

A cognição humana, todavia, ressalta a autora, inclui a consciência analógica, que não pode ser reduzida à compreensão da computação digital. Esta se baseia na digitização, “[n]o ato de tornar as coisas discretas [isoladas] em vez de contínuas, digitais, em vez de análogas” (p.57).

Pode-se sugerir, pois, que é a consciência analógica que, repousando na constituição de um fluxo seqüencial, informa, de modo subjacente, as noções de linearidade do gênero narrativo, conforme descrito por Aristóteles, para quem a seqüência fixa início-meio-fim define a estrutura do enredo. Essa noção, entre outras, é posta em cheque no advento da narrativa hipertextual, independentemente do suporte que lhe dê sustentação. (LANDOW, 2006)

Com relação aos textos literários, a autora destaca que a narrativa e a subjetividade estão entrelaçadas com a computação.

Não é o Regime Computacional que explica melhor as complexidades do mundo e especialmente, das culturas humanas, mas suas interações com as histórias que contamos e as tecnologias de mídia instrumentais de composição, armazenamento e transmissão. (HAYLES, 2005, p.55)

Como se vê, a autora enfatiza a interpenetração de código e língua (fala e escrita) e sua relação com a construção do sentido via mídias, destacando, em outro trecho, o movimento de reinterpretação que cada regime opera do sistema precedente, “inscrevendo valores ulteriores na sua própria dinâmica” (idem, p.39).

De modo análogo, Derrida (2004) também faz referência ao movimento de reapropriação, e não o de mera substituição, nesse caso, do códice, quando ocorrem inovações técnicas. Ele pergunta como será o livro por vir, a biblioteca por vir, trazendo à tona o movimento em que

[c]ada etapa, numa transformação técnica, parecesse própria para dessacralizar, democratizar, secularizar, desfeticizar [...]; mas como se cada etapa, todavia, fosse também acompanhada inevitavelmente por um reinvestimento sacral ou religioso. (p. 27)

Cabe-nos expandir a busca, perguntando como será o romance por vir. Contamos, hoje, com alguns exemplos que invocam as práticas da cibercultura seja na tematização, seja na estrutura, seja no uso do código, os quais servem como exemplares do romance em transformação, do romance por vir.

A questão da reinterpretação, reaproveitamento, reinscrição, é exaustivamente tratada por Jay David Bolter e Richard Grusin em *Remediation*. (2000), centrada nas características técnicas, funcionais e estéticas dos novos meios. A discussão reafirma que não há substituição total, eliminação ou superação de modelos, há uma re-mediação, um processo contínuo e seqüencial de *mise-en-medium* de um meio por outro, ora expandindo, ora aprofundando os valores, características e funcionalidades instaladas no primeiro.

Retomando o argumento de Hayles de que a cognição humana (ou pós-humana) integra processos analógicos e digitais, especialmente na cibercultura, há narrativas contemporâneas que iluminam, conduzem e provocam, de diferentes maneiras, nossa compreensão dos novos princípios de organização ou dos novos modos de leitura. Esses novos modos devem ser encarados como resultado de uma dinâmica de re-tomada, re-mediação, re-interpretação e não como invalidação de modelos precedentes.

Landow (2006, p. 219) cunha a expressão quasi-hipertextual quando se refere àqueles textos que, historicamente, resistem a uma ou mais características da literatura associada à forma impressa (em papel), citando *Tristram Shandy* e *Ulysses*, entre outros. Textos quase-hipertextuais, ele afirma, provavelmente têm algo em comum com uma nova ficção num novo meio, antecipando a questão da intermedialidade.

Raine Koskimaa, *Digital literature: from text to hypertext and beyond* (2000), categoriza obras como *Quenby and Ola, Swede and Carl* e *The Babysitter*, de Coover, ao lado de *Fogo pávido*, de Vladimir Nabokov, *O castelo dos destinos cruzados*, de Ítalo Calvino, *O jogo da amarelinha*, de Julio Cortázar, entre outros, como proto-hipertextos, explicando que, embora impressos, esses textos funcionam como jogos, desencadeando um modo diferente de leitura. Ele destaca que proto-hipertextos têm muito a revelar sobre como produzir e compreender a literatura digital. Nessa manobra, Koskimaa invoca a relação entre narratologia e ludologia como possivelmente constitutiva de um novo gênero de literatura. Ao nosso ver, tanto digital como impressa.

A partir dessa demarcação provisória e tentativa, vamos examinar como romances contemporâneos concebidos como artefatos da “civilização do livro” demonstram e incorporam essa “negociação” e “coexistência” de sistemas, linguagens, meios e formatos, produzindo o que aqui denominamos de “versões da cibercultura”.

A versão da cibercultura que Coover traz pode ser verificada por duas vias: a da inscrição paródica e a do experimentalismo. O que não quer dizer que elas ocorram de modo excludente, quer dizer apenas que o foco escolhido para demonstrar a riqueza da sua criação literária na produção das versões da cibercultura foi ora um, ora outro, a título de demonstração.

No seu mais recente romance, *The adventures of Lucky Pierre* (2002), Coover inscreve, pela via paródica, a condição da subjetividade pós-humana tanto por meio do personagem Lucky Pierre, quanto pelo trabalho técnico e estético da matéria verbal, que desafia o leitor a adotar, de partida, uma postura hipertextual. Em outras palavras, a paródia se instala desde o

título do romance, que alude ao romance de aventuras e faz referência a todo um universo cultural, social e econômico e à própria história (genealogia) do romance. O título é emprestado de um filme B pornográfico dos anos 60. A paródia passa também pela estrutura dos nove rolos (*reels*), que são os episódios do romance e também os filmes dirigidos por nove mulheres, listadas num catálogo, à feição de *Don Juan*, que correspondem às nove musas gregas.

Curiosamente, nove rolos é a extensão máxima de um filme longa-metragem editado na era do cinema pré-digital. Trata-se de uma estratégia de Coover para sinalizar os limites de uma era específica, a da ficção escrita exclusivamente para o livro impresso enquanto suporte.

Cada filme é de um gênero diferente em que se sobressai a genial manipulação que Coover faz da língua (matéria verbal) imprimindo-lhe feições que evocam a arte presidida pela musa/diretora em questão. A complexidade do romance é evidente, inescapável, em qualquer nível que se deseje abordar sua leitura. Com relação ao reconhecido trabalho de artesão da língua atribuído a Coover, aqui destacado no que diz respeito à convocação da subjetividade pós-humana, basta citar a abertura do romance

(*Cantus*) Na escuridão, suavemente. Um sussurro tornando-se um tom, o eco de um tom. Sofrido, um lamento suave incipiente flutuando na noite como um vento, como o eco de um vento, um cantochão, deslizando na distância atravessando as câmaras ventosas da noite, deslizando em uníssono através das câmaras espaçadas da noite inclemente, lamentavelmente, a cidade solitária, ela que era cheia de gente, assim um epíodion octo rendado de sibilantes na distância carpindo a cidade solitária. (p.1)

A inscrição parentética, que atualiza afirma a fisicalidade do ato virtual da escrita precede a afirmação da ausência de luz junto com um apelo ao tato. Essa manobra mobiliza o sentido da visão e do tato, nessa ordem, para começar. A seguir, há uma seqüência de aliterações de fonemas desvozeados oclusivos e fricativos, num padrão rítmico e numa repetição de palavras, que força a impressão audível e que gradativamente vai compreendendo os demais sentidos. De fato, é preciso envolver o corpo todo no processo dessa leitura, fabricando a atmosfera do inverno, do vento – ar em movimento, forçando a produção e expulsão do sopro e sua conseqüente acolhida pela audição enquanto se lê as linhas. Afinal, Sin City encontra-se presa numa noite e inverno sem fim. A leitura produz, performativa o espaço ficcional que Lucky Pierre vai percorrer na sua trajetória. Quando estamos ameaçados de desmaterialização, de migramos definitivamente para a Matriz e nos tornarmos *netware*, Coover conjura a nossa porção biológica para a realização da leitura.

Além disso, o tom é de lamentação, solidão e desolação, uma abertura estranha para um romance que anuncia, no título, “aventuras”. Como se trata do rolo/filme dirigido por Cecília, uma justaposição de Santa Cecília, a santa padroeira da música, à musa grega Euterpe, que preside a música e a poesia lírica, a alegria e o prazer, a qualidade musical da língua é colocada em evidência e expandida para possibilitar inúmeras associações de toda a sorte. O tom, como observamos, em nada remete à alegria.

A inscrição (*Cantus*) também remete à convenção de escrita de direções de palco em textos teatrais, além de evocar a invocação à musa dos poemas épicos e também, como se depreende da inscrição que encerra este primeiro rolo/filme/episódio, a passagem da

monofonia para a polifonia: “discant...”(COOVER, 2002, p. 43). Vale ainda observar que o modelo da notação musical segundo as letras do alfabeto (A,B,C,D,E,F,G correspondendo, respectivamente, a dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) subjaz à escolha da palavra de abertura de cada rolo.²

O romance também lança mão de elementos da cultura pop americana, dentre os quais vale destacar a série de quadrinhos *SinCity*, de Frank Miller, já que a história se passa em Sin City. Outra provocação de Coover os sentidos e aos modos pelo qual atribuímos sentido à experiência: cinema, música, HQ, conjurados num único artefato, no suporte papel. O romance pode ser entendido como intermedial, na medida em que instala um espaço, um intervalo, um “entre”, de onde operar os sistemas de conceitos e de significação para atribuir sentido ao texto, utilizando-se, para tanto, das linguagens e da experiência em diferentes (outras) mídias. Há também a dimensão interartística, a ser explorada nessa obra a partir da leitura comparada tanto com a arte seqüencial quanto com a transposição da série de Miller para o cinema (2005)

Com relação à subjetividade pós-humana, pois, o romance se estrutura de modo a demandar uma “entrega”, uma intervenção, do leitor num nível de complexidade e capaz de conduzir à dispersão característica da leitura de textos eletrônicos ou da experiência de interação em rede, tanto no que diz respeito ao seu modo de construção quanto na elaboração do personagem título em si. Lucky Pierre migra de um mito, script, cena, nível de realidade e meio para o outro instantaneamente sem ser capaz de controlar sua jornada ou recuperar como chegou onde se encontra. Com isso, Coover provoca uma analogia com o cotidiano da cena contemporânea de humanos tecnologicamente potencializados.

Esse romance, pois, se configura como uma potente textualização da cibercultura, tanto na dimensão técnica e formal quanto na ética e estética. Coover nos leva a questionar quem entre nós, tal qual Lucky Pierre, sujeitos da cibercultura, desejará viver fora dos fotogramas. Quem não terá calafrios diante da possibilidade de deslizar para a extremidade opaca do rolo, de existir fora da possibilidade da captura da representação?

Com relação à outra via de verificação de versões da cibercultura na obra de Coover, o experimentalismo, que, de resto, tem marcado toda sua obra, é explorado no conto *Suit*, naípe em português. O conto em questão compõe a antologia *A child again* (2005), e é inscrito em quinze cartas de baralho exibindo o naípe de copas. O conto/jogo não é a primeira investida de Coover na ludologia, apenas um desenvolvimento incorporando, desta vez, o formato do baralho, pois seu romance *The Universal Baseball Association, Inc.: J. Henry Waugh, Prop.*, tem a transposição do bêisebol para um jogo de tabuleiro como ambiente narrativo, é considerada como uma narrativa lúdica.

² Para uma descrição e análise mais exaustiva desse modelo no romance, ver o capítulo 4 de “Models of Complexity in Robert Coover’s *John’s wife* e *The adventures of Lucky Pierre*”, Isabella Vieira de Bem, Tese de Doutorado, UFRGS, 2005.

A potencialidade narrativa das cartas de baralho e a incorporação de estruturas narrativas em jogos do tipo RPG vem merecendo atenção de estudiosos da literatura e do universo dos jogos. No conto *Suit* Coover sugere que a recíproca é verdadeira, que toda narrativa é um jogo, com regras, objetivos a serem alcançados pelos jogadores que investem suas habilidades e têm de tomar decisões a cada movimento. Nesse sentido, leitores/jogadores têm contribuído com várias alternativas de leitura/jogo, individual, em duplas ou em grupos, algumas derivadas de jogos clássicos, outras inovadoras em todos os sentidos. Vejamos :

No plano da significação, o baralho, tal como o conhecemos hoje, codifica os treze ciclos lunares do ano, os quatro naipes correspondem às estações, e as 52 cartas as semanas. As cores preto e vermelho sinalizam a alternância entre dia e noite e somados todos os valores das cartas mais um (o coringa?) obtém-se 365, cifra que contabiliza os dias do ano.

O início e o fim do jogo são pré-definidos, numa alegoria do ciclo nascimento e morte, a carta título e o Coringa. No baralho convencional o coringa é a única carta que não tem valor e que pode substituir qualquer outra, no baralho de Coover ele tem lugar fixo. Além disso, na história do baralho, o coringa foi uma introdução Americana. As outras 13 cartas devem ser baralhadas a cada nova rodada. Nelas não há uma cronologia nem sobreposição de ações no que diz respeito ao desdobramento da intriga. Há um mistério a ser desvendado: quem roubou as tortinhas, embora não se trate de um conto de mistério e sim de uma fábula.

À primeira vista, as cartas têm o mesmo padrão gráfico no verso, contudo, num segundo exame percebe-se que há diferenças sutis, que, ao relacionarmos com o conteúdo da narrativa de cada uma, revelarão associações com o trecho da história nelas contido. Cada carta funciona como uma linha, começando e terminando no meio de uma sentença, começando pelo predicado e terminando pelo sujeito. No suporte verbal, impõe-se a linearidade, cuja indeterminação, desta vez formal, Coover enaltece e põe em evidência, pois o jogo deixa aberto o regime da seqüencialidade narrativa, a ser definida pela carta seguinte, garantindo a dimensão randômica. Como o verso das cartas as identificam, ao menos com relação às ações em pauta, trata-se, desde já, de um jogo de "cartas marcadas", Mais um comentário de Coover ao substrato de convencionalidade de toda narrativa. O artefato físico, cada carta, neste caso é mais do que o análogo da página numa versão encadernada, pois compõe uma relação intermedial essencial para a construção do sentido além de um elemento que força a performatividade.

É também uma presentificação no suporte papel do tipo de análises combinatórias que sustentam alguns tipos de sistema de hipertexto de acesso randômico (um número limitado de escolhas, eventualmente não haverá escolha, dependendo da estrutura de iterabilidade inscrita no algoritmo). A escolha do naipe de copas, que era representado até a Idade Média por uma taça, sendo substituído pelo coração no renascimento, reside na associação com o graal, a busca do segredo, do significado. O naipe de copas representava também o clero, os intelectuais, os artistas, e o princípio feminino em geral, é o naipe ligado às emoções e à água,

o elemento mais instável. Ademais, o rei de copas é o único rei sem bigode. As cartas, como muitos livros, também foram alvo de censura e proibição.

Como vimos, Coover nos brinda com versões da cibercultura, integrando seus elementos técnicos e dimensões estéticas, especialmente provocando a retomada dos padrões da cultura do livro. Seu projeto poético inscreve, de modo paródico, as práticas altamente tecnologizadas da experiência contemporânea explorando a intermedialidade ubíqua sem, no entanto, deixar de questionar os valores humanos que são fundamentais à atividade artística e intelectual e que permanecem visíveis, sediados, territorializados na nossa dimensão corpórea, ou por que outro motivo a pornografia e as funções biológicas mais primárias são matéria recorrente na sua obra? A leitura, para Coover, continua sendo uma prática social que demanda uma experiência eminentemente material e corpórea, a despeito do movimento globalizante, planetário de consciência compartilhada.

Um pouco mais ao norte e na costa oeste da América do Norte, Douglas Coupland, o multi-artista canadense contemporâneo, nos oferece um outro corpus de versões da cibercultura. Designer de móveis e objetos, artista gráfico, produtor de cinema e autor de não ficção sobre a identidade cultural canadense e de contos, romances e peças teatrais, ainda pouco conhecido do público brasileiro, Coupland é o autor da expressão “geração X”, que, curiosamente, conta já com alguma popularidade no Brasil.

Sua trilogia constituída pelos romances *Generation X* (1991), *Microserfs* (1995), e *Jpod* (2006), ao mesmo tempo textualização e *performance* da experiência estética na cibercultura, introduz uma genealogia do sujeito pós-humano, conforme a concepção de N. Katherine Hayles (1999, 2005). Uma das vias de expressão da subjetividade na cibercultura pode ser alinhada com a que caracteriza a pós-humanidade.

As formas ficcionais características desta configuração histórica, o da pós-humanidade, repousam num sistema de significação, um sistema através do qual percebemos e organizamos nossa experiência a fim de lidarmos com o mundo e compreendermos nossa própria existência. Esse sistema, fundado tanto na natureza humano quanto na natureza do universo – conforme descrito por nós - exibe uma dinâmica complexa. Nessa dinâmica, a permanência e a ordem figuram como sua condição “natural” e como sua representação elaborada. Novamente, num mundo em que o aparelho de percepção humano tem sido enriquecido por meios tecnológicos e biotecnológicos, a natureza humana em si vem sendo redefinida para integrar essas adições, conduzindo-nos à identificação de uma “nova” instância ou condição de subjetividade.

Com relação à associação entre os avanços tecnológicos e a subjetividade envolvida em questão, há basicamente duas posições principais mantidas na teoria e na crítica literária. Elas diferem fundamentalmente quanto à concepção da inter-relação entre a noção de subjetividade e o papel da tecnologia na sua constituição.

De um lado, há a filiação a uma noção de individualidade instituída pela cultura impressa (em papel), tomada como uma forma de base cultural da sociedade moderna que

construiu o indivíduo racional, autônomo e centrado a que já aludimos. Essa visão encara os meios eletrônicos como uma vantagem a ser utilizada³ por essa mesma forma de identidade.

A outra posição considera a dinâmica da constituição de múltiplas formas de identidade como sendo precisamente possibilitadas pela tecnologia e não necessariamente formas previamente modeladas de individualidade. Essa posição corresponde às possibilidades pós-modernas de identidades fragmentadas, fraturadas, móveis e voláteis, sendo nutridas pela cultura pós-moderna e dentro dela.

Nesse sentido, ao analisarmos as personagens da trilogia de Coupland, é com base nesse enquadramento que a subjetividade pós-humana é identificada. Se o que prevalece na condição pós-moderna é uma identidade que é antes simulada nas trocas que emulam a circulação do capital⁴ nas sociedades altamente tecnologizadas do que representadas na troca simbólica, como quer Baudrillard (1983), se as imagens referem-se sempre antes a outras imagens do que a uma realidade previamente instituída e sujeita à captura simbólica, já não é mais o referencial espaço-temporal que delinea, que situa a subjetividade. Esse contorno é por natureza fluido e o teor de singularidade, que resiste, de confronto possível entre sujeito (humano) e objeto (não-humano), é, conforme sugere Coupland a experiência da interioridade. Trata-se de uma experiência ao mesmo tempo instituída pelas práticas de interação sustentadas e permanentemente alteradas pelos avanços tecnológicos – inscritas no modelo algorítmico e no código binário computacional - e sujeita à re-significação por meio da linguagem, inscrito no código genético da espécie. A linguagem, pois, passa a disputar espaço com o modo dominante de instituição da interface de comunicação humana, com a lógica do código computacional que mantém relação estreita com a lógica do código do capital, ou seja, quem tem põe, quem não tem tira.

Como Poster (1995), para quem a interatividade é o motor da constituição de subjetividades, Hayles equaciona a atual separação da informação de um determinado suporte de origem para a livre circulação com o descolamento do conteúdo humano – uma vez definido como consciência – tratado como informação, passível, portanto, de sofrer um *download* numa superfície de silício como suporte. Para a autora, todos os que se submetem a essa prática de subjetificação tornaram-se, assim, ciborgues e podem ser considerados pós-humanos.

Para a filosofia digital de Edward Fredkin “o universo é totalmente digital e, além disso, pode ser compreendido como um programa rodando num computador digital universal insondável” (apud HAYLEY, 2005, p.23), uma afirmação que ecoa na forma de uma especulação na fala/escrita de Ethan, personagem central de *Microserfs*, com seu Powerbook numa das muitas sessões em que interage com sua “interioridade” ao lidar com a insônia

³ Exemplo emblemático dessa posição é George Steiner (1991), que prescreve uma terapia ecológica na forma de uma dieta de todos os meios eletrônicos, como a única forma de não sermos transformados em *wetware*, uma analogia biológica de *hardware* e *software*.

⁴ A globalização, ou a reconfiguração do capitalismo numa escala planetária mantém que a vida humana, a biodiversidade e o ambiente natural são moeda de troca num mundo pós-industrial dominado pela biotecnologia e pelo *infotainment* (a integração dos serviços de informação, educação e entretenimento)

crônica, *"Boa noite, meu pequeno PowerBook – o meu mundo está para encerrar brevemente por hoje, assim como o universo, seja ele digital ou análogo, dormindo."* (COUPLAND, 1995. p.100)

A trilogia de Coupland nos desafia desde o seu início, em 1991, a lidar com o que procuramos estabelecer até aqui como uma matriz cultural da condição pós-humana. O romance que inaugura a série, *Generation X*, anuncia no próprio título, ao mesmo tempo como convém ao que se convencionou chamar de literatura pos-modernista, a inevitável celebração do passado e a atitude de ruptura com a tradição, isto é, a inscrição irônica e por vezes paródica da história. O romance que inaugura a série, *Generation X*, anuncia, no próprio título – como convém ao que se convencionou chamar de literatura pós-modernista – ao mesmo tempo, a inevitável celebração do passado e a atitude de ruptura com a tradição, isto é, a inscrição irônica e, por vezes, paródica da história.

Ao denominar "X" a primeira geração que não conheceu o mundo sem computadores, um mundo no qual *"[e]m todas as facetas da vida, as experiências reais foram substituídas por representações e simulações, desde computadores que realizam o raciocínio por nós, até a TV que substitui qualquer necessidade de experienciar o 'real'"* (SMITH, 2001, p. 52), Coupland inscreve o desejo dessa geração de escapar à classificação, de resistir à nomeação, à captura, ao mesmo tempo em que rende homenagem ao impulso humanizante e humanístico da história de fazer o registro da sucessão dos ciclos, da morte e renascimento afirmada na concepção de uma genealogia. Essa é a sua geração, (Coupland nasceu em 1961) que "propositadamente se esconde" (COUPLAND, 1991, p.63) para escapar às garras do mercado, para não servir de alvo de uma demografia que a conduza a "coleccionar mais coisas" (p.14), comportamento que caracterizou a geração "Baby Boomer" e "Post-Boomer".

O romance funciona também como uma coletânea e em alguns episódios remete a "Canterbury Tales", em que cada personagem é instado a contar um história, todos em trânsito, de certa maneira. O aspecto gráfico sinaliza a vida *onscreen*, se já não *online*, com uma janela da imagem de um céu com nuvens, que na linguagem cinematográfica é associada à passagem do tempo. Incrições marginais, utilizando diferentes tipos gráficos e imagens diversas funcionam como um glossário da cibercultura ao mesmo tempo que lhe servem de comentário - na esteira da estratégia de estabelecer hiperlinques na escrita eletrônica. Temos então, um livro de contos-romance e também uma obra de referência.

O segundo romance, *Microserfs* (1995), claramente um trocadilho que reúne o nome da empresa de *software* Microsoft e a palavra *serf*, servo em inglês, evidencia o caráter lúdico e simultaneamente ácido do comentário sobre a íntima ligação entre o poder hegemônico pelo capital globalizado e a sociedade como um todo. Trata-se de uma clara alusão ao período que antecedeu o nascimento dos estados-nação, o feudalismo da Idade Média, e uma aproximação daquela era com a contemporânea, a qual já demonstramos neste estudo.com relação à dinâmica de formação de subjetividades. Nesse romance, os personagens se lançam audaciosamente à empreitada de constituírem-se já não mais como "micro-servos" do suserano

Bill (Gates?), mas como equipe que, numa liderança compartilhada com Michael (Dell?) buscam “um lugar ao sol” no mercado de informática e computação.

Esse deslocamento compreende, no nível da estória, a viagem de mudança da costa leste para a costa oeste, e finalmente dos Estados Unidos para o Canadá. Nesse procedimento, Coupland faz referência ao processo de desterritorialização, caracterizado por Deleuze e Guattari (2003) como indicador das condições de fluxo do desejo que resiste à captura pela máquina de guerra, sendo a desterritorialização um dos processos de subjetificação na contemporaneidade.

Nesse romance, Ethan, um programador, experimentando o quadro de insônia típico e hoje codificado como enfermidade laboral no ramo da programação, decide escrever, usando, para isso, seu Powerbook. Nesse processo ele descobre e passa a desenvolver sua “interioridade”. Há um momento em que desenvolve diálogos com a máquina e passa a escrever, como programador que é, em linguagem C⁺. Coupland oferece, então, ao leitor, páginas de código que, se não são processadas pelo leitor mundano, como eu e você, supostamente significam para a inteligência digital, bem como para seus pares programadores, membros da geração X. Com isso, Coupland comenta a porção pós-humana da personagem e põe-se, como escritor, a escrever ficção para a fruição e leitura – e quem sabe deleite – da máquina, como para mim o deleite se constituiu num outro nível, o estético.

Já no mais recente romance da trilogia, *Jpod* (2006), Coupland praticamente espelha no título a denominação da maior inovação multimídia portátil da atualidade, o Ipod, da Apple Computers. Nesta fase, as personagens lançam-se na indústria de software de jogos digitais em que Douglas Coupland, personagem do romance, membro do grupo de programadores, é aliciado a participar do próximo lançamento da indústria de *infotainment*, DGlobe. Mais uma irônica associação a The Globe. Imerso na crise ética, despertando emocionalmente para uma relação de intimidade e desejo amoroso com uma colega de trabalho, Daniel, personagem principal, programador de linhas de código computacional, vê-se também às voltas com as peripécias dos pais: a mãe, que mantém uma rentável plantação de maconha no porão de casa, em franca prosperidade, sendo chantageada por um cliente/amante jovem como seu filho; o pai, figurante em produções de TV e cinema envolvido em romances rápidos com colegas de escola de Dan; o irmão mais moço, corretor do tráfico humano da máfia chinesa. Aprisionado nas malhas, ou redes, assim dispostas, Daniel acaba tendo que resgatar o irmão no oriente médio, onde, numa negociação forçada entrega seu laptop ao escritor canadense Douglas Coupland, que transpõe a “vida” de Dan no HD para o romance JPOD.

Coupland comenta, assim, a inextricabilidade da ficção com a realidade, da servidão com a liberdade, da linearidade imposta pela sucessão cronológica imposta pelo ciclo natural à nossa porção biológica com os fluxos informacionais de natureza tecnológica, artificial. Usando os termos de Deleuze e Guattari (2003), Coupland compõe um plano de consistência entre vida e arte na cibercultura.

As personagens, em todos os romances, resgatam dimensões, conscientizam-se de seus corpos e descobrem na escrita, uma ferramenta de construção de interioridade. Em todos os títulos da trilogia, as personagens alternam contextos em que são convocados a desempenhar papéis sociais característicos da cultura pré-ciber, e nesses momentos percebem as limitações e constrangimentos que a cibercultura lhes impõe em determinadas situações. A pós-humanidade exibida na trilogia compreende o múltiplo e não o binário, e o processo contínuo de “tornar-se” como constitutivo da existência pós-humana.

Coupland, assim como Coover, deriva da experiência corpórea da contemporaneidade sua versão da cibercultura. Enquanto Coover constrói sua versão predominantemente por via do experimentalismo de formas e linguagens fazendo uso de construções lingüísticas que desafiam o leitor/falante desde o nível da decodificação grafo- fonêmica, Coupland serve-se da aparente transparência de uma prosa despretensiosa, muito próxima da fala casual e apelando para elementos gráficos da visualidade da cultura pop, para expor a opacidade de todas essas formas e linguagens. Ambos comungam da crença na ficcionalidade como elemento essencial para se atribuir sentido à realidade. Como Dan afirma, ao encerrar a escrita de Jpod:

Veja bem, você poderia achar que pelo menos *uma* vez quando a vida finalmente começasse a me favorecer, a dar certo para mim, aquele escritor cósmico lá fora permitiria a mim e a meus co-heróis simplesmente aproveitar as coisas por pouco tempo que fosse. Quer dizer, que tipo de cretino terminaria um livro justamente quando tudo está dando tão certo? Mais uma vez?
Y/N

O romance encerra justamente com a interpelação, ao modo de um jogo de computador, para se decidir sobre retomar o fluxo ou atribuir um fechamento à sessão. O sentido da história construída pela leitura é exposto como arbítrio do leitor, a história inscrita não prevê o fechamento da sessão como totalização e sim como trama(*intriga, plot*) em fluxo.

A Humanidade como um todo, como raça, formulou seus meios de perpetuar-se e nossas narrativas estão entre eles. A questão a ser levantada aqui é se a humanidade vai se tornar uma com o mapa que ela desenha com o mundo que habita ou escolherá se submeter a um território sempre pré-descrito em que possa se ajustar. Segundo as versões apresentadas por Coover e Coupland, a cibercultura parece se constituir de fluxos em que cada sujeito é interpelado a tramar a sua via de interioridade. A sugestão dos autores é de que a escrita permanece como a via de excelência para a expressão da subjetividade humana. Pós-humana?

Referências

AUDET, René et. al. **Narrativity**: how visual arts, cinema and literature are telling the world today. Paris: Dis Voir, 2007.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacra and simulation**. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1983.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. Florianópolis, UFSC, 2002.

- BLACK, Joel. **The reality effect**. Film culture and the graphic imperative. New York: Routledge, 2002.
- BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Baltimore: The MIT Press, 2000.
- COOVER, Robert. **The adventures of Lucky Pierre**. Director's cut. New York: Grove Press, 2002.
- _____, The end of books. In: WARDRIP-FUIN, Noah; MONTFORT, Nick. Ed. **The new media reader**. With introductions by Janet H. Murray and Lev Manovich. Cambridge: The MIT Press, 2003, p.705-709.
- _____, **A child again**. San Francisco: McSweeney's Books, 2005.
- _____, **The universal baseball association, Inc.: J. Henry Waugh, Prop**. New York: Plume, 1971.
- COUPLAND, Douglas. **Generation X**. Tales for an accelerated culture. New York. St. Martin's, 1991.
- _____. **Microserfs**. Toronto: harper Collins, 1995.
- _____. **JPOD**. New York: Bloomsbury, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **A thousand plateaus**. Capitalism and schizophrenia. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003.
- DERRIDA, Jacques. O livro por vir. In: DERRIDA, Jacques, **Papel máquina**. São Paulo: Estação Liberdade, 2004, p. 19-34.
- HANEY II, William S. **Cyberculture, cyborgs and science fiction**. Consciousness and the posthuman. Amsterdam: Rodopi, 2006;
- HAYLES, N. Katherine. **How we became posthuman** Virtual bodies in cybernetics, literature and informatics. Chicago: The University of Chicago Press, 1999.
- _____, **My mother was a computer**. Chicago: The University of Chicago Press, 2005.
- KOSKIMAA, Raine. **Digital literature: from text to hypertext and beyond**, 2000. Doctoral dissertation. Center for Literary computing, West Virginia University, Morgantown, 2000, disponível em <http://www.cc.jyu.fi/~koskimaa/thesis/thesis.shtm>.. Acesso em 10 março 2001.
- LANDOW, George, P. **Hypertext 3.0** Critical theory and new media in an eera of globalization. Baltimore: Johns Hopkins, 2006.
- MILLER, Frank. **SinCity**. Balas, garotas & bebidas. São Paulo: Devir Livraria, 2006.
- POSTER, Mark. **The second media age**. London: Blackwell, 1995.
- SILVER, David; MASSANARI, Adrienne.(Ed.) **Critical cyber-culture studies**. New York: New York University Press, 2006.
- SMITH, M.W. Reading simulacra. Albany: State University of New York Press, 2001.
- STEINER, George. **Real presences**. Ann Arbor: University of Chicago Press, 1991.
- TATE, **Douglas Coupland**. Manchester: Manchester University Press, 2007.
- TEIXEIRA, Luís Filipe B. **Criticismo ludológico: Simulação ergódica (jogabilidade) vs ficção narrativa**. Observatorio (OBS*) Journal, 4, 2008, p. 321-332.

NARRATIVA E HIPERTEXTO

Edgar Roberto Kirchof¹

RESUMO

Na presente comunicação, pretendo discutir algumas das principais questões ligadas ao fenômeno da *narratividade hipertextual*, tomando como objeto a narrativa hipertextual “Golpe de gracia”, disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/>. Inicialmente, será realizada uma breve discussão teórica sobre os conceitos *narratividade*, *hipertextualidade*, *narratividade hipertextual*, *limites entre a narrativa e o jogo eletrônico*. Em seguida, serão abordadas algumas das especificidades do texto narrativo hipertextual a partir de “Golpe de Gracia”.

Palavras-chave: Narrativa – Hipertexto – Literatura hipertextual

QUESTÕES PRELIMINARES

O presente artigo se insere no bojo de uma pesquisa mais ampla sobre literatura e cibercultura, que vem sendo realizada, já há três anos, juntamente com a Profa. Isabella Vieira de Bem, sendo que, até o presente, têm sido objetos de reflexão e análise duas questões principais: 1) a hipertextualidade na literatura impressa produzida por autores contemporâneos (p. ex., Kirchof & de Bem, 2006); 2); a poesia digital (p. ex., Kirchof, 2008).

O artigo aqui proposto, por outro lado, nasce de um interesse incipiente sobre a *narratividade hipertextual*. Por se tratar de um assunto sobre o qual, nos estudos ligados à literatura digital – pelo menos no Brasil –, há relativamente poucas pesquisas, e por se tratar de um assunto que apenas agora começa a ser explorado na pesquisa referida acima, o artigo aqui proposto possui um caráter bastante introdutório. Serão levantadas e discutidas algumas questões preliminares sobre a narratividade hipertextual, a partir de alguns poucos problemas conceituais e teóricos em torno dessa temática, sem a pretensão de chegar a respostas ou soluções terminadas.

O principal problema a ser enfrentado nesse campo é a pouca produção de narrativas hipertextuais – o que não significa o mesmo que “narrativas digitais” –, uma vez que se leve em conta a relativa abundância de poemas hipertextuais que já se encontram à disposição dos leitores brasileiros, tanto na rede quanto em livros acompanhados por CD.² No caso da

¹ Mestre em Comunicação pela UNISINOS, Doutor em Teoria da Literatura pela PUCRS e Pós-doutor em Biossemiótica pela Universidade de Kassel.

² Verificar, entre vários outros, os sites <http://www.cce.ufsc.br/%7Enupill/poemas.html>; <http://www.imediata.com/BVP/>.

narrativa hipertextual, com exceção de alguns poucos experimentos realizados por pesquisadores ligados a ambientes universitários e acadêmicos, a maioria absoluta das produções está sendo realizada em blogs, como bem observou Gómez (2006).

Sendo a “blogosfera” um ambiente bastante independente no que se refere à influência da crítica literária, a maior parte dos experimentos encontrados não possui uma preocupação estética muito evidente. Por outro lado, percebe-se uma preocupação forte com o uso de recursos hipermidiáticos, o que tem levado a um dos maiores problemas no campo das discussões teóricas sobre a narrativa hipertextual: sua grande semelhança com jogos eletrônicos.

FRONTEIRAS ENTRE A NARRATIVA HIPERTEXTUAL E O JOGO ELETRONICO

Uma narrativa escrita em suporte impresso possui, como uma de suas principais características, uma seqüência de ações regida por uma intencionalidade, o que já tem sido estudado desde a *Poética* de Aristóteles. Para o filósofo grego, a “alma” de uma narrativa (que ele analisou a partir da estrutura da tragédia) é o seu “enredo”, que ele denominava de “mythos”, em grego. Trata-se de um agenciamento de ações, que devem seguir as regras da verossimilhança e da necessidade. Em uma simplificação bastante rápida, na concepção aristotélica, não basta elencar, ao acaso, uma série de ações para que se tenha uma narrativa: as ações devem ser coerentes entre si, possuir começo, meio e fim, em poucos termos, devem ser regidas por uma lógica externa às próprias ações.

Esse princípio tem guiado as produções épicas, no Ocidente, até o final do século XIX, quando escritores vanguardistas passaram a transgredir as restrições logocêntricas imputadas aos gêneros narrativos por Aristóteles. Por essa razão, uma boa parte das narrativas literárias produzidas sob a influência do Modernismo e do Pós-Modernismo tem fugido a esquemas narrativos muito fáceis, muitas vezes, extrapolando de tal forma a verossimilhança aristotélica que se tem a impressão de que se trata de uma seqüência de ações ordenadas ao acaso. Por outro lado, nos artefatos semióticos predominantes na cultura da mídia (como novelas e filmes de consumo, por exemplo), prevalecem estruturas narrativas tradicionais e lineares.

Nesse contexto, os jogos eletrônicos, desde o RPG (*Role Play Games*) – surgido na década de setenta, nos Estados Unidos, que possui um mestre contador de histórias e personagens – até jogos mais recentes produzidos especialmente para o ambiente digital, são construídos, indubitavelmente, a partir de uma estrutura narrativa, embora esse aspecto seja pouco evidente à primeira vista, principalmente devido à interatividade entre jogador/leitor e texto/jogo. A estratégia de vários desses jogos é justamente “descobrir” algum segredo, o que implica desvendar, pouco a pouco, a estrutura narrativa do próprio jogo/texto, chegando ao seu “desfecho” ou “estado final”.

Deve-se destacar, no entanto, que os jogos eletrônicos diferem das narrativas impressas – tanto as tradicionais como as experimentais – por algumas características

semióticas importantes, notadamente, principalmente devido a suas características hipertextuais. Embora não exista um verdadeiro consenso quanto à definição do hipertexto entre os pesquisadores da área, é possível listar algumas de suas principais características semióticas ou formais, que podem ser encontradas tanto em literatura impressa quanto na literatura produzida em ambiente digital. Nas pesquisas sobre o hipertexto, têm sido ressaltadas, como suas principais características, a *interatividade*, a *não-linearidade*, a *performatividade*, a *multi-seqüencialidade*, a *hipermidialidade*, a *heterogeneidade semiótica*, entre outros (p. ex. Gaggi: 1997; Bellei: 2002; Simanowski: 2002). Apesar de tais traços constituírem recursos estéticos interessantes também na literatura impressa – o que pode ser conferido já na obra de autores como Cervantes, mas principalmente na obra de autores mais recentes, como Cortázar, Ítalo Calvino, entre vários outros –, as características hipertextuais atingem suas plenas potencialidades na literatura produzida em ambiente virtual.

Os jogos eletrônicos, apesar de possuírem uma estrutura narrativa evidente, adquirem suas especificidades a partir dos recursos hipertextuais que lhes são próprios. Em primeiro lugar, um jogo é construído de forma eminentemente **interativa**, como já se afirmou anteriormente, pois o que interessa, ao jogador, é “participar” ativamente da história, geralmente com a intenção de “realizar” algo, o que pode se traduzir tanto em um percurso performativo (fazer algo) quanto cognitivo (descobrir algo). Outra característica importante do jogo eletrônico é a gama de recursos **hipermidiáticos** de que dispõe, como sons, cores, formas, movimentos. Além disso, dentre outras características, deve ser destacada também a disposição **não-linear** e **multi-seqüencial** das ações, pois normalmente o jogador pode mudar a seqüência a cada vez que realiza uma nova partida.

Como se pode perceber a partir dessa brevíssima caracterização dos traços formais do jogo eletrônico, sua especificidade parece provir de seu aspecto propriamente hipertextual e não tanto de sua estrutura narrativa. A grande pergunta que emerge a partir desse ponto é a seguinte: “Se o jogo eletrônico é uma narrativa que se distingue das narrativas tradicionais justamente por fazer uso de recursos propriamente hipertextuais, então, experimentações literárias com a narrativa digital podem acabar se aproximando ou, o que seria ainda mais surpreendente, reproduzindo os jogos eletrônicos?”

Essa questão é extremamente controvertida nos estudos e discussões recentes sobre a narrativa hipertextual, mas principalmente nos estudos sobre jogos eletrônicos. As maiores controvérsias ocorrem entre “narratólogos”, de um lado, e “ludólogos”, de outro. Ao passo que os primeiros pretendem enfatizar o aspecto narrativo dos jogos, definindo-os como um “tipo” ou “gênero” narrativo com características interativas, os segundos tendem a separar radicalmente as fronteiras entre “narrativa” e “jogo”. Sanchez-Mesa (2006) fez um bom panorama de alguns dos principais defensores de ambas as posições: ao passo que Aarseth, Eskelinen e Mayrã, por exemplo, defendem as especificidades semióticas do jogo, Ryan e, principalmente, Jenkins realizam análises em que a narratividade é ressaltada como característica principal desse tipo de artefato semiótico.

HIPERTEXTUALIDADE: FENOMENO DE SUPERFICIE?

Estudos realizados desde a década de setenta, principalmente no seio do estruturalismo francês, na área da narratologia – e aqui me refiro a autores como Bremond, o Barthes em sua fase estruturalista, Todorov, entre vários outros – procuraram demonstrar que a *narratividade* não é uma estrutura presente apenas em narrativas literárias. Existe narratividade ou, pelo menos, rudimentos de narratividade, na pintura, em uma foto ou uma seqüência de fotos, na disposição de objetos, em textos filosóficos, descritivos, argumentativos, enfim, a narratividade não se limita às narrativas tradicionais. Nesse contexto, o semiótico Algirdas J. Greimas chegou a explicar toda a estrutura da significação como um fenômeno de narratividade, o que significa que, nessa perspectiva, “ações agenciadas a partir de alguma coerência” não apenas fazem parte de todas as manifestações semióticas e culturais como também definem seu estatuto de significação.

Por outro lado, a narratividade *stricto sensu*, da maneira como é compreendida pelos estruturalistas, caracteriza-se como uma estrutura abstrata, cuja manifestação não se dá independentemente de uma estrutura de superfície, sendo que esta última é constituída por dois pólos: a sintaxe e a semântica. A sintaxe da estrutura de superfície dá conta dos problemas ligados à enunciação, ao passo que a semântica narrativa trata do “percurso temático” e do “percurso figurativo”, a partir dos quais os actantes, seus estados e transformações adquirem materialidade ou sensorialidade. Ora, quando se verificam os traços semióticos das características geralmente atribuídas ao hipertexto, percebe-se que são fenômenos ligados eminentemente à Estrutura de Manifestação/ de Superfície, sendo que, nos planos da Estrutura Narrativa bem como da Estrutura Profunda, jogos eletrônicos e narrativas hipertextuais parecem não diferir ou, então, diferem em aspectos pouco relevantes.

GOLPE DE GRACIA

Vejamos, a título de ilustração muito breve, como algumas características do hipertexto podem ser facilmente definidas como fenômenos da Estrutura de Superfície, a partir de um exemplo concreto de narrativa hipertextual “Golpe de gracia”, criada e dirigida por Jaime Alejandro Rodríguez, disponível no sítio eletrônico da Pontifícia Universidade Javeriana, de Bogotá, Colômbia, no seguinte endereço eletrônico: <http://www.javeriana.edu.co/golpedegracia/>.

Inicialmente, o navegador depara com a imagem de um homem velho deitado num leito de hospital, com sons de um aparelho que lembra o ambiente hospitalar. Sobre essa imagem, há uma introdução, em que se explica a intenção da narrativa/jogo: descobrir a verdade sobre a enfermidade do Padre Amaury, o velho no leito do hospital. A introdução, de certo modo, já explica a lógica ou intenção da narrativa/jogo: o navegador deverá fazer o papel de um jornalista que tentará descobrir por que o Padre Amaury se encontra enfermo, quem é

responsável por esse fato e quais os seus motivos. No entanto, antes disso, a introdução também explica que o leitor/navegador será convidado a refazer os passos do Padre, na Costa da Morte.

Na página seguinte, encontra-se um esquema das “seqüências narrativas”, distribuídas em três ícones que se encontram na parte inferior da página: “Cadáver exquisito”, “Línea mortal” e “Morte digital”. Entrando no primeiro ícone, o leitor “faz uma visita” ao doente no hospital, juntamente com algumas personagens ligadas ao protagonista, sendo que cada uma delas revela, em uma fala, o tipo de ligação que possuía com Amaury. No segundo ícone, o leitor entra em um verdadeiro jogo eletrônico, em que, para chegar ao ponto em que o Padre Amaury teria realizado uma experiência de elevação espiritual, na Costa da Morte, deve cumprir várias tarefas. Por fim, é na terceira parte que o leitor realmente passa a interferir na narrativa propriamente dita. No papel de um jornalista, o leitor vai “jogando”, de acordo com várias regras que vão sendo estipuladas passo a passo, para descobrir quem é o vilão da história, até que, vencendo todas as dificuldades, descobre-o.

Um detalhe importante é o fato de que, na medida em que o leitor supera os obstáculos do jogo, as demais seqüências da história vão sendo disponibilizadas a partir de um ícone, “Crônica”, na parte inferior da página, o que vai configurando, verbalmente, uma narrativa absolutamente linear. A *crônica* revela a Estrutura Narrativa de *Golpe de gracia*, e de modo surpreendentemente linear. Trata-se de uma história extremamente simples, cujas principais seqüências – explicitadas ou não no plano da enunciação – podem ser dispostas facilmente a partir do esquema quinário clássico: 1) situação inicial (o padre Amaury encontra-se bem); 2) conflito ou perturbação (alguém atenta contra a vida do padre); 3) desenvolvimento (as tentativas do repórter/leitor/navegador para desmascarar o vilão); 4) desfecho (a descoberta do vilão); 5) situação final (tudo o que sucede com o padre e o vilão após o desfecho).

As especificidades hipertextuais dessa obra restringem-se à sua Estrutura de Superfície. A *interatividade*, por exemplo, diz respeito ao plano da enunciação, ou seja, trata-se de um problema da Sintaxe da Estrutura de Superfície. Ao passo que, numa narrativa não-hipertextual, a narração normalmente decorre das posições tomadas por um narrador, na narrativa hipertextual, o leitor adquire parte do status de narrador, pois colabora com a distribuição das seqüências, na medida em que é ele o responsável por escolher a ordem em que as ações ocorrerão. Existe uma certa liberdade para começar com o primeiro, o segundo ou o terceiro ícone, sendo que, em cada etapa do jogo/narrativa, também há uma série de opções a serem realizadas.

No que tange à questão da *não-linearidade*, é decorrência da própria interatividade do leitor com as seqüências narrativas, sendo que grande parte da interatividade decorre das possibilidades fornecidas pelos recursos de *hipermídia*. Nesse ponto, é necessário destacar que se trata de uma não-linearidade que se manifesta apenas no plano do discurso/enunciação e não no plano do enunciado. Ou seja, em sua estrutura propriamente narrativa, *Un golpe de*

gracia é altamente linear, simples e monossêmica. A única dificuldade encontrada pelo leitor é, através dos vários recursos hipertextuais, recuperar essa ordem linear da estrutura narrativa, que, como se viu na seção anterior, pode ser facilmente disposta em um sistema quinário.

É interessante notar que alguns dos estudiosos sobre a narrativa hipertextual têm sugerido procurar suas especificidades na questão do “espaço”, seguindo uma sugestão de Jenkins (cf. Sancho-Mesa, 2006). De fato, comparando-se a narrativa impressa com a narrativa hipertextual, percebem-se, de imediato, inúmeras diferenças no que respeita à espacialização, tanto em termos de enunciado ou história propriamente dita quanto em termos de enunciação ou discurso. Uma das características que mais chama a atenção é o fato de que o espaço, na narrativa hipertextual, apresenta-se a partir de um sincretismo ou uma hibridação semiótica, proporcionada pela hipermedialidade. No entanto, também nesse aspecto, trata-se de um fenômeno de Estrutura de Superfície. Na teoria estrutural da narrativa, o espaço pode ser compreendido a partir dos percursos temáticos (os conceitos abstratos de que é capaz de se revestir) e percursos figurativos (imagens sensórias e visuais).

BREVES CONSIDERAÇÕES NÃO-FINAIS

Para continuar as reflexões aqui iniciadas, destaco, novamente, que a maior parte das produções de narrativas hipertextuais tem sido realizada no ambiente da blogosfera. De um lado, ressalta o caráter altamente democrático desse espaço. De outro lado, contudo, chama a atenção o fato de que a grande parte dessas narrativas não possui um caráter estético ou artístico evidente. Mesmo no caso da narrativa analisada no presente artigo, apesar de ser bem construída do ponto de vista técnico, possui uma concepção que se aproxima muito mais do *entretenimento* do que da *arte* propriamente dita, pois, ao término do jogo/ da leitura, não ocorre um enriquecimento semântico ou polissêmico por parte do leitor/jogador.

Nesse sentido, o próprio fato de a estrutura da narrativa hipertextual ser muito semelhante à do jogo faz com que esse tipo de produção se insira facilmente no conjunto de concepções estéticas e ideológicas que regem a Cultura da Mídia. Em outros termos, o principal propósito da narrativa hipertextual produzida até o momento em blogs e mesmo em ambientes mais acadêmicos – com exceções dignas de nota – parece ser mais o prazer do jogo do que a experimentação estética e artística.

Esse fato tem conseqüências no que se refere à discussão sobre as fronteiras entre o jogo eletrônico e a narrativa hipertextual, pois, a meu ver, um dos motivos pelos quais se torna tão difícil demarcar os limites entre ambos esses gêneros é justamente o fato de que falta, à maior parte das narrativas hipertextuais produzidas em blogs, uma concepção estética e artística claramente definida. É por isso que têm tomado o jogo eletrônico como uma espécie de modelo a ser seguido.

Na medida em que o campo teórico e epistemológico em torno na narratividade em espaço virtual tornar-se mais consolidado, provavelmente surgirão produções menos próximas

da cultura de consumo e entretenimento e mais ligadas com esse campo epistêmico, a exemplo do que já ocorre com a poesia digital. Os poemas hipertextuais de Augusto de Campos, por exemplo, alinham-se claramente com suas concepções estéticas e ideológicas, que já vinham sendo definidas desde a década de 50 do século XX, na esteira do Concretismo.

REFERENCIAS

ARANHA, Glauco. Narrativas populares japonesas e poética digital: convergência de formas. In: CORRÊA, Almir Aquino (org.). **Ciberespaço: mistificação e paranóia**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 172-183.

BELLEI, Sergio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: Educ; Florianópolis: UFSC, 2002.

CAMPOS, Augusto. O poeta do concreto e do eletrônico. **Zero Hora**, Porto Alegre, 25 mar. 2006. Cultura, p. 6.

CAMPOS, Augusto; CAMPOS, Haroldo; PIGNATARI, Décio. Plano-piloto para poesia concreta. In: TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 403-405.

GÓMEZ, Gerónimo Alavón. **Perspectivas e problemas da narrativa hipertextual**. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=833&llengua=po>. Acessado em junho de 2008 .

GREIMAS, Algirdas Julien. **L'énonciation: une posture épistémologique**. Significação, Ribeirão Preto, [s.v.]; [s.n.]; [s.m.]; 1973.

_____. **Sobre o sentido I**. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. **Du sens II**. Paris: Seuil, 1983.

KIRCHOF, E. R.; BEM, I. V. de. O impacto da tecnologia sobre a literatura contemporânea. **Texto Digital**, Florianópolis, ano 2, n. 2, Dezembro 2006.

KIRCHOF, Edgar Roberto. A poesia digital sob a perspectiva da semiótica evolutiva da cultura. In: CORRÊA, Almir Aquino (org.). **Ciberespaço: mistificação e paranóia**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008, p. 128-137.

MANOVICH, Lev. New Media from Borges to HTML. In: WARDRIP-FRUIIN, Noah et MONFORT, Nick. **The new media reader**. Cambridge & Massachusetts: London, 2003, p. 13-25.

RUIZ, Juan José Díez. **Um ensaio de webnovela: a navegação infinita**. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=556&llengua=po>. Acessado em junho de 2008 .

SÁNCHEZ-MESA, Domingo. **Os videogames**. Considerações sobre as fronteiras da narrativa digital. <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=1042&llengua=po>. Acessado em junho de 2008 .

SIMANOWSKI, Roberto. **Interfictions: vom Schreiben im Netz**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2002a.

_____. Geburt und Entwicklung der digitalen Literatur. In: _____. (Ed.) **Literatur.digital: Formen und Wege einer neuen Literatur**. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002b, p. 56-92.

SESSÕES COORDENADAS: A OBRA DE MACHADO DE ASSIS

A CRÍTICA LITERÁRIA MACHADIANA

Márcia Schild Kieling¹

RESUMO

O papel do crítico literário é fundamental para a constituição do gosto dos leitores, conforme explica Levin Schücking em *El Gusto Literário*, pois assume o papel de mediador que procura superar as possíveis dificuldades de compreensão que uma obra possa oferecer ao leitor. A concepção de Schücking faz sentido quando examinamos os textos críticos de Machado de Assis. Todavia, a preocupação do escritor não se restringe apenas a orientar o gosto e a compreensão dos leitores: o autor de *Quincas Borba* vê na crítica instrumento imprescindível para o aperfeiçoamento e o estabelecimento de uma literatura em formação, como era o caso da Literatura Brasileira. Em textos como *O ideal do crítico*, *Notícia da atual Literatura Brasileira* e *O primo Basílio*, Machado de Assis manifesta tal ponto de vista, revelando, ainda, os princípios estéticos que norteiam sua produção literária.

Palavras-chave: Literatura brasileira, Machado de Assis, Crítica literária.

O papel do crítico literário é fundamental para a constituição do gosto dos leitores segundo Levin Schücking (1950). Para o teórico, aquele que mais influência exerce é o que escreve regularmente em certo periódico ou revista e consegue conquistar a confiança e o respeito do público. A influência mais significativa para a evolução do gosto literário ocorre, conforme o estudioso, quando o crítico não só resenha um livro, como também cita exemplos dele, fazendo as vezes de editor. Assim, o crítico assume o papel de mediador que procura superar as possíveis dificuldades de compreensão que uma obra possa oferecer ao leitor. Tal concepção de Schücking faz sentido quando examinamos os textos críticos de Machado de Assis, publicados em diversos periódicos cariocas. Todavia, a preocupação do escritor não se restringe apenas a orientar o gosto e a compreensão dos leitores: o autor de *Dom Casmurro* vê na crítica instrumento imprescindível para o aperfeiçoamento e o estabelecimento de uma literatura em formação, como era o caso da Literatura Brasileira, bem como meio de estudo visando o seu aprimoramento enquanto ficcionista.

Antes de se lançar à carreira de escritor, o autor de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* já se ocupava, com desenvoltura e propriedade, em apontar qualidades e defeitos das produções alheias, o que certamente contribuía para fixar e aprimorar os rumos da sua própria criação. Como explica Antonio Candido, “a crítica dos criadores é muitas vezes programa; examinando outros escritores, procuram ver claro neles mesmos; o que lhes desagrade é o que não fariam, e ao defini-lo são levados a definir as suas próprias intenções” (1975, p.363-364). A

¹ Mestre e doutoranda em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

crítica literária foi exercida por Machado de Assis entre os anos de 1858 e 1906, com maior intensidade nas décadas de 60 e 70 do século XIX e publicada nos periódicos *Marmota Fluminense*, *Correio Mercantil*, *O Espelho*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Gazeta de Notícias*, *O Cruzeiro*, *Revista Brasileira*, *A Estação* e *Jornal do Comércio*.

Com uma produção situada entre a crítica de inspiração romântica e a condicionada ao naturalismo evolucionista, o crítico Machado de Assis, tal como o ficcionista, não se limitou a seguir nenhuma das correntes, buscando traçar os seus próprios postulados. Assim, conforme Stélio Furlan (2003, p.104), é possível identificar no autor carioca “um escritor que soube recolher e sintetizar elementos vários e válidos para a formulação de um olhar criterioso e atento”.

O mecanismo dessa perspectiva é apresentado por Machado de Assis em *Ideal do crítico*, artigo publicado no *Diário do Rio de Janeiro*, em 8 de outubro de 1865. O autor revela de que maneira concebia o mister do crítico e a importância desse ofício para a literatura. Como explica José Aderaldo Castello (1952), o escritor expõe sistematicamente o seu pensamento sobre as qualidades e a função do crítico, sem preocupação de doutrina.

O criador de *Helena* defende que as três chagas da crítica – o ódio, a camaradagem e a indiferença – deveriam ser substituídas pela sinceridade, a solicitude e a justiça, a fim de que se pudesse ter “uma grande literatura”. Em vez de resumir o julgamento de uma obra em duas linhas “cujas frases já o tipógrafo as tem feitas”, o crítico precisaria meditar

profundamente sobre ela, procurar-lhe o sentido íntimo, aplicar-lhe as leis poéticas, ver enfim até que ponto a imaginação e a verdade conferenciam para aquela produção. Deste modo as conclusões do crítico servem tanto à obra concluída como à obra em embrião. Crítica é análise – a crítica que não analisa é a mais cômoda, mas não pode pretender a ser fecunda (ASSIS, 1938. p.13).

O autor acrescenta que, para realizar tal propósito, o crítico deveria unir ciência e consciência, reproduzindo unicamente os juízos desta, sem se deixar persuadir pelo interesse do ódio ou da adulação. De tais condições primordiais, Machado de Assis afirma derivarem outras, que quem exerce a crítica deveria observar:

- a coerência, sem a qual as sentenças proferidas perdem o vislumbre da autoridade;
- a independência, tanto da vaidade alheia quanto da sua;
- a imparcialidade, arma contra a insuficiência dos amigos e a favor da solicitude pelo mérito dos adversários;
- a tolerância, mesmo no terreno das diferenças de escola, a fim de que, por exemplo, a preferência pela escola romântica não leve à condenação das obras oriundas da tradição ou da modernidade;
- moderação e urbanidade na expressão, melhor e mais eficaz meio de convencer;
- perseverança.

Após indicar tais qualidades, o autor conclui que a concretização de tal reforma da crítica, com a qual admitia sonhar sem esperanças de realização próxima, proporcionaria à arte novos aspectos diante dos olhos dos estreatantes, as leis poéticas seriam as únicas responsáveis pelo merecimento das produções e a literatura floresceria e prosperaria.

Portanto, a crítica, exercida com base em critérios definidos, seria, para Machado de Assis, meio de intervenção primordial para que o sistema literário brasileiro crescesse. Como

explica Stélio Furlan (op. cit.), por um lado, essa atividade assumia, para o autor, caráter de instrumento para mudar o quadro aflitivo da literatura em meados do século XIX e promover a nacionalização da vida cultural; por outro, primava pelas leis poéticas ao investir na interpretação e na análise de elementos estéticos, buscando se afastar do chamado biografismo, pois voltava-se para o estudo do artefato literário e não para uma forte idealização do indivíduo.

Antes de expor os seus postulados críticos em 1865, Machado de Assis publicou *O passado, o presente e o futuro da literatura*, em 6 de abril de 1858, no jornal *Marmota fluminense*, iniciando de fato o exercício da crítica literária². Trata-se de um texto breve, em que o escritor procura relacionar política e literatura, explicando que a submissão da nação brasileira em relação à coroa portuguesa se refletia também no campo intelectual, uma vez que a poesia nacional possuía caráter essencialmente europeu por influência da literatura lusitana. Percebemos que, desde o início, a crítica literária machadiana buscava não só a reforma do gosto, mas também, como explica Furlan (op. cit., p.25), contribuir para a “construção da idéia de nação, sobretudo quando nesta ainda estavam nítidas as marcas da colônia”.

Como principal exemplo dessa subordinação, cita Tomás Antônio Gonzaga, que, ao pintar cenas da Arcádia, contribuía para a escravização da literatura do país. Apontado como exceção, figura Basílio da Gama, com *O Uruguai*, que, segundo Machado de Assis, embora não constituísse poema puramente nacional, também não era europeu. Portanto, segundo Furlan (op. cit., p.79), a crítica machadiana procura instaurar “um processo de significação voltado para o reconhecimento da diferença e não simplesmente para a reduplicação de marcos etnocêntricos”. O escritor menciona ainda poetas que assumiram importância nas letras pátrias, como José Bonifácio e os Andradas, que lançaram mão da “forma mais conveniente e perfeitamente acomodada às expansões espontâneas de um país novo” (p.800): a poesia.

Na segunda parte do texto, o autor explica que, após a emancipação política de 7 de setembro de 1822, era preciso que o mundo intelectual também se libertasse, ainda que as mudanças nesse campo ocorressem lentamente. Postula que, diante das dificuldades ocasionadas pelo indiferentismo da sociedade, cumpria ao literato participar ativamente dos movimentos sociais.

Ao tratar das três formas literárias essenciais, romance, drama e poesia, o escritor garante que as duas primeiras nem sequer existiam no país. Explica que eram poucos os que se dedicavam a estudar o romance, nomes importantes para a recente literatura brasileira, que seriam por ele analisados em trabalho de mais largas dimensões. Quanto ao teatro, a situação era ainda pior: não passava, segundo Machado, de um mito, uma quimera, uma vez que predominavam as traduções de peças francesas, “sem o mérito da localidade e cheias de

² Datam de 1856 os primeiros esboços críticos de Machado de Assis, intitulados *Idéias Vagas*, publicados no jornal *Marmota Fluminense*. Neles, já aparecem esboçadas algumas idéias que o autor desenvolveria mais tarde, especialmente no tocante à função civilizadora do teatro.

equivocos” (802). Aponta como responsáveis por essa situação as direções e empresas, espécie de “czariato de bastidores” (ibidem), obstruindo os progressos da arte.

A solução, conforme Machado de Assis, estaria em uma reforma dramática (idéia que o autor retomaria em texto posterior), ancorada em operações políticas, espécie de golpe de estado literário sob a forma de tratado a respeito de direitos de representação reservados, com o apêndice de um imposto sobre traduções, isto é, medidas que privilegiariam as produções nacionais. Aqui o autor manifesta uma visão abrangente da literatura (e da arte), em que questões de caráter estético se ligam a ações de cunho político, característica dessa crítica atuante que o escritor defendia. Por fim, pede que, as vocações dramáticas estudassem a escola moderna, como fizera José de Alencar, a fim de educar o povo, chamando-o para a esfera das idéias novas.

O “trabalho de mais largas dimensões”, a que Machado de Assis se referira em 1858, embora não verse especificamente sobre o romance, veio quinze anos depois. Trata-se de um dos mais comentados e estudados textos críticos escritos pelo autor: *Notícia da atual literatura brasileira: instinto de nacionalidade*, publicado em 1873 pelo periódico nova-iorquino *O Novo Mundo*. Segundo Afrânio Coutinho (1968), o ensaio consiste em uma das obras-primas do pensamento crítico brasileiro por revelar extraordinário espírito crítico e maturidade de visão impressionante.

Conforme o próprio título indica, Machado de Assis aponta, como primeiro traço da literatura brasileira em geral, certo instinto de nacionalidade³, caracterizado pela valorização das cores do país. Embora admita que semelhante preocupação seja sintoma de “vitalidade e abono do futuro”⁴, acredita haver exagero, quando, por exemplo, a nova geração repudia “o cajado e a pastora” dos poetas árcades, não reconhecendo que, de alguma forma, suas produções fazem parte da caminhada para a independência literária que, segundo o autor de *Quincas Borba*, ainda não havia sido conquistada.

Da mesma forma, o escritor lembra que, após o sucesso do indianismo de Gonçalves Dias, houvera certa reação, impulsionada pela crença de que a poesia nada tinha com a existência da raça extinta, tão diferente da raça triunfante. Apesar de considerar que a civilização brasileira recebera apenas um legado do elemento indiano, o autor defende que tudo é matéria de poesia, desde que possibilite as condições do belo ou os aspectos dos quais é composto. Assim, pondera que não seria lícito excluir o índio de nossa aplicação intelectual, nem constituir-lo patrimônio exclusivo da Literatura Brasileira, mas haveria justiça em consorciar na ficção aqueles que a fatalidade da História divorciou. Como exemplo de tal simbiose, cita *Iracema*, de José de Alencar, a quem classifica como “brilhante escritor” (p.137). Assim, Machado de Assis destaca a validade de privilegiar, nas produções literárias, tanto os costumes

³ A nacionalidade da literatura brasileira já fora tema de textos críticos de autores como Gonçalves de Magalhães, Gonçalves Dias, José de Alencar e Santiago Nunes Ribeiro. Uma das preocupações recorrentes era a reivindicação de que a língua portuguesa empregada no Brasil fosse independente da lusitana, seguindo normas próprias.

⁴ ASSIS, op. cit., 1938. p.133. As demais citações terão apenas a página da qual foram extraídas indicada no corpo do texto.

civilizados, quanto a natureza americana, pois igualmente oferecem à imaginação “boa e larga matéria de estudo” (p.138).

Entretanto, o ensaísta desaprova a opinião de que só há espírito nacional nas obras que tratam de assunto local. Questiona se as peças de Shakespeare, *Otelo* e *Júlio César*, por não retratarem a história e o território britânico, fariam com que seu autor deixasse de ser poeta essencialmente inglês. Assim, Machado de Assis propõe que se exija do escritor “certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço” (p.140). Portanto, como esclarece Stélio Furlan (op. cit.), na opinião do crítico, os atributos de uma nacionalidade literária se encontrariam menos no tema e mais no uso do assunto, do tom, da língua e do sentimento. Em seguida, Machado de Assis reforça a crença manifesta no artigo de 1865: a importância da crítica doutrinária, ausente no país, para que a Literatura saísse “mais forte e viçosa” e se desenvolvesse e caminhasse “aos altos destinos” que a esperavam (ibidem).

Ao tratar especificamente do romance, Machado de Assis garante ser a forma mais apreciada em nosso país, cuja busca é sempre pela cor local, reproduzindo a vida brasileira em seus aspectos e situações. Destaca os toques de sentimento, quadros da natureza e de costumes e certa viveza de estilo. Todavia, no tocante à análise de paixões e caracteres, os exemplos capazes de satisfazer à crítica, na opinião do autor, são reduzidos, uma vez que se trata de uma das partes mais difíceis e superiores do romance, exigindo do escritor dotes não vulgares de observação. Após referir-se às raras tentativas em relação ao conto, gênero difícil e pouco reconhecido pelo público, volta a frisar a importância da crítica para a correção dos defeitos e realce das qualidades do romance brasileiro.

No que concerne à poesia, Machado de Assis considera que, apesar de trazerem o cunho da inspiração, os poetas pecam pela falta de correção e gosto, o exagero na expressão, a impropriedade das imagens e a obscuridade do pensamento. Defende o exercício da oportunidade e da simplicidade, “cabais para reproduzir uma grande imagem ou exprimir uma grande idéia” (p.148). Como exemplo a seguir, cita um trecho de *Os timbiras* a fim de demonstrar que “o sublime é simples” (ibidem) e, mais uma vez, evoca a crítica como meio de aprimoramento das produções.

No tocante ao teatro, aponta a escassez de peças brasileiras, a preferência por traduções e o gosto decadente do público. Exalta o aparecimento das produções de José de Alencar, Pinheiro Guimarães, Quintino Bocaiúva, mas lamenta que os autores tenham se enfiado na cena e não a levaram adiante, o que justificaria a falta de novidade e originalidade do teatro brasileiro da época.

Por fim, Machado de Assis se refere à língua, identificando, nas produções nacionais, a falta de pureza na linguagem, marcada por solecismos e excessiva influência do francês. Afirma que cabe ao escritor respeitar limites, depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão. Recomenda que os jovens escritores não se precipitem, tentando “igualar as criações do

espírito com as da matéria”, pois, se, para dar a volta ao mundo, são gastos oitenta dias, para “uma obra-prima do espírito são precisos alguns mais” (p.153).

Como vemos, nos textos acima, Machado de Assis tece um panorama da literatura brasileira e aponta as causas do estado em que ela se encontrava, bem como os caminhos para o seu aprimoramento. Trata-se da aplicação de um dos princípios que ele defendera em 1865: as conclusões do crítico servem tanto à obra concluída como à obra em embrião. Nesse caso, servem tanto para entender os textos que deram início à formação da literatura brasileira quanto para orientar a produção daqueles que lhe dariam continuidade.

Outro ensaio que ilustra o emprego do princípio acima mencionado é *A nova geração*, publicado pela *Revista Brasileira* no ano de 1879. Machado de Assis traça um panorama do gênero lírico no país, identificando características gerais de um novo movimento e citando poetas que dele faziam parte.

O crítico noticia o aparecimento de uma nova geração poética, embuída de uma tentativa de poesia nova – expressão incompleta, difusa e transitiva, meio termo entre passado e presente. Segundo o autor, essa geração, que assistiu ao desvanecer do romantismo, às vezes zombava de tal escola, sem se dar conta de que “a extinção de um grande movimento literário não importa a condenação formal e absoluta de tudo o que ele afirmou; alguma coisa entra e fica no pecúlio do espírito humano”⁵. Aqui percebemos a necessidade defendida por Machado de Assis de haver consórcio entre o antigo e o novo, idéia já referida em 1873. Ele explica que, ao período original sucede a fase da convenção e do processo técnico, e é então que a poesia forceja por quebrar o molde e substituí-lo. Tal fora o que, ao seu ver, acontecera com a musa romântica. Assim, o crítico considera que a atitude dos novos em relação ao romantismo beirava a ingratidão, pois garante que “se é a musa nova que os amamenta, foi aquela grande e moribunda que os gerou; e até os há que ainda cheiram ao puro leite romântico” (p.188). Todavia, o escritor justifica esse posicionamento da nova geração não só pela própria exaustão do movimento romântico, como também pelo desenvolvimento das ciências modernas, que lhe proporcionou noção e sentimento diversos daqueles que pautavam a geração precedente. O que se percebe, segundo o crítico, é certa inclinação à apoteose e indefinição no tocante à teoria e ao ideal da poesia nova. Entretanto, explica que a atual geração afirmar-se-ia pela inspiração pessoal, pela caracterização do produto, mas o influxo externo é que determinaria a direção do movimento.

Em certa região da poesia nova, Machado identifica reflexo de Victor Hugo e Baudelaire, aquele já influenciando a chamada escola condoreira, constituída por Castro Alves, Tobias Barreto entre outros, movimento que se caracterizava por certa pompa, entumescimento de idéia e de frase, arrojado de metáforas. O autor questiona se a assimilação de dois engenhos tão originais e próprios não traria o perigo de reproduzir os trejeitos em vez da fisionomia ou até mesmo de só reproduzir os defeitos de forma exagerada. O crítico menciona ainda a

influência francesa na parte métrica, no uso do verso alexandrino e na exclusão ou decadência do verso solto. Esta, conforme Machado, acarreta menor popularidade, afirmação ilustrada através da comparação entre Tomás Antônio Gonzaga e Basílio da Gama: embora este, segundo o autor, tivesse imaginação superior a de Gonzaga, bem como versificação harmoniosa e pura, sua reputação era quase exclusivamente literária, enquanto muitos versos do autor de *Marília de Dirceu* eram sabidos de cor.

Após analisar textos de poetas da época, como Lúcio de Mendonça, Teófilo Dias, Alberto de Oliveira, Arthur Azevedo, entre outros, Machado de Assis afirma faltar unidade ao então novo movimento da poesia, mas sobrar confiança e brilho para não continuar o passado. Quanto à constatação de que a nova geração freqüentava os escritores da ciência, especialmente naturalistas e filósofos modernos, adverte que “a verdadeira ciência não é a que se incrusta para ornato, mas a que se assimila para nutrição”. O crítico ainda arremata “o modo eficaz de mostrar que se possui um processo científico, não é proclamá-lo a todos instantes, mas aplicá-lo oportunamente” (p.254). Pede também que os novos escritores fugissem ao perigo do espírito de seita, próprio das gerações feitas e das instituições petrificadas, censurando a submissão a escolas literárias, obstáculo na busca da originalidade. Assim, crê que a nova geração poderia adquirir o que lhe faltava, perder o que a deslustrava para afirmar-se e seguir adiante. Por fim, o autor de *Dom Casmurro* promete sempre aos recém-chegados “a advertência amiga e o aplauso oportuno” (p.255).

Como vemos, Machado não só analisa os textos, apontando suas qualidades e defeitos, mas também se preocupa em aconselhar os poetas a fim de que busquem aprimoramento constante. Essa postura demonstra o compromisso assumido pelo escritor com o desenvolvimento da literatura no país, fazendo da crítica meio de correção e incentivo, tanto para os escritores examinados, quanto para si próprio.

O mesmo posicionamento se revela na crítica machadiana em relação ao drama. O escritor traz à luz tanto questões de ordem estética quanto de cunho político e social, identificando problemas e buscando soluções para o desenvolvimento da arte dramática no país, à qual atribui caráter educador.

Na *Semana Literária*, seção do *Diário do Rio de Janeiro*, em 13 de fevereiro de 1866, Machado de Assis escreve *O teatro nacional*, texto em que faz um diagnóstico da cena teatral no país para justificar a necessidade da criação de uma academia dramática. Explica que o momento pelo qual passava o teatro brasileiro era desanimador, pois não mais servia para educar o gosto, mas apenas para desenfasiar o espírito em dias de aborrecimento. O autor sentencia: “Não está longe a completa dissolução da arte; alguns anos mais, e o templo será um túmulo”⁶.

⁵ ASSIS, op. cit., 1938. p.188. As demais citações terão apenas a página da qual foram extraídas indicada no corpo do texto.

⁶ ASSIS, op. cit., 1959. p.872. As demais citações terão apenas a página da qual foram extraídas indicada no corpo do texto.

Machado de Assis aponta como principal causa dessa conjuntura o Ultra-romantismo, responsável pelo aparecimento de uma série de criações informes, sem nexos, sem arte e sem gosto, seguido do Ultra-realismo com suas imitações e exagerações. Entretanto, o escritor garante que se salvaram os autores nacionais. Juntamente com essas causas, denominadas *históricas* pelo escritor, agia outra: a necessidade de criar uma academia dramática que pudesse servir para a reforma do gosto do público. O autor esclarece que a instituição de um teatro normal já fazia parte das preocupações do governo brasileiro, que, em 1862, nomeou uma comissão para propor medidas que melhorassem o teatro nacional. Entre os objetivos estavam a construção de edifício destinado à cena dramática, a Comédia Brasileira, e a criação de um conservatório dramático⁷.

Após apresentar mais detalhes sobre as idéias da comissão, o autor afirma que, enquanto a reforma não se efetuava, aproveitaria para fazer um estudo dos principais autores dramáticos brasileiros, sob a forma de balanço do passado, pois acreditava que a Comédia Brasileira iniciaria nova era para a literatura. Aqui percebemos, mais uma vez, a aplicação do princípio revelado no texto de 1865: a crença de que as conclusões do crítico serviam tanto à obra concluída como à obra em embrião. Entretanto, quanto à reforma, como explica João Roberto Faria (2008), as esperanças foram frustradas e os prognósticos não se concretizaram. O governo negligenciou o teatro brasileiro, o que resultou na derrocada da dramaturgia de cunho literário nos anos subseqüentes.

Iniciando o estudo referido, Machado se ocupa do teatro de Gonçalves de Magalhães, no dia 27 de fevereiro de 1866. Explica que o nome do escritor estava ligado à história do teatro brasileiro, pois aos seus esforços deveu-se a reforma da cena no tocante à arte de declamação, e suas tragédias foram o primeiro passo firme da arte nacional. Entretanto, o autor, que escrevera apenas duas tragédias, não seria, na opinião do criador de *Helena*, “um talento dramático na acepção restrita da expressão” (p.877). Dessa forma, o crítico explica que o que se deveria procurar nas tragédias de Gonçalves de Magalhães não seria o resultado de uma vocação, mas de esforço intelectual, empregado no trabalho de uma forma que não era a sua. Mesmo assim, afirma que Magalhães fora o fundador do teatro brasileiro.

Escrevendo quando havia a querela entre românticos e realistas, Machado explica que Gonçalves de Magalhães procurava fazer concessões a ambos, embora buscase protestar contra o caminho que levava a poesia dramática – graças às exagerações da escola romântica – procurando infundir no espírito público melhor sentimento de arte. Todavia, pela produção pouco ativa, apenas esforços isolados, intermitentes e ineficazes surgiram após suas obras.

Ao referir-se à peça *Antônio José*, Machado de Assis não lhe atribui caráter de tragédia, pois Magalhães não dera atenção suficiente ao elemento puramente trágico, que deveria dominar a ação, e que, para o autor de *A mão e a luva*, só existia no 5º ato. Embora

⁷ Machado de Assis exercera a função de censor do conservatório dramático entre os anos de 1862 e 1864.

reconhecesse haver duas situações dramáticas, uma no 3º e outra no 4º ato, Machado esclarece que elas não compensam a frieza e a ausência de paixão predominantes na peça.

Quanto a *Olgiate*, o crítico considera que, quando o autor põe na boca das personagens conceitos filosóficos e reflexões morais, produz efeitos excelentes; mas, ao estabelecer a luta dramática e fazer a pintura dos caracteres, falta-lhe a imaginação própria e especial da cena. Embora reconheça o acerto na escolha do assunto da peça, por suas condições dramáticas, Machado discorda de uma das razões oferecidas por Magalhães no prefácio a respeito da exclusão do tirano Galeazzo: a de ser ele um dos frios monstros da humanidade. O crítico esclarece que o autor tinha o direito de transportar para a cena o Galeazzo da história, sem ofensa aos olhos do espectador, uma vez que conservasse a verdade íntima do caráter. Acrescenta que a poesia não tem o dever de copiar integralmente a história sem cair no papel do cronista. Quanto à afirmação do poeta de que não poderia alterar a realidade histórica por fazer uma tragédia e não um drama, Machado de Assis postula que

quando o poeta, seja trágico, dramático ou cômico, vai estudar no passado os modelos históricos, uma única lei deve guiá-lo, a mesma lei que o deve guiar no estudo da natureza, e essa lei impõe-lhe o dever de alterar, segundo os preceitos da boa arte, a realidade da natureza e da história (p.880).

Após expor essa clara concepção a respeito do teatro, Machado de Assis, embora reafirme que as tendências de Gonçalves de Magalhães não eram dramáticas, reconhece-lhe os serviços, o exemplo e a consciência no desempenho de uma missão voluntária.

Continuando seu estudo sobre o teatro brasileiro, nos dias 6, 13 e 27 de abril, Machado de Assis se ocupa de José de Alencar. Aponta como traço do talento do autor a observação das coisas, sem cair no excesso, e explica ser necessário que

uma obra dramática, para ser do seu tempo e do seu país, reflita uma certa parte dos hábitos externos, e das condições e usos peculiares da sociedade em que nasce; mas além disto, quer a lei dramática que o poeta aplique o valioso dom da observação a uma ordem de idéias mais elevadas e é isso justamente o que não esqueceu o autor do *Demônio Familiar* (p.882).

Segundo Machado de Assis, a peça *Demônio Familiar* pertencia à alta comédia, apresentando protagonista bem concebido, com atitudes perfeitamente explicadas em seu caráter, que não se desmente desde a entrada em cena até o fim da peça. Aqui percebemos traço recorrente nos textos críticos do autor: a importância atribuída à concepção das personagens, que deveria primar pela verossimilhança. O crítico acrescenta que a ação da peça corre ligeira, interessante, comovente, através de quatro atos bem deduzidos e bem terminados. Acrescenta que as conclusões de *O Demônio Familiar*, como as de *Mãe*, têm um caráter social que consolam a consciência sem saírem das condições da arte e que, pela própria pintura dos sentimentos e dos fatos, são um protesto contra a instituição do cativo. Nesse ponto, percebemos a relevância que Machado atribuía ao papel social do teatro, capaz de levar o público a refletir sobre questões em voga sem assumir caráter prescritivo.

Ao tratar de *As asas de um anjo*, Machado de Assis considera seu tema, a reabilitação da mulher perdida, sem novidade e monótono, pois os costumes e os caracteres eram sempre

os mesmos em cena. O crítico esclarece que, embora a teoria que presidiu ao gênero de peças em questão fosse a de corrigir os costumes por meio do teatro, a pintura do vício, feita com cores brilhantes, que seduziam e atenuavam, quase fazia dele um resvalamento reparável. Exemplifica sua afirmação através da menção da última cena do 4º ato de *As asas de um anjo*, que considera demasiado violenta sem satisfazer seus intuitos, já que abala o coração do espectador não pelo efeito que o autor teve em vista, mas por outro que resulta da inconveniência do lance e dos sentimentos que ele inspira. Considera ainda as atitudes da protagonista sem justificativa, o que demonstrava a falta de verossimilhança e coerência do texto, tanto em relação às cenas quanto na concepção das personagens.

No tocante a *Mãe*, a opinião do criador de *Iaiá Garcia* é outra. Crê tratar-se do melhor de todos os dramas nacionais até então representados: obra verdadeiramente dramática, profundamente humana, bem concebida, bem executada e bem concluída. Acrescenta que a peça contribui para inspirar o horror pela instituição do cativo sem ser um drama demonstrativo e argumentador, mas pela simples impressão que produz no espírito do espectador, como convém a uma obra de arte. Segundo Machado de Assis, em *Mãe*, o patético nasce de uma situação pungente e verdadeira, o que a tornaria a peça capital de José de Alencar, reunindo paixão, interesse, originalidade e estudo profundo do coração materno. O crítico cita ainda outras peças do autor, como *O jesuíta*, e conclui elogiando o gosto e o discernimento de Alencar, que lhe garantiram a conquista da posição de poeta dramático.

Nos dias 1 e 8 de maio de 1866, é a vez da obra dramática de Joaquim Manuel de Macedo ser analisada por Machado de Assis. O crítico explica que as peças *O cego* e *O cobé*, embora menos aplaudidas pelo público que *Lusbela* e *Luxo e vaidade*, exprimiam, a despeito de possuírem graves defeitos, talento dramático de certo vigor e originalidade, ao contrário das outras, que consistiam, na opinião do criador de *Iaiá Garcia*, em um regresso imprevisto.

Luxo e vaidade, segundo Machado de Assis, expressava uma teoria dramática de Macedo: a de que o teatro corrigia os costumes por intermédio de meios oratórios, e não dos dramáticos ou cômicos. A essa idéia, o autor de *Dom Casmurro* opõe a sua: a de que os deveres e as paixões na poesia dramática não se traduziam por demonstração, mas por impressão, como se verifica no tratamento dado por José de Alencar ao tema da escravidão nas peças *O demônio familiar* e *Mãe*.

O crítico acrescenta que, tanto *Luxo e vaidade* quanto *Lusbela*, apresentam estilo sem inspiração nem graça, invenção pobre, situações gastas, lances forçados e ação laboriosamente complicada, desenvolvendo-se com dificuldade no meio de cenas mal ligadas entre si. Embora as transições bruscas, os contrastes forçados produzam efeito seguro, são, na opinião do crítico, violências que contrariam a verdade de um caráter e condenam o futuro de uma obra. Considera ainda as personagens ilógicas, incorretas e exageradas a ponto de se afastarem do padrão humano. Além disso, explica que a habilidade em pintar as paixões não se faz presente nas duas peças, pois crê que a reunião de algumas palavras enérgicas e sonoras não supõe um estudo das paixões humanas e arremata: o ruído não é a eloquência. Assim, como em *As asas*

de um anjo, de Alencar, Machado aponta a falta de coerência e verossimilhança tanto na construção do texto quanto na concepção das personagens.

Referindo-se especificamente a *Lusbela*, o crítico manifesta opinião semelhante a que proferira sobre *As asas de um anjo*: trata-se de quadro do mundo equívoco, baseado em assunto já gasto, que não oferece nada de novo, a não ser tons carregados e falsos, situações violentas, nenhum conhecimento da lei imoral dos caracteres, além de estilo que requinta nos defeitos o estilo de *Luxo e Vaidade*. Machado de Assis alega que se vai ao teatro buscar uma comoção, e não uma surpresa e, portanto, o poeta, para ser dramático, deve interessar o coração, não a curiosidade. Tal idéia parece relacionar-se com o conceito aristotélico de catarse, a purgação de emoções pelo espectador.

Na segunda parte de seu texto, o crítico trata da faceta cômica do poeta. Afirma que, apesar da reputação e do talento, o autor não penetrara no domínio da alta comédia, pois suas obras tendiam para um gênero menos estimado, marcado pela sátira e pelo burlesco, como era o caso da peça *Torre em concurso*, definida por Machado de Assis como caricatura animada de costumes políticos. Para o crítico, ao escolher o burlesco, Machado abriu caminho fácil aos triunfos do dia, mas impossível às glórias duráveis. Embora reconheça que as intenções políticas da peça eram de boa sátira, a opinião do escritor é a mesma a respeito de *Luxo e vaidade*: o texto beira a inverossimilhança e peca pela forma. O crítico recomenda ao dramaturgo o exemplo de Molière, apontando “as lições da boa comédia, a maneira artística de reproduzir as observações cômicas, evitando anulá-las por meio de torneios de frases e considerações ociosas; procurando enfim excluir-se da cena, onde só devem ficar os personagens e a situação” (p.899). Assim, atenta mais uma vez para a importância de privilegiar no teatro a impressão em vez da argumentação. Encerra a análise alegando a sinceridade da crítica e garantindo que, assim como condenara as comédias do autor e parte de seus dramas, da mesma forma aplaudiria as obras meritórias do autor de *A Moreninha*.

Se, nos textos acima, percebemos a atenção constante no que diz respeito à concepção de personagens, ela se torna ainda mais evidente no polêmico ensaio publicado pelo jornal *O Cruzeiro* de 16 de abril de 1878. Embora afirme reconhecer o talento de Eça de Queirós, Machado de Assis julga severamente os romances *O crime do padre Amaro* e *O primo Basílio*. Conforme Afrânio Coutinho (1969), o texto demonstra a precisão com que o crítico aponta as falhas dos romances, resultantes da subordinação ao movimento realista, bem como a originalidade do escritor brasileiro, que, em meados do século XIX, defendia princípios literários e estéticos, em um momento em que o historicismo positivista começava a dominar a crítica no Brasil.

Para Machado de Assis, *O crime do padre Amaro* seria imitação de *La faute de l'abbé Mouret*, de Émile Zola, diferindo deste apenas quanto ao meio e ao desenlace. Explica que tais diferenças são o maior defeito do romance, pois prejudicam a concepção do protagonista. Vivendo em meio a mulheres e sacerdotes concupiscentes e maritalmente estabelecidos, sem perda de influência e consideração, Amaro não teria razão para se desesperar em face do

nascimento do filho e, muito menos, matá-lo. O autor de *Dom Casmurro* questiona a existência de verdade moral no livro e justifica a aceitação pelo público em virtude da “reprodução servil das coisas mínimas e ignóbeis”⁸ em que “o escuso e o torpe” são tratados com minúcia e “exação de inventário” (p.163). Garante que as ações e os episódios constituem o maior atrativo do romance, saídos “das mãos de um homem de talento” (ibidem), culminando no sucesso da obra.

Ao tratar de *O primo Basílio*, Machado de Assis dirige sua crítica principalmente à figura de Luísa, personagem cuja concepção considera incongruente, constituindo caráter negativo, pois não passa de um títere, matéria inerte empuxada por Basílio, depois por Juliana, “caráter mais completo e verdadeiro do livro” (ibidem, p.167), e rodada ao erro. Explica ao leitor que, para que Luísa atraia e prenda, é preciso que as tribulações que a afligem venham dela mesma e não do resultado de uma circunstância fortuita. O crítico pede a “pessoa moral” da personagem e aconselha que Eça de Queirós aplique a máxima válida no teatro, em que importa apenas a dor moral, e proporcione o efeito à causa, a fim de não exigir a comoção a troco de um equívoco.

Após tais considerações, passa ao que julga o erro mais grave do romance: o espetáculo dos ardores, exigências e perversões físicas, que dominam o tom do livro e, embora figurem como acessórios, abafam o principal. Sinaliza o perigo do movimento realista: supor que “o traço grosso é o traço exato” (p.173). Portanto, podemos concluir que, para Machado de Assis, embora o realismo tivesse a pretensão de corrigir os vícios da sociedade através de sua representação, deu-se, na maioria das vezes, efeito contrário, pois foram acentuados e quase transformados em protagonistas dos romances, situação semelhante, como vimos, a das peças *As asas de um anjo*, de Alencar, e *Lusbela*, de Macedo.

Por fim, apesar da crítica severa, o autor professa a fé de que a Literatura Portuguesa saberia apropriar-se do que o realismo, sem cair nos excessos, tem de aproveitável, e seria capaz de transmitir a herança de Almeida Garrett “às mãos da geração vindoura” (p.174).

Quatorze dias após a publicação de tal ensaio, Machado demonstra a perseverança que identificara como virtude do crítico literário: reforça suas convicções em virtude do aparecimento de dois artigos em resposta ao seu, dispostos a defender *O primo Basílio*. Apesar de reafirmar a lealdade de sua crítica e a sinceridade de sua admiração pelo talento de Eça de Queirós, insiste: “voltemos os olhos para a realidade, mas excluamos o Realismo, assim não sacrificaremos a verdade estética” (ibidem)⁹.

Os textos acima referidos revelam a consciência de Machado de Assis no tocante ao cunho transformador que a crítica pode assumir quando exercida de forma arguta e eficiente, focalizando a literatura em sua especificidade estética, sem, todavia, negligenciar questões e

⁸ ASSIS, op. cit., 1938, p.162. As demais citações terão apenas a página da qual foram extraídas indicada no corpo do texto.

⁹ A crítica a *O crime do padre Amaro* foi respondida por Eça de Queirós, em 1880, no prefácio da 3ª edição do romance (2ª em livro). Embora rebata as censuras recebidas, o autor parece ter acatado parte delas, pois o texto apresenta

ações de cunho social e político a ela relacionadas. Para uma literatura em formação como a nossa, era imprescindível que a crítica apontasse caminhos, corrigisse imperfeições em prol da independência do artista e, conseqüentemente, da própria produção nacional, submissa aos modelos eurocêntricos. Além disso, podemos identificar princípios literários defendidos pelo escritor, que explicam o posicionamento do crítico e ajudam a compreender a produção do ficcionista. Entre eles, podemos citar: consórcio entre o antigo e o novo, originalidade, concepção da personagem, correção e precisão lingüística, concisão e simplicidade do discurso, aprimoramento e preocupação com o leitor. Características visivelmente presentes na obra de Machado de Assis.

Assim, concluímos este estudo endossando as palavras de Tristão de Ataíde: “como o ser humano é um só, não há criador que não seja um crítico latente, como não há crítico que não possua em si os elementos de um criador. O gênio literário é aquele que se move indistintamente nos dois terrenos e em ambos se sente perfeitamente à vontade” (1959, p.793). Eis uma boa definição de Machado de Assis.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. Ideal do crítico. In: **Crítica Litteraria**. Rio de Janeiro; São Paulo; Porto Alegre: W. M. Jackson, 1938.
- ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1959. v.3.
- ATAÍDE, Tristão de. Machado de Assis, o crítico. In: ASSIS, Machado de. **Obra Completa**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1959. v.3.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. 5.ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975. v.2.
- CASTELLO, José Aderaldo. O ideário crítico de Machado de Assis. **Revista de História**. São Paulo, n.11, ano III, p. 93-128, jul-set 1952.
- COUTINHO, Afrânio. **A tradição afortunada: o espírito de nacionalidade na crítica brasileira**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.
- COUTINHO, Afrânio. **Crítica e críticos**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1969.
- FARIA, João Roberto. **Machado de Assis, leitor e crítico de teatro**. Estudos Avançados: Leitores de Machado de Assis. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000200020. Acessado em 20/2/2008.
- FURLAN, Stélio. **Machado de Assis, o crítico: enigma de um rio sem margens**. Florianópolis: Momento Atual, 2003.
- SCHÜCKING, Levin L. **El Gusto Literario**. México: Fondo de Cultura Económica, 1950.

modificações em relação à primeira edição (publicada em folhetim, em 1875, na *Revista Ocidental* de Lisboa) e à segunda (lançada em livro, em 1878, no Rio de Janeiro), incluindo alteração no final da história.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: CRÍTICA LITERÁRIA

A CONSTRUÇÃO DO DUPLO EM BUDAPESTE: JOSÉ COSTA OU ZSOZE KÓSTA?

Eugenio Brauner¹

RESUMO

Goethe, Stevenson, Wilde, Dostoévski, Poe e Borges tiveram em comum na sua produção literária o tema do duplo. Recentemente podemos incluir Chico Buarque de Hollanda nesta pequena lista, pois o seu último romance, *Budapeste*, aborda a questão da dualidade. Estudos da psicologia nos dizem que o duplo seria apenas um alter ego que o vivo sente durante toda a sua existência, ao mesmo tempo exterior e íntimo. Seria o famoso “eu” que é “um outro” dito por Rimbaud. É na literatura que as condutas duais do homem e suas atitudes contraditórias encontram o âmbito certo para a sua expansão, já que as obras literárias são os melhores lugares para encontrarmos experiências socialmente condenadas ou desacreditadas, que só poderão ganhar força e aceitação no contexto da ficcionalização. Considerando que na literatura o escritor é o seu próprio duplo, ele acaba, portanto, se inventando como o outro e que escreve o próprio livro como se fosse por um outro. Mais do que uma descrição da capital húngara, Chico Buarque consegue criar uma personagem dúbia, que se constrói nas viagens entre o Rio de Janeiro e Budapeste, que se compõe através da sua relação familiar e que transcende na sua profissão de *ghost-writer*.

Palavras-chave: Chico Buarque, romance, duplo, Budapeste, estranho-familiar.

O eidolon dorme enquanto os membros estão em movimento,

PINDARO

O tema do duplo sempre foi bastante trabalhado pela literatura. Goethe, Stevenson, Wilde, Dostoiévski, Poe, Borges e Cortazar são exemplos de escritores que trabalharam a questão da dualidade em algumas de suas obras e, mais recentemente, podemos incluir nesta lista Chico Buarque de Hollanda que se valeu deste tema no seu romance *Budapeste*.

Estudos da psicologia nos dizem que o duplo seria apenas um alter ego que o vivo sente durante toda a sua existência, ao mesmo tempo exterior e íntimo. Seria o famoso “eu” que é “um outro” dito por Rimbaud. Aliás, o duplo não é mais somente uma cópia – uma imagem do vivo que escapa da morte – mas sim a própria realidade de alter ego. A crença no duplo está fundamentada na própria experiência do homem que não mais se sente, não mais se ouve, não mais se vê senão apenas como “outro”, isto é, projetado e alienado.

¹ UFRGS. Eugenio Brauner é mestrando em Literatura Brasileira pela UFRGS e licenciado em Português e Literatura de Língua Portuguesa pela mesma Universidade. É Supervisor Editorial da Editora Mediação, em Porto Alegre.

No texto "O estranho" ("Das unheimliche"), Freud aborda o tema do estranho-familiar, relacionando aquilo que é, simultaneamente, estranho, angustiante, familiar e íntimo. Freud se vale da palavra *unheimlich*, carregada semanticamente para aquilo que é assustador, mas que leva ao conhecido, familiar. Freud escreve que *unheimlich* tem o significado oposto a palavra *heimlich*, que designa doméstico, a princípio. No entanto, o psicanalista alemão, sabedor das nuances de significado da palavra, enumera uma série de outras significações para o escorregadio termo que, além de doméstico, pode significar, também, não estranho, familiar, dócil, íntimo, segredo, oculto, misterioso, querer dissimular, intriga, maledicência que se faz em segredo. Ou seja, *heimlich* reúne dois grupos de significado: o que é familiar *versus* o que é oculto e dissimulado. O filósofo alemão Friedrich Schelling destaca, também, outro significado para o termo: "*Unheimlich* é o nome de tudo que deveria ter permanecido (...) secreto e oculto mas veio à luz" (Pereira, 2003, p.22). Em outras palavras, *unheimlich* possui duas relações acentuadas por Freud: uma, a significação já mencionada, a outra, a oscilação ambivalente.

Dessa forma, *heimlich* é uma palavra cujo significado se desenvolve na direção da ambivalência, até que finalmente coincide com seu oposto, *unheimlich*. *Unheimlich* é, de um modo ou de outro, uma subespécie de *heimlich* (Freud, 1919, p.283).

Freud vai além e aponta uma série de vertentes para o estranho, lembrando da sua origem em um desejo ou, mais especificamente, em uma crença infantil, visto que as crianças não conseguem distinguir claramente a inanimação dos objetos. Para ilustrar o fato, ele cita o exemplo da menina de oito anos que acredita que se olhar fixamente para a sua boneca, ela criaria vida.

São temas que evocam o estranho:

O tema do duplo, o outro eu (defesa contra a morte), os episódios de retorno involuntário a um mesmo lugar (repetição), repetição involuntária (casualidades), caráter demoníaco da repetição inconsciente, e até mesmo mau olhado (pela inveja, paradigmaticamente representada através do olhar) (Pereira, 2003, p.36).

Deter-me-ei aqui no tema do duplo, que tem, através da aparição de pessoas semelhantes, o efeito "de mesmo, de outro eu" somado, em muitos casos, a onisciência do duplo – que tudo sabe e conhece – e ao seu domínio sobre a pessoa em questão. Destaca-se o fato do eu se desdobrar e sofrer substituição, sobressaindo os elementos que repetem-se: traços de identificação, partes do corpo, nomes, fisionomias, atitudes, destinos.

Neste mesmo texto, Freud, valendo-se de um estudo de Otto Rank, conclui que o duplo surge da tentativa do eu proteger-se. O que de início poderia ser uma tentativa de evitar o aniquilamento do eu acaba se tornando um sinal de morte ou de algo sinistro. Lembremos da civilização egípcia que criava máscaras mortuárias para os seus mortos na tentativa de garantir a sua eterna perenidade, mas que se tornaram configurações da morte.

É na literatura que as condutas duais do homem e suas atitudes contraditórias encontram o âmbito certo para a sua expansão, já que as obras literárias são os melhores lugares para encontrarmos, segundo Kalina e Kovadloff (1989, p.36), "*as mais ricas vivências*

socialmente desacreditadas e intoleradas”, que geralmente não são assumidas fora do contexto da ficcionalização.

Freud também comenta sobre este deslocamento da vida real para a ficcionalização narrativa. Ele diz:

Chama a atenção o fato de que muito do que não é estranho na ficção o seria se ocorresse na vida real e de que, ao mesmo tempo, existem muito mais possibilidades e meios para a criação de efeitos estranhos na ficção do que na vida real (Freud, 1919, 310).

O estranho, portanto, está ligado à fantasia, em especial ao elemento fantástico da literatura. É o caso dos fantasmas, dos monstros, etc. Porém, ele está próximo, também da realidade comum, onde as aparições do estranho causam, assim como na vida real, certo estranhamento no leitor.

Ainda assim, no ficcional, o estranho pode ser multiplicado e estendido para além do campo da realidade comum. Nesses casos, diz Freud, o escritor nos engana, fazendo-nos acreditar que se trata da vida comum, para logo sair dela (Pereira, 2003, p.46).

Devemos lembrar que na literatura o escritor é o seu próprio duplo, que acaba se inventando como o outro e que escreve o próprio livro como se fosse por um outro. Podemos conceber a literatura como uma alteração da identidade pessoal, já que o autor pode se metamorfosear em outros “eus”. Cabe aqui o caso de Jorge Luis Borges, pois o escritor argentino é, em muitos dos seus contos, autor e personagem ao mesmo tempo. Como exemplo, cito o conto “O outro”, onde Borges, em 1972, escreve sobre o encontro ocorrido três anos antes com o seu outro.

O fato ocorreu no mês de fevereiro de 1969, ao norte de Boston, em Cambridge. Não o escrevi imediatamente, porque meu primeiro propósito foi esquecê-lo para não perder a razão. Agora, em 1972, penso que, se o escrevo, os outros o lerão como um conto e, com os anos, o será talvez para mim. Sei que foi quase atroz enquanto durou e mais ainda durante as noites desveladas que o seguiam. Isto não significa que seu relato possa comover a um terceiro (...) Teria preferido estar só, mas não quis levantar em seguida, para não me mostrar descortês. O outro se havia posto a assobiar. Foi então que ocorreu a primeira das muitas inquietações dessa manhã. O que assobiava, o que tentava assobiar (nunca fui muito entoadado), era o estilo crioulo de La Tapera de Elias Regules. O estilo me reconduziu a um pátio lá desaparecido e à memória de Álvaro Mellián Lafinur, morto há muitos anos (Borges, 2001, p.7-8).

Ambos estão em épocas diferentes, fazem as revelações sobre as guerras que se sucederão, os livros que serão lidos, a cegueira que se apossará dos seus olhos. Borges está em Boston, o outro em Genebra, perto do Ródano e, motivado pelas dúvidas do encontro, o escritor argentino recorre aos segredos pessoais para provar a veracidade da situação:

Posso te provar que não minto. Vou te dizer coisas que um desconhecido não pode saber. Lá em casa há uma cuia de prata com um pé de serpentes, que nosso bisavô trouxe do Peru. Há também uma bacia de prata que pendia do arçã. No armário do teu quarto, há duas filas de livros. Os três volumes das Mil e Uma Noites de Lane, com gravações em aço e notas em corpo menor entre os capítulos, o dicionário latino de Quicherat, a Germania de Tácito em latim e na versão de Gordon, um Dom Quixote da casa Garnier, as Tábuas de Sangue de Rivera Indarte, o Sartor Resartus de Carlyle, uma biografia de Amiel e, escondido atrás dos demais, um livro em brochura sobre os costumes sexuais dos povos balcânicos. Não esqueci tampouco um entardecer em um primeiro andar da praça (Borges, 2001, p.9).

Borges conclui que ambos não poderiam se entender, pois eram demasiadamente diferentes e parecidos e que o sobrenatural, ao ocorrer mais de uma vez, perde o seu estranhamento.

A personagem principal do romance *Budapeste*, José Costa, que trabalha como *ghost-writer* na agência de um amigo escrevendo textos sob encomenda pode ser considerado um exemplo desta dualidade entre autor e obra.

Meu nome não aparecia, lógico, eu desde sempre tive destinado à sombra, mas que palavras minhas fossem atribuídas a nomes mais e mais ilustres era estimulante, era como progredir de sombra (Hollanda, 2003, p.16).

Temos aqui uma personagem que não reconhece a sua identidade. José Costa, na sua condição de *ghost-writer*, reconhece-se apenas nos nomes estampados nas capas dos livros que escreve. Mais adiante, em uma de suas inúmeras estadas em Budapeste ele já se reconhece como Zsoze Kósta, como se vestisse uma roupa e alterasse a sua identidade pessoal.

Falou Zsoze Kósta... Zoze Kósta... me olhando de alto a baixo, como se meu nome fosse um traje inadequado. Deixei que falasse Zsoze Kósta até se habituar e não corriji sua pronúncia, muito menos caçoei de Kriska, antes, dei-lhe razão e passei a me reconhecer por Zsoze Kósta em Budapeste (Hollanda, 2003, p.62-63).

José Costa passa o romance entre as viagens do Rio de Janeiro para Budapeste e vice-versa. A vida que ele leva na capital húngara, como Zsoze Kósta, é um espelho de todos os elementos que compõe a sua vida na cidade maravilhosa: Vanda, a jornalista cuja carreira está em ascensão, em contraponto com Kriska, professora de húngaro que tem a sua imagem velada; no Brasil tem Joaquinzinho, seu filho, o qual não tem a menor intimidade ou assunto assemelhando-se a Písti, filho de Kriska, que também não mantinha conversas com Zsoze Kósta – apenas as partidas de futebol os uniam no quintal da casa, enquanto com Joaquinzinho o seu único interesse era com as palavras “esquisitas” que o menino balbuciava.

Contudo, José Costa parece esquecer de que esteve na Hungria ou simplesmente evita lembrar de que esteve lá:

A passagem por Budapeste se dissipara no meu cérebro. Quando a recordava, era como um rápido acidente, um fotograma que trepidasse na memória. Um lance ilusório, talvez, que me dispensei de referir à Vanda ou a quem fosse (Hollanda, 2003, p.31).

No entanto, José Costa descobre que quando está dormindo ele “balbucia coisas sem nexos, inventava uns sons irritantes, uns estalos nos cantos da boca” e conclui que ele falava húngaro nos sonhos – “única língua do mundo que, segundo as más línguas, o diabo respeita” (Hollanda, 2003, p.6) – em uma clara manifestação do duplo já que, segundo Edgar Morin (1988, p.126), “o duplo vela e atua quando o vivo dorme e sonha”, da mesma maneira em que as sínopes e os desmaios marcam uma fuga temporária do duplo que só deixará o corpo para sempre no momento da morte do vivo.

Inclusive Vanda, sua esposa, parece não notar o seu regresso, ou melhor, temos a impressão de que quem está chegando é outra pessoa, como podemos perceber claramente na passagem onde o homem que conversa com Vanda poderia ser o alemão Kaspar – mais adiante

no romance fica clara o envolvimento entre os dois – ou o poeta húngaro Kocsis Ferenc, homens aos quais Costa havia escrito livros sob encomenda. Existe, portanto, uma fusão entre o ghost-writer José Costa e os seus “clientes”, onde um parece tomar a vida do outro.

Minha primeira dúvida, sempre que vinha de viagem, era se a Vanda ganhara viço na minha ausência, ou se em meus pensamentos ela desbotava. Ergueu a cara vermelha, me viu pelo espelho e vacilou: você entrou pelo terraço? Não, roubei a chave. Você é louco, meu marido pode chegar a qualquer momento! Seu marido está em Istambul. Não pode ser, estou esperando ele desde ontem! (...) dei um passo à frente e me encostei nela (Hollanda, 2003, p.27).

Cabe aqui um breve histórico da cidade escolhida por Chico Buarque para servir de cenário e título para o seu romance. A capital húngara foi fundada em 89 a.C. pelos romanos com o nome de Aquincum; porém, foi somente no ano de 1873, com a união das cidades de Òbuda e de Pest, que se formou a atual Budapeste. Devido a esta particularidade, a cidade, cortada em forma de ipylon pelo rio Danúbio, trás consigo este mito, que é sempre lembrado pelos escritores, da dualidade.

Devemos lembrar do conto “A distante”, de Julio Cortazar, em que uma jovem burguesa de Buenos Aires sabe – ou pressente – que existe um duplo seu na mesma Budapeste buarquena. No seu diário ela escreve:

Às vezes sei que tem frio, que sofre, que batem nela. Somente posso odiá-la muito, odiar as mãos que a jogam ao solo e também a ela, a ela ainda mais porque batem nela, porque sou eu e batem nela. (...) Digo-me: “Agora estou atravessando uma ponte gelada, agora a neve entra nos meus sapatos furados”. Não é que sinta nada. Sei apenas que é assim, que em algum lugar atravesso uma ponte no mesmo instante (mas não sei se é no mesmo instante) em que o menino dos Rivas aceita chá e faz sua melhor cara de tarado (Cortazar, 1971, p.36-37).

Adiante, na sua viagem de lua de mel para a capital húngara, a jovem se encontra, finalmente, sobre uma ponte, com o seu duplo, uma mendiga.

E estendeu também as mãos (...) e a mulher da ponte se apertou contra seu peito e as duas se abraçaram rígidas e caladas na ponte, com o rio estilhaçando golpeando nos pilares (...) apertava a magríssima mulher, sentindo-a inteira e absoluta dentro do seu abraço, com um crescer de felicidade igual a um hino, a um voar de pombas, ao rio cantando. Fechou os olhos na fusão total, afastando as sensações de fora, a luz crepuscular; repentinamente tão cansada, mas certa de sua vitória (Cortazar, 1971, p.45,46).

Contrário ao homem normal que, de alguma maneira, tende a perpetuar-se na sua descendência para escapar do fim implacável da morte, o duplo, não quer apenas compensar esta finitude pessoal deixando gerações futuras, pelo contrário, ele quer desmentir este fim completo do homem. Entre o ego e seu duplo se estabelece, assim, um vínculo de grande dependência que não aceita intromissões, por isso José Costa não tem um bom relacionamento com “os filhos”, pois ele não quer romper esta simbiose entre o seu ego e o seu duplo.

Eu não tinha sossego nem na minha cama, me segurava, me mordida, finalmente estourei: cala a boca, pelo amor de Deus! Calou, e a Vanda saiu em sua defesa: ele está só te imitando (...) Fala, meu filho, eu quase implorava, segurando seus pulsos, mas nesse ponto ele desatava a chorar, chamava a mamãe, chamava a babá (Hollanda, 2003, p.31-32).

Ao contrário do que ocorre na relação de José Costa com Joaquinzinho e Pisti, a relação dele com as mulheres é completamente antagônica. Vanda o ignora por completo, às vezes,

inclusive parece menosprezá-lo, enquanto Kriska aparenta ser um pouco mais carinhosa, pois muitas vezes suas atitudes são de desprezo. José Costa mostra certa predileção pela húngara, pelos seus valores, pela vida que leva. No entanto, ele está sempre a se lembrar de da brasileira – *"Deitei-me com Kriska, e para melhor abraçá-la me lembrei da Vanda"* (Hollanda, 2003, p.95) ou, ainda, *"E fui com o tempo me enamorando dos movimentos naturais de Kriska, mas não a ponto de esquecer de Vanda"* (Hollanda, 2003, p.95). Inclusive, Costa, pede para a húngara calçar patins para que possa lembrar-se melhor de Vanda.

Às vezes, observando-a a caminhar na sala, a me passar um ditado ou coisa assim, eu lhe sugeria que os calçasse; era uma maneira de melhor a apreciar, ou de me recordar da Vanda, embora a Vanda nunca tenha andado de patins (Hollanda, 2003, p.94).

Aliás, o autor escreve que quando uma mulher está andando não existe outra que possa andar da mesma forma – *"não há duas mulheres no mundo, nem as manequins, as gueixas, nem mesmo irmãs gêmeas"* (Hollanda, 2003, p.94). Kriska não pode ser Vanda – nem mesmo com patins! –, assim como Vanda não pode ser Kriska.

O próprio romance de Chico Buarque parece duplicar-se e adentrar à narrativa. *"Tateei a cesta á procura de outra revista e alcancei um livro de capa mole, cor de mostarda"* (Hollanda, 2003, p.79)". Budapeste torna-se "O ginógrafo", o livro escrito por José Costa para Kaspar Krabbe que, mais adiante, o protagonista descobre que não existir e que, ao menos, tenha existido. É interessante neste ponto a edição do romance buarqueano pela Companhia das Letras, visto que temos na capa a assinatura de Chico Buarque, enquanto na contra-capa encontramos a autoria de Zsoze Kósta, além, é claro, do título e do primeiro parágrafo do livro estarem ali espelhados.

Ao final do romance, Zsoze Kósta descobre que naquele livro, "Budapest", está a sua história. Uma história lida com certo ar de estranhamento, mas não deixando de ser familiar:

Era como ler uma vida paralela à minha, e ao falar na primeira pessoa, por um personagem paralelo a mim, eu gaguejava. Mas depois que aprendi a tomar distância do eu do livro, minha leitura fluiu. Por ser preciso o relato e límpido o estilo, eu já não hesitava narrar passo a passo existência tortuosa daquele eu (Hollanda, 2003, p.173).

E adiante – na frase mais importante do texto, a meu ver, para forçar um pouco o debate – fica escancarada a duplicidade do livro e da personagem e o ocultamento do romance dentro do próprio romance. Uma espécie de revelação, a chave para completar o mistério: *"porque agora eu lia o livro ao mesmo tempo que o livro acontecia"* (Hollanda, 2003, p.173). Temos, portanto, nesta passagem, o efeito do duplo em destaque. O livro que acontece dentro do próprio livro, a construção do romance inserida no próprio romance, as personagens que se fundem com os indivíduos reais por detrás de um esfumamento narrativo, o leitor que, no final das contas, tem nas mãos "Budapest" ou "O ginógrafo".

Ao trabalhar com a temática do duplo, Chico Buarque conseguiu, brilhantemente, esconder o verdadeiro José Costa, personagem que é montada em cada viagem entre Budapeste e Rio de Janeiro, que se compõe através da sua relação familiar e que transcende na sua profissão de *ghost-writer*. Ambientando na sugestiva capital húngara, Budapeste esconde

muito mais do que podemos ler em uma leitura inicial, ele requer uma releitura para que possamos ver a sua transformação e suas ambigüidades, pois é a sua profundidade, o seu mistério e a sua poesia que o valoriza, e não, apenas, como diz a crítica, uma excelente descrição de uma cidade cujo autor nunca colocou os pés.

REFERENCIAS

BORGES, Jorge Luis. **O livro de Areia**. São Paulo: Globo, 2001.

CORTAZAR, Julio. **Bestiário**. Rio de Janeiro. Editora Expressão e Cultura, 1971.

Freud, Sigmund. **Obras psicológicas completas**. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1969. v.17, O estranho [1919].

HOLLANDA, Chico Buarque de. **Budapeste**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

KALINA, Eduardo. & KODLOFF, Santiago. **O dualismo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

MORIN, Edgar. **O homem e a morte**. Europa-América, 1989.

PEREIRA, Lucia Miguel. **Um narrador incerto: Dom Casmurro – entre o estranho e o familiar**. Porto Alegre, 2003. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FIM DA LITERATURA NA OBRA DE ENRIQUE VILA-MATAS

Kelvin dos Santos Klein¹

RESUMO

Este trabalho articula a ficção do escritor catalão Enrique Vila-Matas, principalmente seu livro *O mal de Montano*, com a crítica literária de Maurice Blanchot, especialmente de *O livro por vir*. Trata-se de uma investigação intertextual, que procura os pontos de contato e iluminação mútuos dessas obras. Parto igualmente para uma consideração sobre os caminhos contemporâneos da crítica literária e dos objetos ficcionais de que se ocupa, em uma arqueologia dos temas e da revisão das formas empreendida na contemporaneidade. De Blanchot, guiado por Vila-Matas, retiro a discussão sobre o futuro e o fim da literatura, dois tropos que se imbricam continuamente.

Palavras-chave: Literatura Comparada. Intertextualidade. Contemporaneidade. Crítica Literária.

O mal de Montano, livro de Enrique Vila-Matas publicado em 2002 na Espanha e em 2005 no Brasil, tem Maurice Blanchot como epígrafe inicial: "Como faremos para desaparecer?". Conta a história de um homem "doente de literatura", alguém que observa tudo sempre sob o ângulo da literatura, das citações, dos escritores e de suas vidas. Contudo, o livro é construído em cinco partes, sendo que a seguinte sempre nega a anterior. O conjunto dos capítulos é construído como um diário, mas com essa base o autor mescla os gêneros, priorizando-os alternadamente ao longo dos capítulos: novela, ensaio, crítica literária, relato autobiográfico, relato de viagem, conferência acadêmica, diário e romance.

Sendo um objeto literário contemporâneo, é sintomático que alterne desta maneira tantos gêneros, tantas possibilidades de criação literária. Alinhado com outros exemplos da produção literária em âmbito mundial, *O mal de Montano* forma uma cadeia, um mecanismo orgânico de obras, que trazem para a superfície um hibridismo que se tornou quase regra. *Danúbio*, do italiano Claudio Magris; *El arte de la fuga*, do mexicano Sergio Pitol; *Austerlitz* e outras obras do alemão W. G. Sebald; são livros que transitam pelo mesmo percurso e procuram dilatar as margens da literatura. Também o fazem, com outros métodos de ação, alguns autores norte-americanos que têm sido rotulados pela crítica como pós-modernos: Jonathan Safran Foer, David Foster Wallace, David Mitchell, entre outros.

O mal de Montano resgata *Bartleby & companhia*, livro anterior de Vila-Matas, um conjunto de "notas sem texto" sobre escritores que abandonaram o ofício. Tratava da doença literária da falta, enquanto *O mal de Montano* trata do excesso. Na primeira parte, o narrador apresenta seu filho, Montano, autor de um livro sobre escritores que abandonaram a literatura. Montano caiu na própria armadilha e tornou-se ele também, após publicar o livro, um "ágrafa trágico". No capítulo seguinte, revela que não há filho nenhum, tratava-se somente de um expediente para equilibrar a sua doença do excesso. Montano não era seu filho, era seu duplo.

O narrador tem como meta exacerbar o seu mal e encarnar em si, definitivamente, a literatura. Ao formar um todo coerente a partir da mescla vertiginosa de gêneros literários, ele busca o porto final da literatura, seu encaminhamento natural: o desaparecimento. Um vértice ficcional onde seu exercício de totalidade abraça o nada. Vila-Matas materializa na ficção esse procedimento teórico, ao produzir um romance inclassificável, que força os limites daquilo que se entende por literário. Depois da epígrafe, retoma Blanchot na página 77, quando ele teria dado a seguinte resposta para a pergunta "Para onde vai a literatura?": "A literatura vai para si mesma, para sua essência, que é o desaparecimento" (VILA-MATAS, 2005, p. 77).

Quando Blanchot, em *O livro por vir*, fala do "gozo covarde" de Ulisses, ele reforça a necessidade desse desaparecimento, que só acontece com a imersão total no "canto" da literatura. Ao contrário de Ulisses, que contempla mas não abraça, o narrador de *O mal de Montano* contempla e abraça a literatura, *encarnando-a*. Esse espaço de entrega oferece o desaparecer. Como faremos para desaparecer? No exercício do gozo corajoso, assimilando e resignificando as referências.

Em Blanchot, o gênero romanesco deve "mudar constantemente de direção, ir como que ao acaso" (BLANCHOT, 2005, p. 7), e vejo aqui a alternância constante e radical de *O mal de Montano*, que se move tanto para o desconhecido que desaparece, efetivamente, em um final inacabado. Tal como afirma Blanchot do capitão Ahab, de Melville, Montano "penetrou e desapareceu" (p.11). Vila-Matas, mais do que resgatar Blanchot e possíveis considerações sobre o futuro da literatura, se adianta e propõe uma nova classe de criação literária, *transgenérica*, repleta de anacronismo e reinvenção.

Ainda pensando no horizonte das obras citadas, é possível refletir sobre o seguinte ponto: a crítica literária molda-se aos discursos ficcionais de seu tempo, e também revisita textos do passado por meio do instrumental crítico desenvolvido no tempo presente. Retoma-se, aqui, a idéia de Borges sobre a leitura que modifica textos que são sempre os mesmos, como o *Dom Quixote*. Articular uma crítica literária contemporânea é estar em contato com os textos ficcionais da contemporaneidade, principalmente quando o foco da análise, como é o caso aqui, são especulações sobre o fim e/ou futuro da literatura e das formas literárias.

É possível dizer, desde já, que não há fim previsto para a literatura. Os meios de produção e publicação só aumentam, sobretudo com a popularização dos meios digitais. O fim

¹ UFRGS. Mestrando em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

da literatura em Blanchot e Vila-Matas é uma categoria epistemológica, uma facilidade filosófica, definida para que se possa refletir sobre a literatura no interior de seus próprios processos, no interior dos questionamentos que a literatura lança a si própria.

Também é possível dizer que esse fim, definido como hipótese de trabalho, é representado pelas mudanças formais que a literatura vai encarando com o correr das épocas. Obras como as citadas mais acima, de Pitol, Magris e Sebald, cristalizam essas mudanças e facilitam a observação. O que se depreende, de saída, é que a literatura contemporânea já nasce no hibridismo, faz dele um ambiente natal. Portanto, o hibridismo já não se configura como um achado crítico ou uma chave mágica para a abertura dos interstícios do texto: ele está lá desde sempre, e certos escritores, entre eles Enrique Vila-Matas, já o tem incorporado, integrado ao estilo e aos temas.

É o que escreve Vila-Matas, ininterruptamente, em *O mal de Montano*. Articula múltiplas figuras para corroborar seus argumentos. Em determinado momento, utiliza o austríaco Robert Musil, que “achava que a diarística seria a única forma narrativa do futuro, pois contém em si todas as formas possíveis do discurso.” (VILA-MATAS, 2005, p. 123). O que busca Vila-Matas, mais do que a exaltação da forma “diário”, é um discurso sobre o futuro da literatura. Não procura, com seu exemplo, seguir a trilha de Musil e enveredar pela diarística. Como é de praxe em sua ficção, Vila-Matas apropria-se erroneamente de citações e idéias alheias. Erroneamente querendo expressar esse movimento de captar o lado escuro de um discurso, de uma frase de outrem. Fugindo do sentido mais evidente, Vila-Matas procura os desdobramentos pouco visados na história do pensamento. De forma que em uma frase de Musil sobre o ato de manter diários, Vila-Matas desenlaça uma reflexão sobre os gêneros literários do futuro. Mais do que *do* futuro, os gêneros literários *no* futuro, já que Vila-Matas expressa a consciência (retirada de Borges) de que os modos, os métodos e gêneros são fixos: o jogo da literatura ocorre na leitura, na apropriação e na reconfiguração.

Diz o narrador de *O mal de Montano*: “Não se conhecer nunca ou só um pouco e ser um parasita de outros escritores para acabar tendo um filete de literatura própria.” (VILA-MATAS, 2005, p. 124). Não se conhecer implica aqui uma mobilidade que é uma das tônicas da literatura contemporânea. Uma mobilidade de interesses e sentidos para o texto, como no fluxo de um rio. *Danúbio*, de Claudio Magris, é justamente a história de um rio, o Danúbio, desde as brigas entre as cidades que proclamam serem a fonte do rio que corta parte da Europa, cruzando tantos países, até as histórias que florescem nas suas margens. Histórias humanas, mitos de formação histórica, brigas domésticas, grandes batalhas, grandes homens, esses e tantos outros elementos formam um livro tão complexo (e que engloba tantos gêneros) que explicações fáceis como “híbrido” perdem a força já de início. Antecipa e implode, dado seu poder estético e de articulação de referências, a própria crítica que suscita.

A literatura contemporânea forte antecipa e implode a própria crítica que suscita, pois encerra em si o apuro técnico e reflexivo que angariou para si, sobretudo desde as vanguardas do início do século XX. Essa dificuldade fabricada é frequentemente deixada de lado pela crítica,

que oferece o discurso padrão, sempre mais acessível. Como já assegurava Blanchot, que o crítico “se livra apressadamente da simplicidade do livro, substituindo-a pela retidão de um julgamento ou pela afirmação benevolente de sua rica compreensão, é que a impaciência o empurra” (BLANCHOT, 2005, p. 221).

A literatura contemporânea caminha simultaneamente por uma infinidade de rotas. Existem livros de grandes escritores, alguns ainda em atividade, que procuram ainda as totalidades, os grandes projetos, como *2666*, de Roberto Bolaño, ou ainda *As benevolentes*, de Jonathan Littell. Ambos são pormenorizados, exaustivos. Nessa mesma linha, dos romances vastos e complexos, existe a vertente que flerta com o experimentalismo e com a fragmentação da narrativa, investindo em uma vertigem dos sentidos. Nomes como Thomas Pynchon, David Foster Wallace e William Gaddis podem ser citados. A exaustão da linguagem e de sua capacidade de comunicar, uma vertente amplamente trabalhada por Samuel Beckett, pode ser encontrada no trabalho de Thomas Bernhard. O consumo e a cultura midiática são filões particularmente produtivos, com nomes como Chuck Palahniuk e Bret Easton Ellis. Uma narrativa irônica e corrosiva, que beira o nihilismo, pode ser encontrada na literatura francesa contemporânea, onde se destacam nomes como Michel Houellebecq, Pierre Mérot, Martin Page e Florian Zeller.

Blanchot intitula um dos capítulos de seu livro com a pergunta “Para onde vai a literatura?”, e faz o seguinte questionamento, ao longo de sua argumentação: que elementos intrínsecos a própria literatura definiriam o espaço e limites dessa literatura, e de que forma as variáveis históricas interpolariam esse ajuste interno, reconfigurando-o? Diz Blanchot que, em um momento em que a história propõe a poética como uma manifestação subjetiva, aparecem dois artistas que estabelecem um procedimento moderno que desbrava outra via, uma vez que Cézanne e Mallarmé procuram apagar os rastros do sujeito que cria e evidenciar assim a obra. O fim último é a “realização”, a afirmação do objeto estético mais do que a elevação de um estado de alma do autor.

Nesse momento de separação da indicação histórica para com os projetos artísticos de Cézanne e Mallarmé, Blanchot afirma que “o que conta absolutamente, doravante, é a realização do mundo, a seriedade da ação e a tarefa da liberdade real.” (BLANCHOT, 2005, p. 285-286). Ao desligar a busca pelo absoluto, pelo sentido estanque, pela definição inescapável, do fazer literário, alcança-se a liberdade real, onde o objeto estético multiplica suas relações com outros textos e outros espaços.

Ao comentar a obra de Marcel Duchamp, Octavio Paz postula algo semelhante: “o fim da atividade artística não é a obra, mas a liberdade. A obra é o caminho e nada mais.” (PAZ, 2007, p. 64). Isso ilumina, em um movimento intertextual, de associação temática entre os críticos, a frase de Blanchot: “exaltação do gênio significa a degradação da arte.” A obra é apenas uma etapa do movimento artístico, e aquele que a contempla deve ter em mente que, mais do que fazer referência a um sujeito determinado, a obra está ali para dizer de si e retornar àquilo que Blanchot chamou de a “não-literatura”. Ao atingir esse ponto, a obra

desaparece, junto com toda a literatura que, intertextualmente, levou junto consigo até ali. Desaparece renovando-se e retornando, reconfigurada.

Em outro momento de *O mal de Montano*, onde Vila-Matas novamente retoma Robert Musil, surgem considerações sobre a articulação do autor com a obra, principalmente no que diz respeito ao espaço que esse sujeito ocupa depois da obra pronta, e que marcas suas ali permanecem. Vila-Matas diz que Musil “se dissolveu no tecido de sua própria obra interminável”, e que ele, o narrador, precisa conseguir ser uma versão desse escritor, um gêmeo imbuído do mesmo projeto, onde “o realmente desejável talvez seja desaparecer dentro dele.” (VILA-MATAS, 2005, p. 180). O narrador afirma também que não deseja para sua obra (seu diário musiliano) nem a infinitude, nem a mortalidade, que ele define como um “único fim”. Melhor seria, então, desaparecer em seu interior.

Muitas questões são suscitadas por esse trecho. Primeiro de tudo: a mortalidade de uma obra definida como seu cerceamento a um único fim, a uma única interpretação ou leitura. A atividade artística leva à liberdade, em última instância, e toda intenção ou limitação deve ser abandonada, para que a obra se multiplique e se relacione com outras. Em Vila-Matas, a obra é realizada no intuito de multiplicar-se em leituras, já que é de saída um “filete de literatura própria”, uma ficção intertextual, alimentada por outros textos, intrinsecamente (ou irremediavelmente) plural. Limitar essa disseminação é fadar a obra à finitude. Em Vila-Matas, desaparecer no interior de seus livros é não só deixar a obra falar por si só, mas é também imiscuir-se nela, dizer de si ficcionalmente, auto-ficcionalizar-se.

A literatura se potencializa quando queimas as margens do dito “real”, expande seus temas e os espelhos que lança para dentro de seus próprios processos. Isso ocorre com Vila-Matas principalmente na articulação de *Bartleby & companhia* com *O mal de Montano*, sendo o segundo livro um resposta ao primeiro, com um narrador que, assim como Enrique Vila-Matas, passou pela experiência de escrever um livro sobre escritores ágrafos e disso saiu com severas seqüelas mentais. O movimento é ainda mais reforçado com *Paris no se acaba nunca*, que retoma a juventude do autor em chave irônica, relatando a década de 70 em Paris e a realização de seu primeiro romance, *La asesina ilustrada*. A leitura desse primeiro romance fica desta forma comprometida com essa rememoração ficcional que Vila-Matas faz de si, uma vez que ele expõe aquilo que supostamente passa sua cabeça na ocasião. Trata-se de um texto sobre sua vida (um ficcionalização em cima de fatos que se pretendem reais) que exerce influência sobre um texto literário seu já estabelecido. Como se não fosse suficiente a mescla e implosão dos gêneros literários, a distinção, outrora tão confiável, entre vida e ficção também é suplantada.

Por outro lado, e aqui a articulação com Blanchot fica ainda mais produtiva, Vila-Matas sempre tematiza em seus livros a figura do subalterno, do parasita e daqueles que vivem à sombra de algo ou alguém. A figura do escritor suíço Robert Walser é lapidar como exemplo, já que ele é uma das referências mais recorrentes na obra de Vila-Matas. Foi utilizado como modelo para o narrador de *Bartleby*, o escritor corcunda que constrói suas notas sobre a vida

de todos os outros escritores ágrafos que consegue encontrar. E Walser é também central na trama de *Doctor Pasavento*, onde um escritor vai abandonando progressivamente os nomes dos quais se apropria, durante a busca que realiza pelo sanatório onde Walser passou seus últimos anos de vida.

Afirma Blanchot, quando comenta o posicionamento estético tanto de Mallarmé quanto de Cézanne, que eles não “fazem pensar no artista como um indivíduo mais importante e mais visível do que os outros.” (BLANCHOT, 2005, p. 287). Pelo contrário: o foco do artista é a supressão do eu e a exaltação da obra. Esse é um percurso também realizado por Vila-Matas, mas por vias distintas. Por conta das circunstâncias contemporâneas de valorização do indivíduo e de suas identidades cambiantes, o olhar sobre o pessoal e o individual é inevitável. E neste ponto, Vila-Matas reverte o senso comum e investe na performance da individualidade que se apaga, ilumina o individual e o sujeito ao mesmo tempo em que o suplanta. A literatura é a entidade que abafa essa existência, que toma o primeiro plano somente depois de processada a ironia vila-matasiana de valorização do indivíduo subalterno.

Mais do que isso: Vila-Matas localiza esse indivíduo no interior da própria literatura, já que esse subalterno nada mais é do que um escritor, um copista, um bibliotecário. Trata-se de uma literatura que tematiza a própria literatura, e pratica aquilo que Blanchot define como o momento em que “o poeta se torna o inimigo amargo da figura do poeta” (BLANCHOT, 2005, p. 288-289). Esse é o ataque do escritor contra seu próprio ofício, contra sua própria imagem, buscando forçosamente a renovação desse espaço. Blanchot afirma que essa postura é fundamental para a produtividade do artista: ele devia habitar um espaço fora de si e de seu ofício, e de lá continuamente reavaliar seu trabalho em andamento.

Essa disciplina permite ao escritor não repetir-se ou caducar, ou se fazê-lo, fazê-lo com consciência. Por isso, Vila-Matas investe sempre contra esse espaço confortável do autor estabelecido, com temas prontos e formas fáceis. Por isso sua literatura é cambiante, e cada livro, ao mesmo tempo em que procede logicamente do anterior, está aí também para eliminá-lo. Vila-Matas foge dessa delimitação de sentidos, que, como exposto anteriormente, representa a mortalidade de um texto. Não há nada que escape do espectro da literatura, ela absorve a tudo e todos, principalmente os escritores que, jactanciosos, afirmam dominá-la.

Por isso que Vila-Matas escreve a seqüência *Bartleby* e *Montano*, onde a figura do escritor é desfeita e refeita incontáveis vezes, assim como em outros livros. São os rastros de sua busca, de sua investigação. Como diz Blanchot: “o que atrai o escritor, o que impulsiona o artista não é diretamente a obra, é sua busca, o movimento que conduz a ela” (BLANCHOT, 2005, p. 291). Nesse movimento que conduz à literatura, Vila-Matas articula uma poética calcada sobre outros textos e sobre a ironia que incide sobre o mito da individualidade criadora que se basta.

Seus narradores, escritores que geralmente sobre ou de silêncio, ou de excesso, ou de incompreensão generalizada, oscilam entre o obtuso e o subalterno, e se tornam relevantes somente pelo contato constante que cultivam com os grandes textos da literatura mundial. Com

essa galeria de subalternos, Vila-Matas afirma que não há comparação possível entre um homem e um grande livro. O narrador de *O mal de Montano* reflete: “posso dizer tranquilamente que, entre a vida e os livros, fico com estes, que me ajudam a entendê-la”, e completa: “A literatura me permitiu sempre compreender a vida. Mas precisamente por isso me deixa fora dela.” (VILA-MATAS, 2005, p. 144). Um paradoxo tipicamente vila-matasiano e literário: a compreensão da vida que não leva à vida, a literatura que busca a não-literatura e a busca que procura não achar, para poder sempre procurar.

REFERÊNCIAS

- BLANCHOT, Maurice. **O livro por vir**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 2005.
- PAZ, Octavio. **Marcel Duchamp ou o castelo da pureza**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- VILA-MATAS, Enrique. **O mal de Montano**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA CRÔNICA

Márcia Cristina Roque Corrêa Marques¹
Márcia Ivana de Lima e Silva²

RESUMO

A crônica, como hoje é concebida, é um fenômeno moderno em nossa literatura. Contudo, se seu tratamento como gênero não é ainda assunto definitivo, tampouco a matéria de que se compõe e muito menos a forma como chegou e se aclimatou em nossas terras. Esta forma literária que tantas definições e juízos de valores diferenciados já recebeu ao longo de nossa história literária não é, definitivamente, um objeto de fácil abordagem. Múltipla, inconstante, vaga, ligeira, suave, contundente... Cada um destes adjetivos nos leva a crer que a metáfora do Deus Grego que para evitar predizer o futuro assumia variadas formas é pertinente para designar este fenômeno literário. Nossa proposta não pretende revelar a verdadeira identidade da crônica, mas traçar três elementos de sua constituição, para a partir de três hipóteses teóricas, tentar entender um pouco melhor a natureza deste gênero que se faz tão presente em nossa literatura e alvo tanto de duras críticas, quanto de elogios elevados. Estas hipóteses tentam lançar bases sob três aspectos da crônica: o meio, a matéria e a forma.

Palavras-chave: Crônica, Gênero, Teoria da crônica.

1.1 AS ORIGENS E O MEIO DE VEICULAÇÃO

Entender a crônica significa entender o meio de veiculação, a matéria que lhe serve de inspiração e a forma de expressão que lhe é peculiar. A partir destes três elementos, poderemos verificar como se dá a questão da crônica enquanto gênero literário, tentando desmistificar o epíteto do gênero menor.

Um estudo que esclarece bastante esta questão é o de Marlyse Meyer (1996), que traça todo o percurso do Folhetim na Europa e analisa, através de um estudo minucioso de jornais do século XIX, as formas que este novo gênero ganhou em terras brasileiras.

MEYER (1992), discordando da definição dada por Machado de Assis (1997) em sua célebre série de crônicas *Aquarelas* faz um percurso da crônica brasileira do século XIX, desde a chegada de seu tão próximo parente, o folhetim francês, até o que ela chama de "frutinha sabendo mais a cor local" (MEYER, 1992, p. 96). Sua hipótese de trabalho, é pois, que após sua chegada no Brasil, a crônica sofreu transformações que são características do país ao qual tão bem se aclimatou, afirmando que além de ser mera cópia do folhetim francês, há no que ela chama de gênero, características bastante nacionais.

Como início do percurso, temos que

¹ Especialista em Literatura Brasileira pela UFRGS, atualmente é discente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (Mestrado em Literatura Brasileira) e trabalha com a crônica de Caio Fernando Abreu.

² Orientadora. Docente do Instituto de Letras da UFRGS.

De início – começo dos séculos XIX – *le feuilleton* designa um lugar preciso do jornal: o *rez-de-chaussé* – rés-do-chão, rodapé, geralmente da primeira página. Tem uma finalidade precisa: é um espaço vazio destinado ao entretenimento. E já se pode dizer que tudo o que haverá de constituir a matéria e o modo da crônica à brasileira já é, desde a origem, a vocação primeira desse espaço geográfico do jornal, deliberadamente frívolo, que é oferecido aos leitores afugentados pela modorra cinza a que obrigava a forte censura napoleônica. (MEYER, 1992, p. 96)

Percebe-se que em suas origens, o folhetim francês era na verdade, e antes de tudo, um espaço. Espaço aberto, que abrigava matérias variadas destinadas ao entretenimento e ao preenchimento de espaços vazios nos jornais. Contudo, cabiam neste espaço desde informativos sociais até peças literárias, curtas e que adotavam a moda inglesa da continuidade no dia posterior, a fim de manter presos os leitores e aumentar a tiragem e as vendas dos jornais. Foi exatamente esta moda inglesa do “continua-amanhã” que acabou gerando o que MEYER (1992) chama de “literatura industrial” (p. 98) ou de “ficção em fatias” (p. 97) e acabou por criar uma nova seção, a *Varietés*, ou Variedades, que passou a abrigar as matérias do cotidiano, fatos, informativos, anedotas e deslocou-se para o rodapé interno dos jornais, deixando o termo folhetim para designar a nova voga: o romance-folhetim.

No Brasil, em 23 de maio de 1836, Justiniano José da Rocha lança o jornal “O Chronista” e dá ao editorial o título de *Feuilleton*, onde bendiz a nova forma e o novo espaço, aberto ao entretenimento e o chama de “duende da civilização moderna” (ROCHA apud MEYER, 1992, p. 101). Cria-se, então, no Brasil, um espaço na imprensa dedicado a comentar frivolidades, mas também à cultura, a publicar resenhas literárias, revisões de peças teatrais e também a abrigar ensaios opinativos, cumprindo com a missão, atestada por Afrânio Coutinho (1971) de refinar a vida social no país. Isto quer dizer que, por aqui o nome de Folhetim, por muito tempo, confundiu e abrigou, aleatoriamente, a ficção e a seção de variedades dos jornais franceses.

Uso consagrado e aleatório naquele espaço vazio do jornal denominado folhetins (publiquei nos folhetins), aberto a qualquer recheio, apelando tanto para o acontecido como para o imaginário, livre o conteúdo, como é livre e sem empostação a linguagem que o expressa. (...) Rastrear as *Variedades* pela imprensa brasileira da primeira metade do século XIX significa tanto ir ao encaixe das primeiras manifestações da ficção, como de um espaço livre à criação e à transformação do jornal. (MEYER, 1992, p. 105)

Com o passar do tempo, foi-se operando aqui a mesma distinção que na França, principalmente após a percepção de que a tradução de folhetins europeus diariamente, bem como a publicação de, hoje romances, como “O Guarani”, em fatias surtia aqui o mesmo efeito que na Europa.

De um modo geral, o aspecto mais importante do momento de implantação e fixação do folhetim e da seção de variedades é o espaço dedicado a criação e experimentação literárias. Nestes espaços, tanto se fazia quanto se comentava literatura e cultura. Escritores bem aceitos, como é o caso de Machado de Assis e José de Alencar, publicavam suas obras literárias, mas também deixavam impressas suas marcas de comentaristas do cotidiano. Nesta fusão entre o literário e o rés-do-chão, nada mais natural que o meio proporcionasse à forma o

cunho estético literário. O berço da crônica acabou por lhe proporcionar o acabamento estilístico.

A crônica, pois, surgiu com a feição que hoje conhecemos como um fenômeno moderno, graças aos avanços da imprensa e com um caráter eminentemente citadino, pois era para o público das cidades então em crescimento, como o Rio de Janeiro de Machado e Alencar, que se fazia crônica.

Walter Benjamin (2000) bem aponta a relação entre as transformações que a modernidade causou no espaço citadino parisiense e a forma como a imprensa assimilou estas transformações na forma do folhetim e da notícia curta e rápida.

Por volta de 1830, as belas-letas lograram um mercado nos diários. As alterações trazidas para a imprensa pela Revolução de Julho se resumem na introdução do folhetim. Durante a Restauração, números avulsos de jornais não podiam ser vendidos; só quem fosse assinante podia receber um exemplar. Quem não pudesse pagar a elevada quantia de 80 francos pela assinatura anual ficava nas dependências dos cafés, onde, muitas vezes, grupos de várias pessoas rodeavam um exemplar. (BENJAMIN, 2000, p. 23)

E BENJAMIN (2000) assinala que foram os espaços dos bulevares que permitiram que a imprensa da rapidez se consolidasse. “O hábito do aperitivo... apareceu com o advento da imprensa do bulevar. Antes, quando só havia os grandes e sérios jornais, não se conhecia a hora do aperitivo, que é conseqüência lógica da ‘crônica parisiense’ dos mexericos urbanos” (p. 24). Era também nestes espaços que os “literatos de plantão” tinham às mãos a matéria que necessitariam para confeccionar seus rápidos escritos.

BENJAMIN (2000) faz toda esta análise, tecendo paralelos com base na teoria marxista de que o capitalismo e as relações de trabalho que este estabelecia, tinham, de certa forma, invadido o campo da literatura, onde a produção em série de artigos para degustação imediata assemelhava-se à produção da grande massa proletária nas fábricas em expansão.

Contudo, no Brasil, como bem aponta Roberto Schwarz (2000), a evolução do capitalismo e a entrada do liberalismo econômico não se deu de forma semelhante ao que aconteceu na Europa. Na condição de ex-colônia portuguesa, onde havia a livre prática da escravidão e uma sociedade fundamentada em valores patriarcais de uma aristocracia rural e dominante, passamos aos patamares da modernização de uma forma anacrônica.

A emancipação política do Brasil, embora integrasse a transição para a nova ordem do capital teve caráter conservador. (...) O senhor e o escravo, o latifúndio e os dependentes, o tráfico negreiro e a monocultura de exportação permaneciam iguais em contexto local e mundial transformados. (SCHWARZ, 2000, p. 36)

A escravidão no Brasil foi vista como uma forma de obtenção de lucro que era o objetivo máximo da nova ótica capitalista, razão esta para a coexistência, no Brasil, deste sistema arcaico em meio às idéias liberais da nação independente. SCHWARZ (2000) chama esta saída encontrada pelo Brasil de um “flanco inesperado” de modernização, longe de ser arcaizante. “Estas complementaridade entre instituições burguesas e coloniais esteve na origem da nacionalidade e até hoje não desapareceu por completo.” (p. 38).

O fundamento efetivo estava no que a tradição marxista identifica como o 'desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo', expressão que designa a equanimidade sociológica particular a esse modo de produção, o qual realiza a sua finalidade econômica, o lucro, seja através da ruína de formas anteriores de opressão, seja através da reprodução e do agravamento delas. (...) O Brasil se abria ao comércio das nações e virtualmente à totalidade da cultura contemporânea mediante a expansão de modalidades sociais que se estavam tornando a execração do mundo civilizado. (SCHWARZ, 2000, p. 39)

Isto quer dizer que "a emancipação política do Brasil, embora integrasse a transição para a nova ordem do capital teve caráter conservador. (...) O senhor e o escravo, o latifúndio e os dependentes, o tráfico negreiro e a monocultura de exportação permaneciam iguais em contexto local e mundial transformados." (SCHWARZ, 2000, p. 36). Ou seja, nossa sociedade, apesar de estar, no campo da imprensa e da literatura, aderindo aos hábitos modernos europeus, tinha que lidar com uma formação social diferenciada e que gerou resultados diferenciados.

Na acepção de Sérgio Buarque de Holanda (2002), nossa formação de sociedade patriarcal, acabou por causar, no processo de modernização do país, um conflito entre as esferas pública e privada, confundindo-se o papel da família e do estado, esperando que este fosse uma extensão daquela.

No Brasil, onde imperou, desde tempos remotos, o tipo primitivo da família patriarcal, o desenvolvimento da urbanização – que não resulta unicamente do crescimento das cidades, mas também do crescimento dos meios de comunicação, atraindo vastas áreas rurais para a esfera de influência das cidades – ia acarretar um desequilíbrio social, cujos efeitos permanecem vivos ainda hoje. (HOLANDA, 2002, p. 145)

O autor refere-se a um dado importante para este estudo, o papel dos meios de comunicação no processo de urbanização do país, levando a cultura urbana para o meio rural. Pode-se supor então, que a propagação da imprensa no momento da modernização do país acabou por servir também de palco a esta mescla entre o público e o privado e a crônica, que bebia inicialmente no público, acabava por, ao fazer uso da subjetividade individual e do cunho personalizado da opinião que os autores teciam sobre os fatos do cotidiano, inserir-se também na esfera do privado.

Esse processo de mescla resultou também em uma "invasão" do privado no sistema administrativo do país, sendo que "as relações que se criam na vida doméstica sempre forneceram o modelo obrigatório de qualquer composição social entre nós." (HOLANDA, 2002, p. 146). Ou seja, as relações pessoais ditavam a forma das relações profissionais e oficiais. O indivíduo, e nesse caso, por que não o escritor, acabava por desenvolver uma forma de comunicação cordial com seus pares, desenvolvendo uma relação passional, envolvendo sentimentos individuais.

É desse estudioso a feliz expressão que designa o 'homem cordial', cuja cordialidade no trato viria menos de um aspecto de generosidade para com o outro do que de uma dificuldade de aceitar ritos e formas sociais rígidas.

Nenhum povo está mais distante dessa noção ritualista da vida do que o brasileiro. Nossa forma ordinária de convívio social é, no fundo, justamente o contrário da polidez. Ela pode iludir na aparência – e isso se explica pelo fato de a atitude polida consistir precisamente em uma espécie de mímica deliberada de manifestações que são espontâneas no 'homem cordial':

é a forma natural e viva que se converteu em fórmula. Além disso a polidez é, de algum modo, organização de defesa ante a sociedade. (...) Equivale a um disfarce que permitirá a cada qual preservar intatas sua sensibilidade e suas emoções. (HOLANDA, 2002, p. 147)

Ou seja, “o homem cordial é o precipitado de uma formação social caracterizada pela hipertrofia da esfera privada e pelo primado das relações sociais”. (ROCHA, 1998, p. 25). É esse ‘homem cordial’ que sente-se ameaçado ante o individualismo moderno, e ajuda, mais uma vez, a confundir as esferas do público e do privado. Ao mesmo tempo que o público e a organização social rígida lhe causam estranheza, o isolamento em si, fora da sociedade lhe causa, nas palavras de HOLANDA (2002), pavor.

No ‘homem cordial’, a vida em sociedade é, de certo modo, uma verdadeira libertação do pavor que ele sente em viver consigo mesmo, em apoiar-se sobre si próprio em todas as circunstâncias da existência. Sua maneira de expansão para com os outros reduz o indivíduo cada vez mais, à parcela social, periférica, que no brasileiro – como bom americano – tende a ser a que mais importa. Ela é antes um viver nos outros. (HOLANDA, 2002, p. 147)

Podemos depreender de tudo que foi posto até aqui que nossa formação social, onde coexistiam valores escravocratas e liberais, nos levou a formar um tipo social específico, ‘o homem cordial’, cuja forma de se relacionar com o social e com o privado é bastante específica em relação a outros países. Aquilo que Roberto Schwarz (2000) chama de lógica do favor, é visto por HOLANDA (2002) como um “desejo de estabelecer intimidade” (p.148), acarretando numa fusão entre as esferas do público e do privado.

O desconhecimento de qualquer forma de convívio que não seja ditada por uma ética de fundo emotivo representa um aspecto da vida brasileira que raros estrangeiros chegam a penetrar com facilidade. E é tão característica, entre nós, essa maneira de ser, que não desaparece sequer nos tipos de atividade que devem alimentar-se normalmente da concorrência. Um negociante de Filadélfia manifestou certa vez a André Sigfried o seu espanto ao verificar que, no Brasil como na Argentina, para conquistar um freguês tinha necessidade de fazer dele um amigo. (HOLANDA, 2002, p. 148-149)

O hábito francês da notícia colhida e servida nos cafés dos bulevares, foi sim transplantado para cá, como apontou Marlyse Meyer (1992), mas adquiriu novas feições, como aponta a mesma autora, ao discordar de Machado de Assis, quando este afirmava que “escrever folhetim e ficar brasileiro é na verdade difícil”. (ASSIS, 1997, p. 156).

A história brasileira, calcada na oralidade e em suas especificidades sociais, fez com que surgisse, no seio da imprensa, algo que Walter Benjamin (1994), em seu ensaio sobre a obra de Nikolai Leskov, não previu, um novo tipo de narrador.

Analisando a teoria benjaminiana verificamos que o cronista porta-se ora como um narrador dos contos orais, ora como o narrador de um romance. Se no início, o folhetinista aqui era “todo parisiense” (ASSIS, 1997, p. 156), aderindo ao fenômeno mundial da imprensa, digerindo o cotidiano, falando somente do fútil, acabando com o que BENJAMIN (1994) chama de transmissão da experiência, neste mesmo início, o folhetim, ou a crônica tinham o poder de reunir pessoas para a leitura em voz alta do mais recente capítulo do romance-folhetim. Com a ascensão da crônica como a conhecemos hoje, o desejo de expor o privado e falar de si, transmitir sua experiência e opiniões mais íntimas e individuais, o homem da multidão transformou o texto escrito novamente em matéria dialógica, estabelecendo agora uma

comunicação entre escritor e leitor. O uso da estética literária aboliu a interpretação e se o cotidiano compunha a base da matéria escrita, a forma deixava lacunas e suscitava o tipo de transmissão verbal que somente a obra literária é capaz de realizar. Se a cidade deixava os homens isolados uns dos outros, e se a imprensa digerida todas as informações, no Brasil o espaço da crônica deu origem ao cronista cordial, aquele que expunha num veículo público, não somente suas opiniões, mas também sua vida íntima, comentando, mas deixando ser comentado.

A vida íntima do brasileiro nem é bastante coesa, nem bastante disciplinada, para envolver e dominar toda a sua personalidade, integrando-a, como peça consciente, no conjunto social. Ele é livre, pois, para se abandonar a todo o repertório de idéias, gestos e formas que encontra em seu caminho, assimilando-os frequentemente sem maiores dificuldades. (HOLANDA, 2002, p. 151)

Tomamos aqui, então, como hipótese de trabalho, o fato de que o espaço da imprensa em desenvolvimento, no cenário da modernização do país do século XIX, ofereceu o cenário ideal para a mescla entre o público e o privado, dando a liberdade que o cronista brasileiro necessitava para expor seu íntimo e suas idéias. Assim como a narrativa oral de BENJAMIN (1994), não interessava a perenidade, vista como problema por MOISÉS (1992). Interessava o diálogo, a expansão da emoção, do calor da hora, da subjetividade privada para deleite do público. Interessava não estar sozinho na grande metrópole, sentir, autor e leitor, que havia um outro para além dos muros, compartilhar a experiência, que se reabilita no espaço da crônica e se eterniza, não mais no âmbito da memória, mas no âmbito do livro, quando estas são reunidas como pequenas epifanias. Surge então um novo narrador, o narrador das metrópoles e do cotidiano, o cronista. E qual o melhor veículo para esta expansão do inusitado que a coluna em branco do jornal, no cenário da modernidade? Nas palavras de Davi Arrigucci Jr. (2002):

Nessa acepção histórica, o cronista é um narrador da História. Como notou Benjamin, o historiador escreve os fatos, buscando-lhe uma explicação, enquanto que o cronista, que o precedeu, se limitava a narra-los, de uma perspectiva religiosa, tomando-os como modelos da história do mundo e deixando toda explicação na sombra da divindade, com seus desígnios insondáveis. Mas ao narrar os acontecimentos, assemelhava-se ao seu duplo secular, o narrador secular, o narrador popular de casos tradicionais que, pela memória, resgata a experiência vivida nas narrativas que integram a tradição oral e às vezes se incorporam também à chamada literatura culta. Como este, o cronista era um hábil artesão da experiência, transformador da matéria-prima do vivido em narração, mestre na arte de contar histórias. (ARRIGUCCI Jr., 2002, p. 52)

1.2 A MATERIA DA CRONICA

José Guilherme Merquior (1975) traça em “Verso Universo em Drummond” um paralelo bastante interessante entre a poesia do poeta mineiro e a poesia de Baudelaire, tomando de Erich Auerbach (2004) o termo “estilo mesclado”, ou seja, a mescla do estilo elevado e da matéria grotesca, no caso do poeta francês, e do estilo elevado (lírico) e da matéria cotidiana e prosaica, no caso de Drummond.

Sabe-se que os antigos e o classicismo distinguiram três níveis de estilo (*gravis stylus, mediocrus stylus, humilis stylus*, na célebre “roda de Virgílio”); segundo esta classificação normativa, a realidade cotidiana e prática, enquanto objeto da literatura, só tinha lugar nos níveis de estilo médio e baixo, isto é, nos registros do leve-pitresco ou do cômico-vulgar. (...) Aplicando a maneira sublime a assuntos prosaicos e rotineiros, a literatura realista se torna séria; assim fazendo, do ponto de vista da doutrina dos níveis, ela *mescla* os estilos. (MERQUIOR, 1975, p. 14-15)

AUERBACH (2004) falava do romance realista e da poesia baudeleriana, MERQUIOR (1975) de nosso grande poeta, ambos revelando uma preocupação com a inserção do prosaico e do cotidiano na literatura. Esta inserção foi programa durante o Modernismo, mas parece, analisando-se vários autores e várias obras de nossa literatura, que se trata de uma vocação da literatura brasileira: o cotidiano.

Ainda nos atendo a Drummond, tomemos o *Poema no Jornal*, de “Alguma Poesia”:

O fato ainda não acabou de acontecer
e já a mão nervosa do repórter
e transforma em notícia.
O marido está matando a mulher.
A mulher ensangüentada grita.
Ladrões arrombam o cofre.
A polícia dissolve o *meeting*.
A pena escreve.

Vem da sala de linotipos a doce música mecânica. (DRUMMOND, 1967, p. 63)

A escolha do poema não é casual. Drummond nos traz todos os pontos de interesse discutidos até o momento: o cotidiano, a imprensa, a vida nas cidades. Na poesia registra-se o cotidiano violento que inquieta o poeta, que em seu primeiro livro de poemas, constituiu-se como observador da vida citadina que desfilava ante seus olhos estupefatos de recém chegado do interior de Minas Gerais. Não se pode negar que o tom lírico confira a essa explosão de subjetividade um caráter elevado, como afirma MERQUIOR (1975), e os fatos que estamparam a manchete dos jornais transformaram-se em matéria poética devido ao tratamento estético dado pelo poeta.

A alusão à poesia de Drummond serve de base para o início de nossa investigação a respeito da matéria da crônica. A vida ao rés-do-chão apresentando-se ao autor da crônica, para que este, no manejo da pena, transforme-a em matéria literária. E essa transformação se dá, não de forma rebuscada, mas com uma simplicidade que faz com que a crônica, assim como a poesia de Drummond, nos soe conversa, como afirma Antonio Candido (1992, p. 13): “Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta á sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural.”

E essa despreensão que caracteriza a forma como a matéria da crônica é incorporada pelo autor, de forma poética, validando o paralelo traçado anteriormente.

Tudo sai da possibilidade, que a crônica oferece, de falar um idioma poético sobre coisas que geralmente não chegam à expressão literária, perdendo-se a cada instante com a impressão ou emoção efêmera que as acompanha: sustos, aborrecimentos, surpresas, fatos de toda hora. Um mundo fugidio e circunstancial, mas que representa, no fundo, a maior quota da nossa realidade, trocada nos miúdos do dia que passa. Ao suspender o seu vôo por meio da

expressão, que discerne, o cronista-poeta fixa a sua vontade, incorporando-a ao mundo da forma. (CANDIDO, 2002, p. 207)

Assim, “a liberdade e a diversidade da crônica representam, portanto, instrumento ideal para esse escritor que deseja ser acessível sem renunciar à sua filosofia; agradável sem perder o método.” (CANDIDO, 2002, p. 209), fazendo, portanto, seu leitor pensar e refletir, traduzindo sua experiência, no melhor sentido benjaminiano, e, contrariando-o, aproximando o leitor até mesmo de assuntos mais complexos, tirando proveito, e não se rendendo, ao veículo no qual está inserida. “A filosofia, sem prejuízo da sua atividade especulativa, deve, em nosso tempo, chegar-se ao jornal e ao rádio, oferecendo o produto da reflexão de forma agradável e breve, a propósito de casos e preocupações de todo dia.” (CANTONI, apud. CANDIDO, 2002, p. 210).

Essa simplicidade da crônica, busca a oralidade na escrita e a introdução do privado no domínio do público. Corroborando esta mescla, Antonio Candido (1992) afirma que “um sinal dos tempos é essa passagem do discurso, com a sua inflação verbal, para a crônica, com o seu tom menor de coisa familiar” (p. 17)

E a crônica tem essa vocação, como o poeta Drummond de arrancar dos fatos mais triviais, matéria de reflexão e poética. “A crônica se situa bem perto do chão, no cotidiano da cidade moderna, e escolhe a linguagem simples e comunicativa, o tom menor do bate-papo entre amigos, para tratar das pequenas coisas que formam a vida diária, onde às vezes encontra a mais alta poesia.” (ARRIGUCCI Jr., 2002, p. 55). E a dificuldade apontada por CANDIDO (2002) e referida por MOISÉS (1992) como um problema de efemeridade, nos é trazida por ARRIGUCCI Jr. (2002), como uma questão de estilo. “Muito próximo do evento miúdo do cotidiano, o cronista deve de algum modo dribla-lo, se não quiser naufragar agarrado ao efêmero.” (p. 55). É a matéria transformando-se não só na fonte de escrita, como também na fonte sobre a qual o escritor deve debruçar-se se não quiser transformar-se num mero comentador de fato.

E foi nesse embate entre o mero comentário e o filtro estético do vivido que a crônica se configurou também como matéria histórica, como um “registro da vida escoada” (ARRIGUCCI, Jr, 2002, p. 51), pois, “lembrar e escrever: trata-se de um relato em permanente relação com o tempo, de onde tira, como memória escrita, sua matéria principal, o que fica do vivido – uma definição que se poderia aplicar igualmente ao discurso da História, a que um dia ela deu lugar.”

Ao fazer literariamente esta apreensão do cotidiano, “a crônica pode constituir o testemunho de uma vida, o documento de toda uma época ou um meio de se inscrever a História no texto.” (ARRIGUCCI Jr., 2002, p. 52).

E essa forma de apreensão da realidade se dá como o *flâneur* de BENJAMIN (2000), bem ao estilo da modernidade, que acolhia e acalentava este novo gênero de escrita. Se o folhetinista encontrava abrigo nos bulevares, onde encontrava a matéria diária de seus escritos e os compartilhava com seus pares nos cafés da cidade, com a modernização da mesma, os espaços foram fechados e surgiram as famosas galerias de Paris, que deram origem a este

novo tipo que via a vida como em vitrines, extraíndo delas pequenas parcelas do cotidiano, das quais o novo tipo, o cronista, passou a se alimentar. Nas palavras de BENJAMIN (2000):

Nesse mundo o *flâneur* está em casa; é graças a ele “essa paragem predileta dos passeadores e dos fumantes, esse picadeiro de todas as pequenas ocupações imagináveis encontra seu cronista e seu filósofo”. (...) Que a vida em toda a sua diversidade, em toda a sua inesgotável riqueza de variações, só se desenvolva entre os paralelepípedos cinzentos e ante o cinzento pano de fundo do despotismo: eis o pensamento da escritura de que faziam parte as fisiologias. (BENJAMIN, 2000, p. 35)

Com os crescentes avanços urbanos, como a iluminação das ruas, os homens sentiam-se cada vez mais perdendo o direito à privacidade. E com a crescente massa de pessoas e veículos, o *flâneur*, o observador da sociedade, começa a perder seus espaços, começa a não mais poder caminhar livremente, nem pelas ruas, nem pelas galerias.

É preciso que surja um outro *flâneur*, que dê a esta multidão a oportunidade de voltar a ter sua individualidade compartilhada, de estabelecer um diálogo com um outro que observa e comenta o público, sem deixar o indivíduo na solidão.

O poeta goza o inigualável privilégio de poder ser, conforme queria, ele mesmo ou qualquer outro. Como almas errantes que buscam um corpo, penetra, quando lhe apraz, a personagem de qualquer um. Para o poeta, tudo está aberto e disponível; se alguns espaços lhe parecem fechados, é porque aos seus olhos não valem a pena serem inspecionados. (BENJAMIN, 2000, p. 52)

O poeta assume, então, a *flânerie* que perdeu espaço nas grandes metrópoles. Ele penetra o âmbito do privado e comenta, inspeciona, dissecar. Pula de um assunto a outro, e traz para a imprensa, o espaço do público, o ambiente do privado, entrando nestes ambientes e confortando, aparentemente, o indivíduo que se julga isolado na multidão. “Esse isolamento insensível de cada indivíduo em seus interesses privados, só aparentemente rompe-o o *flâneur* quando preenche o vazio, criado pelo seu próprio isolamento, com os interesses, que toma emprestados, e inventa, de desconhecidos.” (BENJAMIN, 2000, p. 54).

Na imprensa, o autor, o cronista, assume este posto de colibri machadiano. No Brasil, com a cordialidade, rompe com as barreiras do indivíduo que se isola na multidão e se expõe na nova vitrine: a coluna de jornal. Está instaurado um novo tipo de *flânerie*, a do cronista que busca nos pequenos detalhes do cotidiano entrar em contato íntimo com seu leitor, expondo-se nestas vitrines e expondo também a intimidade de seu leitor, que se identifica com o que lê. E devido a sua habilidade literária, o cronista-*flâneur*, consegue revelações que não estão visíveis ao resto dos indivíduos e sua contribuição é exatamente esta: traduzir o intraduzível, comunicar experiências e tocar seu leitor.

No *flâneur*, o desejo de ver festeja o seu triunfo. Ele pode concentrar-se na observação – disso resulta o seu triunfo. Ele pode concentrar-se na observação – disso resulta o detetive amador; pode-se estagnar na estupefação – nesse caso se torna um basbaque. As descrições reveladoras da cidade grande não se originam nem de um nem de outro; procedem daqueles que, por assim dizer, atravessaram a cidade distraídos, perdidos em pensamentos e preocupações. (BENJAMIN, 2000, p. 69)

E o cronista-*flâneur* captura este momentos em sua *flânerie* pelo cotidiano e revela e compartilha suas epifanias. Ele tem o poder de revelar: “o verdadeiro pintor será aquele que

souber extrair da vida presente o seu lado épico e nos ensinar a compreender em linhas e cores como somos grandes e poéticos em nossas gravatas e botas envernizadas.” (BAUDELAIRE, apud BENJAMIN, 2000, p. 76). E esse pintor, pinta a realidade nas folhas dos jornais.

Talvez seja a difusão da crônica via imprensa e sua matéria ao rés-do-chão que dificultem sua percepção enquanto obra de arte. Nas palavras de BENJAMIN (1994b):

Assim como na pré-história a preponderância absoluta do valor de culto conferido à obra levou-a a ser concebida em primeiro lugar como instrumento mágico, e só mais tarde como obra de arte, do mesmo modo a preponderância absoluta conferida hoje a seu valor de exposição atribuiu-lhe funções inteiramente nova, entre as quais a artística, a única de que temos consciência, talvez se revele mais tarde como secundária. (BENJAMIN, 1994b, p. 173)

Mas considerando-se o mundo atual e a situação social na qual vivemos, sabemos que “transformações sociais muitas vezes imperceptíveis acarretam mudanças na estrutura da recepção, que serão mais tarde utilizadas pelas novas formas de arte” (BENJAMIN, 1994b, p. 185) e sendo a crônica um fato moderno, ela propicia a “aspiração legítima do homem moderno de ver-se reproduzido” (idem, p. 184).

Nossa segunda hipótese de trabalho é, portanto, a de que, sendo a matéria da crônica o dia-a-dia, ela propicia ao homem moderno o encontro consigo mesmo no isolamento das grandes cidades. O cronista, que toma a posição do *flâneur*, bebe em todas as fontes do cotidiano e as traz para cada leitor como se fosse, não um mero informante, mas aquele que narra suas experiências, traduzidas por sua subjetividade, e por isso mesmo, próximo do leitor. O meio, longe de destruir a aura da obra de arte, lhe confere um novo status.

No caso específico do Brasil, o cronista cordial, expõe sua paixão na coluna que lhe é destinada e tenta fazer de seu leitor um amigo, que se vê reproduzido publicamente nas palavras do cronista. Meio e matéria são, portanto, indissociáveis e caracterizam este novo modo de ser escritor.

1.3 A FORMA DA CRONICA

Tendo-se delimitado espaço e matéria como essenciais para a crônica como hoje a concebemos, resta verificar, nesta primeira etapa, as formas que a crônica assume e se realmente cabem as noções de gênero impostas pela divisão clássica dos gêneros literários.

A respeito desta dificuldade de classificação, Sidney Chaloub (2005) coloca que

Tão complexas quanto romances ou contos, as crônicas apresentam também características específicas que devem ser levadas em conta para sua análise. A bem da verdade, muitas dessas características são comuns a outros gêneros, o que reafeita a fluidez e a artificialidade das separações estanques entre eles, e sublinha entrecruzamentos e interseções que embaralham definitivamente qualquer tentativa de taxonomia positiva a esse respeito. (CHALOUB, 2005, p. 12)

Afirmando que se tratam, antes de mais nada de “construções autorais” (idem, p. 18), e aponta ainda para o fato levantado na seção anterior da profunda ligação entre a forma narrativa e a recepção dos textos pelos seus leitores, relação que gera, nas palavras do autor, uma das características fundamentais da crônica: a indeterminação. E é por esta forma

específica de narrar o cotidiano que “em contraste com o protocolo narrativo do noticiário, a crônica forma entre autor e leitor uma série de mediações e filtros singulares.” (CHALOUB, 2005, p. 14). Ou seja, estamos diante de um gênero profundamente mediado por seu leitor, que no diálogo com este leitor, transforma-se, dependendo profundamente da recepção.

O cronista que recria a intimidade perdida das grandes cidades estabelece-se como porta-voz da individualidade, expondo-se ao recriar o outro em seu discurso. Este processo cria uma profunda dinâmica na produção do cronista, que tem sempre que estar mudando de forma, adequando-se ao momento social, ao detalhe do cotidiano que capta, à sua própria subjetividade e à intervenção do leitor.

No plano da linguagem, podemos dizer que a crônica corresponda exatamente às propostas de Ítalo Calvino (1990) para a literatura: há que ser leve, com “um despojamento da linguagem por meio do qual os significados são canalizados por um tecido verbal quase imponderável até assumirem essa mesma condição rarefeita” (CALVINO, 1990, p. 28); há que ser rápida, pois “o segredo está na economia da narrativa em que os acontecimentos, independentemente de sua duração, se tornam punctiformes, interligados por segmentos retilíneos, num desenho em zigzagues que corresponde a um movimento ininterrupto” (idem, p. 48); há que exata, com “um projeto de obra bem definido e calculado; a evocação de imagens visuais nítidas, incisivas, memoráveis e uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico e em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação” (idem, p. 72); há que ter visibilidade, fazendo com que o leitor evoque imagens visuais ao ler a narrativa e há que ser múltiplice, pois o texto “múltiplice, substitui a unicidade de um eu pensante pela multiplicidade de sujeitos, vozes olhares sobre o mundo” (idem, p. 132).

Todas estas propostas são alcançadas através de um profundo e denso trabalho artístico com a linguagem que é justamente o desafio do cronista, de alcançar seu leitor no espaço de uma coluna. A matéria cotidiana e a escritura próxima da linguagem oral e da fala coloquial, conferem a leveza ao texto; o espaço destinado à coluna do dia, associado ao trabalho artístico e ao trabalho artístico da escritura, fazem com que o cronista tenha que escrever um texto rápido, que traduza idéias e sentimentos de forma altamente concatenada, a escolha da linguagem bem trabalhada confere ao texto exatidão e este mesmo trabalho, se bem executado, faz com que o leitor consiga evocar imagens, até de si mesmo, ao ler a crônica, que se faz múltiplice ao ser escrita por um individuo conseguindo ser porta-voz de muitos.

A crônica seria portanto, quando artisticamente trabalhada, a realização do projeto de CALVINO (1990) para a boa literatura.

Entre os valores que gostaria que fossem transferidos para o próximo milênio está principalmente este: o de uma literatura que tome para si o gosto da ordem intelectual e da exatidão, a inteligência da poesia juntamente com a da ciência e da filosofia, como a do Valéry ensaísta e prosador. (CALVINO, 1990, p. 133)

A questão relevante neste momento é, pois, se há alguma forma canônica que melhor expresse este ideal de literatura. Se algum dos gêneros literários daria conta de abarcar tamanha precisão fundada na aleatoriedade?

BAKHTIN (2003) propõe a discussão sobre os gêneros como gêneros do discurso, sob uma abordagem enunciativa e alertando para o caráter da individualidade das condições de produção do enunciado, o que torna a questão dos gêneros do discurso bastante heterogênea, posto que “todo enunciado (...) é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Essa indissociação entre gênero do discurso e falante acaba por dar ao autor papel decisivo na forma como este escreve e também na seleção de material, dando papel de suma importância ao receptor. “Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual (...)” (BAKHTIN, 2003, p. 266), traçando a natureza dialógica da enunciação. E como a evolução dos gêneros do discurso está intrinsecamente ligada à questão da evolução histórica da sociedade, esta evolução implica em uma conseqüente evolução dos gêneros literários, que seriam o reflexo estético dos gêneros do discurso adaptados a cada época.

De certa forma, estamos diante da profunda influência do extra-literário. “O fenômeno extra-literário nunca é mais ou menos importante como ‘objeto’ ou ‘conteúdo’ possível de um texto, mas sim devido ao seu impacto sobre os sistemas de avaliação e, portanto, sobre as estratégias retóricas.” (MORETTI, 2007, p. 34).

Seguindo esta linha de pensamento, não haveria gênero menor, mas sim gêneros que, em maior ou menor grau, conseguem atingir o público leitor através das formas retóricas, o que nos leva de volta à questão da subjetividade individual.

A terceira hipótese de trabalho é, portanto, que, tratando-se a crônica de um gênero do discurso, altamente entrecortado pela subjetividade do autor e eminentemente dialógico, a forma do discurso depende de fatores extra-literários, vinculados às condições de produção e não a um gênero literário *strictu sensu*.

Assim, para tentarmos compreender a produção da crônica, é necessário considerá-la como produto moderno da e na imprensa, que dava ao cronista-cordial o espaço necessário para trazer à tona a subjetividade do indivíduo em isolamento na grande massa urbana. E esse cronista cordial utilizava deste espaço para trazer à público o que tinha de privado, identificando-se de forma contundente com outros indivíduos perdidos na massa. Essa identificação é, portanto, resultante desta forma de mescla entre o público e o privado, propiciada pela matéria da crônica: o cotidiano, que é absorvida pelo cronista-*flâneur* que age como canalizador da multidão. Para exercer esta função, a forma não pode ser rígida, hora assumindo a forma narrativa, hora a poética, e até mesmo a dramática. Para se estabelecer como matéria dialógica e “contaminar” o leitor, o cronista abusa de formas diversas, de diferentes gêneros do discurso, determinados por fatores extra-textuais, fazendo com que a

crônica flutue entre os gêneros aristotélicos, não se submetendo a uma identificação cabal, batendo suas asas como um colibri.

REFERÊNCIAS

- ARRIGUCCI Jr, Davi. Fragmentos sobre a Crônica. In: _____. **Enigma e Comentário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- ASSIS, Machado de. **Balas de Estalo & Crítica**. São Paulo: Globo, 1997.
- AUERBACH, Erich. **Mimesis**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- _____. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994b.
- _____. Paris do Segundo Império. In: _____. **Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio et. al. **A Crônica: O Gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. Dois Cronistas. In: DANTAS, Vinicius (org.). **Textos de Intervenção**. São Paulo: Duas Cidades, ed. 34, 2002.
- CHALOUB, Sidney. Apresentação. In: CHALOUB, Sydney et. al. (org.). **História em Cousas Miúdas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.
- DRUMMOND, Carlos Drummond de. **Obra completa em um volume**. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1967.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MERQUIOR, José Guilherme. **Verso Universo em Drummond**. Rio de Janeiro: José Olympio, Secretaria de Estado de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1975.
- MEYER, Marlyse. Voláteis e Versáteis. De Variedades e Folhetins se fez a Chronica. In: CANDIDO, Antônio et. al. **A Crônica: O Gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- ROCHA, João Cezar de Castro. **Literatura e Cordialidade: o público e o privado da Cultura Brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

O PODER ENUNCIADOR DA BRUXA DO REGO LAMEIRO EM *CALENDÁRIO PRIVADO*, DE FERNANDA BOTELHO

Maria Edinara Leão Moreira¹

RESUMO

Calendário Privado, de Fernanda Botelho, é um romance de cunho psicológico que apresenta, num primeiro nível narrativo, a personagem principal, Aninhas, vivendo um momento decisivo de sua vida. A imprevisibilidade da trama reside no fato da não consumação do ato amoroso, em situação que se move para essa direção. A negativa da personagem Manuel arrola na memória de Aninhas um sem número de lembranças. Estas são tentativas de reconstrução da experiência de vida da personagem, redimensionando os diversos planos de sua existência: o familiar, o acadêmico, o universo mágico e a situação vivida no presente. Assim, emoldurando a narrativa, há o diálogo das duas personagens, enquanto que num outro nível, que remonta ao passado, o foco se desloca para o universo mágico, tentando aclarar a situação vivida através de uma predição. Surge, então, a Bruxa do Rego Lameiro, que apesar de pouco figurar no primeiro nível, representa importante função na ordem das lembranças, circunscrevendo, dessa forma, o alto poder evocativo da personagem no universo da narrativa.

Palavras-chave: experiência, memória, poder evocativo

O romance *Calendário Privado*, de Fernanda Botelho, foi escrito em 1958, publicado em Lisboa. É seu terceiro romance, numa obra que se estende até o décimo primeiro, contando com uma obra de poesia. A autora nasceu no Porto, em 1º de dezembro de 1926, e faleceu em Coimbra, em sua própria casa, após prolongada luta contra a osteoporose, em 11 de dezembro de 2007, aos 81 anos. Atuou como ficcionista, tradutora e poetisa, e, nos anos 50, fundou a revista **Távola Redonda**, junto com Maria Judite de Carvalho, David Mourão-Ferreira, Couto Viana e Luís de Macedo. Colaborou também em várias outras revistas e jornais, como **Graal**, **Europa**, **Panorama**, **Tempo Presente**, **Diário de Notícias**, e ainda na TV, no programa "Convergência".

Considerada uma das mais importantes romancistas portuguesas da segunda metade do século XX, Fernanda Botelho era filha de uma família aristocrática com um sentido de austeridade com o qual iria romper mais tarde. Proibida pela mãe de entrar para o Direito, inicialmente teve de conformar-se com um "curso de mulheres", em Coimbra. Após o início dos estudos, considerou que o meio coimbrão era demasiado conservador e mudou-se para Lisboa. Comentou sobre sua chegada a Lisboa: "Quando cheguei a Lisboa, à estação do Rossio, parecia que tinha chegado ao paraíso". Estudou Filologia Clássica nas Universidades de Coimbra e

¹ UFSM. Maria Edinara Leão Moreira é doutoranda em Estudos Literários pela UFSM.

Lisboa, viria a fixar-se em Lisboa para ocupar a direção do departamento belga de turismo entre 1973 e 1983. Os testemunhos de autores como Antônio Manuel Couto Viana ou Urbano Tavares Rodrigues contam o percurso da escritora e explicam a influência de Mourão-Ferreira, que se tornou um "mentor espiritual".

Apesar de ter iniciado sua carreira literária com a obra poética **Coordenadas Líricas** em 1951 e na revista literária **Távola Redonda**, Fernanda Botelho dedicou-se também à prosa, lançando **O Enigma das Sete Alíneas**, em 1956. **O Ângulo Raso** vem em seguida, em 1957, e já em 1958 surge **Calendário Privado**, obra sobre a qual discorre este trabalho. Em 1960, escreve **A Gata e a Fábula** e **Xerazade e os outros** em 1964, para somente em 1969 publicar **Terra sem Música** (1969); mas é no **Lourenço é nome de Jogral**, de 1971, que a própria confessa haver uma forte nota autobiográfica. Em 1987, publica **Esta Noite Sonhei com Brughel**, pelo qual recebeu o Prêmio da Crítica do Centro Português da Associação Internacional de Críticos Literários; em 1990 com **Festa em Casa de Flores**, recebe o Prêmio Pen de Ficção; em 1994 publica **Dramaticamente Vestida de Negro**, e com **As contadoras de histórias**, em 1998, venceu o Grande Prêmio do Romance. **Os Gritos da Minha Dança**, seu último livro, foi editado em 2003. Fernanda Botelho fez parte da Comissão de Leitura do Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas da Fundação Calouste Gulbenkian e colaborou na revista **Colóquio Letras**. Além das obras de ficção, publicou a tradução de **O Inferno**, de Dante, que lhe valeu uma medalha da Direção Geral das Relações Culturais de Itália. Em Portugal, recebeu o grau de Grande-Oficial da Ordem de Mérito e, na Bélgica, a Ordem de Leopoldo I.

O escritor Urbano Tavares Rodrigues, comenta acerca do estilo de Fernanda Botelho, "que é de um rigor, de uma originalidade tais que a troca de uma simples palavra na maioria das suas frases apagaria intenções. Esse estilo acutilante, irônico, pessoalíssimo, todo ele nervo e criação, bastaria para impor decisivamente Fernanda Botelho". Também o poeta Jorge de Sena afirmou que a sua escrita era "[...] árida, sarcástica, anti-lírica [...] vivendo a sua lucidez na desagregação e pela desagregação de uma desassomburada e cínica visão que usa insolitamente as palavras e os símbolos". João Paulo Sousa lembra Fernanda Botelho, através da imagem de uma mulher elegante, e cuja "obra não é extensa, mas intensa, livre na forma e nos temas". E pergunta-se: "Trata-se de uma escritora – deveria dizer escritor? – cuja discrição não nos deve fazer esquecer a sua obra, parece que por aí reeditada com umas "capas" de gosto duvidoso".

O documentário em sua homenagem **Fernanda Botelho 180.º**, com 50 minutos, realizado por Antônio José de Almeida, conta com direção da jornalista Anabela Almeida e direção de fotografia de Jorge Afonso. Apresenta testemunhos de seus contemporâneos, também escritores, assim como testemunhos da própria Fernanda Botelho. O documentário mostra-a como uma das escritoras mais vanguardistas dos anos 50 e conta ainda com explicações de Joana Marques de Almeida, que se especializou na sua obra. São temas

freqüentes em sua obra o adultério feminino e as *ménages a trois* de forma direta e sem preconceitos. A escritora, apesar de não ter tido um papel ativo nas ruas, contribuiu dessa forma, com sua palavra elucidante para a emancipação da mulher.

O Dicionário Cronológico de Autores Portugueses (2001) dedica-lhe as seguintes palavras:

Sintetizando as perplexidades da geração de cinquenta-sessenta, os romances de Fernanda Botelho dão conta de um olhar-testemunho sobre o seu tempo, através de uma expressão distanciada a que não é estranha a ironia ou o sarcasmo e que, do ponto de vista formal, se inscreve nas técnicas e formas do Novo-Romance, seja pela via do registro seco, elíptico, descritivo, seja, com a mesma correção da frase, por uma expansão mais fluente do discurso, a que também é presente a exploração de sonoridades rítmicas e do valor simbólico da palavra.

Na obra **Calendário Privado**, segundo Regina Aquino Corrêa², é possível perceber-se a temática do casamento como destino social da mulher. Segundo ela, o casamento resta como única alternativa às mulheres, uma vez que são 'irresponsáveis' (p. 87), 'falta-lhes fibra e equilíbrio' e não parece que possam 'vir a ser qualquer coisa' (p. 99). A personagem Madame Xavier explicita este aspecto com maior clareza, na abordagem deste tema, em **Calendário Privado**. Por se considerar intelectualmente inferior, considera desta forma a atuação das mulheres: 'cumpre executar aquilo que os maridos inteligentes mandam fazer' (p. 99), que os homens precisam se divertir e trocar 'impressões entre si', pois eles têm muito o que conversar sobre 'assuntos de muita responsabilidade' (p. 238). As mulheres não precisam disso, porque são 'diferentes: o mundo é assim feito, e está muito bem feito' (p. 238-9). As mulheres têm os filhos que são a sua diversão, sua política, sua ciência e sua profissão (p. 239). A companheira de quarto de Aninhas, Dália Maria, não se casa, mas também não consegue sua independência; vive às custas do pai que faz vistas grossas aos seus amantes, que 'entram-lhe em casa de dia e de noite'. Apesar de ser uma mulher liberada, amante de homens casados, sem pejos para fazer um aborto, quando Anita lhe conta que sua mãe é viúva e nunca quis se casar novamente, ela acha que é errado, pois 'uma mulher sozinha,... sobretudo depois que foi casada... Até pode dar em doida!' (p. 50). Tia Guilhermina representa na obra, a mulher sofrida, alvo de contínuas traições do marido, Artur Peres e, apesar de ter se casado já velha e com um homem interessado em sua herança., tem orgulho de não ser solteirona. Quando a prima Sofia, solteirona que vivia na casa com tia Guilhermina, comentava os deslizes de Artur Peres, dizia: 'O que ela tem é raiva por nunca ter casado!' (p. 38). Anita, ex-colega de Dália, num encontro entre as duas após muitos anos sem se verem, tem como único assunto o destino das outras colegas e a sorte ou não de encontrar um marido, bem como a felicidade ou infelicidade nos casamentos.

Joana Marques de Almeida, tratando sobre **Gritos da Minha Dança**, comenta que uma das poucas autoras reveladas ao longo da década de cinquenta que havia continuado publicando até sua morte. Diferente de todos os outros romances da autora, mantém, no entanto, alguns dos traços que neles nos habituamos a encontrar, o que aponta para uma

² Estudante da UNIOESTE - Campus de Toledo. In <http://www.ipn.pt/literatura/letras/ensaio22.htm>.

continuidade e evoca a idéia de um percurso circular. Esta idéia se forma gradualmente, à medida que se avança na leitura, adquirindo inquestionável nitidez nas últimas linhas da página final. Outra característica que prevalece é a presença da poesia, nunca totalmente ausente da obra de Fernanda Botelho, mas que surge, nesta obra, com uma força e uma beleza semelhantes à de **As Coordenadas Líricas**. É, pois, evocada uma fase da sua carreira literária anterior a **O Ângulo Raso**. Esquecida por tantos, desconhecida mesmo por alguns, tal regresso às origens não será, talvez, suficiente para sugerir ao leitor a idéia clara de um percurso circular, que faz sentido, contudo, e os seus traços impõem-se, bem desenhados, seguros, nítidos, quando, no final do livro, nos deparamos com um balancê cujas cordas desenham “cento e oitenta graus de metafísica”. Almeida acrescenta: “Eis o ângulo raso finalmente recuperado. Unem-se, portanto, as duas extremidades, os dois semi-círculos, se preferirmos, criando de forma inequívoca uma circunferência perfeita, que se sela, assim, só não sabemos se para sempre.”

Calendário Privado, romance em estudo, é narrado em 3ª pessoa, embora a voz da protagonista esteja presente o tempo todo na voz do narrador. O referente é a sociedade portuguesa do meio do século XX. A narrativa está constituída de dois níveis: a moldura, colocado em primeiro plano, trata do encontro entre a protagonista e Manuel, personagem que se constitui no foco de desejo da personagem e as relações que aí se estabelecem; e outro nível – o das lembranças, momentos em que a personagem volta a seu passado, ao ambiente de sua juventude, aos espaços familiar e acadêmico, numa tentativa de compreender o presente. A anedota prepara o universo da narrativa para textualizar a experiência humana em toda profundidade, vistas na perspectiva psicológica e do ângulo de visão da personagem feminina.. As referências temporais apontam para o meio-dia, na temperatura do verão o início de processo de enunciação, o qual vai terminar neste mesmo dia, na mesma cena. O tempo é um dos elementos fortes na narrativa, o transcurso desse tempo lembrado e apresentado por flash-back, transcorre em seqüência não linear, e está de acordo com a memória seletiva da personagem Aninhas, não correspondendo, portanto, a um critério causal. Não há nenhuma referência que remeta ao ano que transcorre a narrativa, mas a diegese abarca muitos tempos, a protagonista revive sua existência dos treze aos quase trinta anos, mo período do pós-guerra, época em que a Literatura Portuguesa era periférica no mundo europeu. Apresenta como tema a questão do destino humano e apresenta ao leitor uma grande questão: seria ele construído ao longo da existência e resultado das experiências ou pré-destinado?

Já tratando do processo de enunciação, no início deste, Aninhas, a personagem principal, encontra-se em presença de Manuel, mas o primeiro personagem a quem faz referência é João Amado, a situação evocada pela memória é a do primeiro beijo. Aninhas percebe que não está em frente a João Amado, com quem vivera a experiência que recorda, no entanto, vivendo uma situação-limite e uma profusão de sentimentos, quer forçar uma ponte entre o passado e o presente. Ao formular a pergunta que abre a narrativa (“Lembras-te?”), Aninhas tenta organizar o fio condutor de sua psicologia: João Amado viera primeiro,

participara de sua vida à época dos estudos em Coimbra, mais que um amigo, menos que um namorado, embora leviano com as mulheres, era bem articulado na maneira de pensar, com ele trocava beijos à sombra das árvores. Mal ou bem, João Amado fora uma escolha, o mesmo não se pode dizer de Manuel, que partilhava consigo o momento narrado, fora “assimilado” pelo viés de um outro olhar. A predição da Bruxa do Rego Lameiro revelara-lhe o nome, provindo direto dos espíritos, apenas cristalizado através de um veículo: a Bruxa. Assim ficara sabendo que Manuel faria parte de sua vida, e isso era tão alheio a ela que não o reconheceu como parte de seu destino, quando o viu em Coimbra, referido pelo sobrenome “Aleixo”.

Ainda tratando de Manuel, estar em sua presença naquele momento era a culminância de tantos sonhos, de promessas e de esperas, estavam ali frente a frente, para concretizarem sua resolução, mas Manuel estava distante e para Aninhas era mais fácil adiar as deliberações daquele momento, refugiando-se em outros tempos. A complicação surge quando Manuel torna-se absorto e manifesta a impossibilidade de levarem a cabo o já estipulado (e aceito) por ambos. A primeira reação de Aninhas é uma perplexidade, que lhe desencadeia as lembranças dos caminhos que percorrera para chegar à situação vivida. Nesse processo de adiamento e fuga, pensava nos beijos trocados com João Amado, no primeiro beijo, nos outros que vieram, e os beijos faziam-no presente através de seu temperamento: “era bonacheirão, por vezes. Por vezes era desagradável e exigente, também” (p.10). Um gesto a trazia de volta à realidade, o vulto de Manuel mexia-se na cadeira e novamente voltava sua atenção para ele: “Ei-lo, o Manuel! Tão diferente do que ela teria sonhado, e tão dentro de si, como relva daninha que se apodera da terra e dela faz o seu campo de destroços. Com ele – em “ele” – tomavam forma definitiva um João Amado longínquo e um passado deambulante e indeciso.” (p. 10). A imagem de um presentificada na do outro, como se representassem a mesma coisa e o presente traz idéias desconectadas, confusas à mente da personagem e, nesse ir-e-vir das idéias, tentava assimilar o passado e o destino. Aí se delineia a grande linha temática que vai nortear a narrativa: o sentido da vida e a força do destino totalmente imbricados.

A hesitação de Manuel punha em risco suas certezas, o fato de ele não assumir a força daquele instante desinstalava o pensamento de Aninhas, e a intensidade de suas frases curtas, quase nominais, perturbava-a. Primeiro um “Nada feito.” Após o “nada feito”, apenas seguiu-se uma reconsideração dos fatos, silenciosos mas inquietos e as palavras não ditas tinham a força do dito, instauravam-se como impossibilidades demarcadamente acentuadas entre eles. Depois de um cigarro e o que parecia ter sido um largo momento de espera, ele diz: “Pronto.”, cortante e acabado, a consumação de seus temores, sem margem para dúvidas, acompanhado de um certo alívio, a sensação do fechamento de um ciclo – a sensação de que tudo estava consumado, mesmo sem nada estar. Aninhas sabia que o “premeditado” estava prestes a acontecer, mas sabia que as condições não eram as desejadas, como bem demonstram os fragmentos: “não obstante o reconhecimento de que era uma violência contra si mesma.” (p. 11); “porque Manuel delimitava, afinal, o seu encontro com o fim.” (p. 11) ou “Como é absurdo pensar em desfechos tetricos” (p. 13).

A personagem percebe a dissonância entre seus sonhos e a realidade que se lhe afigura e, não podendo suportar a carga negativa desta, perde-se em divagações, tanto que uma das (poucas) falas de Manuel, não escuta o final, por já estar longe no pensamento [“Aninhas percebeu então que ele tinha dito qualquer coisa de grave, de definitivo. Percebeu ainda que, alheadamente, corroborar a toda e qualquer decisão.” (p. 20)]. Alheia-se como forma de transcender o instante fatídico, como tentativa de esquecimento do presente e refúgio no passado; Aninhas, nesse jogo textual, busca recuperar o sentido da sua existência, das suas divagações, de seus questionamentos, como no pensamento: “Por que estranho desígnio Manuel lhe aparecera apenas no fim de tudo?” (p. 16) ou na passagem: “*aquilo* – aquela ameaça de loucura entre ela e Manuel – estava prestes a acabar, pesava sobre ela uma serenidade desconcertante.” (p. 25). No momento em que seus universos interiores são permeados por lembranças, a trama traz ao primeiro plano essas lembranças. E, quando pensa no presente em relação ao passado, sente certa revolta, assim manifesta: “Isso acontecia, sobretudo, quando regressava ao passado, medindo, fase a fase, todos os episódios grotescos ou repulsivos, [...] cada um deles originando um outro, e este outro procriando um novo, e, de todos eles, resultando, afinal, o último, cujo desfecho – não seria difícil sabê-lo – muito breve se efectivaria.” (p. 26). Pensa em tudo o que antes lhe sucedera e culminaria ali, o instante presente é uma espécie de desfecho de tudo, encerra a totalidade do ciclo.

A personagem está *in presencia* do Outro, espera sua voz, uma reação. E, não vindo reação alguma, ao cabo de um olhar com duração de apenas alguns segundos, no tempo pragmático-existencial (embora a sensação de tempo psicológico fosse bem maior), a personagem percebe uma reorganização da vida permeada pelas palavras – poucas – pelo sentir. Ela sentira no silêncio a mudança que se operava, mas para a vida o peso significava “a ausência de sentido presente, o enleio inextricável em séries causais vazias de sentido” (2006, p. 57). Se ela lhe perguntasse: “Lembras-te?”, todo o retrocesso deveria começar por aí. Mas a ele, a ele, nunca lhe poderia perguntar: ‘Lembras-te?’ A história (quantas histórias?) havia decorrido num cenário distante, e enquadrava-se, pela força das circunstâncias, numa série de acontecimentos bastardos e fortuitos.” (1973, p. 10).

O romance **Calendário Privado** é um romance de cunho psicológico, no qual a personagem principal, Aninhas, ao lado de Manuel, está num momento decisivo de sua vida. Visto assim, seria um romance previsível, mas a personagem pressente a renúncia do amado. Sua negativa arrola na memória de Aninhas um sem número de recordações de passado. Só há uma cena e uma presença na cena, Manuel, que quase não se mexe na cadeira, chegando a personagem a pensar que pudesse estar morto; ela evitava olhá-lo, acreditava-se em situação de desvantagem, só cuidava que, de vez em quando, ele se mexia na poltrona. Aninhas, incomodada com a situação, refugiava-se no passado, em seu baú interior, processo que fazia menos dolorosa a dor presente. No início do livro, a primeira pergunta era: “Lembras-te?”, mas Manuel não podia lembrar, a situação evocada fora o primeiro beijo, dado por João Amado.

No começo, ainda na fase de conhecimento da colega de quarto, Dália Maria e sabendo da influência exercida por esta, mentira para pertencer ao seu grupo e por este estratagema, viera a conhecer Rodrigo e João Amado, as figuras mais intensas desse período da vida. Em sua obra **O universo do romance**, Bourneuf e Ouellet (1976) alegam sobre o embate das personagens,

Não é nem no solilóquio, nem no olhar fascinado que as personagens nos comunicarão o máximo sobre as outras, mas nas relações que estabelecerão com elas, nos seus gestos como nas suas palavras. Pela sua maneira de ser e de agir face ao outro, cada figura romanesca informa-nos tanto sobre esse outro como sobre ela. Todo o comportamento é uma resposta dada à imagem projetada por outrem.

Mas é sobretudo o diálogo que permitirá dar, numa personagem, já não apenas um conhecimento directo, porque a palavra como o gesto é uma resposta à imagem projectada para outrem. (p. 261)

Considera-se eficaz o diálogo que aviva, diminui ou revela ardis da personagem, seja no campo da empatia ou do conflito. Aninhas é uma personagem que vê, perscruta e observa o agir dos demais a sua volta e é muito atenta. O embate dialógico permite perceber onde se situa a personagem em relação aos demais. Passado o tempo, e reconhecendo-se em tempos de casar, João Amado chegara a procurar-lhe e propor casamento, obtendo sua recusa, por conhecer-lhe o comportamento e saber de sua incapacidade de mudar. O nome Manuel chegou-lhe da forma mais inusitada possível, e muito antes de conhecer Rodrigo e João Amado. A tia Guilhermina, cansada de tanto soluçar pelos cantos, resolve tomar conselhos de uma tal Bruxa que por lá havia. Então resolve levar a sobrinha como companheira, o resultado dessa diligência feita pelas duas causa fortes impressões em Aninhas e a certeza de que o nome Manuel, saído dos espíritos, faria parte de seu futuro.

O início da narrativa traz a personagem Aninhas na atualidade, com quase trinta anos, com seus estudos terminados e exercendo a função de professora em casa de família, fato que o leitor só terá acesso no final do livro, aliás, este é o motivo pelo qual vem a conhecer o “seu” Manuel, casado com a senhora Aleixo, mulher passiva e apagada, que tudo delegava ao marido. Quis conhecer a mestra de quem tão bons comentários havia escutado da esposa e do filho. Embora a pessoa de Manuel já lhe fosse conhecida através do sobrenome Aleixo, à época não lhe chamara nenhuma atenção, estava a conversar com Rodrigo e assim ficara. Tal episódio dá-nos conhecimento da inflexão das palavras da Bruxa para o nome, não era a pessoa Manuel, mas o nome, a evocação do nome é que despertava-lhe estranhos e desconhecidos sentimentos.

O passado é evocado pelo olfato; o cheiro do roçagar da folhagem penetrando as narinas remete Aninhas ao cheiro de Marie Louise, o perfume de tia Guilhermina, que tomava toda a casa, do primeiro ao quarto andar e sabia-se a aproximação maior pelo aumento da intensidade do cheiro. O perfume lembrava damascos, que a tia também gostava que decorasse os lençóis da casa, criava, assim, uma atmosfera adocicada. A lembrança de tia Guilhermina era associada à tia solteirona, Sofia Antonia, e mais longe a memória trazia a presença do ambiente rural em que vivia a mãe (Cristina). O poder evocador de Marie Louise

fê-la sair da sala onde se encontrava com Manuel para levá-la a tia Guilhermina, com seu cheiro incrustado pela casa. A tia era alta, não muito magra, pessoa de extremo zelo pela sobrinha, mas o traço distintivo de sua personalidade era a amargura de saber-se traída: o marido, Artur Peres, ficava meses em Lisboa, com amantes, enquanto ela sofria pelos cantos da casa. Apesar de tamanha dor, e de saber o motivo que o levava a tal casamento – “alguns dinheiros da família e a loja” – sentia-se em situação privilegiada a tia Sofia Antonia, pessoa de índole má e ferina, dessas que a solteirice forçada deita uma nódoa de mágoa ressequida na alma. O motivo de tantas lamúrias era o abandono do marido, vivendo em situação matrimonial, sem a presença deste, enfim, o casamento era-lhe motivo de dor. Isso dava a ela, tia Guilhermina o direito de queixar-se, mas se a outra, conquanto sua confidente, assim o fizesse, ela a acusava de despeito.

A Bruxa do Rego Lameiro, como era conhecida, ocupava papel secundário no desenvolvimento da trama, no entanto, uma palavra saída de sua boca é que vai desencadear o acontecimento que move a narrativa. A simples evocação pela memória de seu “poder de vida e morte” suscita o ar de mistério. A Bruxa é introduzida na narrativa, com uma referência no último parágrafo do primeiro capítulo, entretanto é o segundo capítulo que vai fazer a descrição da cena. A personagem aparece com nitidez na memória de Aninhas; a primeira a fazer-lhe referência fora a tia Guilhermina, a infeliz esposa traída, que via na Bruxa a possibilidade – única – do milagre: “Sabes, Aninhas, não fales disto a ninguém, nem à tua mãe. Eu, vês tu, nem sei se acredite, mas têm-me dito tantas coisas, tantas maravilhas!”.

Devido à formação que tinha, não fora pacífica a aceitação da idéia por tia Guilhermina; depois de muitos soluços e “uma lágrima”, foi entrando naquele lugar. O nome da Bruxa era Maria, Senhora Maria, Rego Lameiro era o nome do lugar, que foi gradativamente incorporado à qualidade de Bruxa, compondo uma antonomásia. A casa, desprovida do império mágico que a protegia era de aparência extremamente desagradável: “um sítio infecto, com lama, resíduos, excrementos”, mas “Não interessava: aquele lugar era protegido pelo poder sobrenatural da senhora Maria, que ali tinha casa e ali fazia teatro dos seus talentos e poderes” (p. 56). Há nessa passagem, uma palavra dissonante: teatro. Considera-se teatro uma representação da vida, e se a Bruxa fazia teatro de seus poderes, então seriam verdade as afirmações da Bruxa? Ou aqui teatro seria sinônimo de encenação simplesmente, e ela toda talentos e poderes, encenava-os para dar-lhe maior dimensão vívida?

A descoberta do ambiente era compensada pelo elemento mágico que o permeava, Aninhas consegue transfigurar o lugar, mas pensava na personalidade de tia Guilhermina, no quanto deveria ter-lhe sido difícil abstrair-se do lugar para expor seu problema. Tudo ali lembrava pobreza, sujeira e miséria, no pequeno quarto só cabiam três coisas: um catre, uma cadeira e um banco, do qual se fazia de mesa, a auxiliar da Bruxa era despenteada e suja e a Bruxa, além de velha e seca, estava doente do intestino. Visão quase espectral: “Vestia um camisa cor-de-rosa, e toda ela estava amarrotada, desde a cara enrugada até o cobertor que lhe escondia o corpo, passando pelo camisa cor-de-rosa”. (p. 58)

Algo tirou Aninhas daquele lugar, havia uma mosca que voava sobre o copo de água, em cima do banco, e dentro do copo, causando o efeito de grotesco, boiava a dentadura postiça da Bruxa. Aconteceu então algo inusitado: a mosca cai na água e começa a debater-se entre a vida e a morte. Ao mesmo tempo em que pensava sobre isso, Aninhas olhava para o lado e via que a companheira de quarto Dália Maria dormia profundamente. E voltava a concluir que a *causas-mortis* da mosca fora o mau-olhado da Bruxa. Ouvia a voz da Bruxa e depois seu silêncio, enquanto pensava no poder da Bruxa e nas sensações que isso lhe deitava sobre o corpo: “Poder de vida e morte! – eis a legenda para aquele espetáculo inédito. As melenas sujas da Bruxa espalhavam-se pela travesseira. [...] Poder de vida e morte! – e, sobre a imaginação de Aninhas, caíam (oh! Néctar divino!) cascatas de torpezas, vilezas, porcarias e velhice.” (p. 59)

A Bruxa fala, silencia, volta a falar, com sua voz “regressada do abismo”, estranha figura, de olhos fechados, dando conselhos a tia Guilhermina, para dar um ar mais grandiloqüente à cena: falava de coisas “desconhecidas e servia-se de termos difíceis”. Aninhas acreditava ser um espírito que falava através da Bruxa, e a Bruxa enquanto ser vivo, apenas emprestava a sua voz ao espírito que falava através de si, para tornar possível a comunicação. E tudo quanto o espírito falava através da Bruxa, imediatamente a ajudante trazia ao quarto. Aninhas observava todos os movimentos da Bruxa e a aceitação irrestrita de tia Guilhermina, e notou que a Bruxa estava inerte e pálida. Aninhas de novo matinha a morte da mosca, e achava a morte uma coisa bonita, a mosca boiando de asas translúcidas por sobre as águas. Por um momento, olha o copo, e ao seu movimento é seguido um pedido de silêncio por parte da ajudante da Bruxa, esta avisara que a Bruxa entrara em transe. Em seguida, a ajudante pediu mais silêncio, parecia que algo de muito importante estava prestes a acontecer.

Foi então que algo insólito aconteceu, a Bruxa olhara para Aninhas e em seguida repetira um nome. Era a revelação, o nome Manuel repetido muitas vezes: “Falara para dizer, e repetir, aquele nome: Manuel! Manuel! Manuel!”. Aninhas não percebeu o sentido daquilo, quis perguntar, mas nada poderia atrapalhar a magia daquele instante, era necessário silêncio. Foi então que percebeu ser dedicado a ela, aquele nome, era o pagamento do valor que havia dado ao espírito, era a contra-partida, o espírito dera-lhe a revelação, através da Bruxa. E, assim, uma sensação de prazer tomava conta de seu corpo, e muitas vezes a ouvia, e depois o eco sempre continuaria em sua mente, em sua memória. Ela, que é descrita pelo narrador como uma pessoa racional, capaz de organizar racionalmente o pensamento, influenciada por um nome, esperaria por aquele nome, além do tempo e da distância e sonhava com momentos ritmados, traçados pelo destino, de prazer e felicidade.

BIBLIOGRAFIA

ABREU, Graça. **Da surdina ao clamor: arquitetura da crise em Fernanda Botelho.** Colóquio/Letras 69-85, 161-162, 2002.

ALMEIDA, Joana M. **Fernanda Botelho** – uma obra circular. http://www.mulheres-ps20.ipp.pt/Fernanda_Botelho.htm, 2008.

BOURNEUF, Roland & OUELLET, Real. **O universo do romance.** Trad. José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Almedina, 1976.

BOTELHO, Fernanda. **Calendário Privado.** 2. ed. Lisboa: Bertrand, 1973.

SARAIVA, Antônio J. e LOPES, Oscar. **História da Literatura Portuguesa.** 7. ed. Santos: Livraria Martins Fontes, 1973.

OUTRAS REFERÊNCIAS

CORRÊA, Regina H. **Perdidas Marias num mundo de Joões** – Uma leitura da obra de Fernanda Botelho. <http://www.ipn.pt/literatura/letras/ensaio22.htm>.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. **Vida e obra de Fernanda Botelho em retrospectiva.** Lisboa: 21/10/2005.

http://dn.sapo.pt/2005/10/21/boa_vida/vida_e_obra_fernanda_botelho_retrosp.html

DIÁRIO DIGITAL. **Morreu a escritora Fernanda Botelho.**

http://diariodigital.sapo.pt/news.asp?section_id=4&id_news=309014

FERREIRA, António M. **A dança magnífica de Fernanda Botelho.** Universidade de Aveiro. In <http://www2.dlc.ua.pt/classicos/a%20dan%C3%A7a%20magn%C3%ADfica%20de%20fernanda%20bote>.

PROJECTO VERSIAL. **Fernanda Botelho.** <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/fbotelho.htm>

PÚBLICO. **Nem na morte vou perder a ironia.** 16/08/2003b. In http://www.mulheres-ps20.ipp.pt/Fernanda_Botelho.htm#Entrevista.

ROCHA, Ilídio. **Dicionário cronológico de autores portugueses** – Vol. VI. Europa_África, 2001. In www.criticaliteraria.com/9721047791.

TÁVOLA REDONDA. **Edição facsimilada.** Lisboa: Contexto, 1989.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: ENSINO DA LITERATURA

POR UMA TRANSFORMAÇÃO DO LEITOR EM AUTOR DE TEXTOS LITERÁRIOS: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DE LITERATURA PORTUGUESA

Tiago Pellizzaro¹

RESUMO

Esta reflexão resulta do desenvolvimento de uma atividade de criação literária relacionada aos encontros de *Literatura Portuguesa II*, ministrados junto a graduandos do curso de Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul no primeiro semestre de 2008. Dentro do cronograma da referida disciplina, debateu-se o conteúdo das obras *A correspondência de Fradique Mendes*, de Eça de Queirós, e *Nação Crioula*, escrita por José Eduardo Agualusa. Após a análise intertextual das duas produções ficcionais, os estudantes receberam a incumbência de elaborar uma carta incorporando o pensamento de Carlos Fradique Mendes, personagem coletivamente arquitetado por representantes do movimento realista português na segunda metade do século XIX. Um dos postulados da Estética da Recepção sustenta ser o ato da leitura capaz de proporcionar a emancipação intelectual do leitor em relação ao autor, tendo aquele a prerrogativa, conforme Iser, de transformar uma obra em obra, por meio da apropriação dos elementos textuais lidos com vistas à reformulação de significados, servindo a própria literatura como instrumento à consolidação de múltiplas expressões e interpretações. Assim, novos contextos e histórias ganharam estruturação, sendo reproduzida, neste artigo, uma amostra desse exercício.

Palavras-chave: ensino, literatura portuguesa, intertextualidade, criação literária.

ABSTRACT

This reflection results from the development of an activity of literary creation related to Portuguese Literature II lessons provided to Language Arts graduation students of the University of *Santa Cruz do Sul*, in the first semester of 2008. In the discipline program the contents of the works *Fradique Mendes' Correspondence* by *Eça de Queirós*, and *The Creole Nation* written by *José Eduardo Agualusa* were debated. After an intertextual analysis of both fictional productions the students had the task to elaborate a letter incorporating *Carlos Fradique Mendes'* thoughts, a character collectively planned by the representatives of the Portuguese realist movement in the second half of the 19th century. One of the postulates of the Aesthetic of Reception supports that the act of reading can provide intellectual emancipation of the reader in relation to the author, with the first having the prerogative, according to Iser, of transforming a work into a work, through appropriation of the textual elements read with the intention of reformulation of meanings, and with the literature itself being the tool for consolidation of multiple expressions and interpretations. Thus, new contexts and stories are structured, and a sample of this exercise is reproduced in this article.

Keywords: teaching, portuguese literature, intertextuality, literary creation.

¹ UNISC. Mestrando em Letras pela UNISC (Bolsista Prosup-Capes, Modalidade I). E-mail: tpellizzaro@bol.com.br.

INTRODUÇÃO

O texto, não importando seu gênero, talvez corresponda ao principal objeto de estudo em salas de aula. À transmissão de conhecimentos e à prática da comunicação interpessoal constitui-se num valioso instrumento. Sem ele, o entendimento humano sofreria ingentes entraves. Sua comprovada relevância no cotidiano de sociedades de diversos períodos históricos fez com que dele se tornassem dependentes os indivíduos letrados. Em termos globais, no ciclo vital de uma minoria inexistente o efetivo relacionamento com o texto, seja através da leitura ou da escrita. As estatísticas apontam para uma paulatina redução do analfabetismo no mundo, levando-nos à clara observação do achatamento das proporções dessa minoria não-letrada.

Em se tratando de literatura, e mais especificamente do ensino da literatura, convém a seguinte pergunta: como dispensar o texto, neste caso o texto literário? Não é preciso longa reflexão para se chegar à inferência de que a ausência do texto literário equivale ao ocaso da literatura. Esta respira em função daquele. Assim, em relação à anterior, duas questões podem, aqui, mais pertinentemente ser invocadas: o que é o texto literário? Como (tentar) estabelecer uma profícua interação com ele?

Para o encaminhamento de uma resposta à primeira indagação, muito contribui Kristeva ao sentenciar:

O texto literário se apresenta como um sistema de *conexões* múltiplas, que poderíamos descrever como uma estrutura de redes paragramáticas. Chamamos rede paragramática o *modelo tabular* (não-linear) da elaboração da imagem literária; em outros termos, o grafismo dinâmico e espacial que designa a plurideterminação do sentido na linguagem poética (1974, p. 101, grifos da autora).

O fato de mostrar-se o texto literário envolto numa “estrutura de redes paragramáticas” ajuda a compreender as razões de sua irrefreável disseminação. Novos textos e obras brotam a cada dia, como parte de um processo infundável. Impõe-se, no entanto, mais uma dúvida: serão essas produções textuais integralmente genuínas ou terão repetido o conteúdo das que foram criadas anteriormente? Para Genette, a humanidade “não pode sempre inventar novas formas, e por vezes é obrigada a atribuir um sentido novo a formas antigas” (*apud* OLMÍ, 2003, p. 61).

A impossibilidade da ocorrência permanente de elaborações originais remete ao paradigma da intertextualidade segundo o qual as reescrituras, ou seja, as versões que recontam histórias provêm de uma necessidade irremediável. Como explicita um versículo do livro de Eclesiastes, sob o sol nada há de novo. Em virtude desse aspecto, textos pertencentes à tradição literária acabam se transformando em hipotexto quando visitados e refeitos por gerações de escritores mais modernas.

A primeira razão para entender por que a determinadas obras literárias é concedido o estatuto de hipotexto se deve ao fato de que a literatura desempenha uma função social, sendo essa característica divisada, entre outros teóricos, por Hans Robert Jauss. Tal função somente se corporifica através do relacionamento prolífico do leitor com o texto, tema da segunda pergunta

formulada no topo desta página. Da interação propiciada pelo contato que reúne essas duas entidades, nasce o conceito de acontecimento literário, sobre o qual Jauss aprofunda:

Diferentemente do acontecimento político, o literário não possui conseqüências imperiosas, que seguem existindo por si sós e das quais nenhuma geração posterior poderá mais escapar. Ele só logra conseguir seu efeito na medida em que sua recepção se estenda pelas gerações futuras ou seja por elas retomada – na medida, pois, em que haja leitores que novamente se apropriem da obra passada, ou autores que desejem imitá-la, sobrepujá-la ou refutá-la. A literatura como acontecimento cumpre-se fundamentalmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra. (1994, p. 26)

Na ótica de Wolfgang Iser, outro expoente vinculado aos estudos da Estética da recepção, “é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio” (1996, p. 51). Desta forma, sugere que a obra não se configura num elemento ordenado por idéias pré-dadas, prontadas de modo antecipado pelo autor. Para que ela se concretize, ao contrário, há uma dependência em relação à participação do leitor, que utiliza suas vivências a fim de estabelecer um significado particular ao texto lido.

No momento em que uma narrativa vem a ser publicada, submetendo-se a um processo de difusão sócio-econômico-cultural, o conteúdo nela existente deixa de pertencer com exclusividade ao responsável por sua autoria. Aos leitores são garantidas apropriações que, sob o crivo da subjetividade, advêm do convívio com uma mesma matéria textual. Esse exercício, adotando-se uma visão transubjetiva e inclinada à universalidade, provoca a pluralização de perspectivas, de sensações e de saberes. Segundo Iser, “os textos contêm elementos de indefinição. Essa indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual” (1996, p. 57). Assim, preencher os vazios que os textos possuem, já que sem exceção revelam incompletude, é uma tarefa patrocinadora da consolidação da emancipação humana, alicerçada na abertura à construção de múltiplos sentidos e fonte catalisadora do desenvolvimento de novos textos.

1. FRADIQUE MENDES: UM PERSONAGEM COLETIVO

A construção ficcional de Carlos Fradique Mendes na literatura portuguesa é prodígio de Eça de Queirós, Antero de Quental e Jaime Batalha Reis. Mónica(2001) destaca que a Europa da segunda metade do século XIX experimentou a popularização do voto, vindo a estampar um cenário em que determinado conjunto de concessões fortaleceu a classe média. Grupos de intelectuais - especialmente na França - temiam que mudanças sociais gerassem uma perda de identidade. A notória decadência dos valores defendidos pelo conservadorismo burguês levou artistas a se refugiarem na estética para exaltá-los. Daí o interesse literário pela representação do dândi, ser requintado e erudito em franca extinção, e, por conseqüência, cada vez mais contíguo do plano da idealização.

O jornal *A Revolução de Setembro*² apresentava, numa edição de 1867, poemetos intitulados *Lapidárias*, que, entre outros objetivos, buscavam combater os princípios do romantismo português. É o que o anônimo narrador de *A correspondência de Fradique Mendes* comenta logo ao início da obra queirosiana, a fim de esclarecer como veio a nutrir admiração por aquele homem célebre. Fradique aceitara que seus poemas fossem publicados com a condição de que pudesse usar um pseudônimo, entretanto Vidigal, seu parente, não cumprira o ajustado, optando pela deliberada revelação do nome do poeta no periódico. O dândi enfezou-se com o familiar, pois em hipótese nenhuma admitia ser considerado um autor. Numa das conversas tidas com o narrador, Fradique Mendes ensaia uma definição acerca de sua missão perante a humanidade:

Não sendo pois um sábio, nem um filósofo, não posso concorrer para o melhoramento dos meus semelhantes – nem crescendo-lhes o bem-estar por meio da Ciência, que é uma produtora de riqueza, nem elevando-lhes o bem-sentir por meio da Metafísica, que é uma inspiradora de poesia. A entrada na História se me conserva vedada: - porque, se, para se produzir Literatura basta possuir talento, para tentar a História convém possuir virtudes. E eu!... Só portanto me resta ser, através das idéias e dos fatos, um homem que passa, infinitamente curioso e atento. (QUEIROZ, 1970, p. 65-66)

O empenho demonstrado na tentativa de descobrir as particularidades das mais diferentes culturas fazia de Fradique Mendes um inveterado viandante. Para ele, cada crença religiosa, cada povo e cada ideologia detinham uma parcela da verdade. Entendia a criatura notável que para se aproximar da verdade absoluta era preciso apreender, uma a uma, as partículas encerradas na totalidade das manifestações humanas. De acordo com o narrador, Fradique

[...] transformava-se em "cidadão das cidades que visitava". Mantinha, por princípio, que se devia momentaneamente *creer*, para bem compreender uma crença. Assim se fizera babista, para penetrar e desvendar o Babismo. [...] Dele bem se pode dizer que foi o devoto de todas as Religiões, o partidário de todos os Partidos, o discípulo de todas as Filosofias. (QUEIROZ, 1970: 66-67)

Após a morte de Carlos Fradique Mendes sucedida no inverno de 1888, o narrador decide publicar as cartas por ele redigidas que conseguira colecionar, ciente de que, ao fazê-lo, estaria contrariando os desejos de seu amigo, que detestava ser protagonista de qualquer publicidade. Pouco antes, em agosto do mesmo ano, Eça de Queirós lança no *Repórter*, jornal dirigido por Oliveira Martins, a primeira série de textos de autoria ficcionalmente atribuída ao emblemático janota, que escolhe como alguns de seus destinatários Oliveira Martins, Guerra Junqueiro, Eduardo Prado e Ramalho Ortigão, aproveitando nomes da literatura portuguesa para transferi-los ao contexto não-real que caracteriza a esfera literária, fazendo-os curiosamente assumir a faceta de personagens. No ano seguinte, a veiculação das cartas tem continuidade na *Revista de Portugal*. Eça planejava reuni-las a fim de editar um livro, o que só aconteceu meses depois de seu falecimento, em 1900, quando o volume de *A correspondência*

² De acordo com Moisés(1977), *A Revolução de Setembro* é a designação do órgão de divulgação das idéias do Cenáculo, movimento realista português do qual participaram os criadores de Fradique Mendes, e, ainda, Oliveira Martins, Ramalho Ortigão, Salomão Sáraga, Santos Valente, Mariano Machado de Faria e Maia, José Eduardo Lobo da Costa, entre outros.

de Fradique Mendes finalmente vai ao prelo. Eis o motivo pelo qual a referida obra é, também, classificada como semipóstuma.

Quase um século mais tarde, o escritor angolano José Eduardo Agualusa, num gesto de incentivo ao emprego dos recursos intertextuais, oferece aos leitores mais 26 cartas de Carlos Fradique Mendes constantes de *Nação Crioula*. Desta feita, Eça de Queirós passa a receber correspondência daquele. “A minha intimidade com Fradique Mendes começou em 1880, em Paris, pela Páscoa, - justamente na semana em que ele regressara da sua viagem à África Austral” (QUEIROZ, 1970, p. 5) são as palavras de abertura do texto queirosiano. Delas se vale Agualusa para discorrer, em sua obra, minudências sobre a passagem de Fradique por Angola, situada na porção meridional africana. Na comparação entre o perfil traçado pelos dois autores e conferido ao distinto personagem, pode-se sem dificuldades notar, ao menos, duas importantes diferenças: o mais moderno engaja-se em favor da causa abolicionista, além de possuir uma filha, idiosincrasias que não dizem respeito ao Fradique Mendes delineado por Eça de Queirós.

José Eduardo Agualusa repete o expediente do escritor português, transmitindo ao homem notável a tarefa de enviar cartas à madrinha Madame de Jouarre. Esse exemplo elucida que a influência de *A correspondência de Fradique Mendes* como hipotexto de *Nação Crioula* funciona como um modelo que tanto permite desvios quanto a retomada do mesmo percurso seguido pelo cânone. Independentemente da trajetória preferida pelo texto mais jovem em relação ao mais antigo, certo é que este contém vazios que podem ser amplamente explorados por aquele. Dessa faculdade da natureza textual beneficiaram-se os graduandos em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul que cursaram a disciplina de Literatura Portuguesa II no primeiro semestre de 2008. Após tomarem conhecimento do teor das duas obras, foi-lhes repassada a incumbência da elaboração de uma carta assinada por Fradique Mendes. A proposta, destarte, possibilitou que incorporassem, a seu modo, o pensamento do dândi, o que propiciou o relato de episódios inéditos, havendo missivas endereçadas inclusive a destinatários antes ignorados, tudo em decorrência da eclosão de diferenciadas perspectivas. Das 22 produções obtidas por meio da criatividade da turma de alunos que se dedicou a esse exercício, uma foi selecionada para análise. Trata-se do trabalho erigido pela formanda Fernanda Schweitzer Hiller, que, a seguir, é reproduzido na íntegra:

À Sophia
Paris, dezembro de 1888.

Embora eu saiba que o conteúdo desta carta só chegará ao teu conhecimento daqui a algum tempo, quando fores adulta o suficiente para entendê-la, era extremamente necessário escrevê-la e com urgência, pois a mim, não resta muito tempo.

Tu és, caríssima filha, o bem supremo que eu deixo à humanidade, como prova viva da minha passagem pela vida. Ah, e que vida!

Minha vida foi recheada de aventuras, de grandes viagens à procura das diferentes raças e culturas que transbordam o mundo e o nosso tempo, tornando-o um lugar tão maravilhosamente eclético. As letras e as artes, confesso, sempre foram meu ponto

vulnerável, exercendo um imenso fascínio sobre mim e, devido ao meu interesse por ambas, lancei-me ao mundo em busca de outros saberes.

Fui um homem de muitos e queridos amigos, mas como tudo na vida possui mais de um ponto de vista, os inimigos também se fizeram presentes, embora em menor número, para minha felicidade.

Paixões, não tive tantas, entretanto, a vida presenteou-me com o maior e o mais belo dos sentimentos: o amor. Ana Olímpia, tua mãe, foi o grande amor que conheci em minha vida, uma mulher ímpar, dotada de grande beleza e de um grande senso de justiça e de liberdade. Ela foi uma companheira de doces momentos e grandes recordações, e que me cativou desde o primeiro instante em que nossos olhos se cruzaram, num baile, em Luanda, em 1868. Libertá-la das garras da horrenda Gabriela Santamarinha foi, para mim, questão de honra, de justiça e, sobretudo, de prova do amor que nutria por ela.

O amor que nasceu entre nós dois foi imenso e coroado do maior dos presentes: o teu nascimento, querida filha. É bem verdade, caso te digam algum dia, que teu pai não pretendia espalhar descendentes pelo mundo, já que não era minha intenção deixar vestígios de minha passagem nesta vida.

Contudo, ao saber que Ana Olímpia já te abrigava no ventre, tive ímpetos de cruzar o Atlântico a nado, tamanha foi a emoção que acometeu meu coração. Teu nascimento foi comemorado por homens de grande valia para o Brasil e o mundo, homens guerreiros, com idéias de liberdade, justiça e igualdade, como José do Patrocínio, Luís Gama, André Rebouças e Manuel Querino.

Ao ver-te pela primeira vez, percebi que tinhas muito de tua mãe: os mesmos olhos e a mesma expressão de força e altivez que tanto me fascinaram desde o início!

Todavia, o destino (sempre ele!) não quis que permanecêssemos juntos. Ele não permitiu que teu pai pudesse ver-te crescer e tornar-se a mulher tão excepcional que sei que serás, corajosa, forte e justa.

Escrevo-te hoje, nesta fria manhã de inverno, enquanto vejo-te a brincar lá fora. É preciso escrever enquanto ainda restam-me algumas forças e um ínfimo tempo de vida, pois a doença que me acometeu avança a passos largos e decididos, levando-me à certeza da morte.

Sei que ao leres esta carta, há muito já terei partido para mais uma de minhas viagens rumo ao desconhecido, mas para a qual não existe retorno. Não deves, entretanto, minha amada Sophia, lamentar nossa sorte, pois teu pai foi um homem que viveu a vida e dela sorveu tudo o que poderia, além de ter recebido de suas mãos os dois maiores presentes que sequer almejava ganhar: tu e tua mãe.

Amo-te para sempre!

Teu pai, Fradique Mendes.

Na obra queirosiana, tem-se que “decorreram os derradeiros anos de Fradique Mendes em Paris, até que no inverno de 1888 a morte o colheu sob aquela forma que ele, como César, sempre apeteceu – *inopinatam atque repentinam*” (QUEIROZ, 1970, p. 95). Fernanda Hiller, ao encontro da informação fornecida por Eça e com o propósito de revestir de coerência o seu texto em relação ao palimpsesto *A correspondência de Fradique Mendes*, prevê acertadamente o falecimento do personagem nos últimos dias de 1888, o que só poderia se dar em dezembro, já que, na Europa, a estação mais fria consome parte dos meses de dezembro e março, bem como todas as semanas de janeiro e fevereiro. A situação pela aluna focalizada na carta atrela-se ao iminente findar da existência do ser ficcional. Este vislumbra que o encerramento de sua vida está bem próximo da consumação. Por isso, rapidamente procura escrever algumas linhas que se destinam à filha, Sophia, com o intuito de explicar detalhes de um passado que a mesma desconhecia, como por exemplo sua aversão à paternidade, elidida assim que soube da notícia de que um fruto do seu amor viria ao mundo. Em *Nação Crioula*, o nobre lusitano é avisado pelo amigo Arcênio de Carpo sobre o nascimento da criança. Numa epístola encaminhada a Ana Olímpia, sua amada, Fradique confessa: “eu, convicto de que nunca faria descendência, fumava e filosofava. Se soubesse do teu estado certamente filosofaria em sentido contrário, e com idêntica ou maior convicção” (AGUALUSA, 1998, p. 126).

Hiller, além de contemplar o ponto de vista do personagem emoldurado pelo autor angolano, denota grande perspicácia ao criar um documento que somente depois do transcurso

de alguns anos poderia ser lido por Sophia, porque muito jovem era a menina quando seu pai estava prestes a deixá-la definitivamente. No instante em que ela teria a oportunidade de pela primeira vez decifrar a mensagem presente naquele papel, Fradique Mendes se converteria num póstumo remetente, tendo concretizado o objetivo de virtualmente poder se comunicar pela última vez com a própria filha, anunciando-lhe alguma novidade. Cabe, por fim, a ressalva de que, dada a jovialidade de Sophia, Fradique não necessitava rebuscar a linguagem com intensidade, a fim de que a compreensão do texto fosse facilitada à garota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte não tem caráter repressivo. O fazer artístico convida ao gozo da liberdade, respaldando a convivência de diferentes expressões. Ateve-se Fernanda Hiller a um elemento da personalidade de Fradique Mendes que não havia sido enfocado por Eça de Queirós, nem por José Eduardo Agualusa: a sacramentada vontade de legar uma carta póstuma a sua única filha. Eça, se o fizesse, daria margem à exibição de um Fradique contraditório, o que enfraqueceria todo o arcabouço das posições intelectuais sustentadas pelo dândi. Agualusa, por seu turno, não desenvolveu este ângulo da história, cabendo a primazia a uma estudante da Faculdade de Letras da UNISC. No que tange ao desafio pedagógico que inter-relaciona leitura e escrita, Barthes prenuncia:

O grande problema, agora, é fazer do leitor um escritor. No dia em que se chegue a fazer do leitor um escritor virtual ou potencial, todos os problemas de legibilidade desaparecerão. Se se lê um texto aparentemente ilegível, no momento da sua escrita compreendemo-lo muito bem. Evidentemente, há que fazer toda uma transformação, quase diria uma educação; para isso, é necessária uma transformação social. (1975, p. 36)

Fazer do leitor um escritor. Foi o que se almejou a partir da idéia que impulsionou o surgimento de múltiplas reescrituras das cartas de Fradique Mendes como atividade acadêmica ligada ao ensino das literaturas de língua portuguesa. Como resultado, boa parcela dos alunos em questionário dissertou que tal proposição fê-los olhar mais atentamente para os textos literários com a finalidade de localizar “vazios”. Vencida esta etapa, não esconderam ter vivenciado uma experiência prazerosa ao impelirem-se rumo à consecução de uma recriação textual. Pequenas vitórias conduzem à transformação, que pode vir até com bastante demora, porém quando motivadas pelo prazer indicam que, mais do que necessárias, são plenamente realizáveis, porque decorrem da espontaneidade de indivíduos, e isso é o que de mais precioso há em prol da mudança.

REFERÊNCIAS

- AGUALUSA, José Eduardo. **Nação Crioula**. Rio de Janeiro: Gryphus, 1998.
- BARTHES, Roland et al. **Escrever...: Para quê? Para quem?** Lisboa: Edições 70, 1975.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

MOISÉS, Massaud. **A literatura portuguesa**. São Paulo: Cultrix, 1977.

MÓNICA, Maria Filomena. **Eça**: vida e obra de José Maria Eça de Queirós. Rio de Janeiro: Record, 2001.

OLMI, Alba. Leitura, história, literatura, intertextualidade, confluências. In: _____. Signo, vol. 28 n. 44 (jan./jun. 2003). Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2003.

QUEIROZ, Eça de. **A correspondência de Fradique Mendes**. São Paulo: Editora Lello Brasileira, 1970.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: LITERATURA E IDENTIDADE

ÍNDIOS, GAUCHOS E CHIRUS: IMAGEM E IDENTIDADE NA OBRA DE JOÃO SIMÕES LOPES NETO

Rafael Eisinger Guimarães¹

RESUMO

Considerando a inegável relevância assumida pelo indígena na formação étnica e cultural da identidade sul-rio-grandense, o presente trabalho buscará descrever e analisar a construção da imagem do índio nos contos *Os cabelos da china* e *Melancia – coco verde*, de João Simões Lopes Neto, contrapondo essa imagem à representação do gaúcho. Para alcançar seus objetivos, a análise proposta estará focada nas palavras e nas seqüências textuais que descrevem e qualificam o índio, em contraste com os elementos que elaboram a imagem do gaúcho. A partir da análise do *corpus* literário será possível verificar um compartilhamento identitário quase pleno entre índios e gaúchos, materializado, em especial, nas habilidades e nos valores que são comuns a ambos.

Palavras-chave: João Simões Lopes Neto, identidade gaúcha, imagem do índio.

Muito embora críticos como José Hildebrando Dacanal (1980, p. 32.) afirmem categoricamente que “a participação do elemento indígena na constituição genética e sociocultural do Rio Grande do Sul foi ‘desprezível’”, parece inegável que o autóctone desempenhou papel relevante na formação étnica e cultural da identidade gaúcha. Nesse sentido, o trabalho que segue tem por objetivo descrever e analisar a construção da imagem do índio nos contos *Os cabelos da china* e *Melancia – coco verde*, de João Simões Lopes Neto, contrapondo essa imagem à representação do gaúcho.

Mesmo que Juca Picumã, protagonista do conto *Os cabelos da china*, e Reduzo, apresentando em *Melancia – coco verde*, sejam personagens distintos, pode-se observar que as imagens construídas compartilham características relevantes entre si. Nesse sentido, observa-se que muitos dos traços identificados em Juca Picumã podem também ser apontados como definidores do caráter de Reduzo, da mesma forma que aspectos importantes da personalidade de Blau são observados em Costinha. Nos contos analisados, é possível observar que as características dos personagens resumem-se basicamente em dois grandes grupos de aspectos, que, na falta de uma denominação mais apropriada, serão identificados como “habilidades” físicas ou mentais, que podem ou não estar relacionadas ao ofício exercido pelo personagem, e “valores”.

¹ Mestre em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

No que tange o primeiro grupo de características, é possível notar facilmente que os traços do índio descritos por Blau Nunes correspondem, em sua maioria, aos atributos ditos “campeiros”, ou seja, os aspectos que definem a identidade do gaúcho em termos de uma atividade rural bastante específica: o trabalho com o gado. Assim, dentre as habilidades de Juca Picumã, está, por exemplo, a perícia em domar cavalos.

Para montar, isso sim!..., fosse potro cru ou qualquer aporreado, caborteiro ou velhaco – o diabo, que fosse! –, ele enfrenava e bancava-se em cima, quieto como vancê ou eu, sentados num toco de pau!... Podia o bagual esconder a cabeça, berrar, despedaçar-se em corcovos, que o chiru velho batia o isqueiro e acendia o pito, como qualquer dona acende a candeia em cima da mesa! Às vezes o ventana era traiçoeiro e lá se vinha de lombo, boleando-se, ou acontecia planchar-se: o coronilha escorregava como um gato e mal que o sotreta batia a alcatra na terra ingrata, já lhe chovia entre as orelhas o rabo-de-tatu, que era uma temeridade!...

Voltear o caboclo, isto é que não! (LOPES NETO, 2006, p. 73)

Apesar de desempenharem um papel importante na construção da imagem do índio, no sentido de aproximá-lo dos atributos da identidade cultural do gaúcho, a valentia e a destreza explicitadas no trecho citado acabam perdendo um pouco de sua relevância quando se considera a trama do conto *Os cabelos da china*. Nesse sentido, ganha destaque uma segunda habilidade inerente a Juca Picumã: sua destreza em trabalhar com o couro.

Quem me ensinou a courear uma égua, a preceito, estaquear o couro, cortar, lonquear, amaciar de mordança, o quanto, quanto...; e depois tirar os tentos, desde os mais largos até os fininhos, como cerda de porco, e menos, quem me ensinou a trançar, foi um tal Juca Picumã, um chiru já madurázio, e que tinha mãos de anjo para trabalhos de guasqueiro, desde fazer um sovêu campeiro até o mais fino preparo para um recau de luxo, mestraço, que era, em armar qualquer roseta, bombas, botões e tranças de mil feitios. (Ibid., p. 72)

Como o trecho citado deixa claro, Juca Picumã é tido por Blau Nunes como um “mestraço” no trabalho com o couro, capaz de fazer desde peças grosseiras, como laços para pegar touro (sovêus), até luxuosos arreios para montaria (recaus). Mais do que isso, é Picumã quem ensina a Blau essa atividade campeira, fato que não apenas aproxima o índio e o mestiço em termos de identidade cultural, uma vez que o personagem indígena desenvolve de forma primorosa uma das “lidas campeiras” que identificam o gaúcho como tal, como também atribui ao índio a função de, em certa medida, fazer do então jovem Blau Nunes um gaúcho.

Além das habilidades para domar cavalos e realizar trabalhos manuais com couro, outro atributo de Juca Picumã é destacado por Blau Nunes; um traço que, a exemplo desta última habilidade referida, é compartilhado entre o mestiço que observa e o índio que é observado.

E o Juca Picumã, que era o vaqueano, tomava a ponta e metia-nos por aquela enredada de galhos e cipós e lá íamos, mato dentro, roçando nos paus, afastando os espinhos e batendo a mosquitada, que nos carneava... (Ibid., p. 74)

E metemos a cabeça no mato, ele [Juca Picumã] adiante, a rumo do cheiro, dizia. (Ibid., p. 77)

Patrício, apresento-te Blau, o vaqueano.

(...)

E, por circunstâncias de caráter pessoal, decorrentes da amizade e da confiança, sucedeu que foi meu constante guia, e segundo o benquisto tapejara Blau Nunes, desempenado arcabouço de oitenta e oito anos, todos os dentes, vista aguda e ouvido fino, mantendo o seu aprumo de furriel farroupilha, que foi, de Bento Gonçalves, e de marinheiro improvisado, em que deu baixa, ferido, de Tamandaré. (Ibid., p. 15-16)

Da mesma forma que Blau refere-se a Picumã como “vaqueano”, devido ao fato de este conhecer tão bem o espaço geográfico por onde transita, também Blau é designado pelo mesmo termo ou por seu sinônimo (tapejara) na abertura da obra de Simões Lopes Neto, como pode ser lido no terceiro excerto citado. No entanto, para além da aproximação que pode ser estabelecida entre o chiru Picumã e o velho Blau Nunes, que narra o “causo” que vivera muitos anos atrás, o profundo conhecimento da região estabelece, em certa medida, uma superioridade de Juca Picumã em relação ao jovem Blau. Tal relação pode, por exemplo, ser presumida pelo fato de o índio posicionar-se sempre à frente, como se lê nos dois primeiros trechos supracitados.

O respeito de Blau Nunes em relação a Picumã está nitidamente centrado na autoridade deste, termo aqui compreendido no sentido a que se refere Raymundo Faoro. Retomando as idéias de Hans Freyer, Faoro lembra que a autoridade significa “que um conteúdo que também se encontra nos demais é representado em um grau pleno – porém sempre o mesmo conteúdo” (FREYER apud FAORO, 1998, p. 27). Por essa razão, apesar da perceptível superioridade de Juca Picumã, ele e Blau Nunes estabelecem entre si uma estreita relação de proximidade, sustentada pela existência de traços em comum, os quais se encontram em “um grau pleno” na figura do índio. O personagem, mesmo sem expressá-lo, deixa claro seu reconhecimento quanto à autoridade outorgada pela experiência do índio, seguindo, sem relutar ou questionar, todas as orientações e determinações feitas pelo chiru. Essa sutil submissão, no entanto, não distancia Picumã e Blau, como bem demonstra o fato de este aceitar a “brincadeira” do índio de chamá-lo de “pisa-flores”,² atitude que revela a intimidade existente entre os dois personagens. Já o mesmo não ocorre no que diz respeito à autoridade imposta pela patente militar, com relação à qual o furriel Blau deixa transparecer sua contrariedade, seja na já citada reação ao ser chamado de “gurizote” pelo capitão, seja no comentário sobre a postura deste diante do cerco feito pelo grupo inimigo, apresentado na citação que segue.

Na guerra a gente às vezes se vê nestas embretadas, mesmo sendo o mais forte, como éramos nós, que bem podíamos até correr a pelego aqueles camelos..., mas são cousas que os chefes é que sabem e mandam que se as agüente, porque é serviço... (LOPES NETO, op. cit, p. 74)

A aceitação, por parte de Blau Nunes, da implícita autoridade de Juca Picumã, em detrimento da explícita posição hierárquica do capitão farroupilha, pode ser compreendida sob outro ângulo, que acaba por ressaltar ainda mais a proximidade identitária que se estabelece entre o furriel e o chiru. Trata-se do fato de que Blau e Picumã compartilham o mesmo universo e o mesmo destino, distintos dos compartilhados pelos patrões e chefes militares. Tendo em vista que o peão e o vaqueano pertencem a um mundo natural totalmente oposto ao mundo dos “estancieiros-soldados”, é possível concordar com Flávio Loureiro Chaves (1982, p. 165) e

² Conforme Aurélio Buarque de Holanda, “pisa-flores” é uma expressão popular para designar um indivíduo “adamado”, “cheio de afetação no andar” (FERREIRA, 1999, p. 1.804).

verificar facilmente que “a nenhum chefe guerreiro, nem mesmo aos que são mitificados na contraditória perspectiva de Blau Nunes (...), será dispensada a caracterização que ele atribui ao Juca Picumã (...)”. Assim sendo, se é permitido afirmar que Blau Nunes não titubeia em colocar a autoridade do chiru acima de figuras históricas, como Bento Gonçalves e José de Abreu, parece natural que o personagem valorize a experiência do chiru em detrimento da hierarquia militar do capitão de sua tropa.

Paralelamente a suas habilidades “campeiras”, Juca Picumã apresenta atributos de uma outra ordem, igualmente passíveis de serem relacionados à experiência de vida do chiru. Dentre tais características, que, a exemplo das habilidades propriamente ditas, também podem ser vistas como um traço de personalidade adquirido ou construído ao longo da vida, destaca-se a tranqüilidade que o índio apresenta nos momentos de perigo.

Arrolhamo-nos na sombra da carreta, junto da roda, encostando a cabeça na maça. Eu estava como em cima de brasas... não era pra menos...
Cuna!... Se descobrissem, nos carneavam, vivos!...
O Picumã cochilava... mas estava alerta, porque às vezes eu bem via fuzilar o branco dos olhos, na racha das pálpebras, entre o sombreado das pestanas... (LOPES NETO, op. cit., p. 80)

Como se observa no trecho citado, a heteroimagem do índio Picumã é construída em contraste com a auto-imagem de Blau Nunes. Assim, ao passo que o primeiro demonstra ter o sangue-frio necessário para se infiltrar no acampamento inimigo, o jovem Blau não consegue ter a mesma serenidade diante do perigo. Embora a leitura de tal excerto, quando isolada do contexto da narrativa, indique que a tranqüilidade de Picumã, fruto de sua coragem, opõe-se a um pretenso temor de Blau Nunes diante do risco de vida que ambos correm, tal dicotomia não se sustenta quando se tem em vista a reação do personagem no momento em que seus companheiros atacam a tropa imperial.

Eu, pulei logo para o recavém da carreta, para me botar ao ruivo; mas antes de chegar já ele tinha descido... e se foi ao cavalo, que montou de pulo e mesmo sem freio e maneado, tapeando-o no mais, tocou picada fora.
E berrou à gente:
– Pra o rincão! Pra o rincão!
E com a folha da espada tocou o flete, que pelo visto era mestre naquelas arrancadas.
Mesmo assim eu ia ver se segurava o homem, mas o chiru gritou-me:
– Deixe! Deixe! Agora é tarde!... (Ibid., p. 81)

O fato de Blau Nunes afirmar que não apenas foi enfrentar o “ruivo” sem titubear, como também estava pronto a persegui-lo ao perceber que este havia fugido, deixa bastante claro que a valentia e a coragem são características extremamente relevantes para a construção de sua auto-imagem. De tão “evidentes”, tais atributos de Blau são, inclusive, reconhecidos pelo índio Picumã.

– Olha, furriel Blau, tu e o velho Picumã ides jogar o pelego numa arriscada... Ele que te escolheu pra companheiro é porque sabe que és homem... (Ibid., p. 75)

Se levadas em consideração as reiteradas referências feitas pelo personagem a respeito de sua valentia e coragem, seja por meio de sua própria voz, seja por sua reprodução do comentário de Juca Picumã, não parece correto relacionar a apreensão demonstrada por Blau

Nunes no acampamento inimigo a uma “covardia”. Nesse sentido, mais do que contrapor sentimentos de “coragem” e “temeridade”, o dualismo entre a tranqüilidade de Picumã e a apreensão de Blau parece reforçar a hierarquia estabelecida pelas distintas experiências de vida dos dois personagens, o que, conforme visto anteriormente, não acarreta afastamentos identitários ou afetivos entre eles.

O compartilhamento entre Picumã e Blau do atributo da coragem é fundamental para que se comprove, uma vez mais, a aproximação identitária entre os dois personagens. Conforme lembra Regina Zilberman (1973, p. 31-33), mais do que um posicionamento social, a identidade do gaúcho é definida por um sistema de atitudes que, em última instância, caracterizam um espírito guerreiro e militar: bravura, disciplina, ausência de medo, lealdade, honra, responsabilidade perante à vida, desejo de aventuras e recusa à vida sedentária do agricultor ou do comerciante. Embora os excertos supracitados explicitem o fato de Blau e Picumã compartilharem, de forma específica, os atributos da bravura e da ausência de medo, será possível observar, ao longo da presente análise, que ambos os personagens possuem em comum outras características tidas por Zilberman como definidoras do gaúcho.

Afora os aspectos já apresentados, outra característica relevante de Juca Picumã é a astúcia, em especial quando se trata de preparar emboscadas.

O chiru disse, baixo:

– Está perto... ali!... E o churrasco é gordo!...

E levantava e mexia o nariz, tal e qual como um cachorro, rastreando...

E apeamos.

– Vamos botar um torniquete nos cavalos, para não relincharem...

Fizemos, com o fiel do rebenque.

– Tiramos as esporas, por causa dalguma enredija... Tiramos.

– Bom; agora o capitão diz como há de ser o serviço... (LOPES NETO, op. cit., p. 75)

Da mesma forma que sua tranqüilidade, anteriormente referida, a sagacidade de Picumã não pode ser classificada como uma habilidade intrínseca ao ofício de vaqueano ou de militar, apesar de bastante útil ao trabalho que o indígena desempenha na tropa farroupilha. Assim, no trecho citado, a precaução de silenciar os cavalos e de tirar as esporas parece ser muito mais fruto do conhecimento que o velho índio adquiriu ao longo de sua vida do que a atitude característica de um vaqueano ou de um militar. A distinção entre estes três campos de conhecimento – o do ofício de vaqueano, o da experiência pessoal e o da atividade militar – é bastante nítida quando se observam os segmentos em que pode ser dividido o referido excerto: o primeiro momento, no qual prevalece o saber de vaqueano, corresponde à localização do acampamento inimigo; o segundo, no qual predomina a experiência de vida, é aquele em que, após os três personagens apearem de seus cavalos, Picumã orienta que, apenas por precaução, sejam colocados torniquetes nas bocas dos cavalos e retiradas as esporas das botas; e, por fim, o terceiro momento, no qual o índio cede a palavra ao capitão para que este passe as orientações, tendo como base, muito provavelmente, sua experiência militar.

Se o índio apresentado por Blau Nunes em *Os cabelos da china* distingue-se, entre outros aspectos, por sua inteligência, não é diferente o que ocorre com o personagem indígena

de *Melancia – coco verde*, como fica claro nas palavras com as quais ele é apresentado no início do conto.

Vou contar-lhe uma alarifagem em que ele andou metido, e que só depois se soube, pelo miúdo, e isso mesmo porque a própria gente do caso é que contava. (Ibid., p. 86)

Como é possível perceber a partir do trecho supracitado, estabelece-se de imediato uma estreita aproximação entre Reduzo e Juca Picumã, no que diz respeito tanto à coragem quanto à astúcia de que ambos se valem para resolver eventuais situações complicadas. No caso de Reduzo, essa característica já pode ser intuída na abertura do conto, como mostra o trecho recém-citado. O fato de Blau Nunes anteciper que irá relatar uma “alarifagem”, uma trapaça da qual Reduzo tomou parte, não torna explícita a astúcia do indígena, mas permite que essa qualidade seja lida nas entrelinhas, uma vez que o envolvimento nesse tipo de situação pressupõe certa sagacidade e inteligência, sobretudo quando se mantém segredo acerca do ocorrido. E é justamente de tais características, de sua dissimulação e de sua astúcia, que Reduzo irá lançar mão para impedir que sua Talapa, a namorada de seu patrão Costinha, case-se com outro.

Conforme havia pedido Costinha, Reduzo deve avisar sua Talapa que seu amado está vivo e que, tão breve quanto possível, retornará do campo de batalha para se casarem. Tudo isso, no entanto, deve ser dito de forma que apenas ela compreenda, para que ninguém mais saiba das intenções dos jovens, em especial o pai da moça. Assim, a tarefa a ser realizada exige que o índio, em primeiro lugar, infiltre-se no casamento sem despertar suspeitas. Para tanto, ele utiliza astutamente a dissimulação e a mentira como armas.

O velho Severo pasmou...
 – Uê! chiru!... Pois tu não tinhas ido com o seu Costinha?
 – Eu?... Não sr., patrão! Fui só levar uns cavalos até o meio do caminho e dei volta. Diz que lá bala é como chuva... e lança, como roseta!... Não vê!... E dele mesmo, nem notícia nenhuma, té agora... Vancê dá licença de campear os alimais?
 – Deixa isso pra amanhã. Hoje estamos de festa. Fica aí, pra tomares um copo de vinho e comer uns doces à saúde do noivado... Vai pra o galpão...
 – Sim, senhor patrão: Deus lhe pague. Eu hei de fazer uma saúde, sim senhor...
 – Pois sim, pois sim; vái!
 O sorro entrou no galinheiro... (LOPES NETO, op. cit., p. 93-94)

Para não levantar suspeita, Reduzo dissimula sua intenção de permanecer na festa de casamento e pede licença para tratar de seus afazeres (“campear os alimais”), provavelmente contando com o fato de que o pai da noiva, feliz e orgulhoso pelo acontecimento, o convidará para testemunhar a cerimônia. De maneira astuta, o índio faz com que suas ações pareçam ser consequência das ações de Severo, aproximando-se “silenciosamente” de seu objetivo. Tal habilidade em agir de forma sorrateira está perfeitamente sintetizada na metáfora empregada por Blau Nunes ao final do excerto supracitado, na qual a esperteza do personagem indígena é comparada a de um sorro.³

³ Conforme Buarque de Holanda, a palavra “sorro” é uma variante do espanholismo “zorro”, que pode tanto ser um sinônimo de raposo quanto, por extensão, significar “pessoa astuta, velhaca” (op. cit., p. 2.109).

Mais do que fazer com que o convidasse para o casamento, Reduzo aproveita o diálogo com o pai da noiva para preparar, de forma bastante sutil, a oportunidade para realizar sua missão. Assim, havendo o índio afirmado que “faria uma saúde aos noivos”, Severo, em meio às homenagens prestadas por vários empregados seus, “cobra” a promessa feita anteriormente, sem saber que, com isso, está permitindo que Reduzo transmita uma mensagem cifrada para sua Talapa.

Nisto o capataz da estância chegou à porta e pediu licença pra oferecer um verso à saúde do noivado, e botou uma décima bem bonita. Outros, posteiros e agregados, também.

Nesse entrementes o velho Severo perguntou:

– Que é do Reduzo? Oh! Chiru?...

– Pronto, patrão, respondeu o caboclo.

– Então?... e a saúde prometida?

– Já vai, sim senhor!

E amontoando-se para a mesa, bem junto dos que estavam sentados, frente a frente dos noivos, olhando pra sua Talapa o chiru levantou o copo e disse:

Eu venho de lá bem longe,

Da banda do Pau Fincado:

Melancia, coco verde

Te manda muito recado!

E enquanto todos se riram e batiam palmas, enquanto o ilhéu se arreganhava numa gargalhada gostosa, e o velho Severo, mui jocoso, gritava – gostei, chiru! outra vez! – e enquanto se fazia uma paradita no barulho, a noiva se punha em pé como uma mola, e com uma mão grudada no braço da ama, já não chorava, tinha um cobreado no rosto e os olhos luziam como duas estrelas pretas!...

Lindaça ficou, como uma Nossa Senhora!

O Reduzo aproveitou o soflagrante e soltou outro verso:

Na polvadeira da estrada

O teu amor vem da guerra...

Melancia desbotada!...

Coco verde está na terra!... (Ibid., p. 94-95)

Se, por um lado, os índios Picumã e Reduzo compartilham características que dizem respeito às habilidades, as quais, por sua vez, aproximam os autóctones dos gaúchos, por outro, observa semelhante aproximação no que diz respeito a traços pertencentes ao grupo de características correspondente aos valores, tais como valentia e coragem, conforme explicitado, no trecho a seguir.

Neste entrementes rebentou outra vez uma gangolina com os castelhanos.

Um dos moços, que era um quebra largado, nomeado por Costinha, esse, foi dos primeiros a se apresentar ao comandante das armas, pra servir. E tais cantigas cantou ao velho Costa, que este deixou o Reduzo ir com ele, de companheiro e ordenança, porque o rapaz era cadete, com estrela, e tinha direito.

O chiru ficou todo ganjento; imagine vancê que colhera, daqueles dois aruás!... (Ibid., p. 86-87)

E foi mesmo no meio da carga, entre gritos, juras, palavrões, tiros, pontacos de espadas e coriscos de lanças, pechadas de cavalos, foi nesse berzabum do entrevero que o Costinha industriou o chiru.

(...)

E enquanto o chiru se deitava no pescoço do cavalo e uma lança de três pontas escorregava-lhe por cima do espinhaço, o Costinha, com um tiro de pistola derrubava um gadelhudo lanceador... e continuava o sermão:

(...)

– Acuda aquele, patrãozinho, que eu tempero estes!...

Isso disse o chiru e esporeando o flete atirou-o contra dois desalmados que iam degolar um ferido... emborcou-os a patadas e logo gritou ao moço:

– Já sei tudo! Deus ajude! Lá le espero!...

E riscou campo fora, rumo da querência, ainda batendo na boca, num pouco caso dos castelhanos! (Ibid., p. 92-93)

Se, como foi referido anteriormente, Juca Picumã e Blau Nunes parecem se equiparar em termos de bravura, não é diferente o que ocorre com Reduzo e Costinha, conforme se observa nos trechos recém-apresentados. Da mesma forma que os personagens de *Os cabelos da china*, o índio e o branco apresentados em *Melancia – coco verde* não apenas mantêm entre si uma estreita relação de companheirismo, forte o bastante para superar o distanciamento que poderia se verificar entre o filho do patrão e o peão da estância, como também parecem ter na coragem uma característica em comum, um traço que, ao ser compartilhado por ambos, acaba se tornando um ponto de identificação mútua. Nesse sentido, no primeiro excerto, a valentia de Costinha é explicitamente atestada pelo fato de o jovem ter sido um dos primeiros a colocar-se à disposição para lutar contra os castelhanos, obtendo também o consentimento de seu pai para que Reduzo continuasse a seu lado durante as batalhas. A guerra, que poderia representar uma separação para os dois moços, acaba se tornando mais uma oportunidade para estes continuarem divertindo-se lado a lado, como nos tempos em que eram crianças.

Mesmo que se possa ler, de forma correta, que o ímpeto de Costinha para o combate provenha de um “amor à pátria”, tal interpretação não anula uma outra, tão ou mais plausível: o fato de o personagem pegar em armas por “amor à aventura”, característica que, conforme visto anteriormente, Regina Zilberman identifica como uma daquelas que define a identidade do gaúcho. Assim, somado a um sentimento de patriotismo, é lícito afirmar que a vontade de lutar também representa uma demonstração “instintiva” de bravura. Uma bravura inata e “natural”, algo que não precisa ser declarado, que se apresenta como uma causa velada das ações do personagem. De fato, Costinha não afirma verbalmente sua valentia; ele deixa que suas ações, filtradas pela narrativa de Blau, revelem tal característica. De forma semelhante, a coragem de Reduzo é apreendida a partir de suas atitudes. Assim, o fato de o índio ter ficado orgulhoso, ou, nas palavras de Blau, “ganjento” com a possibilidade de lutar ao lado do amigo, revela que sua postura diante da guerra em nada difere do pensamento de Costinha.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que a bravura representa uma das bases da amizade dos dois personagens, uma vez que, em certa medida, ela configura-se em um elo entre eles. Mais do que isso, o que se estabelece é uma estreita relação entre coragem e companheirismo, exemplarmente ilustrada na narração do momento em que Costinha pede a Reduzo que vá à fazenda do velho Severo e impeça o casamento de sua Talapa. Assim, como se lê no segundo trecho anteriormente citado, é no meio do “entrevero”, entre “tiros, pontagens de espadas e coriscos de lanças”, que o índio recebe do amigo as informações sobre a missão que deverá cumprir. Ao mesclar simbolicamente dois níveis diegéticos – o da guerra e o do amor –, a narrativa acaba por aproximar também dois dos mais relevantes traços das personalidades de Costinha e Reduzo – a bravura e a amizade. Se, por um lado, a guerra é o palco em que os personagens demonstram a coragem comum a ambos, o desenrolar da história de amor dos

jovens enamorados acaba por tornar-se o terreno onde Reduzo dará a maior prova de amizade e lealdade a Costinha.

Por mais visíveis que sejam os laços de amizade e de identificação entre Reduzo e Costinha, tal aproximação não consegue superar o distanciamento verificado entre os personagens em um outro nível, o da classe social. Nesse sentido, ao contrário do que se observa em *Os cabelos da china*, uma análise mais completa de *Melancia – coco verde* acaba necessariamente por esbarrar na discussão do chamado “mito da democracia rural”, uma vez que a trama está centrada na relação de amizade entre um posteiro e o filho do proprietário da estância. Levando-se em consideração que o território sul-rio-grandense, ainda no período colonial, foi dividido em sesmarias outorgadas aos oficiais que se destacaram nas guerras de fronteira, é inegável a forte presença do aspecto militar na formação das grandes propriedades de terra no Estado. Tendo em vista esse aspecto, Fernando Henrique Cardoso (1977, p. 96) observa que, nos casos em que a camaradagem militar foi transposta do campo de batalha para a estância, tal processo não se absteve de manter um distanciamento social bastante rígido entre superiores e subordinados. Regina Zilberman (1992, p. 50), por sua vez, relativiza um pouco tal distinção de classes, assinalando que entre elas “não há antagonismo, e sim solidariedade, não porque compartilhem as posses materiais – a estância, o gado –, mas porque todos devem demonstrar as mesmas virtudes humanas. No texto regionalista, há a divisão social, não, porém, desigualdade ou conflito.” Com efeito, o que se observa na relação entre Reduzo e Costinha é, a princípio, uma profunda amizade e um compartilhamento de valores, que permitem assinalar uma grande aproximação entre os dois personagens, companheiros de brincadeiras e aventuras desde crianças. No entanto, sem ser silenciado por tanto companheirismo, o distanciamento das posições sociais pode ser lido tanto no fato de o índio ter acompanhado o amigo nas batalhas como seu subordinado hierárquico quanto na observação final de Blau Nunes de que, após o feliz desfecho da trama, Reduzo acabou tornando-se capataz de Costinha.

Se Juca Picumã e Reduzo compartilham aspectos como coragem e valentia, os quais, por sua vez, aproximam a heteroimagem do indígena da auto-imagem do gaúcho, o personagem de *Os cabelos da china* revela outro valor positivo muito próprio e extremamente significativo para a diegese do conto. Trata-se dos sentimentos que nutre por sua filha, explicitados anteriormente. Apesar da distância física, Picumã revela claramente a proximidade emocional que mantém em relação à Rosa. Em um misto de amor, sacrifício e preocupação, o índio não disfarça a emoção e afirma satisfeito, “como se tivesse um pedaço do céu encravado dentro do coração”, que envia para a moça tudo que consegue ganhar com seu trabalho. Para Picumã, Rosa é alguém especial, alvo de toda a sua preocupação. Uma preocupação que, obviamente, não se reduz às questões financeiras imediatas. Assim, a atenção que o índio dispensa à china não se resume às remessas rotineiras de dinheiro. Como todo pai exemplar, Juca preocupa-se com o futuro da filha e sonha com uma vida feliz e tranqüila para ela, ao lado de um marido que seja capaz de tratá-la como a “princesa” que o chiru imagina que é. No

entanto, por maior e mais puro que seja esse “amor de pai”, tal sentimento não consegue sobrepor-se a outro valor positivo igualmente atrelado à figura paterna: a honra da família. Assim, ao ter sua imagem de pai “manchada” pelo comportamento de Rosa, o carinho e o zelo de Picumã dão lugar a uma atitude distinta, mas que, segundo o código de conduta do gaúcho, também representa uma atribuição paterna.

A cabocla não estava tão perdida de susto, porque ainda deu um safanão forte e gritou, braba:
 – Larga, desgraçado!...
 E olhou, entonada... mas conheceu o chiru e ficou abichornada, pateta...
 – O tata! O tata!...
 – Cachorra!... Laço, é o que tu mereces!...
 – Me largue, tata!...
 – Primeiro hei de cair-te de relho... pra não seres a vergonha da minha cara...
 Neste instante, fulo de raiva, o nosso capitão manoteou-a pelo outro braço.
 – Ah! mencê... perdão!... Nunca mais!... Eu... Eu...
 – Eu é que vou dar-te sesteadas com o ruivo, guincha desgraçada!
 E furioso, piscando os olhos, com as veias da testa inchadas, largou o braço da morena mas agarrou-lhe os cabelos, a trança quase desmanchada, fechando na mão duas voltas, agarrou curto, entre os ombros, pertinho da nuca..., e puxou pra trás a cabeça da cabocla..., com a outra mão pelou a faca, afiada, faiscando e procurou o pescoço da falsa...
 Chegou a riscar... riscar, só, porque o chiru velho, o Juca Picumã, foi mais ligeiro: mandou-lhe o facão, de ponta, bandeando-o de lado a lado, pela altura do coração!...
 – Isso não!... é minha filha! disse. (LOPES NETO, op. cit., p. 81-82)

O fato de Rosa tornar-se amante do chefe da tropa inimiga feriu a honra de Juca Picumã, e este, como pai, sente-se no direito de castigar a china por essa ofensa. Em sua leitura do conto, Luiz Arthur Nunes (1973, p. 48) interpreta a reação de Juca Picumã como uma quebra do código moral gaúcho, o que, por extensão, desvincularia o chiru da comunidade a que pertence Blau. No entanto, como o próprio crítico ressalta, é justamente um dos valores definidores do gaúcho – a honra – que faz o personagem aparentemente se desviar do comportamento-padrão do grupo. Mais do que demonstração de uma pretensa índole vingativa, a prometida surra pode ser interpretada como um indicativo da importância que o chiru dá a determinados princípios que orientam a relação familiar, ou, de forma mais específica, a relação entre pais e filhos. É importante frisar que, ao dizer que a moça era a “vergonha da sua cara”, Picumã fala sim de uma honra “manchada”, mas de uma honra muito específica: a de pai. Trata-se do respeito que a filha deveria ter em relação ao índio e da obediência a determinadas regras de conduta que, como sugere o texto, foram transmitidas por Picumã na educação que deu a ela. Mais do que a figura de homem, as atitudes de Rosa atingiram a figura de pai. Tão evidente é essa ofensa, que a própria moça, ao reconhecer o índio em meio à confusão do ataque farroupilha, começa a desculpar-se imediatamente, em uma clara demonstração de entendimento do que sua atitude representava aos olhos de Picumã.

Se, por um lado, é como pai ofendido que Picumã sente-se no direito de punir Rosa, por outro, é como pai protetor que o índio se vê na obrigação de defendê-la da reação do comandante farroupilha. Diferentemente de seu superior militar, que pretende “lavar sua honra” de amante enganado com o sangue da china, Juca Picumã tem uma reação comparativamente mais branda para a traição que sofreu, constatação que permite relativizar a supracitada leitura de Luiz Arthur Nunes, na qual Picumã reage de forma “violenta” e

“impulsiva”, quebrando assim o código moral gaúcho. Mesmo que sua atitude não deixe de ter um caráter punitivo, o chiru não se omite da responsabilidade que possui com relação à Rosa. Afinal, como bem demonstra a frase final do trecho anteriormente citado, apesar de tudo que fez, a china é sua filha. Na esteira do raciocínio machista que orienta as ações do oficial, a traição amorosa o autorizaria a aplicar a punição mais rigorosa possível. No entanto, antes de ser a mulher infiel, Rosa é a filha de Picumã e, como tal, deve ser protegida por ele. O contraste entre as reações do chiru e do capitão farroupilha não deixa dúvidas quanto à importância que aquele dá a tudo que se relaciona com seu papel de pai, valor que coloca acima inclusive de sua honra de soldado, fazendo com que ignore as patentes militares em defesa da filha. Mais do que isso, se for levada em conta a afirmação de Flávio Loureiro Chaves (1994, p. 40) de que o código social que rege o mundo do gaúcho não apenas dita as normas de conduta desse sujeito, como também ajuda a distinguir os que pertencem e os que não pertencem a esse universo, fica bastante clara a posição ocupada pelo capitão de Picumã e Blau em tal jogo de identidade e alteridade, a despeito do fato de ser farroupilha como o chiru e o furriel.

A retidão de caráter apresentada por Juca Picumã, além de constituir um relevante traço da caracterização do personagem, desempenha um papel fundamental na aproximação da heteroimagem do índio à auto-imagem do gaúcho. Assim, como se pode perceber no excerto que segue, a honra é um traço igualmente definidor da personalidade de Blau Nunes.

- Mas... não é pra defuntar o homem... amarrado?...
- Não! Acoquiná-lo, só...
- A tal piguancha, também... não é pra... lonquear?...
- Não! Desfeiteá-la, só...
- Então, vou. Mas quem fala é o Picumã...; eu, nem mentindo digo que sou desertor...
- Estás te fazendo muito de manto de seda!... Cuidado!...
- Seu capitão é oficial... nada pega...; eu sou um pobre soldado que qualquer pode mandar jungir nas estacas...
- Aí o Picumã meteu a colher.
- Seu capitão, o mocito não é sonso, não! Deixe estar, patrãozinho, tudo é comigo... vancê só tem é que atar o gagino... (LOPES NETO, op. cit., p. 76)

Como é possível depreender da fala de Blau Nunes, suas atitudes são orientadas por normas de comportamento muito bem estabelecidas. Assim sendo, para cumprir as ordens de seu comandante, o furriel impõe uma série de exigências. À semelhança do que ocorre com Picumã, o código de honra de Blau está acima das determinações hierárquicas. Nesse sentido, nem mesmo a patente militar parece autorizar que certas atitudes sejam tomadas. As regras de conduta a que está submetido não permitem, por exemplo, que Blau Nunes mate um homem que esteja amarrado ou agrida uma mulher, mesmo recebendo ordens claras de seu superior para isso. Tal atitude, longe de remeter a uma insubordinação, parece ser, pelo menos a princípio, aceita com tranquilidade pelo capitão farroupilha, muito provavelmente pelo fato de as duas ações, em última instância, representarem um ato de covardia inconcebível. Na esteira desse raciocínio, é interessante ressaltar uma vez mais que, reforçando o processo de compartilhamento de uma identidade cultural entre o indígena e o mestiço, o respeito a um código tácito de conduta acaba por estabelecer um nítido afastamento desses personagens em

relação ao capitão farroupilha, distinção que já havia sido destacada nas relações que Blau mantém com a autoridade “natural” de Picumã, em contraste com a autoridade imposta pela patente militar. Assim, ao passo que Picumã e Blau externam, cada um a seu modo, o pressuposto de que os maus-tratos à mulher são inadmissíveis, o capitão farroupilha, por sua vez, não hesita em tentar degolar sua ex-amante em vingança por sua traição.

Ao compartilharem com Blau Nunes e Costinha muitos dos atributos tidos como definidores do gaúcho, os índios Picumã e Reduzo possuem, de forma bastante nítida, uma extrema relevância na constituição não apenas étnica, mas também cultural da identidade do sujeito sul-rio-grandense. Mais do que ser alvo de uma visão enaltecida, é possível dizer, alinhando-se à concepção de Luís Borges (2006, p. 17-18), que o indígena desempenha um papel crucial no processo identitário que perpassa a obra de Simões Lopes Neto, uma vez que “o autor procura incorporar um fator comum entre a tradição brasileira e a identidade rio-grandense, fazendo com que o personagem indígena assuma, dentro da cultura regional do Rio Grande do Sul, o papel de integrador da nacionalidade.”

REFERENCIAS

- BORGES, Luís. O folclore e a ficção como artifício didático-pedagógico em Simões Lopes Neto. In: BAVARESCO, Agemir; BORGES, Luís (orgs.). **Identidades ameríndias**: Sepé Tiaraju, Lendas missionárias, Salamanca do Jarau. Porto Alegre : EST Edições, 2006, p. 17-18.
- CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977, p. 96.
- CHAVES, Flávio Loureiro. **Matéria e invenção**: ensaios de literatura. Porto Alegre : Editora da Universidade/UFRGS, 1994, p. 40.
- _____. **Simões Lopes Neto**: regionalismo e literatura. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1982, p. 165.
- DACANAL, José Hildebrando. A miscigenação que não houve. In: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA, Sergius (orgs.). **RS**: cultura e ideologia. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1980, p. 32.
- FAORO, Raymundo. Introdução ao estudo de Simões Lopes Neto. In: TARGA, Luiz Roberto Pecoits (org.). **Breve inventário de temas do sul**. Porto Alegre : Editora da Universidade / UFRGS ; Lajeado : FATES Editora / Univates, 1998, p. 23-38.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1999.
- LOPES NETO, João Simões. **Contos gauchescos e lendas do sul**. Porto Alegre : L&PM, 2006.
- NUNES, Luiz Arthur. Uma tipologia de personagens. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza; NUNES, Luiz Arthur; BORDINI, Maria da Glória; ZILBERMAN, Regina. **Simões Lopes Neto**: a invenção, o mito e a mentira; uma abordagem estruturalista. Porto Alegre : Movimento / IEL, 1973, p. 39-52.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura no Rio Grande do Sul**. 3. ed. Porto Alegre : Mercado Aberto, 1992, p. 50.
- _____. Presente e passado nos Contos Gauchescos. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza; NUNES, Luiz Arthur; BORDINI, Maria da Glória; ZILBERMAN, Regina. **Simões Lopes Neto**: a invenção, o mito e a mentira; uma abordagem estruturalista. Porto Alegre : Movimento / IEL, 1973, p. 31-33.

A REPRESENTAÇÃO DA COLONIZAÇÃO GERMÂNICA NO SUL DO BRASIL NOS ROMANCES *VERDE VALE*, DE URDA A. KLUEGER E, *A FERRO E A FOGO*, DE JOSUÉ GUIMARÃES

Neiva Andréa Klagenberg¹

RESUMO

Comparam-se o romance *Verde Vale*, de Urda A. Klueger e *A Ferro, e Fogo* de Josué Guimarães, os romances abordam a saga da colonização alemã no Brasil, enfocando, respectivamente, os núcleos imigrantes germânicos em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Analisa-se a representação da identidade cultural dessa população alemã em contato com a comunidade brasileira. Enfoca-se especialmente a construção das personagens Humberto Sonne, do romance *Verde Vale* de Urda Klueger, e Daniel Abraão, do romance *A Ferro e Fogo* de Josué Guimarães, em suas semelhanças e diferenças, e também as personagens femininas, protagonistas de cada um destes romances, Eileen e Catarina. Inicialmente discutir-se-ão os conceitos de identidade e diferença, com base no teórico Stuart Hall; passar-se-á em seguida ao exame das modificações identitárias ocorridas no confronto dos mundos culturais simultaneamente habitados pelos personagens, isto é, as comunidades germânica e brasileira. Finalmente traçam-se comparações e contrastes entre os romances, salientando-se o modo como as identidades e diferenças culturais foram retratadas em cada um deles.

Palavras-chave: Verde Vale, Urda A. Klueger, A ferro e Fogo, Josué Guimarães.

IDENTIDADE

INTRODUÇÃO

No ano de 1979 a escritora catarinense Urda A. Klueger publica o romance histórico *Verde Vale*, no qual narra a colonização alemã de Blumenau no Vale do rio Itajaí na figura da família Sonne. Também o escritor Josué Guimarães publica no ano de 1972 o romance *A Ferro e Fogo I (Tempo de Solidão)* onde descreve a saga da colonização alemã no estado do Rio Grande do Sul.

Em *Verde Vale*, Urda narra a história da família de Humberto Sonne, que veio ao Brasil com a esposa e os filhos tentar uma vida melhor, na verdade em busca de uma terra prometida, como o Brasil era visto na Alemanha naquele momento.

Josué Guimarães aborda a história da família de Daniel Abrão Schneider, que chega ao Brasil em julho de 1824, junto com outro grupo, destinado a extinta Real Feitoria do Linho

Cânhamo, no Faxinal do Courita atual São Leopoldo. Porém os planos da família Schneider mudam quando Gründling (companheiro de bebedeira de Daniel) convida a família para ocupar terras devolutas da União, onde participariam de um comércio muito rentoso, mas não sabiam eles que na verdade o comércio era contrabando de armas. Esta situação, no meio da guerra, complicou suas vidas tanto que, durante a guerra da Cisplatina, Daniel viveu praticamente mais de dois anos dentro de um poço. Catarina, esposa de Daniel, é quem enfrenta os soldados, e conduz a família. Josué Guimarães, na parte I de *A Ferro e Fogo*, conta a história destas pessoas na sua “amada estância” até o momento que se mudam para São Leopoldo.

Tanto Klueger, quanto Guimarães conseguem escrever suas obras ambientadas no século XIX. Guimarães consegue inclusive retratar situações históricas como a guerra da Cisplatina, a relação entre os colonizadores com os castelhanos, índios, soldados e políticos. Nota-se nas obras como foi importante para as duas famílias valorizar a cultura, as suas tradições, pois estes aspectos tiveram muita influência para suportar as agruras da nova terra.

Neste estudo, pretende-se analisar o elemento germânico da sociedade brasileira, especialmente as personagens Humberto Sonne e Daniel Abraão, em suas semelhanças e diferenças, além disso, levar-se-á em consideração o comportamento das personagens femininas fundamentais na história, Eilenn e Catarina. Outro aspecto abordado será a aquisição de uma identidade nacional pelos imigrantes, com embasamento teórico na teoria da *Identidade cultural da pós Modernidade* de Stuart Hall.

1. OS ALEMÃES E O INÍCIO DE UMA NOVA IDENTIDADE EM VERDE VALE

Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural da pós-modernidade*, traz algumas indagações e concepções sobre identidade, fornecendo subsídios para a compreensão desta realidade. Em seu livro, Hall discute a questão da identidade cultural, ele desenvolve uma reflexão considerando a fragmentação das sociedades modernas, apresentando as três formas de concepções de sujeito presentes na modernidade: sujeito do Iluminismo; o sujeito sociológico; o sujeito pós-moderno.

O sujeito iluminista, era considerado centrado, unificado, dotado de razão, criando-se com isso, uma concepção muito individualista do sujeito. Com a crescente mudança do mundo moderno, nota-se que o sujeito também é formado na relação com outras pessoas, desenvolvendo-se assim a concepção sociológica. Que se caracteriza como uma identidade em busca de uma estabilização entre o interior e o exterior, de acordo com esta visão a identidade é formada na interação entre o sujeito e a sociedade. Ou de acordo com o próprio autor:

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “ parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os

¹ URI. Especialista em Português/ Espanhol e Respectivas Literaturas, Mestranda em Letras – Área de Concentração: Literatura. Professora da Escola de Educação Básica São Vicente, Itapiranga SC.

lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, "sutura") o sujeito à estrutura.²

Entretanto, as mudanças que ocorrem constantemente na sociedade ocasionam uma série de mudanças. E a fragmentação identitária, antes considerada estável e unificada, passa por profundas transformações, muitas vezes contraditórias ou não resolvidas. O próprio processo de identificação, através do qual se projetam as identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Segundo Hall³ é esse processo que produz o sujeito pós-moderno caracterizado como não tendo uma identidade fixa. Desta maneira, a identidade torna-se móvel, formando-se e transformando-se continuamente de acordo com os sistemas culturais que a rodeiam passando a ser definida historicamente e não biologicamente. A partir desta concepção pode-se entender o que aconteceu com os primeiros imigrantes alemães aqui no Brasil, assunto este, abordado por Klueger e Guimarães nas obras analisadas neste estudo.

Na obra *Verde Vale*, Urda Klueger volta ao século XIX para contar a história de Humberto Sonne, desde sua infância na Alemanha até a formação de sua descendência pela sociedade blumenauense. Sonne vem da Alemanha, com esposa e filhos e aporta em praias catarinenses em fevereiro de 1857. Seu destino é a colônia de Blumenau, sendo assim um dos pioneiros desbravadores e construtores do progresso deste município.

O colono alemão vinha em busca de um futuro melhor, aquela idéia de que "plantando tudo dá". Na velha Alemanha, a vida já não era exatamente um conto-de-fadas. Havia mais uma das eternas guerras entre os estados alemães. Houve um aumento geral nos preços, doença e escassez. Por fim os Sonne estavam sem economias, e com uma guerra impedindo que um marceneiro ganhasse honestamente a vida. Jungblut, na obra *Porto Novo um documentário Histórico*, ressalta esta situação:

Poucas esperanças sobraram no meio de tanta devastação, fome e pobreza. Havia uma pesada carga de impostos sobre os bens e produtos agrícolas. As confusões religiosas eram contínuas e cansativas gerando intermináveis conflitos sociais. As terras estavam muito retalhadas por sucessivas heranças e dotes e mesmo assim muitos ficaram sem um lote. Os solos estavam esgotados.⁴

A solução era imigrar para o Brasil: "Vá para o Brasil, homem. É o que de melhor há para se viver bem. Um país imenso esperando para ser povoado".⁵

A narrativa de Urda Klueger é simples, linear e clara, transmite com naturalidade o movimento e o sentimento das personagens, traz um forte otimismo e um espírito de prosperidade da família Sonne. Vinham para o Brasil com um pouco de receio sobre a nova vida, porém o afeto entre Humberto e Eileen era muito forte, capaz de superar todas as dificuldades, inclusive o medo, como é possível constatar:

O futuro tinha algo de assustador e eles se apegavam às reminiscências da vida que havia ficado do outro lado do Atlântico para arranjar forças e coragem. – Meine hübsch mädchen! –

² HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.12.

³ Ibidem, Idem.

⁴ JUNGBLUT, Roque. *Porto novo um documentário histórico*. Itapiranga: FAI, 2005, p.27.

⁵ KLUEGER, Urda A. *Verde vale*. Blumenau: Hemisfério Sul, 2006, p.20.

Falou com calor. – Vamos fazer de conta que a vida só começou agora... Eileen sorriu corajosamente e encostou o rosto à barba acobreada de Humberto.⁶

Quando chega ao Brasil, a família Sonne passa os primeiros dias num acampamento, Humberto sai à procura de uma terra para trabalhar e viver com sua família. O local escolhido se localizava num vale com madeira e água abundantes. Depois de uma semana, a família se muda para lá. A princípio moram em uma cabana, sendo os primeiros tempos muito difíceis. Os Sonne tinham um trabalho pesado dentro da mata, e nestes momentos ocorre uma grande saudade da sua antiga pátria. “Nestas horas a saudade da distante Alemanha lateja-lhes o coração”⁷. Porém o trabalho era tanto, que não sobrava muito tempo para pensar e se lamentar.

Eileen, que nasceu numa família rica e foi educada nos melhores colégios da Alemanha, não media esforços e ajudava Humberto em qualquer tipo de trabalho, isso porque ela o amava muito e queriam construir o futuro juntos. Mesmo morando no meio da mata Eileen nunca deixava de ser uma mulher caprichosa, os filhos e a casa, sempre bem arrumados, uma toalha sobre a mesa e guardanapos brancos, pois ela acreditava que tudo teria que estar apresentável. Era a dona de casa e mãe perfeitas: “Uma aristocrata que dirigia seu pequeno reino com tanta graça e sabedoria como talvez poucas rainhas tivessem feito”.⁸

Tudo isto pode parecer estranho: tanta preocupação, vivendo numa cabana no meio do mato, mas era um diferencial porque muitas propriedades estavam sendo organizadas apenas por homens, e mesmo aquelas onde existiam mulheres, a organização da casa não era a principal preocupação, mas auxiliar na derrubada de árvores! Para Eileen, a organização também tinha relação com conforto: para que dormir apenas em cima de estrados de cipó, se os mesmos podiam ser melhorados com “um colchão de capim?”. Além disso, Eileen se revela uma grande mulher, pois não havendo escolas, foi ela quem ensinou os filhos a ler e escrever: “Ela apressava-se nas manhãs para nas tardes tirar o tempo de ensinar Gustav a ler e a escrever. Era uma lição diária de duas horas – ela colocava sobre a mesa o relógio de algibeira de Humberto e controlava o tempo”.⁹

Humberto, além de um grande trabalhador era um eterno apaixonado, chamava Eileen carinhosamente de “meine madchen” (minha menina). Preocupava-se muito com o legado que deixaria para os filhos. Investiu o pouco dinheiro que lhes restava, da melhor maneira possível sempre pensando no futuro: comprou uma vaca, um cão de guarda e instrumentos agrícolas. Aos poucos vai produzindo e progredindo financeiramente: antes mesmo de completar dez anos que estavam no Brasil conseguiu construir uma confortável casa estilo chancelaria para a família.

Quando aportaram no Brasil, os Sonne tinham três filhos: Gustav, menino com nove anos na época, e já capaz de ajudar o pai em tudo, Astrid e Lisa, duas lindas meninas que mesmo novas, já tinham suas responsabilidades. Porém nos primeiros meses na nova pátria

⁶ Ibidem, Idem, p.27.

⁷ Ibidem, Idem, p.33.

⁸ KLUEGER. Urda A. *Verde vale*. Blumenau: Hemisfério Sul, 2006, p.37.

⁹ Ibidem, Idem, p.46.

Eileen engravida, nasce um menino o qual recebe o nome de Reno, em homenagem ao rio Reno. Percebe-se neste fragmento um caráter nacionalista de saudade da antiga pátria. Segundo a autora: "Reno foi uma conclusão de saudade, uma homenagem ao rio amado, à pátria amada, um reafirmar de liames que prendem os homens as suas raízes".¹⁰ Ao mesmo tempo, o nascimento deste filho causa uma nova reflexão em Humberto: "*Mein Gott*" (meu Deus) – pensou. "Seu filho era brasileiro".¹¹ Esta visão, do filho ser brasileiro, pode ser observada como uma nova identidade nacional.

Entende-se por "nova identidade", a interação entre os imigrantes e a sociedade que estavam inseridos. O sujeito ainda tem um núcleo ou uma essência interior, o qual Stuart Hall denomina de "eu real", mas este é modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses oferecem. Isto porque a identidade é:

Construída pelo ato de identificação de interpretação da palavra do outro, ela não é herdada, comprada tão pouco imposta. A identidade deve ser compreendida como um processo de movimentos incessantes entre sujeitos e suas histórias, suas crenças seus valores suas culturas'.¹²

Este pensamento de Humberto, relacionado ao filho, era o primeiro pensamento nacionalista, voltado ao Brasil, pois nos demais aspectos tudo era saudade, o natal causou espanto, pois não tinha neve, os nomes dos filhos tinham relação com a Alemanha como Reno e também a filha Monique, inclusive a primeira vaca recebeu o nome de Alpina para lembrar os Alpes.

Muitas coisas importantes aconteceram na vida dos Sonne neste tempo. Tinha na colônia uma igreja, participavam de um grupo cultural, mas acima de tudo tinham escola, a qual Gustav, Astrid e Lisa freqüentavam. No ano de 1863 ocorreu um frio muito intenso, seguido de muita chuva. Este período também trouxe grandes mudanças para a família Sonne. Choveu tanto, que Humberto teve a idéia de visitar outros colonos. Quando se juntou com outro grupo de homens próximo ao rio Itajaí-Açu percebem uma canoa nas águas revoltas, um homem e uma criança. A canoa vira. Humberto consegue salvar apenas a criança, e a leva para sua casa, aos cuidados de Eileen. Descobre-se depois que a família dela morrera e que seu nome é Elzira. Então ela é adotada pelos Sonne e é tratada como filha legítima, embora negra.

O relacionamento da menina com a família é bom, mas, na sociedade da época a vivência de um negro no meio dos brancos alemães, era complicada, ela foi repudiada na sociedade e no próprio ambiente escolar. Elzira foi excluída pelos colegas na escola, chamada muitas vezes de "negra suja" e outras ofensas. Reno, seu irmão, se envolvia em brigas com os colegas, pois não admitia sua irmã ser tratada de tal maneira, pois Reno e Elzira se adoravam. Depois de muitas brigas, aos poucos ela é aceita como um membro da família e "aceita" na

¹⁰ Ibidem, Idem, p.60.

¹¹ Ibidem, Idem, p.60.

¹² LUSTOSA, Mariana. A questão do "modelo" na formação cultural das Américas: um estudo de duas obras de Luiz Antonio de Assis Brasil. In: BERND, Zilá. *Americanidade e transferências culturais*. Porto Alegre: Movimento, 2003, p.75.

sociedade, inclusive é confirmada pelo Pastor na igreja com as crianças alemãs, fato que na época era inédito.

Mas o grande problema ainda viria e marca o grave conflito que a família Sonne teve que enfrentar. Reno e Elzira tanto se amavam que originou uma gravidez. Reno vai embora, torna-se um marinheiro, Elzira morre no parto. Neste tempo toda a família Sonne sofre as mais humilhantes manifestações de repúdio e preconceito da sociedade. Nesta época, os filhos mais velhos estão casados e o bebê acaba sendo uma renovação para Eilenn, a qual sente como se fosse seu próprio filho. Como o tempo tudo cura, aos poucos a vida retoma a mesma rotina e a família é aceita novamente na sociedade.

Urda Klueger nesta obra fala da colonização alemã sob um ponto de vista otimista, podem surgir dificuldades, sacrifícios, porém, com determinação tudo pode ser superado inclusive a dor. A saudade da terra natal passa, e com o tempo, o Brasil passa a ser visto pelas personagens como uma continuação da Alemanha:

Ele não pensava em termos de Brasil. A pátria era aquela terra, que para todos os colonos se transformava numa continuação da Alemanha, aquela terra que fornecia prosperidade e pedaços de bruma trespassados de sol que entravam dentro dos olhos e tomavam um lugar dentro da alma".¹³

O que a autora tenta retratar neste fragmento é o amor para com a antiga pátria, que os imigrantes ainda guardavam dentro de si, Blumenau era para eles uma extensão da Alemanha. Preocupavam-se muito em manter sua identidade própria, como nos cantos, danças, costumes, vestimentas. Porém, aos poucos eles vão mesclando estes costumes com os brasileiros, transformam sua identidade, inclusive no vestuário. Isto porque a influência do meio modifica as pessoas, uma pessoa submetida a uma cultura diferente por muito tempo adquire características do local que ela está agregada. Esta questão pode ser observada no fragmento abaixo quando Gustav reclama da roupa das irmãs:

Na realidade, Gustav exagerava ao falar nos vestidos das irmãs. Não quer que elas estivessem sem mangas, mas seus vestidos de verão tinham sido feitos com mangas curtas, em modelos copiados de uma revista que chegara – adivinhem de onde? – do Rio de Janeiro! Semana a semana, mês a mês, ano a ano, os colonos iam aos poucos integrando-se quase sem sentir na vida brasileira.¹⁴

Constata-se desta maneira, que o ocorrido com os alemães é um processo natural, o ser humano adapta-se ao meio onde vive. A cultura é fruto da miscigenação de diferentes povos, criando uma identidade cultural que caracteriza as pessoas pelo modo de agir, e até de falar. De acordo com Hall:

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. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada".¹⁵

¹³ KLUEGER, Urda A. *Verde vale*. Blumenau: Hemisfério Sul, 2006, p.98.

¹⁴ *Ibidem*, Idem, p.123.

¹⁵ HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.38.

Esta identidade cultural move os sentimentos, os valores, o folclore e uma infinidade de itens impregnados nas mais variadas sociedades do mundo, e apresenta o reflexo da convivência humana. Graças a estas adaptações e a vontade de manter vivas as lembranças de seus antepassados têm-se sociedades germânicas no Brasil, como Blumenau em Santa Catarina, e exaltada na obra analisada sob a história da família Sonne.

2. UMA FAMÍLIA NO FOGO CRUZADO

Josué Guimarães em, *A ferro e Fogo I tempo de Solidão* conta a história da família Schneider. Tudo ocorre no tempo do império, onde as personagens vivem num ambiente hostil, pobre e violento, durante e após a guerra da Cisplatina, onde é necessário conviver com bugres, negros e soldados.

Daniel Abraão Lauer Schneider tinha a profissão de seleiro na Alemanha. Viera para o Brasil com a esposa Catarina e um filho pequeno. Foram instalados em casebres, onde há mais de três meses esperavam a colônia de terras prometidas pelo governo. O lugar onde moravam era inóspito, sujo e desorganizado. Enquanto ocorre a espera, Schneider faz amizade com Grundling (o qual era um alemão muito interesseiro). Este propõe a Daniel um acordo, uma sociedade: ocupar uma estância abandonada, terras devolutas das quais quem toma posse passa a ser o dono. Enche a família de promessas e perspectivas. O casal começa a duvidar, pois tudo que lhes fora prometido na Alemanha não passava de uma doce ilusão. Segundo Jungbluth: "A propaganda prometia terra quase de graça. Os agentes prometiam ainda viagem gratuita, sementes para o plantio, gado para a lavoura, diária de 160 reais no primeiro ano e outros sonhos".¹⁶

Daniel e Catarina praticamente não tinham outra opção de vida, mas quem toma a decisão é Catarina mostrando assim, o tipo de mulher que representava: forte, decidida, sem medo de nada. Demonstrando a personalidade marcante das mulheres alemãs, como notamos no fragmento: "Catarina enxugou os olhos com a manga da blusa suja e falou manso e devagar, como se estivesse conversando: - Pode mandar preparar o prometido, Herr Grungling - Nós vamos."¹⁷

Tiveram que partir durante a noite para não levantar suspeitas da fuga, pois alguém poderia denunciá-los ao Imperador geral da Colônia. Catarina estava tranqüila, cheia de otimismo, já Daniel prova neste momento seu lado fraco, covarde: Se as coisas não dessem certo, Catarina não poderia acusá-lo de nada.¹⁸

Gründling realmente estava mandando tudo que fora combinado: um índio, o Juanito, que lhes indicaria o caminho e de extrema confiança, duas carroças com mantimentos para os primeiros tempos, dois casais de escravos, negros solteiros, cavalos e bois para a viagem. No

¹⁶ JUNGBLUTH, Roque. *Porto novo um documentário histórico*. Itapiranga: FAI, 2005, p.29.

¹⁷ GUIMARÃES. Josué. *A ferro e fogo I tempo de solidão*. Porto Alegre: 2006, p.6.

¹⁸ Ibidem, Idem, p.16.

meio da noite chuvosa partiram, para eles era como se novamente entrassem no navio, de Hamburgo rumo ao desconhecido, mares bravios, terras estranhas, índios e feras.

Com alguns dias de viagem chegam à terra prometida. Uma grande figueira parecia demarcar o local. Os escravos arrumam da melhor maneira possível uma casa para a família. A alegria tomara conta deles, estavam na sua estância, agora sim, poderiam planejar o futuro neste país que agora pertenciam. Philipp, único filho do casal na época (outro estava a caminho) ficava o dia todo no alto da árvore observando o horizonte, quando enxergou pontos negros vindos de longe, todos ficaram apavorados, pois poderiam ser índios, castelhanos, ou soldados da banda oriental. Mas na verdade quem viera era seu conterrâneo Frederico Haswerther trazendo o primeiro carregamento para Grundling, que ficaria na propriedade e outro grupo viria buscar a mercadoria. A família Schneider não havia percebido ainda que estavam em um ponto estratégico para realizar o contrabando das armas de Grundling, e isto ainda iria complicar muito suas vidas.

Percebe-se nesta obra quão racista era o alemão, quando Catarina pensa na gravidez de uma das escravas, diz que a mesma ficara prenhe comparando-a com um animal qualquer. O modo com que eram tratados, inclusive pela língua, com o próprio Juanito, que falava castelhano, a família comunicava-se através de gestos, não havia uma vontade de aprender uma outra língua por parte dos Schneider, apenas tinham o Brasil como nação para sobreviver, criar seus filhos, mas a cultura, a língua permaneciam alemãs.

Este fato pode-se comparar com as personagens de *Verde vale*, pois na colônia de Blumenau, a língua falada era a alemã, os costumes, a cultura, a própria alimentação mantinham suas características alemãs. Eileen ensinava os filhos a ler e escrever na língua alemã, e isto continua inclusive na escola. Os cultos, as canções, as danças, tudo era oriundo da antiga pátria. Em *A Ferro e fogo*, além da língua uma preocupação constante era com a comida, principalmente por parte de Daniel, que fica eufórico quando Catarina prepara os primeiros pães no Brasil, tudo parece seguir um ritual:

Catarina preparou a massa, fez os pães redondos, dando em cada um deles um talho de facão. A primeira fornada, embora tivesse ficado meio abatimado, constitui-se numa festa. Daniel Abraão cantarolava uma velha canção da *Altmark*, arrastando a mulher, sob protestos dela, numa dança grotesca.¹⁹

Nota-se com isso que a família Schneider já havia feito relativos progressos, já podiam se dar ao "luxo" de comer um pão feito com farinha de trigo. O primeiro verão já encontrou a propriedade modificada com pomar, horta, uma pequena lavoura, carregamentos já haviam chegado e partido. Quando Harwesther chegou com outro carregamento, veio com ele a notícia da guerra e a suspensão das viagens. Apenas neste momento a família descobre que guardava na sua propriedade armas de fogo. O medo era eminente, mas o que restava fazer? Neste

¹⁹ GUIMARÃES. Josué. *A ferro e fogo I tempo de solidão*. Porto Alegre: 2006, p.26.

momento, percebe-se novamente a coragem de Daniel, no diálogo travado entre ele e a esposa:

Estavam no escuro, Catarina não pôde ver a reação do marido. Houve longo silêncio. A gente devia ter ido com Haswerther - disse Schneider.

- E abandonar tudo aqui, sem mais nem menos? As casas, os bichos, as plantas e todo o resto? Isso não, nunca. Depois desse trabalho todo, do sacrifício que se fez. E mais, agora peguei amor a esta terra, ela é minha, força nenhuma me tira daqui – disse Catarina.²⁰

Para Daniel a solução seria a fuga, para Catarina era necessário enfrentar a situação, proteger suas terras e o pouco que tinham juntado. No amanhecer do dia seguinte Juanito avista um exército de homens e o desespero toma conta de todos. Novamente Catarina tem a solução para os problemas, manda os escravos recolherem-se e o marido desce-o ao poço. Quando as tropas se acercam da casa ela está sozinha, os soldados descobrem Juanito e o maltratam porque não sabe explicar o porquê de tantas armas na casa. Eis novamente o problema da língua, tanto tempo já se passou e o índio e Catarina não conseguem entender nada da língua um do outro, os soldados levam as armas e cometem pequenos roubos.

Os soldados vão embora deixando algumas sentinelas, este era o problema, não era possível tirar Abraão do poço. Catarina faz de tudo para que ele não seja descoberto, e até é estuprada pelos soldados, sofre tudo calada, pois seu desespero poderia custar a vida de toda sua família. Mais uma vez percebe-se a bravura desta personagem que guarda dentro de si todo ódio, que passaria a ser a razão de sua vida para destruir aquele que os deixou nesta situação, Grundling.

Como os soldados não se retiraram é necessário cavar outro poço para água, o antigo adaptou-se para Daniel viver escondido, porém seco. Neste momento nota-se uma mudança de costumes e cultura: no poço Daniel teve vontade de tomar um mate: "Unglaublich, mas sinto vontade de tomar um mate. A gente se acostuma com tudo"²¹. Neste detalhe, percebe-se uma mudança no comportamento do alemão, sem perceber, ele pede para tomar um mate, deixando evidente que a família estava sendo influenciada pelas tradições locais, pequenas, mas marcantes. Levando em consideração os estudos de Stuart Hall, pode-se afirmar que:

Não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional.²²

Assim, pode-se notar um personagem extremamente preso às suas tradições, já envolvido com costumes tradicionalistas do próprio povo gaúcho. A vida de Daniel era esta rotina, viver entre a terra. Isto fez com que lembrasse de uma expressão de Grundling "*cavar a terra como uma toupeira*", que lhe corria na mente como uma maldição de seu sócio. Quando chegaram alguns remanescentes dos castelhanos vieram diretamente perguntando por um tal de Schneider, contrabandista de armas, "*Agora toda a culpa fora dele*", caso sáísse de seu

²⁰ Ibidem, Idem, p.30.

²¹ GUIMARÃES. Josué. *A ferro e fogo I tempo de solidão*. Porto Alegre: 2006, p.39.

esconderijo seria imediatamente degolado. Nesta época ainda não era bem uma guerra. Os piquetes avançados dos castelhanos invadiam a terra gaúcha, eram enxotados pelos batalhões que partiam do Rio Grande. A terra não era de ninguém, ora de um, ora de outro. E grande parte destes movimentos passava pela propriedade dos Schneider, saqueando e destruindo tudo que fosse possível, e dentro do poço Daniel era capaz de identificar as tropas pelo barulho que faziam. Como fica evidente neste fragmento: "Daniel Abraão prisioneiro, entocado, já conhecendo gringos e brasileiros pelo pipocar surdo das patas dos cavalos".²³

Com o tempo a situação foi se acalmando, tanto que Catarina pediu ao marido sair um pouco do poço, pois o mesmo já parecia um bicho, Abraão nega-se a subir, estava desesperado, meio louco depois de tantos meses preso no escuro. Novamente parte de Catarina uma decisão: "Pois eu te digo que vai subir. Até agora tomei todas as decisões e bem ou mal salvei a tua pele. Mandei fazer uma escada larga e dois dos negros vão descer para te ajudar. Não há ninguém por perto e se vierem não te encontrarão".²⁴

Depois desse dia ele sai do seu buraco durante o dia, porque Philipp fica no alto da figueira observando os arredores. Enquanto isso a guerra continuava. Esta situação de vigiar e se esconder acaba se transformando numa triste rotina. Quando tudo já parecia normal, apareceram na estância, cavaleiros que vinham de Rio Grande, eram soldados brasileiros e no meio deles um alemão, Valentim Oestereich, com o qual Catarina pôde se informar de tudo o que estava acontecendo e soube que Mayer, um dos receptores das mercadorias em São Leopoldo declarara que Schneider era contrabandista, e por isso, Schneider é considerado também inimigo, pelos soldados brasileiros. Portanto, era necessário ficar escondido.

Em abril a situação piorou, os castelhanos resolveram atacar pelo sul. A família Schneider estava novamente sob fogo cruzado e isto fez com que Daniel Abraão entrasse no poço e gritasse desesperado que tampassem o lugar. O único pensamento de Catarina era que Deus iluminasse seus filhos para não herdar a covardia do pai. A solução para o momento foi baixar os filhos e os negros no poço e fechá-lo, ela e Juanito se encarregariam de despistar as tropas castelhanas dizendo que a família fora levada por soldados brasileiros. Catarina se afasta da casa e do poço para salvar todos que ali estão, mas fica praticamente no meio da batalha; tropas imperiais expulsando os castelhanos.

Quando a guerra acaba, Oestereich novamente passa na terra dos Schneider e lhes comunica do término da mesma. Catarina vendo nele um homem honesto conta para ele toda a sua história, inclusive manda Daniel Abraão sair do poço, e propõe um negócio ao novo amigo, quando percebera o interesse que o soldado demonstrara para ter uma terra. A proposta consistia em limpar o nome de seu marido perante as autoridades e arrumasse para eles uma casa em São Leopoldo, e poderia ficar com a estância. Oestereich gostou muito da idéia e aceitou o negócio.

²² HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.59.

²³ GUIMARÃES, Josué. *A ferro e fogo I tempo de solidão*. Porto Alegre: 2006, p.42.

²⁴ *Ibidem*, Idem, p.57.

Apenas Daniel se sentia incapaz de abandonar seu buraco, o escuro. Aquele mundo já era seu. Catarina não o reconhecia mais, não era mais aquele Daniel Abrão Lauer Schneider que um dia viera com ela e o filho da Europa, tanto que quando já instalados em São Leopoldo ele não se adaptava mais a dormir dentro de casa, numa cama. Fez um grande buraco, sobre ele fez uma cobertura de madeira e bem ao centro arrumou uma porta de alçapão, Era ali o seu lugar, somente dormia ali e se trancava com medo de ser morto (trauma da guerra).

A heroína da família novamente é Catarina, que teve a idéia de montar carroças já que esta era a profissão do marido. Além disso, ela consegue montar um empório e compra produtos diretamente dos colonos, fazendo concorrência com Grundling, o seu "inimigo". Ela é uma mulher de garra. Pode-se afirmar que à frente do seu tempo, pois em pleno século XIX uma mulher conduzindo uma família, os negócios, seus empregados e ainda ser consultada na comunidade frente a questões políticas não era muito freqüente. Inclusive é tão corajosa que de arma no punho segue para matar Grundling o responsável por toda desgraça que aconteceu com sua família. Quando chega à cidade determinada a matar, vê Grundling enterrando sua esposa, totalmente sozinho, principalmente sem amigos, vendo-o assim, perdido: "Catarina caminhou até Grundling. Ele sem Sofia. Ela sem o seu velho ódio. Os dois em solidão".²⁵

CONCLUSÃO

As duas obras analisadas abordam a saga da colonização alemã, especialmente Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Trazem personagens fortes, marcantes na literatura. Humberto Sonne é a figura do alemão trabalhar, destemido que enfrenta tudo sem medo, por sua vez, Daniel Abrão se acovarda e mesmo depois da guerra vive num mundo de fantasia. Eileen é uma mulher forte trabalhadora, mas ao mesmo tempo delicada: borda, costura, gosta de piano. Quem se destaca é a destemida Catarina com seu senso prático e seu desassombro consegue superar a guerra e vai à luta conseguindo estabelecer a família relativamente bem nos negócios. São pessoas como essas que construíram a grande nação brasileira.

Ao analisar como as personagens se comportam ao receberem modelos culturais novos, principalmente na obra *Verde Vale*, pode-se afirmar que ocorre uma integração cultural, pois as personagens então inseridas num ambiente novo e com o tempo, integram-se a este meio criando um novo modelo que apresenta elementos das duas culturas, originando uma cultura nova, meio alemã e meio brasileira. Já nas personagens de Guimarães não é tão acentuada esta influência, pois a família Schneider vive isolada com um índio e seus escravos, e não consegue se comunicar adequadamente, sendo a língua um grande empecilho Percebe-se apenas pequenas mudanças nos costumes, como a necessidade de Daniel tomar um chimarrão.

Mesmo abordando o mesmo tema, os autores o fazem de maneira distinta. Klueger fala de otimismo, do amor, enxerga o lado bom da vida. Josué Guimarães enfoca os desbravadores de uma terra praticamente sem lei, o colono tem de enfrentar índios, guerras, fome, doenças,

dentre outras desgraças, além de todas as dificuldades possíveis, mas conseguem sobreviver com muita luta trabalho e sofrimento. Ambos retratam situações vivenciadas por muitos imigrantes, mas que conseguiram formar colônias fortes deixando para sempre na história do Brasil e principalmente no sul do país, as marcas deste povo sonhador e trabalhador, que não apenas conseguiu conquistar novas terras, mas consegue até hoje manter sua cultura viva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERND, Zilá. **Literatura e identidade nacional**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- GUIMARÃES, Josué. **A ferro e fogo I tempo de solidão**. Porto Alegre: 2006.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- JUNGBLUT, Roque. **Porto novo um documentário histórico**. Itapiranga: FAI, 2005.
- KLUEGER, Urda A. **Verde vale**. Blumenau: Hemisfério Sul, 2006.
- LUSTOSA, Mariana. A questão do “modelo” na formação cultural das Américas: um estudo de duas obras de Luiz Antonio de Assis Brasil. In: BERND, Zilá. **Americanidade e transferências culturais**. Porto Alegre: Movimento, 2003.

²⁵ GUIMARÃES, Josué. *A ferro e fogo I tempo de solidão*. Porto Alegre: 2006, p.225.

IDENTIDADES EM VÔO CEGO: A POÉTICA DA ESQUIZOFRENIA EM J. G. NOLL

Edson Roig Maciel¹

RESUMO

Em grande parte dos ensaios em que trata do tema da *experiência*, Walter Benjamin aproxima esse conceito das formas narrativas. Para ele, a experiência está diretamente ligada à capacidade de transmissão, ao longo de gerações subseqüentes, de vivências que contém, de certa forma, ensinamentos que mereçam ser transmitidos e assimilados pelos cidadãos do futuro. No ensaio *Experiência e pobreza* (1933), Benjamin aponta uma crise nesse ideal tipicamente moderno, desencadeada, segundo ele, principalmente pelos desastrosos resultados da I Guerra e pelo “monstruoso desenvolvimento da técnica”. Dessa crise decorreu o surgimento do que o crítico define como uma *nova barbárie*, incapaz de ordenar as ruínas de suas experiências para retransmiti-las. O objetivo deste ensaio é mapear o rumo percorrido por essa nova barbárie até as formas narrativas contemporâneas. Para tanto, analisamos alguns momentos da prosa do escritor João Gilberto Noll, procurando traçar uma linha teórica que partisse do pensamento de Benjamin sobre narração e crise da experiência para chegar às idéias de Gilles Deleuze e Félix Guattari presentes nos dois tomos da obra *Capitalismo e esquizofrenia* (1972 e 1980), onde propõem uma constituição subjetiva “esquizofrênica” do indivíduo contemporâneo. Os aspectos narrativos encontrados na obra do escritor gaúcho, pensados a partir dessa trajetória, tornaram possível identificar o que propomos aqui como uma “poética da esquizofrenia”.

Palavras-chave: João Gilberto Noll. Narrativa brasileira contemporânea. Experiência (W. Benjamin). Esquizofrenia (G. Deleuze e F. Guattari).

A palavra “experiência” vem do latim (*experientia*, ae), e significa prova, ensaio, tentativa. O dicionário Houaiss da língua portuguesa apresenta três outras denotações para a palavra: 1) FIL qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos; 2) Forma de conhecimento abrangente, não organizado, ou de sabedoria, adquirida de maneira espontânea durante a vida; prática; e 3) Forma de conhecimento específico adquirida por meio de aprendizado sistemático, que se aprimora com o correr do tempo; prática.

Quando fala em experiência em seus ensaios críticos, Walter Benjamin invoca, mesmo que não queira, todos os sentidos da palavra. Estes estão incrustados nela e sobrevoam a disposição de suas letras a cada vez que é escrita, e ressoam em seus fonemas a cada vez que é pronunciada. Isso não impede que o leitor dos ensaios perceba, a partir do encadeamento utilizado pelo crítico para dar forma às suas idéias, que a conotação mais enfática que Benjamin

¹ UFRGS. Mestrando em Letras – Literatura Comparada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Literatura Latino-Americana pela Universidade de Barcelona (2005). Jornalista e escritor, autor do livro de contos *A extinção da primeira pessoa* (Ed. Tambor/FUMPROARTE, 2007).

parece reivindicar ao entendimento é aquela definida pelo dicionário como “sabedoria adquirida de maneira espontânea durante a vida”. Isso porque em Benjamin a experiência está associada à velhice, primeiramente, e, em seguida, à sua transmissão à juventude. A experiência, para Benjamin, é uma porção de conteúdos acumulados e sedimentados no correr da vida (sabedoria), que estabelece um elo entre uma geração e a sua geração subsequente. Os elos que unem dada geração àquela que se origina dela são, em Benjamin, elos progressivos, positivos, “anéis” de sabedoria, responsáveis pelo aumento e fortalecimento da corrente que vão compondo ao longo do tempo e das intempéries.

Ao se referir ao passado e ao futuro da experiência, no início do ensaio *Experiência e pobreza* (1933), Benjamin estampa em seu texto primeiro o uso de um pretérito imperfeito, que soa melancólico, e, em seguida, algumas perguntas retóricas, que anunciam uma crise. Lemos:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1996:114)

Benjamin encontra nos eventos de seu momento histórico, especialmente nos bombardeios que devastaram cidades européias durante a guerra e no “monstruoso desenvolvimento da técnica” que inicia o processo de alienação das massas as razões que levaram os seres humanos ao que ele define como uma pobreza de experiência generalizada, “de toda a humanidade” (p.115).

É diante dessa nova configuração das próprias subjetividades humanas, cuja instauração é total e por isso não admite retorno, que Benjamin vai cunhar o conceito de uma “nova barbárie”. Ele refere-se assim ao homem dessa nova época, que, silenciado pelo horror, já não tem mais muito o que transmitir às gerações seguintes, assim como não mais recebe, das anteriores, qualquer tipo de sabedoria: a experiência calou-se, a corrente foi arreventada.

O novo bárbaro é então impelido “a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda” (p.116). Os rastros desse percurso são constantemente apagados, não interessa mais conservá-los, deve-se ir com pouco, apegar-se a nada. “Apaguem os rastros!”, escreve Brecht num poema da *Cartilha para os cidadãos*. E o arquiteto Scheerbart constrói edifícios de vidro, substância transparente e à qual nada se fixa: “o vidro é em geral o inimigo do mistério” (p. 117).

De fato, essa transparência vítrea e inimiga do mistério acabou se mostrando a grande meta da ciência que vinha florescendo ao longo do período moderno, e que culminara de modo trágico na matança promovida pelos armamentos durante a guerra. A possibilidade de produção calculada que as máquinas apresentavam continuamente comparava-se ao sucesso dos experimentos científicos, que permitiam prever, como oráculos infalíveis, os efeitos

certeiros das causas bem manejadas. As constatações de Benjamin sobre a experiência nos interessam porque versam justamente sobre os efeitos dessa “razão pura” sobre os seres humanos: guerra, morte, pobreza, barbárie e um silêncio, um silêncio profundo nascendo de não se ter mais o que passar adiante.

Se pudéssemos imaginar este ensaio como um filme, haveria aqui um corte e a nova cena a que assistiríamos se passaria muitos anos depois, em outra parte do mundo. O tom de documentário, explicativo, didático, que utilizamos até aqui, seria substituído por imagens de um enredo ficcional, narrado sob a forma de enquadramentos e takes cinematográficos. Veríamos na tela imagens baseadas nos livros de um escritor que cria protagonistas e um estilo de narrar muito parecidos com estes que caracterizam os novos bárbaros de Walter Benjamin.

A tomada inicial do filme focaria um homem esfarrapado e com aparência de louco ou mendigo, andando pelas ruas do Rio de Janeiro na década de 80 do século 20, dirigindo-se a uma mulher sentada num banco na calçada, em trajés parecidos. Ele diz:

O meu nome não. Nem o meu passado, não, não queira me saber até aqui, digamos que tudo começa nesse instante em que me absolve de toda a dor já transpassada e sem nenhum ressentimento tudo começa a contar de agora, mesmo que sobre a borra que ainda fisga o meu presente, nem essa borra, nada, só tenho o sexo e aqui estamos, sentados um em frente ao outro em bancos do calçadão da Avenida Atlântica (...), o meu sexo sim, o nosso sexo, e agora é tudo como se fosse nossa origem e esses lábios túrgidos, meu pau lateja como um animal farejando os umbrais do paraíso, aqui a história se inicia e nada mais importa, um homem e uma mulher se reconhecem em plena Atlântica, não termos pouso nem casa não importa, aqui começa o esplendor de uma miséria, seguirmos é só isso: vem e não traz nada que possa desviar o alvo ainda imprevisível deste amor, despoja-te das relíquias viciosas do passado e vem pelos teus próprios recursos, vem (NOLL, 1993:9-10).

A fala do personagem é extraída do primeiro romance de João Gilberto Noll, *A fúria do corpo* (1981). Resgatando nosso documentário sobre as idéias de Benjamin, percebemos na fala do protagonista de Noll muitos resquícios daquela nova barbárie anunciada. Um homem que quer apenas ir em frente, sem passado nem experiência para comunicar, no esplendor de uma miséria. As relíquias são viciosas e não servem para nada, não há anéis para passar de mão em mão. Os rastros — e até o nome, principal marca identitária — foram abandonados pelo caminho e, esquecidos, se apagaram. Características dos bárbaros de todas as épocas, também figuram as roupas esfarrapadas e a loucura no olhar.

Além de ser o início do filme imaginado que estamos propondo para focar alguns aspectos da obra de Noll, a fala do personagem sem nome é também o anúncio da coerência de um percurso que poucos escritores conseguiram demarcar e seguir com tanta regularidade quanto ele. Noll disse certa vez, em uma entrevista: “Tento fazer um estudo da indeterminação, das identidades em vôo cego, rumo ao que elas não podem nem ainda conceber”. De fato, seus personagens são seres errantes, nômades em trânsito, *flaneurs* contemplativos e com fraca ou nenhuma vontade de adaptação aos horários estabelecidos para o cotidiano “normal”. Protagonistas encurralados cenicamente também em delírios sonoros de linguagem, pois a escrita de Noll é uma voz que, na fluência da fala, vai descobrindo o que quer dizer, esquecendo rastros e projetos para entregar-se à viagem a à vertigem do momento – momento de escrita, momento de, errando, demarcar precariamente a rota. Como exemplo, vemos na

tela aquele outro homem, o ex-ator de Hotel Atlântico, entrando sem bagagem alguma em ônibus sucessivos, quase sempre quieto na imagem que vemos, mas cogitando sem parar, em primeira pessoa, a narrativa do livro em que o filme se baseia.

O estudo de Noll, enquanto artista, é um estudo sensível – tanto no sentido laboral de trabalho com a língua escrita quanto no de captação de imagens possíveis de nossas problemáticas – sociais, econômicas, expressivas e por aí fora. O artista é como um sensor que percebe e se deixa afetar por tudo que vai encontrando pela frente. O nosso estudo, este, toma a arte já concretizada em blocos de perceptos e afectos² para, a partir dessa objetividade de coisa expressa, refletir sobre as mesmas problemáticas, só que relacionando-as, criticamente. A arte, para o nosso tipo de estudo, serve para iluminar nossos rastros (ou a ausência deles, seu escamoteamento ou coação) e as formas de nossa presença.

Voltemos à cena do mendigo de *A fúria do corpo*, aquele novo bárbaro exemplar, para perceber, na imagem que se nos apresenta na tela do cinema ou da televisão em que assistimos ao “filme”, outros elementos desse protagonista: o sexo como a única propriedade e a mais valiosa, a animalidade farejando os umbrais do paraíso, os carros velozes da Avenida Atlântica. Sim, indícios claros das energias que circulam numa metrópole contemporânea. Além, é claro, do anonimato: “o meu nome não”.

Se na modernidade, desde a “crise” da qual Benjamin escrevia, a característica mais marcante era o privilégio da razão científica, fundada numa ordem em direção ao progresso da humanidade, nesse nosso presente, que muitos chamam “pós-moderno”, o que parece ser mais privilegiado é o prazer, sob todas as suas formas: consumo, sexo, sedução, dinheiro, espetáculos. Esses termos abundam nas análises culturais dos principais teóricos da contemporaneidade, como Baudrillard, Lipovetsky, Hutcheon, Bauman, Bourdieu. Mas o que lateja por baixo desses prazeres é a principal consequência dos elos rompidos da experiência: o individualismo exacerbado, o “cada-um-por-si”, a comunicação desencontrada de uma massa que anda (ou é empurrada) para a frente. Sem nome, sem vestígios, como as toneladas de lixo dos fast-foods.

É a configuração atual da experiência que procuraremos agora olhar mais de perto, invocando um outro conceito para dialogar com a nova barbárie de Benjamin: *esquizofrenia*. Este termo vem do grego (*skízo*), e significa separar, dividir, fender. Tal como retomado por Deleuze e Guattari na monumental obra *Capitalismo e esquizofrenia*, apresentada em dois volumes separados por oito anos (*O Anti-Édipo* [1972] e *Mil platôs* [1980]), o termo surge principalmente como uma forma de contestação à continuidade da influência do discurso psicanalítico no pensamento francês pós-maio-de-68. A principal característica da psicanálise – o retorno à origem, a investigação minuciosa dos rastros dos indivíduos – será posta em questão por estes pensadores: como atentar para os rastros numa sociedade de bárbaros que caminha para a frente, sem deixar rastros?

A principal diferença que Deleuze e Guattari apontam entre seu pensamento e o de Freud é que, enquanto este último entende o desejo humano como uma constante *representação* (reatualização) da resolução de conflitos subjetivacionais no âmbito familiar infantil do indivíduo — portanto sempre atrelado ao passado mesmo nas situações atuais, resgatando o pai-mãe a cada pulsão ao longo da vida —, os dois primeiros entendem o indivíduo como uma *máquina desejante*, sendo o termo máquina escolhido por sua relação com a *produção*, que se opõe aqui, no que diz respeito à abordagem do funcionamento do desejo, à representação, conforme propunha Freud quando delineava o conceito de Complexo de Édipo.

O homem contemporâneo, visto por Deleuze e Guattari, não deseja reproduzindo cenas de sua infância, mas sim está constantemente produzindo desejos diante de cenas inéditas. É um sujeito predominantemente **separado**, emancipado da família; um sujeito **dividido**, com identidade e opinião oscilantes (o “vôo cego” de Noll?) diante 1) da abundância de informação e estímulos que chegam a ele pelos dispositivos eletrônicos de comunicação, e 2) da oferta de mercadorias e formas de obtenção de prazer; é um sujeito **fendido** por suas pulsões e transformações. Retomando: Skízó = separar, dividir, fender.

Frente a tal exposição da constituição subjetiva contemporânea, torna-se perceptível aquilo que Benjamin anunciara: o rompimento das correntes de experiência entre as gerações e a ênfase no presente que se produz (e não *se reproduz*) constantemente e sem deixar vestígios, impelindo os indivíduos para a frente sem que olhem para trás. Mas não apenas isso.

Aparece aqui, também, um outro abalo na experiência, dessa vez no sentido que o dicionário apontava como filosófico (“qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos”): os sentidos dos seres humanos, nas metrópoles de hoje, estão praticamente todos canalizados para a visão. É possível “experimentar” praticamente tudo através de imagens, que chegam por todos os tipos de mídia: televisão, internet, jornal, cinema, outdoor, pichações, telefones celulares... McLuhan preconizou a situação quando afirmou que a tecnologia iria produzir verdadeiras extensões do corpo humano. E Walter Benjamin, mais uma vez fazendo uso de sua vocação de profeta, apresentou em um ensaio de 1936 problematizações inaugurais sobre a relação do homem com a obra de arte na era da reproduzibilidade técnica.

A esquizofrenia aparece, então, mais como constatação de um novo movimento do fluxo do desejo nas sociedades ocidentais do capitalismo tardio, herdeiras dos horrores das guerras e agora inclusive geneticamente impregnadas pela tecnologia (clones, células-tronco, bebês de proveta), do que como melancolia por algo que já não é mais — ou pelo menos que já não é mais a única e “mais acertada” forma de entender esse fluxo. É no sentido de Deleuze e Guattari que a esquizofrenia nos serve aqui, para pensar o estabelecimento, enquanto poética artístico-literária, de certas formas narrativas que florescem no cenário contemporâneo, herdeiro da nova barbárie (ou, para quem prefira, filho da derrocada da modernidade). No

² Para um aprofundamento da conceitualização da arte como blocos de perceptos e afectos, cf. DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34, 2001.

nosso caso — no nosso filme —, a narrativa de Noll é tomada como exemplar de uma dessas formas, e torna-se objeto da presente investigação crítica.

Voltamos à sala de projeção, ou ao sofá em frente ao televisor. Na imagem que aparece agora na tela diante de nós, vemos um homem, um escritor, chegando a um aeroporto de Londres. Em *off*, escutamos a voz desse homem, algo monocórdia, enquanto o observamos olhar para os lados, procurando alguém no aeroporto lotado:

Eu estava chegando ao aeroporto de Heathrow, em Londres. Sendo chamado por um cidadão inglês para uma espécie de missão. Embora ele tivesse me mandado as passagens Porto Alegre — São Paulo — Londres e tudo, não sei, algo me dizia que ele iria faltar. Que não adiantaria ligar para os telefones londrinos que ele me passara, um do seu escritório, outro de sua residência. Que a partir daquele momento esses telefones não lhe pertenciam mais, talvez nem existissem no catálogo da cidade. Revolver nisso tudo ali, andando por aquele corredor interminável que me levaria com certeza à porta do aeroporto e aos táxis, eu sabia, revolver nisso tudo ali era cutucar um sintoma que eu pretendia apagar. Eu agora estava em Londres por uma razão especial, o inglês tinha me afeiçoado (NOLL, 2004:9).

Se um efeito de *fast-forward* nos levasse ao fim deste filme que acabamos de começar a assistir, descobriríamos que a missão do cidadão inglês para o escritor brasileiro nunca será revelada. Baseado no livro *Lorde* (2004), último romance publicado por João Gilberto Noll até a data de publicação deste ensaio, o filme poderia frustrar as expectativas de alguns espectadores.

Para nós, ao contrário, as imagens do filme serviriam para cutucar os mesmos sintomas que o protagonista pretende apagar. Nas cenas seguintes, assistiríamos ao resgate do escritor pelo inglês misterioso, que chega atrasado ao aeroporto. Ele seria levado a sua nova casa, o andar de cima de um restaurante vietnamita no bairro de Hackney. Diante da mudez do inglês a respeito de sua missão, escutaríamos outra vez sua voz em *off*, durante um passeio pelo bairro:

Eu não tinha saudades para cultivar. Nem desejo de que alguma coisa nova se estabelecesse tão logo a manhã viesse. Bastava aquilo. E aquilo era pouco, quase nada, poderia me tornar indiferente a tudo o mais (NOLL, 2004:22).

Um brasileiro perdido em Londres, com uma missão obscura, narrando sua própria lapidação em direção a um último suspiro, like a rolling stone. Sem saudades para cultivar, ele avança. Vai, pouco a pouco, tornando-se outro, outros, vários. Transforma-se, por exemplo, num touro que observa num quadro da National Gallery. Pinta os cabelos e compra um espelho para lembrar-se das feições do próprio rosto. Funde-se com um amante em Liverpool e acorda com a tatuagem do outro no braço. Sua identidade se esfarela aos poucos, mas não para desaparecer: quando se trata das sociedades esquizofrênicas, é preferível falar em processos de *dessubjetivação* do que em subjetividades uniformemente construídas, elaboradas de acordo com normas de comportamento rígidas e restritivas. Em outras palavras: o sujeito contemporâneo se fragmenta e sua concretude desaparece. O termo *dessubjetivação* foi primeiro usado por Foucault e, mais recentemente, por Agamben: os dispositivos com que lidamos (telefones celulares, automóveis, cigarros, laptops, orkut) multiplicam nossas frentes de

atuação enquanto indivíduos, colocam-nos em lugares reais e virtuais ao mesmo tempo, somos vários em vários espaços, e quase nunca sempre os mesmos.

Talvez não à toa a cidade escolhida para cenário do romance seja Londres, protótipo talvez o mais acabado do cosmopolitismo e do multiculturalismo contemporâneos, palco-mor da esquizofrenia onde a paranóia também impera: na capital inglesa, o dia que um cidadão passa fora de casa é filmado 90% do tempo por câmeras de vigilância. Somos todos terroristas em potencial, porque ninguém é capaz de conhecer “verdadeiramente” nossos modos de ser e nossas intenções.

Essa constituição subjetiva esquizofrênica não está somente bem figurada no enredo do livro de Noll, mas também em sua linguagem e na forma em que a narrativa se apresenta. Um livro sem marcação de capítulos, digressivo, onde a impressão que se tem é que é a própria narrativa alucinante que conduz o protagonista, atravessando-o como uma faca, dividindo seu ser em gomos, como uma bergamota.

Em *A céu aberto* (1995), um personagem, um jovem dramaturgo, dizia que estava interessado numa nova modalidade de encenação, definida por ele como “Teatro da Aparição”. Um teatro onde os personagens apenas aparecessem sucessivamente em cena, sem passado nem futuro, apenas presentes, no palco, na tela, aqui, eu, vocês. Mais uma vez as “identidades em vóu cego” a que se referia Noll?

Pois talvez sim, talvez seja afirmativa mesmo a resposta, pois a esquizofrenia permeia todas as camadas dispostas até aqui: os livros de Noll, sua narrativa contínua, de um fôlego só, o esquecimento e a desintegração da identidade do protagonista até sua fusão completa em outro homem, as imagens do filme imaginado, a própria imaginação de um filme onde ele não existe, este ensaio, este leitor. Há um outro ensaio esperando para ser lido logo em seguida, sobre um assunto provavelmente muito diferente deste. É a nossa “poética esquizofrênica”, que alguns também chamam de globalização, mundilaização, multi ou pluri culturalismo...

Essa “licença metacrítica” com a qual interrompemos abruptamente o filme em exibição não é apenas um parêntese. Ela é fundamental para ampliar o que, sem sua evidência, ficaria preso em alguma entrelinha provavelmente inalcançável: a problematização da constituição de nosso próprio pensamento crítico no período presente do capitalismo. Não é o apocalipse, nem sequer um truque mágico, e não diminui a relevância que possa ter qualquer coisa dita até aqui. Apenas tenta mostrar que também o pensamento crítico está dividido, cindido, e precisa mover-se com consciência da inserção em si dos temas de que trata. O pensamento, assim como a linguagem, absorve os problemas que busca evidenciar e precisa trabalhar com eles. Nós também somos descendentes de novos bárbaros, e nós estamos expostos ao bombardeio das imagens, e nós nos deslocamos pelo mundo que nos faz esquizofrênicos.

Num dos ensaios de *Crítica e Clínica* (1993), Deleuze afirma que a função do escritor não é escrever para um povo que já existe, seja ele minoritário ou majoritário, específico ou massificado. Segundo Deleuze, o escritor, quando escreve, deve inventar um povo que falta, ainda enterrado em suas reneгаções. Em *Lordes*, há um momento em que o protagonista afirma

ser o bagaço dos livros que escreveu. Diante disso, coloco a pergunta: qual será o povo que Noll está tentando inventar?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** In: Revista Outra Travessia, vol. 5. Florianópolis, UFSC, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas 1.** São Paulo: Brasiliense, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica.** São Paulo: 34, 2004.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **L'Anti-Oedipe.** Paris: Minuit, 2005.

NOLL, João Gilberto. **A céu aberto.** São Paulo: Cia. Das Letras, 2000.

NOLL, João Gilberto. **A fúria do corpo.** São Paulo: Círculo do Livro, 1993.

NOLL, João Gilberto. **Lorde.** São Paulo: Francis, 2004.

A PROBLEMÁTICA DA IDENTIDADE BRASILEIRA EM *COIVARA DA MEMÓRIA*

Glauciane Reis¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma possível leitura da obra *Coivara da Memória*, de Francisco J. C. Dantas, buscando verificar de que modo ela atualiza a problemática da identidade brasileira enquanto discussão contemporânea. Primeiramente realizamos uma explanação teórica sobre a temática utilizando as exposições de Stuart Hall, Célia Pedrosa e José Aderaldo Castello. Após desenvolver essa base teórica passamos inicialmente para a análise da identidade do narrador e em seguida constatamos a forma como está representada a identidade nacional na obra em questão. A representação da identidade nacional, enquanto objeto literário e, portanto, ficcional, ocorre por meio da imposição do discurso do narrador na posição de homem excluído e da sua essência oscilante entre o mundo arcaico e contemporâneo. Na recuperação dos tempos passado e presente, o narrador nos expõe a passagem da sociedade tradicional brasileira, de sistema machista, patriarcal e católico-cristão, onde os sujeitos eram vítimas de uma sociedade que tentava reprimir e recalcar as individualidades, para uma modernidade ambígua, obscura e inacabada.

Palavras-chave: Oscilação; contradição; identidade.

APRESENTAÇÃO

Coivara da Memória é um romance escrito pelo autor sergipano Francisco J. C. Dantas, professor aposentado da UFS (Universidade Federal de Sergipe), publicado no ano de 1991, pela Estação Liberdade. O título da obra é instigante e revelador, se interpretado a partir de uma definição dicionarizada, já nos indica o caráter da narrativa. *Coivara* é uma técnica de origem tupi-guarani, que se refere à atividade rural de “empilhar troncos e galhos não queimados inteiramente na roça, para de novo lhes atear fogo” (BUENO, 2005, p.146). Desse modo, os agricultores preparam o terreno para a nova lavoura.

Se aplicarmos tal explicação dicionarizada e a elevarmos para uma interpretação metafórica e simbólica, é lícito afirmar que na obra em questão temos um narrador-protagonista que se encontra em reclusão domiciliar, aprisionado em um “quadrado de pedras” (DANTAS, 2001, p.15), acusado por homicídio, este está inserido em uma atmosfera presente carregada de angústia e desespero. Por isso, enquanto aguarda julgamento pelo crime que supostamente praticou, volta-se ao seu passado aparentemente épico que é “cheio de ossadas” (ibid, p.31), caracterizado como um “canteiro cheio de ruínas” (ibid, p.30), para reunir

¹ UFRGS. Mestranda em Literatura Brasileira da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). E-mail: glauciane.reis@yahoo.com.br

todas as suas lembranças e memórias, e assim caracterizado como um “canteiro cheio de ruínas” (ibid,p.30), e assim como os trabalhadores rurais, “queima-las” com o intuito de se “libertar da falsa moral e dos hábitos seculares que me foram legados por essa gente” (DANTAS, 2001 p.90). Somente quando tiver queimado e repassado todas as suas vivências é que estará com a sua “lavoura” preparada para o novo momento.

Dessa maneira, o enredo está estruturado conforme a vontade do narrador-protagonista, que em nenhum momento da narrativa explicita o seu nome, da mesma forma que não expõe o nome próprio das personagens familiares que o rodeiam. Conseqüentemente, o enredo não segue uma estrutura linear e cronologia, pois está baseado nas memórias do protagonista que enuncia o seu discurso de forma desordenada, refletindo o fluxo de sua consciência, “nos primeiros capítulos o pensamento se torcia e se quebrava, desacertava o passo manco e amuava no ponto de partida. Muitos dias me ralei atirando para o lixo as frases indomáveis” (ibid, p.388).

A Crítica Literária aponta que o traço surpreendente da obra em questão é que essa se apresenta como o ressurgimento do romance regionalista nordestino, sendo comparada em termos de linguagem com a revolução realizada por João Guimarães Rosa. Contudo, os estudos sobre esse romance ainda apresentam-se em fase inicial devido a sua publicação relativamente recente.

Nessa perspectiva, torna-se relevante desenvolver uma análise que aponte para além da linguagem e da vertente regionalista que a crítica desenvolve. Por conseguinte, este trabalho tem como objetivo verificar de que modo esse romance atualiza a problemática da identidade enquanto discussão contemporânea e matéria eminentemente ficcional.

UM POUCO SOBRE IDENTIDADE...

A respeito da temática sobre identidade, há uma vasta produção crítica, porém a pretensão desse artigo não é esgotar o tema, mas sim expor de modo claro e objetivo a questão da identidade nacional enquanto objeto literário, portanto ficcional. Partimos da perspectiva de que a identidade não é meramente combinação de elementos genéticos e étnicos, mas sim, segundo Stuart Hall, construída com o passar do tempo, por meio de processos inconscientes. Para ele, seria mais coerente pensar a identidade como um contínuo processo de *identificação*, que surge “de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser visto por *outros*” (2002, p.38) (grifos do autor).

Dessa maneira, as identidades nacionais não são genéticas e nem hereditárias, porém formadas e transformadas no interior das representações. Assim, a concepção de nação como uma raça pura, formada por uma única etnia, detentora de uma história homogênea construída por grandes heróis nacionais cai por terra. Devido as transformações das sociedades,

impulsionadas pela industrialização e pelo capitalismo, a identidade unificada do sujeito sofre descentramentos², e segundo Hall surge o indivíduo pós-moderno.

O novo sujeito é caracterizado por não ter uma identidade fixa, já que está susceptível às transformações contínuas que são relacionadas aos sistemas culturais que o condicionam. Assim, o indivíduo pós-moderno é caracterizado por ter uma identidade que seja uma

‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente (HALL, 2002, p.13).

Ressalta-se, que as identidades tornam-se contraditórias e que as pessoas passam a participar, às vezes, de forma conflitante, tais como: ser homem, pobre, empregado, chefe de família e negro ao mesmo tempo. Pode-se dizer que essa identidade muda com a forma como o sujeito é representado, mas que precisa ser conquistada:

Essas mudanças sublinham a afirmação básica de que as conceptualizações do sujeito mudam e, portanto, têm uma história. Uma vez que o sujeito moderno emergiu num momento particular (seu nascimento) e tem uma história, segue-se que ele também pode mudar (ibid, p.24)

Por mais autônomo e livre que o indivíduo seja, é fundamental que este se considere parte de algo mais amplo, que seja integrante de uma sociedade ou de uma comunidade. Nesse mesmo sentido, Ernest Gellner expõe que é indispensável que o sujeito moderno desenvolva um sentimento de identificação nacional, caso contrário ele desenvolverá um sentimento de perda subjetiva, uma vez que “um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas [...] ter uma nação não é atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora como tal” (ibid, p.48). Neste momento faz-se necessário explicitar a visão que temos acerca da nacionalidade e conseqüentemente de nação.

A nacionalidade é um conceito que sofreu modificações com o decorrer do tempo, conforme Célia Pedrosa. Primeiro designava o lugar de nascimento do indivíduo, já no século XVIII tal definição permaneceu, mas associou-se com a “origem e descendência comum a vários indivíduos” (PEDROSA, 1992, p.277). Assim, pode ser considerada como identidade étnica, que logo se ligava ao conceito de povo.

Contudo, com a Revolução Francesa, passou a ser o atributo de um povo, que se organizasse em forma de um Estado, em determinado território, independente das diversidades culturais e étnicas. Por sua vez, Friedrich Schlegel, crítico alemão e teorizador do Romantismo, considera que a nacionalidade é o produto da reflexão em que se articulam quatro elementos “universalismo e particularização, continuidade e transformação” (apud PEDROSA, 1992, p.277).

² Para descrever o sujeito pós-moderno Stuart Hall afirma que devido as trocas culturais, juntamente com a globalização a representação do sujeito sofreu deslocamentos e “crises”. De forma breve, Hall afirma que o sujeito do iluminismo era totalmente unificado desde o seu nascimento, dotado de razão, consciência e ação, conseqüentemente individualista. Já o sujeito moderno se forma em relação à coletividade, ou seja, se relaciona com outras pessoas que mediam seus valores, sentidos e símbolos expressos em uma cultura. E atualmente temos o sujeito pós-moderno (Cf., 2002, p. 12).

Quanto à noção de nação, recorremos a Anderson Benedict, este afirma que a nação é uma “comunidade imaginada”, que visa unir “todos como um” (apud HALL, 2002, p.48), através das suas instituições culturais, dos seus símbolos e das representações que produzem sentidos e constroem identidades. Tais sentidos são encontrados ficcionalizados nas histórias sobre nação, por esse motivo é possível afirmar que a “identidade nacional é uma ‘comunidade imaginada’” (BENEDICT apud HALL, 2002, p.51).

Dessa maneira, a representação da identidade nacional não pode ocorrer de outra forma senão através da narrativa, pois não há como uma nação se definir sem contar por meio de histórias quem ela é. Paul Ricoeur afirma que:

definir-se é, em última análise, narrar. Uma coletividade ou um indivíduo se definiria, portanto, através de histórias que ela narra a si mesma sobre si mesma e, destas narrativas, poder-se-ia extrair a própria essência da definição implícita na qual esta coletividade se encontra. Portanto, a construção da identidade é indissociável da narrativa e conseqüentemente da literatura (apud BERND, 1992, p.17).

Em virtude de o Brasil ter sido colonizado recentemente e não ter uma tradição consolidada, a formação da identidade nacional apóia-se em um passado mítico eminentemente ficcional, diferente das sociedades Européias, que já tinham um longo percurso histórico e que construíram a sua nacionalidade. Com isso, a formação da nacionalidade brasileira constitui-se através de uma combinação entre o passado mítico europeu e o passado mítico nacional ficcionalizado.

Nessa perspectiva, o espaço passa a ser o elemento essencial da formação nacional, a sua configuração geográfica e descritiva é que instiga o desejo de descobrir e descrever o país que ansiava em ser desvendado, além de definir a conquista territorial. Logo, José Aderaldo Castello (Cf. 1999, p.18) afirma que a identidade nacional passa a ser configurada ficcionalmente através das relações que o homem brasileiro ou personagem mantém como o meio e nas relações tensas entre colonizado e colonizador.

Segundo Castello, a conquista de uma identidade nacional inicia a partir das influências da miscigenação na literatura, período situado entre o Romantismo e o Simbolismo. Nesse estágio literário há a evolução do nativismo para o nacionalismo, o indianismo de José de Alencar cria o mito para a literatura. A relação entre colonizador e colonizado é representada de forma mítica e idealizada.

Passada essa fase, a literatura volta-se para o reforçamento da “ideologia nacionalista” baseada na relação do homem com a terra, o que acaba gerando duas vertentes literárias: “uma de ambientação rural, envolvendo a sociedade rústica, outra de ambientação urbano-metropolitana; e, entre elas, outra de interação rural-urbano-provinciana” (CASTELLO, 1999, p.24). Tais vertentes acarretam o surgimento dos ciclos regionalistas do patriarcalismo nordestino e gaúcho, do cangaço, do messianismo, que representam o universo rural e sua rusticidade, ou seja, configuram o universo do homem do campo, que resultou da articulação entre a cultura do colonizador português com o contato local, embora haja a aspiração para o universo urbano.

Já no século XX, com o Modernismo, a autonomia literária é alcançada. Castello defende que ocorre a substituição da figura do índio como representação da identidade nacional pela figura do negro, do mulato, do caboclo ou do sertanejo. Ou acontece, até mesmo, a reunião desses e de outros elementos em uma só personagem, como se configura na obra **Macunaima** de Mario de Andrade, na qual temos um protagonista que oscila entre várias representações, visto que ora é índio, ora é negro, ora é branco dos olhos azuis. Enfim, em todos esses representantes é possível perceber o caráter mestiço da cultura brasileira que é resultado da conflitante e oscilante relação entre o “primitivo e o civilizado, o popular e o erudito, o colonizado e o colonizador” (PEDROSA, 1992, p.296).

A IDENTIDADE CONFLITANTE DO NARRADOR

Realizaremos primeiro a análise da identidade do narrador, pois ele é o ponto central da narrativa e é através da sua identidade conflitante que se constitui a problemática da representação de nação durante a obra. Contudo, antes de analisá-la como tal, faz-se necessário expor de modo rápido a questão de sua origem e explicar a descendência dele.

O narrador apresenta-se sendo filho da união problemática entre uma descendente de Costa Lisboa, representante dos colonizadores portugueses e da classe social dominante, visto que sua mãe era filha do grande senhor do engenho com um homem de classe social inferior, pois era escrivo do cartório da cidade e não era português. O casal foge da cidade e une-se clandestinamente contra a vontade da família Costa Lisboa e geram um filho.

O nascimento de tal criança (o narrador) provocou a morte da mãe. Simbolicamente o nascimento do filho representa a continuidade da estirpe paterna, do mesmo modo como ocorre na obra **Iracema**³³. No entanto, ao invés de ficar com o pai, quem cuidou da criança e a educou foi o avô materno, que via no neto a sua continuidade. Procurando educá-lo para se tornar um homem para o “mando”, sempre desejava ter o neto junto nos serviços do engenho:

De tanto pegadio com o neto, até nos menores quefares fora de hora meu avô me queria com a cara metida nas coisas que as suas mãos manejavam [...] e ao mesmo tempo me adestrar na sabedoria que apanhara dos antepassados rurais (DANTAS, 2001, p.209).

Apesar de o avô ver no neto a sua continuidade e procurar educá-lo para isso, em uma conversa aparentemente sem importância sobre a novilha de nome Floresta, o velho implicitamente prevê que o garoto desmereceria a sua origem materna e seguiria o pai. Embora este não fosse ladrão, era um homem mal visto pela sociedade, uma vez que lutava contra os poderosos da cidade:

Por conta deste veio reticente... em que um filho muita vez acaba por desmerecer a linhagem de onde vem, é que meu avô cansava de reclamar, inconformado, contra a novilha Floresta: - É o diabo! Pois a filha de Boi Menino, com a tetuda e leiteira Arauna, e me sai manhosa como

³³ Célia Pedrosa ao analisar a obra *Iracema*, afirma que o nascimento de Moacir, filho da índia *Iracema* com o Português Martin tem como consequência a morte da mãe, mas a continuidade da estirpe paterna. Este é batizado conforme os rituais da cultura do colonizador, recebendo o nome do santo do dia e do rei, de modo que o significado original pensado pela mãe, “transforma-se apenas em um aposto aos de origem civilizada” (PEDROSA, 1992, p.293).

um cão, sem leite sequer pra sustentar a cria [...] Bem diz o ditado que filho só puxa pai e mãe quando sai ladrão! (ibid, p.146).

Então, o protagonista recebe primeiro uma educação rígida, de uma família tradicional e patriarcal, constituindo assim a sua identidade, até o momento voltada para os valores e preceitos morais defendidos por aquela, tendo o avô como principal referência identitária. Entretanto, mais tarde, passa a ter contato com o pai, esse com todos os seus inconformismos torna-se modelo para a formação da identidade do filho, o que gera “um aprendizado a contrapelo, onde cada lição aprendida na família de meu avô contrariava as rogativas do sangue ardoroso que me injetara” (ibid, p.262). A forma como o pai é descrito, nos permite afirmar que esse é a representação dos colonizadores e da transformação, opondo-se assim a figura que o avô representa.

A partir dessa relação que havia sido negada pela família materna, o protagonista começa a desenvolver uma identidade oscilante e ambígua, a qual configura o caráter mestiço, da cultura brasileira, exposto por Pedrosa. Porque, a identidade do narrador oscila entre a do colonizador e a do colonizado, entre manter as tradições e ser a transformação. Como resultado desse impasse identitário, o narrador principia desde criança a viver contraditoriamente entre dois mundos distintos: da sociedade patriarcal dominante e da sociedade dominada.

A identidade torna-se dividida e ambígua, já que ele próprio afirma que “carpia a culpa de morar com os meus avós e temia pela sorte de meu pai, ia e voltava de ponta a ponta, sem saber direito onde esbarrar” (DANTAS, 2001, p.264). Sendo portador de uma identidade conflituosa, o narrador questionava-se a todo o momento procurando saber qual sangue deveria seguir, se era o da sua linhagem paterna, de uma “raça de justiceiros” (ibid, p.48), ou se era da sua linhagem materna de homem soberano.

Essa relação contraditória entre os mundos e a identidade problemática acarreta no protagonista o sentimento de inadequação com o ambiente materno, no qual ele não consegue ajustar-se plenamente desde a infância: “Só que naquele tempo não me dei conta de que este mal estar era só meu, e de nenhum de meus primos” (ibid, p.90). Este sentimento de não ajustamento o acompanha até o momento presente da enunciação, pois supostamente tendo cometido um homicídio, encontra-se preso. Entretanto, o protagonista não está detido em um presídio convencional, mas sim em uma prisão domiciliar, cuja casa é uma construção dos Costa Lisboa, por ser uma propriedade dessa família é que o deixa mais impaciente e deslocado em uma “atmosfera pesada onde me sinto estrangeiro” (ibid, p.73).

Outro fator que contribuiu para a fragmentação da identidade dele é que durante a infância do narrador a sua identidade foi construída no ambiente rural do engenho. Simbolicamente teve o seu umbigo e o primeiro dente de leite enterrados ao pé da barriguda, o que configura que o engenho é o seu lugar de nascimento, que essa é a sua origem e que para

sempre estará ligado a esse passado colonial. Contudo, com a falência do engenho, os tios decidiram levar o garoto a força a um internato. Tal fato faz com que a identidade formada no ambiente rural seja totalmente negada e o narrador dá início a um novo processo de identificação a partir da relação com o novo meio.

Dessa maneira, o narrador-protagonista vagueia entre tempos distintos e contraditórios, no momento presente da enunciação, encontra-se preso em um quarto, sem ocupação e seu futuro é uma incógnita, que depende do veredicto do seu julgamento. Ocupa-se, então, em reconstruir o passado absoluto de seus ancestrais, sendo que este é um espaço seguro diferente do presente incerto em que vive. Dessa maneira, idealiza o início de sua vivência, uma vez que ele é fruto da sociedade patriarcal, neto de um grande senhor do Engenho, mas contraditoriamente o seu presente é sombrio, obscuro e limitado:

esse menino via, ainda no calor da pancada, flores de luz se despetalando na volúpia daqueles ares, hoje convertidos neste ermo soturno de onde a vida se esvaiu em lagartixas e calangos que não cansam de sacudir a cabeça, zanzando indiferentemente sobre estes despojos onde, imerso para sempre, aqui fiquei e ainda estou (DANTAS, 2001, p.30).

Ao longo da narrativa o narrador expõe o seu sentimento de identificação com algumas personagens, como Garangó (o negro fujão) e João Marreco (o Ladrão): “me vejo com uma metade metida na pele de João Marreco e outra atada ao pavor do negrinho fujão” (ibid, p.248). Estes silenciam a tudo e sofrem calados, porque aparentemente preferem agüentar maus-tratos a recorrer às complicadas leis e aos julgamentos.

Nestes três personagens com os quais o narrador se identifica há um risco em comum, todos são indivíduos excluídos da sociedade, que sofreram perseguições por causa da sua condição social, ou por causa de seu comportamento. Do mesmo modo que eles, o narrador também é um ser discriminado, vítima da sociedade injusta em que vive, percebemos a posição de desvantagem já no início de seu relato, quando ele afirma: “Nesta história toda eu sou a caça”(ibid, p.36). Em outras palavras, como o narrador do enunciado não se dirige a um narratário específico, ou a um interlocutor físico e presente, ele assume e impõe o seu discurso de homem excluído com autoridade, isso anula e recalca qualquer possibilidade de outro discurso se contrapor, até porque não existe narratário, não há interlocutor.

Já em outras situações, o protagonista revela a aversão que determinadas personagens lhe provocam, sendo essas representantes de uma classe social elevada, como o meritíssimo, o promotor e os tios: “sei que me afasto dessa gente rotineira – e evidentemente isso me agrada – me afasto, mesmo porque nunca pude me ajustar bem a serviços que se dobram e desdobram no vaivém inalterável tão a gosto dessa família ”(ibid, p.90).

Logo esse narrador é a representação do indivíduo moderno, uma vez que ele tem a sua essência fragmentada, oscilante, ambígua e muitas vezes contraditória, características essas atribuídas por Stuart Hall (Cf. 2002, p.13) ao sujeito da sociedade moderna. Além disso, o teórico afirma que na modernidade o sujeito se constitui através de *processos de identificação*,

bem como o próprio narrador expõe que a sua identidade é instável, que muda e se transforma através do contato com as outras pessoas. No entanto, há alguns traços que permanecem por toda a vida:

fico abobado de constatar o tanto que mudei por imperativo trato com as pessoas, e das transformações que o tempo opera por dentro da gente, 'as vezes até inverte valores e perspectivas que ele próprio subtrai e acrescenta voluntariamente – sem alterar, entretanto alguns traços substanciais (DANTAS,2001, p.87).

Por fim, o narrador tem plena consciência de que se tivesse realmente sido a continuidade de seu avô, sem ter se transformado, o momento presente da enunciação e a sua identidade seriam diferentes: "Certamente hoje seria um ser mais inteiriço, mais sólido e reconfortado, sem as correrias de fantasia, sem gastar os meus dias de visionário com forças invisíveis" (ibid, p.139).

Todavia, a sociedade em que o avô havia imperado já estava extinta, o que ainda existia era a sociedade manipulada pelos "figurões" (ibid, p.264) e repleta de injustiças em que seu pai vivera. Assim, o protagonista opta por seguir o pai, uma vez que é o seu real descendente, escolhendo a mesma profissão e assimilando os mesmos inconformismos, pois "Só o sangue que viaja de pai a filho persevera vingativo" (ibid, p.36).

REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE NACIONAL EM *COIVARA DA MEMÓRIA*

Sabemos que uma das características mais expressivas do Brasil é a grande diversidade étnica existente. Primeiramente temos os indígenas, que já povoavam nossas terras antes mesmo da colonização portuguesa. Após a chegada dos portugueses, vêm para a nova terra muitos outros colonizadores de diferentes etnias, além dos escravos. Inicia-se assim um processo de miscigenação étnica, visto que a população começa a se desenvolver por meio da mistura de diferentes raças. Tal miscigenação racial acarreta a troca cultural e em meio a esse processo de adaptação dos indivíduos com a nova terra, ocorreu também a desvalorização da cultura nativa e a exaltação da cultura colonizadora.

Nesse primeiro período, José Aderaldo Castello (Cf. 1999, p.18) menciona que a representação da identidade brasileira no Romantismo era de ambientação rural, já que a colonização restringia-se ao litoral. Contudo, com a evolução dos meios de produção, com a tecnologia crescente, a urbanização alastrou-se pelo interior do país, passando a povoar as regiões mais distantes e remotas. Dessa forma, no Modernismo a representação da identidade nacional sofre alterações, passando a ser representada no ambiente urbano e nas grandes metrópoles.

Com isso, torna-se possível afirmar que a obra *Coivara da Memória* realiza um resgate e uma releitura da identidade nacional construída no Romantismo e no Modernismo

reconfigurando-a através da voz do narrador. Como o narrador-protagonista vagueia entre dois tempos distintos, passado e presente, e diferentes classes sociais, percebemos que a representação da identidade oscila entre esses tempos, durante o seu relato, ele reflete ambigualmente sobre as transformações que ocorrem na sociedade e que afetam as identidades dos moradores.

Primeiramente, o protagonista expõe como foi a colonização e a fundação da cidade de Rio-das-Paridas pelo português Costa Lisboa. Entre tantas andanças, esse português encontra um lugarejo isolado, composto por um povo rude, alienado e facilmente manipulável. Não nos é apresentado detalhes sobre a cultura ou religiosidade dos moradores, o narrador apenas menciona a predisposição deles para com o fanatismo: "Só aqui se agradaria da terra meio desabitada, e de sua gente muito rude e muito tola [...] povinho meio cordeiro, predisposto a fanatismos de credice e beataria" (DANTAS, 2001, p.82). Por meio desse comentário do narrador, verificamos que os moradores do povoado eram seres 'amáveis' e submissos, que não tinham identidade consolidada, uma vez que aceitaram sem resistência a cultura e religiosidade do outro. O que representa também a desvalorização da cultura nativa em favor do conhecimento erudito europeu.

O português era um homem "esperto" (ibid, p.84), instala-se neste povoado, converte muitos moradores e utiliza a religião católica como meio principal de exploração e domesticação do povo. Visando o benefício próprio, utiliza-se do mandamento bíblico de "crescei e multiplicai-vos" (ibid, p.81), com o intuito de fazer com que aumentasse a população e conseqüentemente a mão-de-obra, pois "muito religioso que era, necessitando de braços sem conta para os roçados e os canaviais de um latifúndio de tanta terra generosa por se cultivar" (ibid, p.82).

Com astúcia, consegue fazer o lugarejo progredir a ponto de tornar-se rota de mascates. O sucesso dessa fase faz com que se atribua um nome para a localidade, de "Rio-das-Paridas", que está associado a um riacho próximo, no qual as mulheres após terem concebido os filhos, banhavam-se para purificar o corpo e reiniciarem a sua vida sexual que geraria mais um filho. A simbologia da escolha desse nome é explicada pelo próprio narrador, que representava "um novo ciclo de procriação que se desencadeava nesta zona e nas suas adjacências" (ibid, p.82).

Junto com a evolução do lugarejo, ocorre o crescimento do fanatismo religioso, tanto que o padre chegava a punir os seus fiéis com castigos violentos inclusive à castração:

No cerne da lei de Costa Lisboa, mais fanático de verdade a cada ano, porque o embuste terminou se metendo por sua goela adentro e se entalhando na cara, a ponto de punir com a capação os homens que prevaricavam (ibid, p.85).

A partir dessa citação constatamos que o narrador expõe de forma implícita que há, por mais que o povo seja submisso, um conflito entre colonizador e colonizado. Apesar de existir um conflito entre os sujeitos, a cidade molda-se as maldades, severidades e preconceitos de Costa Lisboa, torna-se com ele doente e fanática, tanto que quando o padre morre, muitos

de seus fiéis seguidores desejavam morrer com ele. Neste plano da narrativa, a identidade nacional Romântica é reconfigurada, pois ao invés de ocorrer a união heróica entre um indígena e um português, como na produção de José de Alencar, o que na verdade acontece, é a dominação de um português sobre todos os sujeitos nativos. Sendo essa a origem do povo de Rio-das-Paridas.

Ainda no passado épico que o narrador tenta sustentar, a identidade é formada no meio rural através das relações que os sujeitos desenvolvem com a terra. Nesse momento da narrativa, é mantida a vertente da identidade de ambientação rural elaborada na segunda fase da literatura brasileira, a qual Aderaldo Castello intitula de reforçamento da “ideologia nacionalista” (1999, p.24), pois tudo gira em torno de uma ‘microsociedade’ rústica que está inserida no Engenho do Murituba.

O Murituba é a representação dos engenhos de açúcar que imperaram no Nordeste durante os séculos XVI e XVII, quando o açúcar era o principal produto da sustentação da economia brasileira. Essas organizações rurais eram caracterizadas por ter uma extensão relativamente grande destinada para o canavial.

A sociedade que vigorava no período açucareiro se caracterizava por ser dividida drasticamente em duas classes: a dominante, dos senhores, e a dominada dos escravos e empregados livres. Como os engenhos situavam-se muito distantes do poder do governador geral ou do rei, tais propriedades tornavam-se uma espécie de feudos, nos quais havia um grande senhor que mandava aristocraticamente sobre todos.

A personagem que representa a elite colonial da narrativa é o avô, que desenvolveu a sua posição de centro ordenador do universo a através da posse do Engenho do Murituba, conhecido por ser o dono do último engenho de açúcar da região. Era também o juiz da comarca na sua época e só não exerceu nenhum cargo político porque não quis, sentia-se mais à vontade em sua propriedade:

Se não chegou a ser uma espécie de manda-chuva neste município, é porque nunca se enfanhou em políticas [...] Embora não lhe faltasse tento e autoridade para conduzir um rebanho bem maior, preferia mandar no seu mundo acanhado e mais dócil, encerrado no seu canto, onde era senhor absoluto e não necessitava de dar conchavos para continuar reinado (ibid, p.106).

Conforme o narrador, as identidades dos grandes senhores patriarcais, nesse tempo distante, eram formadas desde quando estes eram crianças, sendo que “são indistintamente preparados e educados para o mando, desde muito cedo cumulados de regalias [...] mandam e desmandam sem dever satisfação a ninguém” (ibid, p.107).

Outra personagem que representa a elite colonial, mas que contraditoriamente faz parte da classe dominada é a avó. Ela nos é apresentada pelo narrador como a representação da típica figura feminina da sociedade machista, caracterizada como uma mulher servil e submissa ao marido, sem direito de escolha, “habituada a não ter preferência” (ibid, p.122) e incapaz de contrariá-lo. Por ser totalmente calada, não tinha “discurso sobre o teu trabalho,

nem voz de gente para te alcançares pela palavra” (DANTAS, 2001, p.227). Trabalhava incessantemente desde o amanhecer até o anoitecer.

A respeito da classe dominada escrava, temos Garangó como uma personagem altamente simbólica, uma vez que além de configurar a nossa origem colonial escravista, demonstra o apego brasileiro ao folclore. Já que o povo do Engenho tece lendas a respeito desse escravo, afirmando que esse se transformava em lobisomem.

Entretanto, a identidade formada no ambiente rural começa a ser abalada pela crescente urbanização, a reação dos sujeitos interioranos, mais precisamente dos proprietários rurais é ver a cidade como um lugar negativo, porque ela é uma ameaça a sua identidade, sendo o novo local a origem de tudo que não é correto: “... logo botava a culpa por conta da cidade que ele chamava de *rua*, e de onde [...], só vinha o que não prestava: maus conselhos e a inquietação, a safadeza e a preguiça, a mentira e o desrespeito” (ibid, p.98).

Além disso, a partir do século XVIII, o ciclo do açúcar entra em declínio com o surgimento do açúcar de beterraba. Junto com a decadência açucareira surgem as usinas que utilizam uma tecnologia avançada, não dependendo mais de escravos ou de gados para transportar a cana. Logo os grandes engenhos de açúcar são substituídos pelo gado de corte, como podemos constatar no seguinte excerto:

Ensurdecido pelo alarido das mudanças, e por isso mesmo encurralado entre a dentadura insaciável das usinas e os chifres pontudos dos bois de corte, que iam transformando em prósperos fazendeiros os donos dos antigos bangüês arruinados (ibid, p.295).

A degradação do espaço causa a degradação e o fim dessa identidade colonial rural, patriarcal, escravista e dividida em classes, visto que tanto do avô como negro Garangó com a falência do engenho passam a serem representados no mesmo nível social e emocional:

Muitas vezes, nas suas incursões pelo Engenho, meu avô esbarrava com Garangó mudo e entristecido. Mas não ligava nem um pouco para o abatimento do negro, que de certa forma se irmanava com ele, na medida em que ambos tresandavam a mel e fogo, e compartilhavam do mesmo sentimento de perda, da mesma solidão desenganada (ibid, p.305).

Do mesmo modo que ambas as personagens passam a serem representadas no mesmo nível social, ambas sofrem desidentificação. Sem o engenho como ambiente onde o avô ‘reinava’ e mantinha a postura de grande latifundiário, ele torna-se apenas mais um homem que é desmoralizado pelos filhos e antigos empregados. Por sua vez, Garangó perde pela segunda vez a identidade, pois através de seu ofício como foguista, desempenhava uma atividade reconhecida e indispensável para o funcionamento de tudo no engenho, e “sem essa referência com que ele escondia o seu passado mais remoto, desmorravam todas as suas realizações, que se reduziam a quase nada” (DANTAS, 2001, p.303).

Assim como ocorre a transformação da identidade constituída no ambiente rural, a cidade de Rio-das-Paridas que consolidou a sua identificação por meio da imposição da religião católica que a tornou uma “cidadezinha cheia de rezas, preceitos e lorotas” (ibid, p.68),

também sofre grande abalo. Em outras palavras, a expansão da urbanização acarreta a miscigenação étnica e cultural, que por sua vez gera a mudança de identidade, pois os valores defendidos passam a serem outros, o sentimento de identificação em torno de algo comum desloca-se e descaracteriza-se:

Já agora... não se apalpa em nenhum dos vivos aquela identidade acerada, lentamente destruída pela família pela família de seu fundador, pelo afrouxamento da rigorosa intolerância, e por uma mistura de costumes descaracterizados, impressos nas novas gerações que não carregam sequer a ferrugem que me distingue (ibid, p.87).

Até o sistema de poder muda, pois foi imposto primeiramente pela religião difundida por Costa Lisboa, depois o poder e a opressão do povo são feitos por meio da política e das famílias com grandes posses. Isto é, em Rio-das-Paridas ocorriam crimes encomendados pelas "famílias dos figurões" (ibid, p.264), embora todos os moradores soubessem quem eram os mandantes, nada podiam fazer: "como todo mundo ali comia na mão do chefão e temia se comprometer, cada um encolhia a seu modo, com medo dos espias" (ibid, p.266).

Por mais que a sociedade mude drasticamente, que as identidades se transformem, o povo da cidade de Rio-das-Paridas não altera a sua essência, há traços que permanecem inalteráveis. Por ser uma cidade "sem novidades" (ibid, p. 205), as pessoas ocupam-se com "mexericos", "fofocas" sobre a vida dos outros. A principal diversão da comunidade, tanto da classe prestigiada como da desprestigiada, sempre foi os julgamentos, nestes o povo é metaforizado como um animal carnívoro nos é exposta o sentimento de 'crueldade' que une os indivíduos em torno de uma identidade comum.

Os sujeitos identificam-se e admiram-se com os julgamentos, que são eventos, "espetáculos" (ibid, p.206), que mudam a rotina, que excitam e instigam a imaginação dos espectadores. Contudo, tais acontecimentos não passam de uma representação, um teatro muito bem ensaiado, planejado e arquitetado entre advogados, promotores e meritíssimo, que decidem tudo antecipadamente, estudando as leis e escolhendo as que lhe convêm para uma boa atuação.

Com isso, as vítimas são expostas a um interrogatório e julgamento violento, duro e impiedoso, muito bem pensado e articulado entre os doutores para condenar o réu. Este é facilmente manipulado devido a situação de tensão por qual passa, tornando-se uma vítima inocente de acordos obscuros entre chefões e "das relações encobertas que as regem"(DANTAS, 2001, p.208).

Outro elemento que continua imóvel e mantém-se inalterável com o decorrer do tempo, são as fórmulas e leis. O narrador menciona que nas pastilhas que elabora sempre procura alterar, modificar e renovar os termos, entretanto quando o meritíssimo as lê sempre lhe chama a atenção acusando-o de estar:

abastando a ciência do Direito, cujas fórmulas, aperfeiçoadas pelos inspirados através dos séculos, pairam acima dos palpites gratuitos, dos leigos incompetentes como eu, que nunca

conseguirão penetrar a essência imaculada do Direito, dos que permanecerão para sempre aquém de sua linguagem indecomponível (p.288-289).

O declínio do açúcar e dos respectivos engenhos representa também a fragilidade e a instabilidade dos ciclos econômicos que foram a base da nossa estratificação econômica social. Assim, o passado colonial que embora tenha desaparecido, permanece como um traço constitutivo do sentido de brasilidade, pois no momento presente, os indivíduos ainda vivem das glórias de um passado distante: “Agora, aquela antiga abundância, só lhe resta mesmo o fluxo das recordações dos tempos áureos de meu avô, de que ela desfruta gulosamente, porque não carece pagar impostos nem taxas” (ibid, p.67).

Assim, a idéia que é exposta da formação do Brasil e, portanto, da identidade nacional, perpassa o caráter oscilante expresso na figura do narrador; a posição ambígua da elite social-econômica na figura do avô; o silêncio dos marginalizados na figura do Garangó ; a posição da mulher nessa sociedade na figura da avó; a tendência para a fácil manipulação na figura do povo da cidade de Rio-das-Paridas; a simulação da realidade realizada pela justiça, a imutabilidade das leis. E, principalmente, no caráter imutável das identidades e contraditório que une todos esses elementos como traços da formação do Brasil e, por conseguinte, da identidade nacional.

REFERÊNCIAS

BERND, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. Porto Alegre: da Universidade/ UFRGS, 1992. 85p.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2005. p.146.

CASTELLO, José Aderaldo. Produção literária do Modernismo plenitude e transformação: 2º).prosa de ficção 2.novas contribuições In:_____. **A Literatura Brasileira: origens e unidade(1500-1960)**. São Paulo:Edusp,1999. p.17-33.

DANTAS, Francisco J. C. *Coivara da Memória*. 3 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 395p.
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 102p.

PEDROSA, Célia. Nacionalismo Literário. In: JOBIM, José Luis (org.). **Palavras da Crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.277-305.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: A OBRA DE MACHADO DE ASSIS

UM ESPELHO E DOIS ROSTOS, DE MACHADO DE ASSIS A GUIMARÃES ROSA

Neiva Kampff Garcia¹

RESUMO

Machado de Assis e Guimarães Rosa tematizaram, no distanciamento temporal de quase um século, a busca identitária do homem diante do espelho. A especificidade de linguagem e a perspectiva do olhar, em *O Espelho. Esboço de uma nova teoria da alma humana* e *O Espelho*, indicam diferentes percursos e múltiplas possibilidades de diálogo entre os dois contos. Propomos uma reflexão sobre algumas dessas características dialógicas, na semelhança e na diferença, tendo como eixo principal a busca de uma possível continuidade entre ambos e o estabelecimento de uma condição de presença dos autores no processo narrativo. Buscaremos discutir essas possibilidades, através do cotejo entre os contos, quanto aos aspectos de intencionalidade, contexto, funcionalidade e múltiplos vieses de análise. Como processo conclusivo, apresentaremos os fatores afirmativos da leitura proposta e os indicativos de ampliação desta.

Palavras-chave: espelho, identidade, continuidade.

ABSTRACT

With almost a century apart, Machado de Assis and Guimarães Rosa thematised man's search for identity facing the mirror. The specificity of language and the perspective of the gaze in the short stories titled *O Espelho - Esboço de uma nova teoria da alma humana* by Assis and *O espelho* by Rosa indicate different paths and multiple possibilities of dialogue between both stories. I propose a reflection on some of these dialogical characteristics of similarity and difference. My main focus is the search for a possible continuity between the stories and the establishment of a condition of author's presence in the narrative process. These possibilities will be discussed by comparison of both stories in terms of intentionality, context, functionality and multiple biases of analyses. As a conclusion I present the affirmative factors of the proposed reading and the indications of its broadening.

Keywords: mirror, identity, continuity.

O tema do espelho é uma recorrência na literatura, bem como o duplo, a identidade, Narciso e correlatos, percorrendo os caminhos do mito, da fábula, da psicologia, da filosofia, da música, enfim da criação artística. Na Literatura Brasileira temos dois primorosos exemplos desse tema nos contos *O Espelho. Esboço de uma nova teoria da alma humana*, de Machado de Assis, e *O Espelho* de Guimarães Rosa.

¹ UFRGS. Especialista em Literatura Brasileira e mestranda em Literaturas Brasileira, Portuguesa e Luso-Africanas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Endereço eletrônico: nkg316@yahoo.com.br.

O conto de Machado foi publicado em *Papéis Avulsos* (1892) e tem a narração num *duo*, cabendo ao primeiro narrador situar o tempo e o cenário e apresentar as personagens, delegando, a seguir, a uma delas, Jacobina, a contação da história-título. É com a duplicidade de identidades exposta na alegoria da farda de alferes e na simbologia do espelho que percorremos a metafísica solene da história, que também dialoga, nesses aspectos, com várias obras da literatura mundial.

É a Jacobina que o autor delega a incumbência de apresentar a teoria do título, de afirmar a sua condição de “nomeado” para alferes² e de explicar a origem, nobre e tradicional, do “espelho” de sua tia Marcolina – que fora trazido por uma fidalga na vinda da família real, para o Brasil, em 1808 – detalhes fundamentais na composição de um retrato da época. Os leitores de Machado certamente afirmarão, convictos, que esses elementos são de ironia crítica e/ou características do que se convencionou designar de crônica machadiana.

Os narradores, desse conto, detalham os espaços físicos e os bastidores das relações sociais, um falando de dentro do contexto urbano e o outro enveredando pelo rural e, ambos, apresentando digressões “intelectuais-filosóficas” que refletem a cultura da época. Temos nisso o sentido da crônica. Observemos o primeiro narrador:

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumiada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. (ASSIS, 1942, p. 261)

Esse homem [Jacobina] tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinquenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão era a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; [...]. (ASSIS, 1942, p. 261-262)

As características humanas, geográficas, sociais e econômicas são claramente anunciadas, intituladas com pompa, por um discurso que percorre significados de filosofia, psicanálise, antropologia, sociologia e história, onde podemos identificar um percurso irônico. Jacobina assume, em primeira pessoa, a narrativa em que o fato e o comentário se imbricam, de tal modo, que a sua opinião não seja objetivamente identificável. Vejamos um exemplo de sua narração:

– Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da guarda nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. [...] Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura³; e o motivo não foi senão que o posto tinha muitos candidatos e que estes perderam. [...] Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi

² Alferes era um título distintivo no Brasil colonial e imperial. Não era uma categoria de efetiva atuação na função militar do Exército, não requerendo o caráter de promoção.

³ O termo “Escritura” designa o Novo Testamento e a expressão “choro e ranger de dentes” figura, no mesmo, às vezes com alguma variação, em Mateus 8: 12; 13: 42; 22:13; 24: 51; 25:30; e em Lucas 13: 28. O evangelho segundo São Mateus é o primeiro dos quatro evangelhos do Novo Testamento, datado de 50-75 a.C.; possui 28 capítulos, e é nele que consta o famoso Sermão da Montanha proferido por Jesus Cristo. O evangelho segundo São Lucas é o terceiro dos quatro evangelhos canônicos do Novo Testamento e possui 24 capítulos; narra a história da vida, morte e ressurreição de Jesus Cristo. Disponível em: <http://www.machadodeassis.net/index.htm>

dado por amigos... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui acompanhado de um pajem, que daí a dias retornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. (ASSIS, 1942, p. 265-266)

Se analisarmos a galeria de personagens que Machado concebeu, ao longo de sua obra, a partir de um olhar de quem vivencia, teremos argumentos para reconhecer uma posição crítica, explícita ou não. Esses “sujeitos” machadianos seriam os “atores” da sua crônica, quer sejam analisados ou não, quer elaborem ou sejam passíveis de comentários, ou não.

O detalhe significativo em nossa leitura, especificamente nesse conto, é a ausência de qualquer processo reflexivo, como se poderia supor, a partir da temática constituída. Não afirmamos a inexistência da reflexão no conto pois, ao instituir a intertextualidade, Machado permite ao seu narrador, e ao leitor deste, o exercício reflexivo que atinge uma dimensão mais ampla do que a proposta inicial sugere.

A maestria da escritura machadiana coloca, por exemplo, nas palavras de Jacobina o diálogo entre uma metáfora e uma obra shakespeariana⁴, concedendo a ele, e ao leitor, a digressão que o conhecimento, de ambos, permitir; a reflexão, porém, é de caráter universal, contém – e ultrapassa – a temática inscrita de início. Nossa consideração é o sobre o trecho a seguir:

Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro ... [...] A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete⁵, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina⁶, um tambor etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. Shylock⁷, por exemplo. A alma exterior daquele judeu eram os seus ducados; perdê-los equivalia a morrer. “*Nunca mais verei o meu ouro*, diz ele a Tubal; *é um punhal que me enterras no coração*”. Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele. Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma... (grifos do autor) (ASSIS, 1942, p. 263-264)

Propomos, então, pensar numa voz silenciosa por detrás da narração explícita: a do autor, que agiria como uma “presença-ausente”, refletindo através da ironia – talvez debochada, talvez ácida – sobre todos os fatos apresentados. Uma possibilidade que identificamos, nesse sentido, é a presença de múltiplas reticências – num total de vinte – que propiciam completudes induzidas pelo próprio autor. Vamos um pouco além, detectando uma

⁴ A peça referida é *O mercador de Veneza* (1596) de William Shakespeare (1564-1616), poeta e dramaturgo inglês, autor de mais de trinta peças de teatro e de poemas líricos de rara beleza, que é considerado um dos gênios da literatura universal. Disponível em: <http://www.machadodeassis.net/index.htm>

⁵ Voltarete é um jogo de cartas com três parceiros.

⁶ Cavatina é uma pequena ária.

⁷ Shylock é o personagem central da peça *O mercador de Veneza* (1596), de William Shakespeare; famoso por sua avareza e rigidez e também comovente na defesa de sua humanidade; note-se que as frases da personagem aparecem na ordem inversa àquela em que figuram no original; eis o original: "Thou stick'st a dagger in me: I shall never see my gold again." (Ato III, cena i). Disponível em: <http://www.machadodeassis.net/index.htm>

“presença” dele no olhar que narra, como se ele se expressasse através de uma lente fotográfica.

Pensamos em Machado, não mais como um cronista⁸ e sim como um verdadeiro fotógrafo⁹, munido de uma câmera – com um velho filme em preto e branco – percorrendo o Rio de Janeiro, em transformação – que está abandonando a identidade provinciana e assumindo fisicamente a imagem cosmopolita de capital do Brasil – onde novas classes econômicas reconstituem os sujeitos e as interações sociais. É na sensibilidade desse olhar fotográfico que identificamos a voz silenciosa que participa de toda a narrativa, instituindo o deboche dos valores, das relações e da sociedade de então.

Se, durante a leitura do conto, encontramos múltiplas características físicas, sociais e psicológicas de sentido crítico no discurso dos dois narradores, pensamos em reler, analiticamente, cada parágrafo em busca dos sentidos que ultrapassem os fatos descritos e, até mesmo, os recursos da metáfora. Situamos nisso a constituição de uma alegoria, identificável pela escolha altamente sensível do que fotografar, sob que luz expor o fotografado, qual o enquadramento cênico a ser apresentado, de modo que essas escolhas sejam uma mensagem tão ou mais importante do que a dos discursos delegados.

Um exemplo dessa constituição de alegoria encontramos na história que Jacobina conta aos seus interlocutores – logo após ter feito uso da “metáfora da laranja” (ASSIS, 1942, p. 263) e da citação de *O Mercador de Veneza* –, onde ele já insinua os termos da história que teria se passado com ele e que se propôs a contar. O trecho a que referimos é o seguinte:

Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera, cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a Rua do Ouvidor, Petrópolis...

– Perdão; essa senhora quem é?

– Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome: chama-se Legião... E assim outros muitos casos. Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos... (ASSIS, 1942, p. 264-265)

Toda a estória se estrutura na dualidade, na possibilidade do ser e do não-ser, do real e do imaginário, do dito e do não-dito, e a reflexão – objetivamente ausente – poderia estar nessa imagem difusa, como seria a de um negativo fotográfico não claramente revelado. A luz – significada como clareza – poderia ter penetrado, invisível, no processo “químico” a que foi submetido o negativo, alterando a nitidez pressuposta pelo leitor.

Lembramos-nos aqui, coincidentemente, da difusa passagem do Romantismo – onde a temática do duplo se sobressai – para o Realismo, na historiografia da literatura brasileira e na vida e obra do próprio autor. Machado é, para muitos críticos, o autor que melhor permite a

⁸ O termo cronista é usado, aqui, no sentido de quem elabora um retrato de um momento determinado, registrando um acontecimento ou momento específico.

⁹ O sentido dado a fotógrafo é o de alguém que registra uma multiplicidade de imagens, produzindo inúmeras fotografias em um mesmo filme, seqüenciais ou não, de amplitude contextual.

identificação dessa passagem na ficção, não pretendemos discutir essa possibilidade, mas apenas afirmar que na obra machadiana instaurou-se um realismo diferenciado.

De acordo com Ana Maria Lisboa de Mello¹⁰ haveria uma singularidade n' *O Espelho* machadiano, que seria o fato de que "a personagem Jacobina deixa entrever uma grande lacuna que é a experiência e reflexão desenvolvida entre o momento do acontecimento relatado e o do relato, quando o homem maduro expressa, de maneira cáustica, uma visão crítica de seu passado" (MELLO, 2002, p. 165). Concordamos com essa análise e sugerimos que haja uma intencionalidade em Machado – talvez parte da sua ficção diferenciada –, como uma espécie de provocação ao leitor, um desafio que conduza, em épocas diferentes, múltiplos leitores a preenchimentos diversos dessa lacuna.

Poderíamos ver nisso uma transferência de responsabilidade da completude narrativa? Acreditamos que sim, pois a ambigüidade é uma postura facilmente identificável no conjunto ficcional de Machado e poderia sugerir tal idéia, instando o leitor a tomar partido, a fazer análises, numa participação direta na constituição dessa ficção. Lembramos, também, o uso recorrente de reticências, na obra machadiana, como sugestivo dessa possibilidade.

Retomamos a idéia do autor como um fotógrafo, que deixaria, propositalmente, um negativo do filme sem revelação. De acordo com a nossa leitura, ao dar a Jacobina a autoridade de proferir uma frase capital no texto como " – O alferes eliminou o homem." (ASSIS, 1942, p. 268), Machado não retiraria dessa mesma personagem a subjetividade de uma reflexão metafísica, que aliás é anunciada pelo primeiro narrador ao início do conto. Propomos a intencionalidade dessa ocorrência.

A autora, anteriormente citada, propõe ainda que a lacuna seria retomada e preenchida, numa espécie de completude, no conto rosiano. Diz ela: "(...) *O Espelho*, de Guimarães Rosa, parece preencher a grande lacuna deixada por Machado de Assis no seu conto, que diz respeito à experiência do resgate da alma (...)"¹¹. Concordamos em parte com essa colocação, enquanto refere ao aspecto discursivo, mas pensamos num artifício do fotógrafo, que se faria presente na criação artística, embora permanecendo invisível, indetectável ou desconhecido na "foto" propriamente dita.

A lacuna, em nossa leitura, poderia ser intencional e objetivamente direcionada, presencializando uma ausência e/ou resignificando um ponto de interrogação. Desse modo, não haveria ausência de reflexão, mas sim do registro formal da mesma. O possível preenchimento rosiano seria um resignificação desse espaço.

Retomando a proposta de Mello (2002), entramos na leitura d' *O Espelho* rosiano, publicado em *Primeiras Estórias*, em 1962, onde aparece como uma espécie de divisor na obra, destacando-se pela diferenciação do viés estrutural das outras estórias¹² presentes no livro.

¹⁰ MELLO, Ana Maria Lisboa de. 2002. Ensaio: *Identidade e Alteridade: O Espelho* (Machado de Assis e Guimarães Rosa).

¹¹ *Ibidem*, p. 166.

¹² Utilizamos o termo "estórias" e "histórias" num mesmo sentido.

Enquanto as outras são fundamentadas em personagens nomeados, localizados no espaço e identificáveis pelo discurso, o fio condutor desse conto é analisado como psicológico e/ou filosófico, viés que não priorizaremos aqui, embora concordemos com tal identificação.

Guimarães retoma o tema do espelho, 80 anos após Machado, e institui um enredo de discussão filosófica, através de um narrador não-nomeado e dialógico que se institui de modo implícito, ao início, num diálogo argumentativo com um leitor hipotético – constituído por ele, de acordo com a narrativa que anuncia. Vejamos o início do conto:

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja verdade – espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo. (ROSA, 1974, p. 89)

Após esse parágrafo, o narrador constrói uma série de argumentações e discussões filosóficas, numa estrutura dissertativa, sem enredo, em que utiliza a intertextualidade e a metáfora, para dialogar com o seu leitor, cuja manifestação não se efetiva na escritura. A narração, propriamente dita, se inicia somente no oitavo parágrafo, num sugestivo princípio de fabulação, que parece dialogar com uma idéia ancestral de “conhecimento”, através da simbologia do espelho.

Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos – um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício – faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento¹³, espavor¹⁴. E era – logo descobri... era eu mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação? (ROSA, 1974, p. 92)

É nesse início que o narrador se institui objetivamente como uma personagem – embora apenas o contador da estória –, ao longo da qual irá discutir, com o seu leitor, a constituição da sua identidade.

O conto adota claramente a discussão filosófica, mas estabelece um paradoxo para a literatura quando toma como referência objetiva o espelho pertinente ao senso comum – objeto concreto, analisável cientificamente. Há uma dualidade entre o transcendente e o físico, respectivamente, anunciada e discutida pelo narrador. O espelho, em questão, é apresentado sob a ótica da física, envolvendo conceitos matemáticos e lógicos para, só então, estabelecer uma dialética com a filosofia e com a psicanálise.

Ao estilo de Guimarães, há uma alternância entre o real e o imaginário, entre o fato e a reflexão, fundamentando as digressões e a narrativa propriamente dita. É nessa elaboração singular que o narrador rosiano convida um leitor específico para discutir – através de uma

¹³ Eriçamento tem o sentido de arrepio.

¹⁴ Espavor tem o sentido de medo, pavor.

comunicação inaudível – as argumentações que ele vai expondo ao longo do conto. Observemos:

Saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária. E digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes. Prosegui. Já aí, porém, decidindo-me a tratar simultaneamente as outras componentes, contingentes e ilusivas. Assim, o elemento hereditário – as parecenças com os pais e avós – que são também, nos nossos rostos, um lastro evolutivo residual. Ah, meu amigo, nem no ovo o pinto está intacto. E, em seguida, o que se deveria ao contágio das paixões, manifestadas ou latentes, o que ressaltava das desordenadas pressões psicológicas transitórias. E, ainda, o que, em nossas caras, materializa idéias e sugestões de outrem; e os efêmeros interesses, sem seqüência nem antecedência, sem conexões nem fundura. Careceríamos de dias, para explicar-lhe. Prefiro que tome minhas afirmações por seu valor nominal (ROSA, 1974, p. 94-95)

O texto rosiano, tanto quanto o de Machado, dialoga com outros, contextualiza metáforas e descreve a realidade como um pano de fundo significante da estória em si. O percurso é similar não só pelo tema metafísico como pelas referências ao “olhar”. Este ato, recorrente nos dois contos, decodifica o pensamento de ambos os narradores de modo distinto, mas abre, nas duas elaborações, a possibilidade de identificação e/ou rejeição do leitor.

Podemos referir a esse conto como uma busca interior da identidade do homem, que parte de uma realidade objetiva em busca do outro, que se oculta no subjetivo “por detrás” (ROSA, 1974, p. 92). Realidade essa apresentada pelo referencial “científico”, bem ao estilo “erudito” de Guimarães e, talvez, possamos pensar numa erudição que seja – em si mesma – uma ironia? Por ora, não nos propomos a discutir essa possibilidade, mas lemos – com cuidadosa atenção – certos contrastes que Guimarães tece, silenciosamente, na sua linguagem, como podemos perceber no trecho a seguir:

Então, o que se me fingia de um suposto eu, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho – com rigorosa infidelidade. (ROSA, 1974, p. 96)

A reflexão, que fundamenta o texto rosiano, tem como pressuposto fundamental o percurso intimista da linguagem, onde a possibilidade de preenchimento de sentidos é menor do que no conto machadiano, mas o seu narrador institui uma espécie de cooptação do leitor – para “dentro” do conto – delegando-lhe um papel de parceria na sua busca.

O percurso identitário nas duas obras é explicitamente inverso, o que propicia em Guimarães a reflexão de causas e efeitos não-detectável em Machado, onde temos uma progressividade linear, aparentemente objetiva, mas inconclusa ao final. Exemplificamos:

Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo, olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este régimen pude atravessar mais seis dias de solidão, sem os sentir... (ASSIS, 1942, p. 276)

Já os argumentos, do conto rosiano, são fragmentos que se repelem e se completam em movimentos sempre dúbios, ou duplos, numa dinâmica permanente que se fundamenta no subjetivo, como observamos no trecho a seguir:

Mas, o senhor estará achando que desvario e desoriento-me, confundindo o físico, o hiperfísico e o transfísico, fora do menor equilíbrio de raciocínio ou alinhamento lógico – na conta agora caio. Estará pensando que, do que eu disse, nada se acerta, nada prova nada. Mesmo que tudo fosse verdade, não seria mais que reles obsessão auto-sugestiva, e o despropósito de pretender que psiquismo ou alma se retratassem em espelho... (ROSA, 1974, p. 96)

Ocorre-nos pensar na presença forte do intimismo no Modernismo, contemporâneo a Guimarães e no fato de que esse conto é peça divisória no livro, ocorrência que nos parece intencional do ponto de vista do autor. Enquanto Machado constata, Guimarães discute, diante de espelhos com molduras diferentes, mas perguntamos: a alegoria não poderia ser similar? Uma imagem comum, talvez sob olhares diferentes?

Nosso questionamento extrapola o texto em análise, situando-se no contexto da obra desses autores, para acompanhar o percurso de ambos – enquanto “sujeitos-autores”¹⁵ –, que nos falam do homem de sua época e, por conseqüência, de si mesmos. Temos em vista, em nossas colocações, os seus narradores, a presença autoral de cada um – considerando suas diferenças estilísticas e de caracterização de períodos literários – e a sua vivência como personagens do cotidiano.

A passagem temporal, no conto rosiano, é registrada através da digressão, que envolve também a ancestralidade do tema, sem permanência em fatos reais, mas introjetando conceitos previamente conhecidos pelo leitor que o narrador instituiu. Os elementos textuais são similares aos de Machado, mas estão revestidos de introspecção, de análise construtiva, em que a imagem primeira se apaga, gradualmente, e cede lugar à identidade pensada, constituída de dentro para fora.

É nessa ótica que elaboramos uma outra leitura do texto rosiano. Se Machado foi proposto como fotógrafo, perguntamos se Rosa não poderia ser um cineasta, que partiria de um negativo não-revelado no conto machadiano, para acompanhar o Homem num percurso absolutamente reflexivo. O negativo, a que referimos, seria a lacuna entre o término da narrativa de Jacobina e o registro do primeiro narrador quando este nos diz, após as reticências com que se encerra o parágrafo anterior: “Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas.” (ASSIS, 1942, p. 276)

A nossa proposta coloca Rosa com uma filmadora elaborando um documentário, silencioso e não previamente roteirizado, que vai gradativamente registrando, com delicadeza, as diversas nuances do narrador, num olhar de busca – em simbiose com a lente precisa da câmera –, indo deste para o leitor, num diálogo sem interferência da realidade objetiva. A

¹⁵ Utilizamos o termo “sujeito-autor” no sentido de afirmar o conteúdo ideológico que, em nosso entendimento, perpassa o papel autoral.

imagem se deteria por um tempo maior nas nuances que designamos, anteriormente, como as digressões objetivas e filosóficas do narrador.

Também Guimarães encerra a estória contada com uma incógnita, quando o narrador nos permite inferir o restante, a partir do questionamento que faz ao leitor com quem dialoga. O referido parágrafo diz:

Sim? Mas, então, está irremediavelmente destruída a concepção de vivermos em agradável acaso, sem razão nenhuma, num vale de bobagens? Disse. Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne a dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim? (ROSA, 1974, p. 97-98)

Em nossa leitura, essa finalização poderia ser traduzida no “filme” como um lento distanciamento da imagem até esfumar-se o objeto registrado.

A alma humana em ambos os autores é indefinível, podendo ser revestida pelos brilhos exteriores ou pelo aclaramento de um foco de luz interior. Jacobina apresenta a possibilidade, concretizada na sua narrativa, da existência de duas almas perfeitamente substituíveis, enquanto o narrador rosiano desconstrói uma possibilidade para constituir uma outra. Tratando-se, porém, da ficção desses brilhantes autores corremos o risco de sermos ludibriados – por ambos – ao tentar conceitualizar suas possíveis propostas, o que faz de nossa leitura um múltiplo desafio.

Pensamos que também em Rosa se institui uma ironia crítica do indivíduo de sua época. Tanto quanto Machado, Guimarães viveu em um tempo histórico de grandes transformações sociais – era a época da construção de Brasília, a nova e grandiosa capital brasileira –, num Rio de Janeiro que mudava, agora num processo de destituição gradual de poder que o levaria a um descenso na estrutura sócio-econômica do país. O homem “desalmado” (ROSA, 1974, p. 96) de Rosa era um produto de guerras mundiais, de “guerra-fria”, do “anti” e do “pós”, do moderno e do conflito, onde o exótico se fazia normal e as incertezas eram parte ativa das respostas coletivas e individuais.

As relações contextuais foram, para ambos os autores, um pano de fundo dinâmico, intenso e atribulado e, se ambos se diferenciavam quanto à exposição ideológica, enquanto autores – Guimarães era avesso ao posicionamento público do cidadão, em função do papel de autor, enquanto Machado arquitetava e assumia a sua projeção literária¹⁶ –, nada impede que um, a exemplo do outro, em nossa proposta, se presentifique na problemática existencial dos seus contemporâneos.

As nossas referências ao contexto não especificam a receptividade do público em ambos os casos, embora tenhamos plena consciência da sua influência sobre as formas elaboradas pelos dois escritores. O alcance ideológico-social da obra literária, considerando a diferença cronológica entre ambos, certamente compõe, diversamente, o quadro de produção e

¹⁶ Consideramos, a título de exemplo, a participação de Machado na Academia Brasileira de Letras, como fundador e presidente.

recepção em cada um deles. Não objetivamos, neste momento, ampliar essa discussão, embora a tenhamos presente, tanto na sua amplitude, quanto na sua importância.

No conto machadiano as imagens são mais facilmente traduzíveis, dentro das minúcias do Realismo vigente, enquanto que o conto rosiano prima pela palavra constituída de variadas significações, componente estrutural de um Modernismo que revisitava o contexto, desconstituindo os ditames do óbvio e do explícito. Se uma estória completa a outra, como propõe Mello (2002), nada o poderá confirmar, mas o desafio dessa proposta, ao ser inserido na própria evolução da História e, também, da Literatura Brasileira, é certamente a instauração de um novo olhar, só permissível por se tratar do possível, do inventivo, do ato de assumir como sua a história de outrem.

Retornamos agora ao início deste trabalho, mais especificamente ao título, para perguntarmos: que rostos são esses que visualizamos nos dois espelhos? Serão os dos narradores que encontraram a sua identidade, serão os das almas captadas e/ou aprisionadas pelo espelho, ou serão os rostos invisíveis – numa aparente exteriorização – dos nossos grandes autores?

Como dissemos a pouco, a “criação” nos é liberada quando assumimos uma obra e, dizemos agora, que a temática explorada, transcendente e subjetiva, nos autoriza a acreditar que a última resposta possa ser possível. O espelho ornado pela tradição em Machado – guardado e atualizado – e revisto pela ciência em Guimarães é, nesta proposta, o portador do reflexo invisível de ambos os artistas: o fotógrafo e o cineasta.

Finalizamos propondo que a existência de reflexão, constatação e discussão, em níveis distintos, nos dois contos, está diretamente relacionada com a imagem que Machado e Guimarães tinham do Homem de sua época, ao seu estilo criador próprio e aos roteiros diferentes percorridos pelo olhar de cada um. O espelho de ambos oportuniza o encontro e/ou confronto das duas dimensões humanas: o que somos e o que parecemos ser.

Machado, enquanto fotógrafo, retratou as relações sociais, destacando – com sutil e/ou ácida ironia – os detalhes que falavam por si mesmos, permitindo que o leitor executasse o que se chamava, em tempos anteriores, de “retoque” e, na atualidade, designamos de *photoshop*. Guimarães, num movimento mais dinâmico, dirigiu seu olhar – de cineasta – para as emoções do Homem que lhe era contemporâneo, permitindo ao seu leitor adentrar ao universo subjetivo desse Homem, através do olhar dele mesmo.

Acreditamos ter, nos dois contos, dois rostos, duas almas num só espelho.

REFERENCIAS

ASSIS, Machado de. **Papéis Avulsos**. São Paulo: W. M. Jackson, 1942.

MELLO, Ana Maria Lisboa de. **Identidade e Alteridade: O Espelho**” (Machado de Assis e Guimarães Rosa). In: Cadernos de Pesquisas Literárias da PUCRS. Porto Alegre. Vol. 8, n. 2 (dez. 2002), p. 162-167.

ROSA, Guimarães. **Primeiras Estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, Civilização Brasileira e Editora Três, 1974.

ROSENFELD, Kathrin H. **Guimarães Rosa no espelho de Machado, Flaubert e cia**. In: Revista do Centro de Estudos Portugueses. CESP/FALE/UFMG. Belo Horizonte. Vol. 22, n.30, p. 25-48 (jan.-jun. 2002).

_____. **Desenveredando Rosa**. A obra de J. G. Rosa & outros ensaios rosianos. Rio de Janeiro: Topbooks, 2006.

ESCRAVISMO E FORMA LITERÁRIA EM MEMÓRIAS POSTUMAS DE BRÁS CUBAS

Atilio Bergamini Junior¹

RESUMO

Este trabalho estuda o romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1880-1881) de Machado de Assis a partir do corte sociológico proposto por Roberto Schwarz. Contudo, enquanto Schwarz constrói sua leitura a partir do nexos social do favor, pretendo arquitetar minha interpretação a partir do nexos social da escravidão. Cumprirá, antes disso, demonstrar como os dispositivos literários de *Memórias póstumas* recepcionam a lógica escravista. O artigo conclui construindo um problema a partir da constatação de uma espécie de recalque ou ambivalência no que concerne à escravidão, que estariam presentes em sucessivas interpretações do Brasil, começando em Gilberto Freyre, passando por Caio Prado Jr. e chegando em Roberto Schwarz, sem que se entenda aí uma linhagem fechada.

Palavras-chave: Machado de Assis. Forma literária. História.

ABSTRACT

This article aims at analyzing an ambivalence that appears in some of Gilberto Freyre's, Caio Prado Jr.'s, Florestan Fernandes' and Roberto Schwarz's works. I try to read this ambivalence as a limit of the reading. Then, the article tries to understand how this limit works when we read some chapters of *Memórias póstumas de Brás Cubas*.

Keywords: Machado de Assis. Literary form. History.

"Deus sabe a força de um adjetivo, principalmente em países novos e cálidos."
(Brás Cubas, cap. 87)

"Assim preencho as lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas."
(Dom Casumirro, cap. LIX)

A partir dos anos 1950, com Brito Broca, por exemplo, e principalmente a partir dos anos 1960 e 1970 – com Roberto Schwarz e Raymundo Faoro –, a idéia de que Machado de Assis não escrevera sobre o Brasil se tornou impossível. Hoje, parece absurdo que alguém não consiga ver nos livros de Machado a abundante especificidade local, sem prejuízo, como se diz, do alcance universal.

Uma vez estabelecido que o escritor aprofundou seu olhar no dia-a-dia de sua época, outro problema surgiu para a crítica: de que modo Machado compôs literatura tecendo elementos tão diversos quanto os literários, cotidianos, jornalísticos etc.?

¹ Mestrando em Literatura Brasileira, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CAPES. Este trabalho antecipa alguns pontos a serem desenvolvidos em dissertação de mestrado orientada pelo prof. Dr. Antonio Sanseverino. A ele são devidas muitas das reflexões aqui feitas.

O próprio escritor se colocava a questão. Ainda que soe óbvio, impõe-se notar que, justo no momento de racionalização social, isto é, de construção de uma sociedade capitalista em termos institucionais (surgimento de bancos, mão-de-obra “livre”), também a literatura se constituiu pouco a pouco uma esfera social autônoma. De tal maneira, que apenas ela mesma deveria fornecer os instrumentos e fins das críticas e avaliações de seus discursos. Machado – dado o contexto rapidamente esboçado acima – defendia a prevalência do estético sobre o político quando escreveu *Instinto de nacionalidade*. Era possível, então, olhar a partir da literatura, o que significava deixar de lado os postulados românticos, de um lado, e os postulados realistas e naturalistas, de outro.

A literatura, ao se especializar como sistema, campo ou formação se especializou em contraste, polêmica, luta, ou ainda, correspondência, condescendência e aceitação em relação a outros sistemas, campos e formações. Com isso, a postura de Machado diz respeito a uma discussão de sua época, que toma contornos diferentes atualmente. Se tornou verdadeiramente redutor ver a literatura apenas como literatura – ou seja, o argumento se inverteu: os determinismos econômicos, raciais e sociais foram substituídos em alguns estudos por uma ficcional indeterminação da ficção.

Escrevi isso tudo para chegar à seguinte afirmação: o modo de ler o autor de *Dom Casmurro* tem levado a conclusões que seus livros de maneira alguma amparam. Muitas vezes, Machado foi lido sem ser lido. Dizer que a literatura de Machado não observou a realidade de seu tempo, por exemplo, é não ter olhos para um aspecto fundamental dos livros, que não apenas está presente neles, como salta aos olhos. Também as interpretações a respeito de Capitu, tida como culpada de traição, persistiram por décadas. Esses limites de leitura, mais ou menos evidentes, talvez caricaturais, não estão explicitados aqui como forma de regozijo com os limites das leituras de quem nos antecedeu. Afinal, nada garante que em nossas leituras os limites sejam menos problemáticos. Antes, se lembro daqueles limites, é porque ajudam a perceber e compreender algumas das facetas dos limites das leituras contemporâneas – dentre elas, a minha. Formulando de outro jeito: não me coloco na pretensiosa posição do intelectual que está para além da história e pode criticar todos os outros – postura não rara atualmente. Assumo, pelo contrário, que minha leitura terá limites, alguns inconscientes e inacessíveis, mas outros que, com trabalho e estudo, poderei conhecer e controlar.

Como, porém, ir em busca dos limites de uma leitura?

Há diversos modos e métodos, evidentemente². Um deles, talvez o mais simples, é pesquisar pontos constantemente discutidos e/ou negligenciados pela crítica machadiana. Procurar reconstruir a permanência desses fechamentos do horizonte de leitura e propor, por fim, um método capaz de vigiar esse mesmo fechamento, para superá-lo na própria leitura, quando possível; ou, pelo menos, para mantê-lo à vista, enquanto se aguarda a possibilidade objetiva de superá-lo.

² Ver a esse respeito os estudos de Fredric Jameson em *O inconsciente político*.

Um exemplo de ponto constantemente discutido é o da visada local *versus* o da universal. Um exemplo de ponto negligenciado – ao menos até recentemente – é a escravidão. Por razões de espaço, me ocupo aqui somente do “ponto negligenciado”.

O objetivo é reconstruir uma rede de discursos sobre a escravidão. Não importa que esses discursos sejam mais ou menos importantes para os pesquisadores de Machado. Tento entender como a escravidão aparece na estrutura formal de alguns trabalhos considerados clássicos para perceber como ela não tem aparecido. Parece uma frase de efeito, mas espero que não seja só isso. Como a partir dos anos 1980, o número de pesquisas sobre o escravismo no Brasil aumentou, incorporando a variedade de métodos, visões, teorias e objetos. Com isso, temos hoje um material importante para os estudos literários, porque jamais ele esteve disponível. Se tais pesquisas têm contribuído sensivelmente para o modo de compreender a relação escravista, me parece, ele pode contribuir para as pesquisas sobre a literatura. Está posto o pressuposto do meu trabalho.

De maneira breve, apontarei algumas persistências e silêncios que, a meu ver, percorrem as obras de Caio Prado Jr., Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, bem como o livro *Ao vencedor as batatas* de Roberto Schwarz. Em razão do espaço, me furto a discutir o livro que dá seguimento a esse, *Um mestre na periferia do capitalismo*. Me parece importante dizer, no entanto, que nesse último, Schwarz incorpora alguns estudos sobre escravidão, particularmente os de Luiz Felipe de Alencastro, procedendo o que interpreto como uma modificação da análise, quando a comparamos a *Ao vencedor*. Portanto, o presente ensaio diz respeito a um dos livros de Schwarz, jamais a seu trabalho como um todo.

BREVE ANÁLISE DOS CLASSICOS

Nos próximos parágrafos, procurarei demonstrar que nas obras de Caio Prado Jr., Gilberto Freyre e Florestan Fernandes recorre, às vezes de modo ostensivo, algo como uma ambivalência a respeito da escravidão negra. Ambivalência talvez não seja o melhor termo, mas se trata de afirmar, com ele, um desnível desses estudos que afirmam a escravidão como estrutura fundamental, central, determinante, mas, ao mesmo tempo, ou nos parágrafos imediatos, afirmam que o negro tem pouca importância na constituição do país, que a escravidão por aqui tinha condições de “confraternização e mobilidade social”, que o nexa a ser estudado para uma boa compreensão da sociedade do século XIX e sua literatura é o nexa do favor. Essa ambivalência ou contradição aparece na forma dos escritos. Tentarei dar alguns exemplos.

Gylberto Freire, no capítulo primeiro de *Casa grande e senzala*, procura as características gerais da colonização portuguesa e de modo similar ao que fará Caio Prado Jr. aponta, desde o título do capítulo, três bases para a sociedade brasileira: agrária, escravocrata e híbrida. Vejamos o que ele escreve ao final deste capítulo:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade (...), um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultural. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. (...) O grande proprietário e o paria. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo (FREYRE, p.116).

No parágrafo seguinte, Freire complementa:

É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, (...) o fácil de freqüente acesso a cargos e a elevadas posições políticas (...). (FREYRE, p.117)

Veja-se que a ambivalência de que falo se apresenta como uma contraposição. Freire descreve a sociedade via antagonismos, para, em seguida, como que negar a própria descrição, matizando-a. É como se os antagonismos existissem sem existir. Para quem lê a página 116, fica mais ou menos evidenciado que havia diversos antagonismos sociais e que o principal deles era a escravidão – isso toma força de fato para o leitor mais descomprometido. Vira-se a página e os “antagonismos contundentes” são, entretanto harmonizados, confraternizados etc. Em termos formais, ocorre queda de tensão textual. Primeiramente, as frases se organizam em dualidades, num crescendo que vai até apontar a relação senhor-escravo. Em seguida, o antagonismo deixa de ser a palavra que liga senhor e escravo para, no lugar dela, entrarem termos como confraternização. O texto, que ia num crescendo de tensão, ao chegar no ponto máximo – “contundente” – arrefece. O parágrafo seguinte poderia soar como uma emenda de outro autor, quem sabe de um censor do livro, e o mais contundente coincide com a confraternização³.

Florestan Fernandes em seu *O negro no mundo dos brancos*, afirma que “os elementos oprimidos” tiveram uma “influência limitada na formação da contra-ideologia e da contra-utopia inerentes ao abolicionismo” (p.159). Essa idéia se repetirá nos estudos de Fernando Henrique Cardoso e será repetida não apenas a respeito dos escravos, dos negros libertos, mas também dos movimentos operários, tidos como simples massa de manobra do que o autor chama de populismo do governo Vargas.

Em outro artigo coletado no mesmo livro, ao estudar o modo como negros e brancos se classificavam uns aos outros e a si mesmos, Florestan recolheu uma quadrinha, que diz o seguinte:

O negro é burro de carga
O branco é inteligente
O branco só não trabalha
Porque preto não é gente

A animalização do negro e a visão de que é um instrumento da inteligência do branco estão explicitadas. Elas constituem pólos opostos da vida social e reduzem a exploração a

³ Uma auto-crítica: por ventura, é preciso ir mais além de um trecho. Penso que tal modo de construir o texto se repete no *Casa-grande e senzala*, ficando aqui impossível construir uma análise do livro inteiro. Cabe, entretanto, notar que Gilberto Freyre construiu um trabalho complexo e interessante e, quando observamos os debates que empreendeu e o modo como os enfrentou, fica mais claro que uma leitura como a que faço acaba por recortar o autor do campo em que esgrimia, reduzindo sua força e deixando de salientar o que estava em jogo.

qualidades pessoais. Agora veja-se a seguinte passagem de Caio Prado Jr., em *A formação do Brasil contemporâneo*:

Nada mais se queria dele [escravo], e nada mais se pediu e obteve que a sua força bruta, material. Esforço muscular primário, sob a direção e açoite do feitor. Da mulher, mais a passividade da fêmea na cópula. Num e noutro caso, o ato físico apenas, com exclusão de qualquer outro elemento ou concurso moral. A 'animalidade' do Homem, não a sua 'humanidade'.

A contribuição do escravo preto ou índio para a formação brasileira é além da[quela] energia motriz quase nula. Não que deixasse de concorrer, e muito, para nossa 'cultura', no sentido amplo em que a antropologia emprega a expressão; mas é antes uma contribuição passiva, resultante do simples fato da presença dele e da considerável difusão de seu sangue, que uma intervenção ativa e construtora (p.280-281).

Antes disso, num capítulo chamado "Raças", Caio Prado Jr. estuda o português, o índio e, por fim, escreve em poucas linhas a contribuição negra:

O caso do negro é para o historiador mais *simples*. Uniformizado pela escravidão sem restrições que desde o início de sua afluência lhe foi imposta, e que ao contrário do índio, nunca se contestou, ele entra nesta qualidade e só nela para a formação da população brasileira (p.100).

Em que pese ver o escravo negro como elemento absolutamente passivo, que nada mais poderia ser do que aquilo que pediam dele, Caio Prado Jr. confere estatuto de importância fundamental à escravidão, como se vê em inúmeras passagens: "o que antes de mais nada, e acima de tudo, caracteriza a sociedade brasileira de princípios do séc. XIX, é a escravidão." (p.277) O escravo, na cidade e no campo, é "onipotente" e "(...) o trabalho servil será mesmo a trave mestra de sua estrutura [das colônias americanas], o cimento com que se juntarão as peças que as constituem" (p.280). Talvez com certo exagero, pode-se dizer que, para Prado Jr., o escravismo se faz com um pólo inteligente, o branco, e um pólo passivo, uniforme e inerte, o negro.

Chama atenção que entre o ensaio marxista e a quadrinha preconceituosa a diferença de proposição não é tão distante quanto se esperaria. Num e noutro caso, trata-se de ver o negro como um burro de carga, sem consciência de sua condição ou qualquer possibilidade de reação⁴.

Não deve passar batido que o sujeito fundamental da estrutura fundamental da sociedade, isto é, o escravo negro, seja tão pouco importante nas análises. Nesse caso, cumpre salientar a existência de um persistente ponto-de-vista senhorial, que, a um só tempo, é criticado e reforçado. É como se um imaginário patriarcal permanecesse enformando o que se diz a respeito do escravo⁵.

Pois bem, não defendo que há uma linha comum entre esses autores ou uma espécie de causalidade entre seus pensamentos, começando em 1933 com Freire, avançando em 1936

⁴ Para uma visão contrária à disposição de ver como, apesar da estrutura esmagadora, os escravos construíram espaços de autonomia, ver *A escravidão reabilitada*, de Jacob Goerender. Para uma visão favorável à idéia de autonomia conquistada, ver, entre tantos, os estudos de Sidney Chalhoub, Manolo Florentino e João José Reis.

⁵ A esse respeito, ver Sidney Chalhoub em *Machado de Assis: historiador*. Seria preciso ainda trazer exemplos de como o processo aqui estudado ocorre em *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda, para fechar essa apresentação com senso. Mais uma vez, o espaço me limita. Contudo, também nesse belíssimo livro, o escravo é analisado lateralmente, em que pese a importância fundamental que teve, de fato, na construção histórica de boa parte dos elementos tratados do livro, e em que pese a consciência aguda que Hollanda tinha a esse respeito.

por Sérgio Buarque de Hollanda, passando no início dos anos 1940 por Caio Prado Jr. e chegando aos 1960 e 1970 em Florestan Fernandes. Não se trata de uma filiação teórica irrefletida, antes o contrário. Contudo, a ambivalência persiste, dos anos 1930 até os anos 1970, de modos diferentes e em diferentes propostas. Com isso, temos boas razões para desconfiar que, se pesquisadores tão atentos e gabaritados não puderam tematizar a contento essa ambivalência, talvez seja porque ocorre aí um limite das possibilidades teóricas. Em outros termos: que chances podemos ter de não construirmos nossas interpretações sob a mesma base ambivalente? Se esse limite existe na interpretação do Brasil, ele também existe na interpretação de Machado de Assis? Tentarei estudar *Ao vencedor as batatas*, publicado em 1977, por Roberto Schwarz, para buscar inícios de respostas. Enfatizarei o primeiro capítulo, que havia saído em revista no ano de 1973, e que é conhecido do grande público pelo título “As idéias fora do lugar”.

Para o autor, a colonização produziu três *classes* o latifundiário, o escravo e o dependente.

Entre os primeiros dois a relação é clara é a multidão dos terceiros que nos interessa. Nem proprietários, nem proletários seu acesso à vida e a seus bens depende materialmente do favor, indireto ou direto, de um grande. O favor é, portanto, o mecanismo através do qual se reproduz uma das grandes classes da sociedade, envolvendo também outra, a dos que têm. Note-se ainda que entre estas duas classes é que irá acontecer a vida ideológica, regida, em conseqüência, por este mesmo mecanismo.

Em seguida, Schwarz pontua que o favor seria nossa

mediação quase-universal e sendo mais simpático do que o nexo escravista, a outra relação que a colônia nos legara, é compreensível que os escritores tenham baseado nele a sua interpretação do Brasil, involuntariamente disfarçando a violência, que sempre reinou na esfera da produção.

Basta aproximar os excertos dos autores citados até aqui para perceber a proximidade entre eles e Schwarz – em que pesem todas as diferenças, que não são pequenas. No trecho acima, a exposição começa afirmando que a relação entre latifundiários e escravos é *clara*. Lembro que Caio Prado Jr. utilizou a expressão adjetiva *mais simples* para descrever “o caso do negro” para o historiador, em comparação ao índio e ao português.

Os adjetivos evocam paradigmas equivocados a respeito da escravidão e das suas conseqüências. Eles demarcam o espaço no qual se abre um vácuo de não explicitação. As duas frases afirmam o que afirmam dando a entender que se trata de algo evidente por si mesmo. Contudo, o nexos escravista nem é simples, nem é claro, nem é evidente, pelo contrário, demanda pesquisa cuidadosa. Minha hipótese de leitura de Machado de Assis, para chegar a uma proposição firme, se baseia em vigiar a força que possui a idéia de que a escravidão não precisa ser explicada, e isso justo no estudo de uma literatura construída numa sociedade que foi escravista, ou, de outra forma, na idéia de que a escravidão é apenas residual e passageira na literatura de Machado.

Ora, não há razão para afirmar que “a vida ideológica” se passa entre senhor e dependente, tirando da equação o escravo – figura em torno da qual, aliás, giravam as principais preocupações ideológicas da época.

Uma hipótese permitida, espero eu, pelo modo ensaísta desta apresentação, para explicar a ambivalência que notei nos escritos analisados, se é que ela é mesmo importante, seria que as ações e os discursos dos escravos e ex-escravos, ao não entrarem nas formações discursivas da elite branca, se tornaram em alguma medida invisíveis para o ponto-de-vista das ciências humanas. “O que parece fora do lugar não são necessariamente as idéias, mas o negro quando não está imobilizado como uma categoria, subjugado como um objeto, ou representado como uma alegoria” (FIGUEIREDO e PINHO, 2002, p.206). O que Brás Cubas espera dos escravos e dependentes é que eles dependam de sua vontade e capricho. Isso é o que Brás Cubas entende, o modo como ele vê as relações sociais.

Schwarz, ao interpretar Eugênia, sugere que a possibilidade de ela não acabar em um cortiço, como acabou, estava nas mãos de Brás Cubas. Não é exato. Na lógica da história, inúmeras mediações competiram para que Eugênia acabasse no cortiço. E, durante toda a sua vida, ela nunca dependeu materialmente de Brás, logo, não era dependente dele. Portanto, ocorre na genial crítica que Schwarz constrói a respeito do ponto-de-vista desse narrador volúvel uma, para mim, inesperada coincidência com o próprio ponto-de-vista criticado. Eis aí como o modo de entender os escravos e a escravidão pode nos ajudar a dar um passo dialético no entendimento de *Memórias póstumas de Brás Cubas*⁶.

Em resumo, as pesquisas que balizaram e balizam muito do que se tem dito de modo mais geral sobre o Brasil privilegiam certos pontos-de-vista: o do colonizador e o do oligarca. Isso não significa que esses estudos não consigam construir críticas a esses pontos-de-vista, nem que sejam monoliticamente brancos, exploradores etc. Significa que enfrentaram contradições que ficaram gravadas na forma dos textos em que se apresentam – em quedas de tensão (Gilberto Freyre) e adjetivos (Caio Prado Jr. e Roberto Schwarz). Essas contradições são contradições sociais e seria presunção supor que eu, aqui, poderia explicitá-las sem estar afetado por elas. Pressuponho, antes o contrário, que elas constituem a leitura que faço de obras literárias e que apenas enfrentando o trabalho de conhecê-las do melhor modo possível poderei de algum modo ou em certos aspectos – mas com certeza não totalmente – superá-las.

ESCRAVISMO EM MEMÓRIAS POSTUMAS DE BRÁS CUBAS

Para o Schwarz de *Um mestre na periferia do capitalismo*, as figuras de escravos em *Memórias póstumas de Brás Cubas* são raras, embora o escravismo seja determinante. Não

⁶ Acredito que Schwarz deu esse passo ao escrever *Um mestre na periferia do capitalismo*. Ainda assim, me parece ser necessário produzir o ponto-de-vista do narrador em um lugar mais explicitamente diverso do ponto-de-vista do crítico.

haveria espanto nisso, já que, como vimos, boa parte dos melhores intérpretes do Brasil criam esquema semelhante: um escravismo sem escravos e/ou escravos sem escravismo.

Contudo, atentar para as páginas de *Memórias póstumas* é ver que de maneira nenhuma os escravos são *raros* ali. De fato, para ser chato, e deixar os adjetivos de lado, eles aparecem mais ou menos em 27, dos 160 capítulos. Escravos de ganho, Prudêncio, Paulo, boleiros, escravos que querem roubar as jóias de Marcela, que são traficados por Cotrim, escravas lavando roupa, sendo cantadas por um tio de Brás e assim por diante. É bem verdade que essas figurações se concentram dos capítulos que vão do 10 ao 69, e, fora desse espaço, sejam, episódicas. Então, para reformular a colocação de Schwarz, seria mais exato dizer que depois do capítulo 69 as figuras dos escravos se tornam raras. Isso, porém, pode ter um significado importantíssimo, que poderia se perder se não buscássemos a ajuda dos historiadores do escravismo: a partir de 1850, o tráfico de escravos restou proibido de fato e na sociedade, doravante mais diversificada, surgiram mais e mais pessoas contrárias à escravidão. Em dado momento, alguns historiadores dizem que era moda ser abolicionista⁷. Em Brás Cubas, o narrador, a meu ver, acompanha a onda e, nas últimas referências a escravos procura justificar o escravismo, indo encontrar até mesmo um “orgulho de servilidade”. É como se o narrador, pouco a pouco, deixasse de fazer notar aos quatro ventos que, mesmo após 1850, continuou tendo escravos. Não duvido que Machado de Assis tenha construído o romance assim de maneira proposital. É possível também que tenha sido intuição do autor. E é possível, por fim, que seja apenas coincidência entre história e ficção. Coincidência ou intuição, que seja, mediada por Brás Cubas, tem muito a nos dizer.

Para saber mais sobre isso, analisarei os quatro capítulos do livro em que aparece a personagem Prudêncio – e, para uma prova dos nove, acrescentarei à análise o capítulo chamado “A borboleta preta”. Começarei com “O menino é pai do homem”, capítulo 11⁸.

Nele, o narrador biografava, brevemente, alguns dos envolvidos na sua infância, tios, pais e escravos. Pequenas caracterizações traçam todos os citados, exceto os escravos, que não merecem qualquer descrição. São escravos, ponto. Um substantivo ao mesmo tempo adjetivo. Mesmo Prudêncio, moleque próximo ao narrador, não merece nenhum apontamento sobre sua personalidade ou referência a seu passado. Prudêncio, nesse capítulo, é cavalgado pelo Brás menino e ouve do sinhozinho a famosa expressão – cala a boca, besta.

Mais adiante, depois de deixar a pena “escorregar para o enfático”, no capítulo 24, Brás se desculpa e lança o auto-desafio de ser simples. Entramos assim no capítulo 25. Brás conta o seguinte: “travei de uma espingarda, alguns livros, roupa, charutos, um moleque – o Prudêncio do capítulo 11 – e fui meter-me numa velha casa de nossa propriedade”. O andamento da escrita contrapõe sentimentos e ações (de um lado, estar “jururu”, com uma “volúpia do

⁷ Ver Eduardo Silva, *As camélias do Leblon*.

⁸ Como as edições de *Memórias póstumas de Brás Cubas* são inúmeras, achei melhor sempre identificar os capítulos a que estou me referindo, mais do que identificar as páginas em que eles aparecem nas edições que possuo. Como, de um modo geral, o livro tem capítulos curtos, o leitor interessado poderá facilmente encontrar as passagens a que me refiro.

aborrecimento”, de outro, caçar, dormir, ler). “Recomendei expressamente”, diz o narrador, “que me deixassem só”. Então, se inicia um diálogo com Prudêncio, em que este conta que numa casa próxima, uma conhecida do narrador, Dona Eusébia, viera morar com a filha⁹. Era preciso visitá-la, afinal, tinha sido ela a vestir o cadáver da mãe de Brás. “A ponderação do moleque era razoável”, escreve nosso herói.

Primeiro vale salientar o mais óbvio, aquele enfileirar do escravo entre os demais objetos, livros, roupas, charutos. A técnica aqui difere daquela utilizada no capítulo 11. Lá, a rigor, temos apenas uma cena (a que Brás Cubas cavalga Prudêncio) circunscrita por um extenso sumário. Ou melhor, uma cena sumarizada, contada no pretérito imperfeito, quando o comum, saberá o leitor mais treinado, é sumarizar no imperfeito o que tem menos importância e trazer à cena com pretérito perfeito os pontos considerados mais relevantes. Contudo, no capítulo 11, o “cala a boca, besta”, se destaca, na estrutura do capítulo, não porque vem sublinhado pelo pretérito perfeito na forma com que o capítulo está construído, mas porque nós, leitores, damos importância para a passagem, apesar de (ou justamente por) ela vir escrita entre fatos recorrentes da infância de Brás.

A crítica tem dado àquele sumário, com toda a razão aliás, importância de cena. Mas por que não conseguimos ver um escravo quando ele fala, como no capítulo 25, mesmo que a fala dele seja enfatizada – na forma do livro – por uma cena? O escravo como agente do discurso e cérebro da ação de seu senhor não é percebido, se torna invisível.

“A borboleta preta”, na análise de Schwarz e mesmo na de Alfredo Bosi, compõe os achados a respeito do arbitrário do narrador, de seu poder discricionário diante de todos e de tudo. Estou de acordo sobre isso, mas gostaria de enfatizar outro aspecto do capítulo, que ajuda a entender a que vem o escravismo no livro.

Uma borboleta preta entra pela janela. Brás se entretém com o inseto, sai do quarto. Na volta, sente “um rapelão nos nervos” e mata a borboleta com uma toalhada. “– Também por que diabo não era ela azul?” – o narrador se pergunta. E depois de titubear, responde: “creio que para ela era melhor ter nascido azul”.

A borboleta está enfiada, por assim dizer, entre Brás conhecer Eugênia e saber que ela está coxa (e pobre). Enfim, saber que Eugênia não nasceu com sangue azul, ao contrário de Virgília. Mas há algo mais aí, penso eu. Para o leitor coevo, talvez não estivesse tão longe quanto está de nós conhecer o dia-a-dia do Valongo, o lugar onde os cativos chegavam da África e eram armazenados e negociados. Talvez não estivesse longe – e fosse mesmo recorrente e óbvia – a informação de que os cativos mais “bonitos”, isto é, com feições mais européias, tinham mais chances de viver próximos das famílias senhoriais¹⁰. Como para a borboleta, não por acaso preta, naquela sociedade – e falo aqui em termos mundiais e não em

⁹ Eusébia tinha escravos. Note-se que o escravo aqui ficcionalizado, ao dizer quem está ocupando a casa vizinha também não se preocupa em incluir os escravos.

¹⁰ Essas informações aparecem no livro de Mary Karasch, *A vida dos escravos no Rio de Janeiro*.

termos fluminenses – nascer preto fazia toda a diferença. E nascer preto sem semelhanças com europeus fazia mais diferença ainda. O termo borboleta, me parece, não passa de um eufemismo de Brás. Uma alegoria mediada por uma percepção imaginativa, que escreve, fala e pensa abundantemente sobre borboletas pretas, mas prefere a reticência quando se trata de escravos. Tal alegoria pode escapar completamente aos esteios do próprio Brás, mas diz muito da organização social (da época?), em que a cor preta determinava uma posição social das mais desprivilegiadas numa sociedade ainda por cima extremamente desigual. Nos capítulos já estudados, o escravo (a) não é visto como personalidade (na verdade, é inimaginável que ele seja uma personalidade); (b) desaparece de nossa leitura quando se torna agente da fala e da ação (o escravo é aquele que só pode ser visto sob o chicote e a ordem do senhor). Neste último capítulo, fica acrescentada um terceiro modo de (não) ver o escravo: (c) o destino dos “homens de cor” desaparece – para o narrador e para boa parte dos leitores – restando apenas um delírio arbitrário, aparentemente desconectado de tudo o mais, com a função narrativa de caracterizar a personagem.

Peço perdão pela ênfase, mas as três visadas acima elencadas muitas vezes correspondem àquilo que encontramos nos ensaios analisados na primeira parte deste texto. Por isso defendo que apenas depois de analisarmos os limites que temos no que tange ao entendimento da escravidão é que podemos perceber alguns dos limites com os quais o narrador constrói sua história.

O capítulo 46, “A herança”, abre oito dias após a morte do pai de Brás; na cena, este discute a herança com Sabina, sua irmã, e Cotrim, seu cunhado. É este quem puxa o assunto, o valor da casa. Brás discorda.

- Ora, mano, deixe-se dessas coisas, disse Sabina (...); podemos arranjar tudo em boa amizade, e com lisura. Por exemplo, Cotrim não aceita os pretos, quer só o boleiro de papai e o Paulo...
- O boleiro não, acudi eu; fico com a sege e não hei de ir comprar outro.
- Bem; fico com o Paulo e o Prudêncio.
- O Prudêncio está livre.
- Livre?
- Há dois anos.
- Livre? Como seu pai arranjava estas coisas cá por casa, sem dar parte a ninguém! Está direito. Quanto à prata... creio que não libertou a prata?

A discussão segue. Sabina propõe “ceder o Paulo e outro preto, com a condição de ficar com a prata; eu ia dizer que não me convinha, mas Cotrim adiantou-se e disse a mesma coisa”.

Geralmente passa despercebida uma diferenciação que ao leitor coevo talvez fosse *imediatamente* reconhecida: Sabina fala em pretos e, em seguida, no boleiro e no Paulo. Os pretos, possivelmente, eram escravos de lida, talvez africanos recém chegados – chamados boçais – ou então ladinos (escravos ambientados à nova realidade, com novos nomes e conhecedores da nova língua) “rebeldes” e “indisciplinados”. Os escravos domésticos, como Prudêncio, o boleiro e certamente Paulo, se diferiam dos demais – formando uma hierarquia¹¹.

¹¹ Uma figura de Debret mostra a hierarquia da família patriarcal. Numa fila, o pai é seguido pelos filhos. Depois deles, a mãe. Em seguida, os escravos. Primeiro os domésticos, vestidos com roupas semelhantes às dos senhores e, por

Mais uma vez, como no capítulo 25, o narrador equipara os escravos às coisas. Dessa vez, “a coisa” em questão é uma prataria – justamente a prata, fundamental no comércio de escravos. Arrepiava saber que, a exemplo do que ocorre nessa cena, ao longo da história humana a prata foi infinitamente mais importante do que milhões de pessoas, as pretas, sobretudo.

Cotrim contrabandeava escravos e, para ele, como para a maior parte dos homens livres das décadas de 1830 e 1840 (quando se passa a cena), comprar um escravo era relativamente barato. Com isso, todos preferem a prata – sinal de *status* aristocrático, pela antiguidade, e “objeto” mais difícil de obter, do que escravos, já a essa época espalhados pelo tecido social (o próprio Prudêncio, ao ser liberto, comprou um).

No capítulo 68, “O vergalho”, Brás imagina sobre sua relação com Virgínia. Ele anda pelo Valongo. Um “ajuntamento” interrompe a imaginação; “era um preto que vergalhava outro na praça”. O preto chicoteado implorava, gemia, pedia perdão.

– Toma, diabo! [...]; toma mais perdão, bêbado!
 – Meu senhor! gemia o outro.
 – Cala a boca, besta! replicava o do vergalho.
 Parei, olhei... Justos céus! Quem havia de ser o do vergalho? Nada menos que o meu moleque Prudêncio [...].

Brás se aproxima e puxa conversa com Prudêncio. Este diz:

– É um vadio e um bêbado muito grande. Ainda hoje deixei ele na quitanda, enquanto eu ia lá embaixo na cidade, e ele deixou a quitanda para ir na venda beber.
 – Está bom, perdoa-lhe, disse eu.
 – Pois não, nhonhô. Nhonhô manda, não pede. Entra para casa, bêbado!

Brás interpreta o espelhamento do “cala a boca, besta”. Para ele, Prudêncio descontava no seu próprio escravo – com juras – as pancadas que recebera dele, Brás. O capítulo seguinte, “Um grão de sandice” complementa a reflexão do narrador. Trata-se de uma anedota sobre um doido que um dia Brás conheceu. “Chamava-se Romualdo e dizia ser Tamerlão”¹². De tanto levar tártaro, isto é, pancada, gritava que tinha se tornado Tártaro. Brás anuncia: “Deixemos os Romualdos e Prudênciso”. Coincidência ou não, depois disso os escravos praticamente desaparecem do romance. Por vezes, Brás Cubas se referirá a “criados” da casa; usará o sujeito oculto: “Trouxeram-nos café”... Lá pelas tantas, conta e justifica a história de Cotrim, referindo os anos de tráfico.

O Valongo por onde Brás caminha é o já referido lugar onde os cativos chegavam da África. Veja-se que o narrador, num primeiro momento, não se comove por um “preto” estar

último, um escravo magrinho, um tanto deslocado – seria um boçal. Na disposição, nota-se que a mãe da família era a responsável por lidar com a escravaria – os escravos, portanto, eram entendidos como um problema de ordem doméstica, não pública, caso em que o pai cuidaria da questão. Também a esse respeito, ver a fotografia analisada por Luiz Felipe de Alencastro, 1998, p. 18 e 19. Por fim, cabe salientar a consciência que Machado tinha dessas hierarquias e das diferenças entre os escravos. Veja-se, por exemplo, o seguinte parágrafo de *Dom Casmurro*: “(...) apontei ainda outros escravos, alguns com os mesmos nomes, distinguindo-se por um apelido, ou da pessoa, como João Fulo, Maria Gorda, ou de nação, como Pedro Benguela, Antônio Moçambique” (capítulo XCIII).

¹² Viveu no século XIV, na era posterior a Gengis-Khan. Há informações sobre Tamerlão no livro GROUSSET, René. *L'Empire des Steppes*. Atilla, Gengis-Khan, Tamerlan. Paris: Payot, 1960. Nele é possível saber que Tamerlão era manco, uma estranha ressonância da personagem Eugênia, devido a uma queda de cavalo. Uma das marcas do poder de Tamerlão era a violência com que agia para manter lealdades e expandir seu Império.

apanhando. As frases se sucedem sem inflexão narrativa. É preciso ele reconhecer Prudêncio para que o relato ganhe ênfase.

Não deve escapar que o escravo que apanha trabalhava como quitandeiro; era, portanto, um escravo de ganho. Depois dos anos 1850, tal prática se tornou mais e mais comum¹³. A esse respeito, o primeiro parágrafo do capítulo 23 ensina algo. Lá, Brás Cubas acabou de retornar de Portugal, depois de anos de vadiagem. “Não nego que, ao avistar a cidade natal, tive uma sensação nova. Não era efeito da minha pátria política; era-o do lugar da infância, a rua, a torre, o chafariz da esquina, a mulher de mantilha, o preto do ganho, as coisas e cenas da meninice, buriladas na memória. Nada menos que uma renascença.”

O “preto do ganho” citado na passagem de modo causal e saudoso é a mesma instituição que aparecerá no episódio de Prudêncio. Fazia parte da paisagem da Corte. Responsável pelos carregamentos – desde penas para escrever, passando por malas, até barris de água e escremento –, morava muita vez longe da casa do senhor, nos cortiços. Perambulava pelas ruas em busca de serviço. Às vezes roubava. Tinha o compromisso de pagar ao senhor uma quantia pré-fixada – com o restante, pagava o próprio aluguel, comia e procurava comprar sua liberdade e a dos seus próximos.

Vê-se, pela construção do capítulo, que a escravidão não é uma instituição acima de qualquer suspeita – como era quando Brás machucava o moleque Prudêncio. O grupo que observou a ação, enquanto Brás saía, “olhava espantado e cochichava as suas conjecturas”.

Enquanto o público conjeturava, também Brás o fazia e, conseqüentemente, tira de nós, leitores, algumas possibilidades de fazê-lo. De algum modo, o parágrafo final do capítulo restringe as interpretações ou marotamente as dirige para a conclusão de Brás, vindo o capítulo seguinte – sobre o Tamerlão Romualdo – engordar a tese.

Levada a sério, a interpretação de Brás destoa da complexidade do assunto. É até mesmo rasteira. Toma pancada lá, dá cá. Qual a necessidade de o leitor saber enfaticamente que “Prudêncio tinha de se desfazer das pancadas recebidas, – transmitindo-as a outro”? Qualquer um, lendo com um mínimo de cuidado, não passaria por essa idéia? Por que a demarcação redundante? Veja-se que a tensão do capítulo se abafa num contraste violento. Um homem está ao chão, sendo chicoteado, chorando, implorando piedade, uma palavra do também senhor de escravos Brás Cubas e tudo se alivia (me lembro aqui, da passagem de Gilberto Freyre: primeiro o antagonismo, em seguida a explicação justificadora). A iniquidade ganha uma interpretação universalista – como a chama Roberto Schwarz – e estamos conversados.

A cena do vergalho e a interpretação que o narrador faz dela como que amarram os demais capítulos aqui analisados. Em linha reta: Prudêncio, um moleque escravo, apanha muito, desde criança, de seu senhor. Aos poucos, ele se torna um pajem de seu senhor, o

¹³ Conforme Karasch e Chalhoub. Cálculos afirmam que 14 escravos postos a ganho sustentavam, com folga, um senhor. O estudo dos requerimentos dos senhores para colocar escravos a ganho dá conta de que alguns possuíam 40

acompanha a todo lugar, conhecendo o senhor mais do que o próprio senhor. É libertado – com a sorte de o ser antes de um processo de inventário – e compra um escravo no qual desconta as pancadas recebidas, com juros. O sentido encaminhado nessa toada é fechado pela ideologia de Brás Cubas, com o modo de Brás entende a questão. Logo, sair do episódio com a interpretação dada ao universal humano é o mesmo que dizer: a humanidade age como Brás Cubas pensa que ela age. Francamente, seria cair na armadilha.

A fragmentação do enredo, bastante comentada, aparece aqui em uma forma específica: ela enfeixa diversos fragmentos com uma conclusão do narrador. Esse tipo de procedimento se repete; são interpretações finais, bastante fortes, a mais famosa, o último capítulo, “Das negativas” –, mas, além dessa, há diversas outras: o capítulo sobre o Tarmelão, por exemplo. Enfim, ao longo de todo o livro, o narrador se sai com “conclusões” e interpretações. Essas interpretações, muitas vezes confundidas pelos leitores como tendo ao fundo o pensamento do próprio Machado, são o que há de mais insinuante na estrutura do livro, pois o interpretam. Com isso, a fragmentação aparente tem a função estética não desprezível de embaralhar um monolito interpretativo de fundo. Dispersos ao longo do livro, os episódios sobre Prudêncio recebem do narrador uma interpretação fechada, capaz de negar a prevalência da fragmentação como forma. Ou seja, a fragmentação, como Schwarz teorizou, compõe um tipo de visada de classe. Entendê-la como forma neutra, empobrece a força que o livro tem.

Ao chegar aqui, é possível formular um problema. Se a escravidão ou o escravo são frequentemente citados como elementos laterais de *Memórias póstumas*, mesmo que a estrutura escravista seja central para a organização do romance, me parece que esse desnível tem muito significado. É preciso, doravante, investigá-lo.

REFERENCIAS

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo : Companhia das Letras, vol. 2., 1998.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul (séculos XVI e XVII)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOSI, Alfredo. **Brás Cubas em três versões**. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

CANDIDO, Candido. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CHALHOUB, Sidney. **Machado de Assis historiador**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

peças trabalhando para si nas ruas do Rio de Janeiro. Em *Dom Casmurro*, a mãe de Bentinho possuía escravos a ganho, sendo esse, talvez, um dos principais sustentos da casa.

FLORENTINO, Manolo e FRAGOSO, João. **O arcaísmo como projeto:** mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia – Rio de Janeiro, c.1790 – c.1840. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FRAGOSO, João. **Homens de grossa aventura:** acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata.** São Paulo: UNESP, 1997.

GLEDSON, John. **Machado de Assis:** impostura e realismo. São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

GROUSSET, René. **L'Empire des Steppes:** Atilla, Gengis-Khan, Tamerlan. Paris: Payot, 1960.

JAMESON, Fredric. **O inconsciente político:** a narrativa como ato socialmente simbólico. São Paulo: Ática, 1992.

KARASCH, Mary C. **A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850).** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LÍBANO, Carlos Eugênio. **A capoeira escrava e outras tradições rebeldes no Rio de Janeiro (1808-1850).** Campinas: Unicamp, 2001.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O tempo saquarema.** São Paulo: Hucitec, 2004 [1986].

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas:** forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo:** Machado de Assis. São Paulo: Ed. 34, 2000.

SCHWARZ, Roberto. Machado de Assis: um debate. *In:* **Novos estudos nº 29**, março de 1991, p.59-82.

SILVA, Alberto da Costa e. **Francisco Félix de Souza, mercador de escravos.** Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura:** uma investigação de história cultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

A QUESTÃO DA CULPA NOS CONTOS DE MACHADO DE ASSIS

Sheila Katiane Staudt¹

RESUMO

Através da análise dos contos: "Confissões de uma viúva moça", do livro *Contos Fluminenses* (1870), "O enfermeiro", de *Várias Histórias* (1896) e "Pai contra mãe", de *Relíquias da casa velha* (1906), pretendemos investigar de que forma a questão da culpa está presente nas personagens machadianas, associando dados que apontem para a formação literária do autor. Para tanto, refletiremos sobre o sentimento de culpa propriamente dito, a partir de algumas definições provenientes, sobretudo, do campo da psicologia. Como aporte teórico recorreremos às obras: "Totem e tabu", de Sigmund Freud, *Culpa y depresión: estudio psicoanalítico*, de León Grinberg, *Machado de Assis*, de Lúcia Miguel Pereira, entre outros.

Palavras-chave: Culpa; formação literária; contos.

ABSTRACT

Through the analysis of the short stories: "Confissões de uma viúva moça", from the book *Contos Fluminenses* (1870), "O enfermeiro", in *Várias Histórias* (1896) and "Pai contra mãe", in *Relíquias da casa velha* (1906) we look forward to investigating how the guiltiness problem is represented by the Machado de Assis' characters, adding up some issues that show us the literary background of this writer. By this reason, we will bring some studies about the feeling of guilt which comes from the psychology field. As theoretical basis we took the works: "Totem e tabu", by Sigmund Freud, *Culpa y depresión: estudio psicoanalítico*, by León Grinberg, *Machado de Assis*, by Lúcia Miguel Pereira, among others.

Key-words: Guiltiness, literary background, short stories.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de algumas indagações sobre a questão da culpa em alguns contos deste autor, bem como a falta de um aprofundamento maior a respeito deste aspecto em seus contos, pretendemos investigar de que forma este sentimento tão peculiar ao ser humano está presente nas personagens machadianas, associando dados que apontem para a formação literária de Machado de Assis.

No primeiro capítulo, refletiremos sobre o sentimento de culpa propriamente dito. Serão elencadas algumas definições a respeito deste sentimento, provenientes sobretudo, do campo teórico da psicologia, a fim de compreendermos melhor como a culpa se manifesta no interior da mente humana.

No segundo capítulo, será abordada a questão da culpa na primeira fase deste autor através da análise do conto “Confissões de uma viúva moça”, do livro *Contos Fluminenses*, datado de 1870. Investigaremos o reconhecimento da culpa pela protagonista desta história no que diz respeito à traição ao seu marido, assim como o forjamento de uma sentença auto-punitiva a fim de minimizar seu ato criminoso.

No terceiro capítulo analisaremos o conto “O enfermeiro”, do livro *Várias Histórias*, de 1896. Tentaremos mostrar de que forma o protagonista Procópio Vallongo substitui a culpa por outros sentimentos a fim de apagá-la de seus pensamentos.

No quarto capítulo será estudado o conto “Pai contra mãe” do livro *Relíquias da casa velha*, publicado em 1906. Estudaremos neste momento as estratégias criadas por Cândido Neves a fim de transferir a responsabilidade de sua ação à mãe e escrava Arminda, bem como à própria lei natural do universo.

1 O SENTIMENTO DE CULPA

A propriedade de manifestação da culpa é algo intrínseco ao ser humano. Atitudes planejadas passo a passo ou feitas sem intenção prévia podem gerar o sentimento de culpa em nosso âmago, tornando-se um sofrimento permanente ou passageiro em nossa vida.

Léon Grinberg (1963:27) nos mostra que, para muitos teólogos como, por exemplo, o estudioso Reik, a origem do sentimento de culpa da humanidade encontra-se no “pecado original” devido à queda do homem, conforme indicam as Escrituras Sagradas:

El primer Adán comete el crimen y el segundo (Cristo) lo repara con su muerte. El acto de comerse al Dios-Padre está presente en el Génesis a través del simbolismo del árbol totémico. Partiendo de la adoración del árbol primitivo se llega a la adoración del “árbol de la vida”, que es la primera representación de Dios semita. La muerte del Padre primitivo y el hecho de comérselo se convirtieron en el “pecado original” que es compartido por todos los hombres. (...) La pérdida del paraíso, determinada por el “pecado original”, se encuentra vinculada simbólicamente al trauma del nacimiento, que implica, de alguna manera, el primer sentimiento de culpa y el primer gran duelo experimentado por el individuo (REIK apud GRINBERG, 1963, p.27-28).

Desta forma, percebemos o quanto este sentimento está arraigado na raça humana desde a origem de nossa espécie. Somos seres constituídos de culpa em nossa essência e, por esta razão, aptos a demonstrar esse sentimento em algum período de nossa vida.

As crenças religiosas cooperam sobremaneira para que não nos esqueçamos deste sentimento ao longo de nossa existência. De acordo com Grinberg,

toda a religião está fundada principalmente sobre a idéia do pecado, ou seja, o sentimento de culpa que se experimenta por não poder dar cumprimento às normas prescritas. Sem esta concepção, a religião perde todo o sentido.(...) Na verdade, na base de toda a religião existe a necessidade de acalmar o sentimento de culpa e aplacar um substituo paterno, implícito na imagem de Deus, com características super-heróicas, e frente ao qual se experimenta uma forte ambivalência (GRINBERG, 1963, p.25, tradução minha).

¹ UFRGS. Apoio CAPES. scheilastaudt@hotmail.com.

Este sentimento pode ser demonstrado ou reprimido por diversas razões externas ou internas a nós. A perda de algo valioso ou alguém especial é um dos grandes afloradores do sentimento de culpa no ser humano:

Considero que em toda a perda, existe implicitamente certa dose de culpa. A proporção com que intervem esta culpa e sua qualidade persecutória ou depressiva, determinarão a qualidade e intensidade da reação que se experimenta frente à perda.

Perder algo significa sofrer já uma privação. O eu do indivíduo se sente em déficit, frustrado, e ao mesmo tempo experimenta culpa. (...) acontece que a cada perda objetual se sofre simultaneamente a perda das partes do eu que, por identificação projetiva, tinham sido postas no objeto (GRINBERG, 1963, p.82-83, tradução minha).

O estudioso Grinberg baseado em Freud, afirma que “o sentimento de culpa que sofre a espécie humana procede, em grande parte, do complexo edípico, resultante do assassinato do pai primitivo” (1963:85).

Freud (1953:42) em seu livro *Totem e tabu*, relaciona este sentimento a uma forma de “angústia da castração”, suscitada pela ameaça real que o pai primitivo fez aos seus filhos, em seu desejo de guardar somente para si todas as suas mulheres. Cheios de revolta e de ódio e desejosos de se livrar do pai tirânico, os filhos todos reunidos decidiram matar o pai a fim de se apoderarem de suas mulheres que tanto haviam cobiçado. Depois de cometido o crime, contudo, dele não se aproveitaram. Surgia assim a proibição do incesto, isto é, o complexo de Édipo.

Segundo Freud (1953), o comportamento inusitado dos filhos é explicado pela ambivalência do sentimento que nutriam pelo pai: odiavam-no, mas também o amavam. Saciado o ódio, por sua agressão criminoso, o amor veio à tona em seu remorso pelo ato cometido. Duas coisas tornaram-se perfeitamente claras para o psicanalista: o papel desempenhado pelo amor (remorso) na origem da consciência e a inevitabilidade fatal do sentimento de culpa.

Ao encontro do estudo freudiano estão as reflexões de Winnicott. Para ele:

o estudo do sentimento de culpa envolve o estudo do crescimento emocional do indivíduo, o qual está intimamente relacionado a uma forma especial de ansiedade associada à tolerância da ambivalência, o conflito pessoal de se amar e odiar coincidentes. A gênese da culpa é uma questão de realidade interna, a culpa reside na intenção. (WINNICOTT *apud* MONTEIRO, 2000, p.27)

Desta forma, entendemos que este sentimento está intimamente ligado à intencionalidade de nossos atos, bem como à transformação dos sentimentos de amor e ódio dentro de nossos corações.

A culpa, por sua própria natureza biológica, pede um castigo ou punição a fim de que seja exonerada de nosso ser. Racker nos mostra a estreita ligação entre culpa e castigo:

[...] sabemos que o sentimento de culpa cria a necessidade de castigo. Mas é menos sabido que também sucede o contrário: que a necessidade de castigo cria, mantém ou intensifica o sentimento de culpa. Em suma: nos sentimos mal e tiramos de nossa consciência a percepção de que somos também bons por necessidade de castigo. Outro motivo para reprimir nossa bondade, é o desejo de nos defender do sentimento de culpa; já que nossa bondade ao chocar com nossa maldade (choque entre amor e ódio até os objetos queridos) cria a dor, que

constitui, mais que nada, o sentimento de culpa. (RACKER *apud* GRINBERG, 1963, p.47, tradução minha)

Por meio das explanações referidas acerca do sentimento de culpa, percebemos o papel significativo deste em nosso desenvolvimento como seres humanos. Conhecer mais especificamente a origem e as diferentes manifestações deste sentimento, contribuirá sobremaneira na análise do mesmo nas atitudes das personagens machadianas que se fará a seguir.

2 A AUTO-PUNIÇÃO EM “CONFISSÕES DE UMA VIUVA MOÇA”

Neste conto do livro *Contos Fluminenses*, de 1870, como o título já indica, há uma confissão por parte da personagem Eugênia em forma de cartas periódicas à sua amiga Carlota, nas quais revela uma paixão proibida e a culpa por essa “traição” após a morte de seu marido. A viúva está certa de seu “crime” e, por esta razão, refugia-se por dois anos em Petrópolis a fim de pagar a pena pela falha cometida no passado.

É interessante notar que, a traição propriamente dita não ocorre, apenas o desejo de trair e o pecado presente no pensamento da jovem que descobre o amor, sentimento este desconhecido até a chegada de Emílio em sua vida. O martírio de Eugênia deve-se, basicamente, a traição à memória de seu marido no instante que percebe ser o seu amado um mero sedutor e aventureiro, sem o menor interesse em casar-se com ela. A viúva também revela nesta confissão de que forma se deu sua vida de casada:

Meu casamento foi resultado de um cálculo e de uma conveniência. Não inculpo meus pais. Eles cuidavam fazer-me feliz e morreram na convicção de que o era. Eu podia, apesar de tudo, encontrar no marido que me davam um objeto de felicidade para todos os meus dias. Bastava para isso que meu marido visse em mim uma alma, um coração sócio do seu coração. Não se dava isto; meu marido entendia o casamento ao modo da maior parte da gente; via nele a obediência às palavras do Senhor no *Gênesis* (MACHADO DE ASSIS, 1950, p.215-6).

Através destas palavras, poderíamos supor as razões que levaram a viúva a cometer seu crime: um casamento arranjado, sem amor, o tratamento posterior recebido pelo seu marido, enfim, motivos estes que revelam a insatisfação de Eugênia perante sua vida matrimonial. A referência ao livro do Gênesis em sua fala demonstra uma aproximação com o pecado original do qual nos falou Grinberg anteriormente. A crença de seu marido no que está neste livro da Bíblia pode servir como um reforço ao seu sentimento de culpa manifestado pelo pensamento pecaminoso que veio a nutrir por outro homem.

No capítulo I, a protagonista apresenta os tormentos pelos quais passara em seu período de auto-punição – condenação justa e necessária a seu ver – ao seu espírito e faz de sua experiência um modelo a outras tantas mulheres que por brincadeira do destino poderão vivenciar uma situação semelhante:

Tenho necessidade de viver. Estes dois anos são nulos na conta de minha vida: foram dois anos de tédio, de desespero íntimo, de orgulho abatido, de amor abafado. Lia, é verdade. Mas só o tempo, a ausência, a idéia do meu coração enganado, da minha dignidade ofendida, poderão trazer-me a calma necessária, a calma de hoje.

E sabe que não ganhei só isto. Ganhei conhecer um homem, cujo retrato trago no espírito e que me parece singularmente parecido com outros muitos. Já não é pouco; e a lição há de servir-me, como a ti, como às nossas amigas inexperientes. Mostra-lhes estas cartas; são folhas de um roteiro que, se eu tivera antes, talvez não houvesse perdido uma ilusão e dois anos de vida (MACHADO DE ASSIS, 1950, p. 198-9) .

Após o período de reclusão, momento este de auto-castigo consciente imposto por Eugênia, ela ainda pensa nas outras mulheres e autoriza à Carlota revelar seu caso verídico a fim de que outras não sofram e não cometam o mesmo erro que o seu.

Segundo Freud, “la transgresión de determinadas prohibiciones tabú trae consigo un peligro social y constituye un crimen que debe ser castigado o expiado por todos los miembros de la sociedad, si no quieren sufrir, todos, sus consecuencias.” (FREUD, 1953:42) Ao transgredir um tabu reconhecido socialmente, a viúva reconhece seu crime e aceita o conseqüente castigo. Seu pensamento, logo no início de sua carta-confissão, vai ao encontro do estudo de Freud, pois deseja que sua experiência sirva de exemplo a outras tantas mulheres que por ventura estiverem numa situação próxima à dela.

A aceitação da culpa neste conto é fato. Eugênia afirma ser culpada pelo sentimento perverso que nutria por um homem que não merecia seu coração. Após receber a carta de Emilio, carta esta portadora de toda a verdade sobre seu caráter, a viúva percebe seu erro, já que em nome desta paixão, traiu a lealdade e confiança de seu marido e, imediatamente, encontra para si uma forma de penitência:

[...] Era um castelo que se desmoronava. Em troca do meu amor, do meu primeiro amor, recebia deste modo a ingratidão e o desprezo. Era justo: aquele amor culpado não podia ter bom fim; eu fui castigada pelas conseqüências mesmo do meu crime. [...] Tal é a minha história. Imagina o que sofri nestes dois anos. Mas o tempo é um grande médico: estou curada. O amor ofendido e o remorso de haver de algum modo traído a confiança de meu esposo fizeram-me doer muito. Mas eu creio que caro paguei o meu crime e acho-me reabilitada perante a minha consciência. Achar-me-ei perante Deus? (MACHADO DE ASSIS, 1950, p.239).

Para a viúva, todo o crime praticado merece um castigo e, no seu caso, não haveria de ser diferente. O isolamento de tudo e de todos parece ter sido a punição correta ao seu delito, pagando com dois anos de sua vida o preço por tremenda falha para com seu lar e esposo. O ajuste de contas com sua consciência parece ter eliminado o sentimento de culpa de seu coração. Entretanto, resta a dúvida quanto ao recebimento da misericórdia divina, pois aos olhos de Deus, Eugenia não sabe se foi perdoada e interroga sua amiga quanto a isto.

Outro fato interessante deste conto é que em nenhum momento da narrativa de Eugênia aparece o nome de seu marido, ela se refere a ele apenas como “meu marido”, como se quisesse preservá-lo de qualquer situação vexatória ou incriminadora, reafirmando, desta forma, sua total responsabilidade na “traição”.

3 A SUBSTITUIÇÃO DA CULPA NO CONTO “O ENFERMEIRO”

Neste conto do livro *Várias histórias*, de 1896, percebemos o encobrimento de um crime cometido pela personagem Procópio Vallongo – o enfermeiro – durante toda sua vida. Ao

confessá-lo na forma de carta para a posteridade, intenta divulgar, através de pormenores, tudo o que se passou naquele dia, permitindo ao seu destinatário revelar o segredo somente após o seu passamento, o que não deveria demorar muito, pois está desenganado.

Ao iniciar sua confissão sobre o fatídico acontecimento, Procópio questiona seu interlocutor se este fato de sua vida poderia virar página de livro e, dito isto, parece que o protagonista relembra aquele momento de forma romantizada, de maneira que nos apiedemos dele duplamente: uma, por estar à beira da morte e a outra, pelo sofrimento que passou no período em que trabalhou como enfermeiro na casa do velho coronel Felisberto – época esta da ocorrência de seu crime.

Através da leitura deste outro conto-confissão, notamos que o mesmo diferencia-se do analisado no capítulo anterior. A aflição e o sentimento de culpa na personagem Procópio, são apenas demonstrados nos instantes seguintes ao da morte do velho coronel que se estendem de modo mais gritante até o enterro do mesmo. Entretanto, durante o ritual fúnebre, o enfermeiro percebe que as circunstâncias conspiram para que tudo e todos ao redor acreditem na causa natural da morte de seu paciente:

[...] Tudo me dava impaciências: os passos de ladrão com que entravam na sala, os cochichos, e as rezas do vigário. Vinda a hora, fechei o caixão com as mãos trêmulas, tão trêmulas que uma pessoa, que reparou nelas, disse a outra com piedade:
- Coitado do Procópio! Apesar do que padeceu, está muito sentido. [...]
- Deixa lá o outro que morreu, diziam-me. Não é caso para tanta melancolia. (MACHADO DE ASSIS, 1946, p.158)

As palavras das pessoas servem como bálsamo ao espírito do enfermeiro que, conscientemente, já havia decidido não revelar a verdadeira causa *mortis* do coronel Felisberto ao esconder os vestígios de luta no corpo do defunto e curar a contusão no seu próprio rosto. Com isso, podemos atestar o início da estratégia mental utilizada a partir de então por esta personagem, que começa a substituir o sentimento de culpa por outros sentimentos com a finalidade única de anular o primeiro.

A descrição do caráter do coronel Felisberto nesta confissão de Procópio, leva-nos a seguir o mesmo raciocínio de seu narrador, não nos condoendo pela morte do velho:

Chegando à vila, tive más notícias do coronel. Era homem insuportável, estúrdio, exigente, ninguém o aturava, nem os próprios amigos. [...] A moléstia era um rosário delas; padecia de aneurisma, de reumatismo e de três ou quatro afecções menores. Tinha perto de sessenta anos, e desde os cinco toda a gente lhe fazia a vontade. Se fosse só rabugento, vá; mas ele era também mau, deleitava-se com a dor e a humilhação dos outros. (MACHADO DE ASSIS, 1946, p.150-2)

Sua forma de narrar todo o ocorrido, coloca o leitor numa posição de cumplicidade para com o enfermeiro. Passamos a crer que não houve crime por parte de Procópio, mas apenas uma tentativa de auto-defesa contra aquele homem perverso que tinha prazer em assistir e provocar o rebaixamento alheio.

A transferência ou partilha da culpa chega a passar muito rapidamente pela cabeça do enfermeiro Procópio, no instante em que começa a amaldiçoar o vigário e tantos outros que o incentivaram a permanecer naquele trabalho mesmo contra sua vontade:

Voltava a andar à toa, na sala, sentava-se, punha as mãos na cabeça, arrependia-me de ter vindo. – “Maldita a hora em que aceitei semelhante cousa!” exclamava. E descompunha o vigário, os que me arranjaram o lugar, e os que me pediram para ficar mais algum tempo. Agarrava-me à cumplicidade dos outros homens (MACHADO DE ASSIS, 1946, p. 156).

A tentativa de encontrar um ou mais cúmplices para o seu crime fica explícita nas palavras finais deste desabafo. Ao encontro desta idéia passageira e momentânea de Procópio, estão as pesquisas de Reik ao afirmar que um dos mais velhos conceitos da humanidade estabelecia que

o crime não era assunto individual, pois a carga da culpa devia ser suportada por toda a comunidade, mesmo que um só de seus integrantes o tivera cometido. O castigo recaía sobre todos. A desgraça que afligia a um povo era interpretada como resultado de um juízo adverso dos deuses, e se inferia então que um crime ou pecado havia sido cometido, consultando-se o oráculo. A comunidade assumia, pois, a responsabilidade do crime e compartia a culpa. Só mais tarde a culpa foi transferida ao indivíduo com um rito solene de purificação (REIK *apud* GRINBERG, 1963: 27, tradução minha).

A atitude do enfermeiro naquele momento está de acordo com os costumes primordiais, onde a culpa pelo crime era partilhada por todos os integrantes da comunidade da qual o autor era membro. Contudo, este pensamento passou rápido pela mente de Procópio, e não é desta maneira que o enfermeiro conseguirá remediar e, finalmente, anular sua culpa. Por meio de interpretações outras e releituras do que ocorreu entre ele e o coronel Felisberto no dia da morte deste, o enfermeiro parece desculpar-se e substituir o sentimento de culpa por novas crenças.

Com o recebimento da herança do coronel, o enfermeiro ganha um reforço em sua tentativa interior de negação da culpa, já que passa a entender o ocorrido como mera fatalidade do destino:

Crime ou luta? Realmente, foi luta em que eu, atacado, defendi-me, e na defesa... Foi uma luta desgraçada, uma fatalidade. Fixei-me nesta idéia. E balanceava os agravos, punha no ativo as pancadas, as injúrias... Não era culpa do coronel, bem o sabia, era da moléstia, que o tornava assim rabugento e até mau... [...] Considerei também que o coronel não podia viver muito mais; estava por pouco; ele mesmo o sentia e dizia. [...] E quem sabe mesmo se a luta e a morte não foram apenas coincidentes? Podia ser, era até o mais provável; não foi outra cousa. Fixei-me também nessa idéia... (MACHADO DE ASSIS, 1946, p. 161).

Ao perceber e analisar os fatos com um maior distanciamento, Procópio livra-se do seu tormento intrínseco – a culpa por um assassinato – através da ressignificação dos elementos constituintes do episódio por ele vivido: a) renomeando a palavra “crime” por “luta”, e, deste modo, extinguindo o culpado, já que numa luta ambos participantes estão de acordo com as possíveis conseqüências do combate estando ali por vontade própria; b) enfatizando os defeitos publicamente conhecidos do seu paciente e c) acreditando piamente na coincidência temporal

entre a hora da morte do coronel e o instante da peleja estabelecida entre o enfermeiro e seu paciente, o que faz do ocorrido uma mera causalidade.

Assim, notamos que a culpa é logo substituída por outro sentimento que vem tomar o lugar daquele mal-estar causado pela responsabilidade única e exclusiva na morte do coronel. Fatores externos e sem a atuação do protagonista corroboram sobremaneira para que a infração cometida seja reinterpretada de forma a favorecer o vitorioso daquela batalha, neste caso, o feliz enfermeiro.

4 A TRANSFERENCIA DA CULPA EM “PAI CONTRA MÃE”

Neste conto do livro *Relíquias de Casa Velha*, de 1906, notamos outra vez o trabalho de Machado em contrariar as expectativas do leitor no que se refere à demonstração humana da culpabilidade. A história conta uma situação extrema na qual a personagem Candido Neves teve uma participação na consequência do aborto de uma escrava fugida: Arminda. Entretanto, em nenhum momento há indícios de arrependimento por parte daquele em relação aos terríveis danos causados à vida da mãe que acaba por perder seu filho após ser capturada pelas mãos de Candinho.

A frieza presente ao longo do conto está nas atitudes deste protagonista que, apesar de estar enfrentando dificuldades financeiras e realmente precisar da alta recompensa prometida na entrega daquela escrava, não se compadece ao assistir a condição peculiar em que se encontrava a mulata foragida: grávida, bem como não dá ouvidos às repetidas súplicas e considerações a respeito do caráter de seu senhor o qual era muito mau e a açoitaria assim que a visse mesmo percebendo seu estado naquele momento.

Após a entrega de Arminda ao seu dono e consequente recebimento da devida recompensa, Candido Neves assiste ao derradeiro desespero da mãe ao parir seu filho morto. A atitude de Candinho é fria e calculista: ele sai depressa para não ver as consequências do mesmo, possivelmente para fugir a um provável sentimento de culpa que se apoderaria de seu coração:

O fruto de algum tempo entrou sem vida neste mundo, entre os gemidos da mãe e os gestos de desespero do dono. Candido Neves viu todo esse espetáculo. Não sabia que horas eram. Quaisquer que fossem, urgia correr à rua da Ajuda, e foi o que ele fez sem querer conhecer as consequências do desastre.” (MACHADO DE ASSIS, 1950, p. 29).

É curiosa a transformação da personagem neste instante que, humanamente, deveria demonstrar piedade e compaixão ao caso fatídico por ele testemunhado e do qual ele mesmo possui uma grande parcela da culpa. O que se passa em seguida está longe de ser remorso pelo aborto presenciado: Candinho sai ao encontro de seu filho, deixado na farmácia antes da perseguição à escrava fugida e, posteriormente, segue à casa de empréstimo para resolver a situação de suas dívidas. Um sentimento racional se apodera de seu ser ao invés de uma comoção, ainda que pequena, pela tragédia da morte de uma criança inocente.

O sentimento de culpa parece não existir nesta personagem ou é imediatamente transferido a outrem como forma de compensação ou alívio momentâneo. Há dois momentos em que fica evidente a transferência da sua culpabilidade no desfecho trágico entre mãe e filho.

O primeiro acontece durante a prisão de Arminda, no sofrido diálogo entre ele e a escrava fugida em meio às ruas da cidade. Candido Neves parece tentar tirar de si a responsabilidade por qualquer coisa que pudesse ocorrer à escrava ou ao seu filho, transferindo a culpa à mãe: “Você é que tem *culpa*. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Candido Neves.” (MACHADO DE ASSIS, 1950, p.28, grifos meus) Desta forma, a personagem parece retirar de seus ombros toda e qualquer culpa sobre aquela situação, responsabilizando exclusivamente a escrava que deveria ter refletido antes sobre as conseqüências futuras de seus atos.

A frase derradeira de fechamento deste conto é o segundo momento de transferência da culpa por parte da personagem Candido Neves. Neste instante, Candinho parece naturalizar a questão, justificando a morte prematura daquela criança a causas naturais: “Candido Neves, beijando o filho, entre lágrimas verdadeiras, abençoava a fuga e não se lhe dava do aborto. – Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração.” (p.30) Ao transferir novamente a culpa, agora a fatores biológicos e próprios da natureza humana, ele relativiza a questão, ausentando-se outra vez da obrigação de responder pela sua implicação no ocorrido.

A propósito destes procedimentos singulares adotados por nosso protagonista, buscamos os estudos de Grinberg que esclarecem de algum modo essas atitudes frente ao sentimento de culpa:

La negación y la omnipotencia son otras de las actitudes defensivas extremas utilizadas por el Yo para protegerse de la culpa.
Mediante la idealización, el Yo procura revestir al objeto de cualidades tan extraordinarias como para convencerse de que no lo ha podido dañar; por lo tanto no tiene por qué sentir culpa y, al mismo tiempo, se asegura de que por su enorme bondad el objeto no lo perseguirá (GRINBERG, 1963, p.86).

O trabalho mental e inconsciente dispensado na tentativa de negar a culpa por algum ato nocivo realizado pode ser notado nas palavras de Candinho. A auto-defesa produzida por Candido Neves frente à situação em que se encontrava, nos leva a creditar suas ações à este artifício de negação da culpa, na medida em que estaria fazendo um bem maior ao seu filho mesmo que deste ato generoso pudesse resultar a morte de outra criança.

A transferência da culpa é, portanto, uma das estratégias utilizadas por Machado neste conto, a fim de problematizar esta questão, ao mesmo tempo em que nos faz refletir acerca deste sentimento tão singular ao ser humano e, muitas vezes, transferido por nós a terceiros, à própria natureza ou outra entidade com o objetivo de minimizá-lo ou extirpá-lo de nosso âmago.

Considerações finais

Através da análise dos contos, foi possível conhecermos a construção evolutiva de Machado de Assis que, por vezes, mostrava-se preocupado com a opinião do seu público ao escrever seus contos. Contudo, após a publicação de *Papéis Avulsos*, esta preocupação parece não ser essencial em sua escrita, já que começa a problematizar suas questões sob uma perspectiva mais crítica e independente de juízos exteriores. Conforme estudo de Lúcia Miguel Pereira, “o romance e o conto nunca podem ser inteiramente impessoais; se não se revelar neles a sensibilidade do autor, a sua maneira própria de sentir, a sua compreensão da vida, serão fatalmente artificiais” (PEREIRA, 1988:139).

A afirmação de Pereira é válida se pensarmos no âmbito da formação deste autor, que se tornou um grande escritor de maneira gradativa, através de estudo e uma constante reavaliação de suas concepções. A exemplo disso, ao analisarmos o sentimento de culpa em três de seus contos: um pertencente a sua dita “primeira fase” e dois de sua “segunda fase”, percebemos o tratamento diferenciado dado ao tema nos dois períodos de sua produção como contista.

Em “Confissões de uma viúva moça”, o sentimento de culpa aparece com maior força que nos outros dois contos analisados, pois é demonstrado abertamente pela protagonista que encontra de imediato um castigo para sua falta como esposa. A fim de justificar este comportamento de Eugênia, o estudo de Lourenço (1992:28) esclarece sobremaneira esta questão ao afirmar que

para a abordagem psicanalítica a moralidade é sobretudo um “assunto do coração” e que a pessoa moralmente mais desenvolvida é aquela que mais se identificou e interiorizou os valores e padrões parentais, e, conseqüentemente, a que mais resiste ao princípio do prazer e sente mais culpa após determinadas transgressões (LOURENÇO *apud* MONTEIRO, 2000, p.28).

Desta forma, averiguamos ter a personagem Eugênia interiorizado e apreendido com mais afinco os modelos de virtude de seus pais se compararmos seu procedimento com as atitudes dos dois protagonistas dos outros contos. Enquanto estes se afastam da responsabilidade utilizando artimanhas várias, aquela se sente culpada antevendo uma penalidade para seu crime. Refletindo sobre as palavras de Lourenço (2000), podemos assegurar ser a viúva mais desenvolvida moralmente que Candinho e Procópio, pois ela anula e reprime sua liberdade com dois belos anos de sua vida afastada do convívio social.

Apesar de ser escrito em forma de confissão à semelhança do anterior, no conto “O enfermeiro”, o protagonista e responsável pela morte de seu paciente tenta persuadir seu leitor para o fato de que não houve nenhum crime. Procópio narra sua história com astúcia a fim de se mostrar totalmente inocente, já que não houve delito algum, mas sim um combate entre ele e o coronel Felisberto. A substituição do sentimento de culpa pela certeza da sua inocência no ocorrido, atesta a estratégia premeditada do enfermeiro. Este a realiza por intermédio de palavras acertadas e reveladas à beira de sua morte com o objetivo de provar que não se sente

culpado, uma vez que os inúmeros defeitos do velho coronel e a briga casual asseguram a crença na sua desobrigação para com este episódio de sua vida.

No entanto, em “Pai contra mãe”, este sentimento ausenta-se da personagem Candido Neves através da estratégia de transferência da culpa à outra pessoa ou até mesmo à ordem natural das coisas. Candinho parece sair ileso de toda a situação da qual foi testemunha e carrasco e, para que isso não se transforme em sentimento de culpa em seu âmago, ele lança mão de um artifício eficaz: transferir toda e qualquer responsabilidade à escrava fujona e à fatalidade própria da natureza.

Através da análise de um conto da primeira fase de Machado e de dois contos escritos após 1870, foi possível avaliarmos o amadurecimento deste autor e seu processo de formação como escritor. A questão da culpa, tratada no presente estudo, revela o aprimoramento desta temática ao longo de sua trajetória dentro da literatura brasileira.

De acordo com as pesquisas de Lúcia Miguel-Pereira acerca da vida deste autor:

Quando muito jovem, muito próximo ainda da infância, [...] (Machado) teve uns vagos pendores religiosos. Vagos e rápidos; ao entrar para o *Diário*, aos vinte e um anos incompletos, deve ter perdido inteiramente, se é que ainda os conservava, os restos da sua pouca fé. [...]

Pouco a pouco, à medida que se ia afirmando, foi perdendo todas as crenças. E só quando chegou à descrença total, à descrença no céu e na terra, em Deus e nos homens, é que produziu as suas grandes obras (PEREIRA, 1988, p.84-5).

Até os 21 anos, Machado de Assis fora católico e talvez, por esta razão, o primeiro conto aqui classificado por conter uma *auto-punição*, vá ao encontro de seus pensamentos e crenças naquele período de sua vida. Familiarizado aos ensinamentos da religião (inclusive pela citação clara do Gênesis expressa pela viúva Eugênia em sua confissão), e, por ventura, até mesmo para corresponder às expectativas de seus leitores – fato este levado em consideração pelo escritor neste momento de sua produção literária –, a personagem machadiana não poderia deixar de assumir plenamente sua culpa e, conseqüentemente, ser punida pelo seu erro. Desta maneira, o autor agradaria seu público leitor, ao mesmo tempo em que obedecia às leis divinas transmitidas pela igreja católica, das quais ainda simpatizava.

Em outro momento de sua vida, como constata Miguel Pereira, Machado parece não se importar tanto com seus destinatários e, tampouco acreditar piamente nos preceitos do catolicismo. Após o contato com textos de diversos pensadores franceses, o escritor parece apurar sua escrita, refletindo sobre a sociedade em que vivia e reformulando antigos conceitos.

O tratamento dispensado ao sentimento de culpa nos contos escritos em sua “segunda fase” ou em sua “maturidade literária” como preferem chamar alguns de seus críticos, registra o processo formativo nas obras de Machado de Assis. A culpa passa a ser negada pelo indivíduo, contrariando a ordem natural da espécie humana a qual, segundo o teólogo Reik, é constituída e composta por este sentimento desde a sua criação. As atitudes das personagens Procópio e Candinho em relação a este sentimento são completamente opostas à de Eugênia: aqueles se munem de estratégias várias a fim de ocultar ou negar suas respectivas culpas, ao

passo que, a viúva tem ciência de seu crime e ainda pensa na melhor forma de saldar sua dívida penalizando-se imediatamente.

Ao transgredir expectativas, quanto à forma de escrever, bem como ao teor de seus temas, Machado desvincula-se das amarras convencionais e dá indícios de sua maturidade literária. Caminhando por si mesmo, revendo antigos valores, empenhado-se na sua formação e aprimorando seu processo de criação literária, o escritor deixa transparecer em sua obra que nada surge do nada, bem pelo contrário, ele comprova que o fazer literário é um processo contínuo de aperfeiçoamento e transformação constantes.

REFERENCIAS

FREUD, Sigmund. Totem e tabu In: **Obras completas**. Buenos Aires: Santiago Rueda, 1952-1953. v. VIII

GRINBERG, León. **Culpa y depresión**: estudio psicoanalítico. Buenos Aires, 1963.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. **Contos fluminenses**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1950.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. **Várias histórias**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1946.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim M. **Relíquias de casa velha**. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1952.

MONTEIRO, Janine K. **Julgamento moral, culpa e depressão**. Manuscrito, 2000.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **Machado de Assis**: (estudo crítico e biográfico). 6. ed. rev. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

SECCHIN, Antonio C. et al. **Machado de Assis**: uma revisão. Rio de Janeiro: In-Fólio, 1998.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: A OBRA DE GUIMARÃES ROSA

UMA ANÁLISE DO ESPAÇO EM A HORA E VEZ DE AUGUSTO MATRAGA

*Greice Lisian Folk Fonseca¹
Sílvia Paraense²*

Então foi conduzido Jesus pelo Espírito Santo ao deserto, para ser tentado pelo Diabo.
(Mateus 4;1)

Este trabalho busca analisar elementos de representação do espaço no conto “A hora e vez de Augusto Matraga”, de **Sagarana** (1946) de Guimarães Rosa³. Para tanto, observa-se a organização textual que forma o sistema do espaço e seus possíveis significados no desenvolvimento da intriga. Assim, foram levantadas seis localizações espaciais importantes no texto: o Arraial do Murici; o rancho do Barranco; a viagem ao Norte; o povoado do Tombador; a viagem ao Sul; o Arraial do Rala-Côco; os quais funcionam como impulsionadores e delimitadores das ações decisivas da saga de Augusto Matraga.

Em “A hora e vez de Augusto Matraga” estamos diante de uma história em que a função do espaço está ligada às mudanças ou transformações que ocorrem na intriga. Além do mais, alguns elementos espaciais impõem-se como uma força simbólica e com isso a estrutura profunda do texto se reforça.

O ENREDO DO CONTO RESUME-SE ASSIM:

Uma noite de novena, no Arraial da Virgem Nossa Senhora das Dores do Córrego do Murici, Augusto Matraga está presente no leilão atrás da igreja. Estão sendo leiloadas duas prostitutas, e Nhô Augusto compra uma delas. Logo após, ele a rejeita e manda-a embora. Desce pelo Beco do Sem-Ceroula, sozinho. Na descida, encontra Quim Recadeiro que lhe pede - em nome de D. Dionóra, sua mulher - que vá tratar com ela da viagem de retorno a Morro Azul. Ele não vai, e a partir daí sua vida passa a desmoronar. Mulher e filha fogem com Ovídio Moura; seus capangas, os “bate-paus”, passam para o lado do major Consilva, seu inimigo. Então, Augusto Matraga resolve se vingar e é gravemente ferido pelos capangas, que passaram para o lado do Major. Muito ferido, Nhô Augusto atira-se em um barranco e é dado morto. Um casal de negros o recolhe e cuida de seus ferimentos. Nhô Augusto passa por uma fase de

¹ (UFSM) Aluna do 7º semestre do Curso de Português e respectivas Literaturas; membro do Gabinete de Leitura; bolsista PIBIC/CNPq

² Orientadora. Professora Associada – Departamento de Letras Vernáculas – UFSM.

transformação espiritual e resolve se confessar. Chamam um padre, que o aconselha a se mudar para longe. Aconselha-o também a tentar redimir-se pelo sacrifício e sentencia: “- Cada um tem sua hora e vez e você há de ter a sua.” Recuperado, Nhô Augusto e seus “pretos tutelares” partem rumo ao Norte, para um sítio no sertão, a única propriedade que lhe restou, no distante povoado do Tombador. Lá, começa seus trabalhos de caridade. Passam-se seis anos. Um dia, chega ao lugar o Tião da Thereza, homem vindo do Arraial do Murici, que lhe dá notícias funestas da mulher e da filha, do major Consilva e de Quim Recadeiro – morto pelo Major ao tentar vingar Matraga da desonra. Depois de algum tempo, já completamente restabelecido, tendo restabelecido sua força de homem, nhô Augusto volta a ter desejos carnavais, que considera maléficis. Angustia-se e confessa-se novamente, só que agora a seus “pretos tutelares”. E continua seus dias de resignação. A chuva chega no sertão e quase junto a ela o bando de Joãozinho Bembem,, o jagunço mais temido do norte. A convite de Matraga, o bando se hospeda em sua casa e lá fazem grande amizade. Na partida, Joãozinho Bembem convida Matraga a juntar-se ao seu bando. Embora tenha forte tentação de acompanhar o amigo, Matraga recusa, resignadamente, e continua a vida de trabalho e penitência. Até que um dia, observando a migração das aves, resolve partir. Desce para o sul montado em um jegue. Pára justamente próximo ao arraial do Murici, no Rala-Côco. Lá encontra Joãozinho Bembem realizando o ofício de jagunço. Nhô Augusto, perante uma injustiça do chefe Bembem, desafia-o e eles duelam. Ambos morrem. Antes, porém, reafirmam sua mútua amizade. Augusto Matraga, reconciliado consigo e com Deus, morre em paz.

As ações ou seqüência de ações mais importantes estão relacionadas às mudanças no espaço. Yves Reuter, ao propor métodos de análise da intriga e das ações do texto narrativo, traz o modelo elaborado por Greimas e Larivaille, o *esquema quinário*, composto, como indica o nome, de cinco grandes etapas: a situação inicial, a complicação, a dinâmica, a resolução e a situação final. Para uma melhor compreensão da seqüência das ações formulamos o modelo quinário de Augusto Matraga. A situação inicial do conto é a violência de Matraga. A complicação é o sofrer a violência. A dinâmica consiste no seu processo de apaziguamento. A resolução é a recusa da violência, que resulta na situação final, o seu sacrifício, ainda que violento, em nome do bem.

Estruturalmente, o conto, cuja temática explora a luta interior entre o bem e o mal, tem o espaço circunscrito aos ambientes, que se revelam por três funções: ora impulsiona a ação, como no Arraial do Murici, onde se observa a degradação do espaço estender-se sobre as personagens; ora simboliza um retiro, como a casa dos negros e a casa do Tombador; ora anuncia uma mudança, como a chegada da chuva e a revoada dos pássaros, no Tombador .

Assim, temos como espaços nucleares: o Arraial do Murici – a viagem ao Norte – o povoado do Tombador – a viagem ao Sul – o arraial do Rala-Côco, cada um sendo cenário de uma das etapas da macroestrutura do texto. A situação inicial acontece no Murici; a

³ ROSA, João Guimarães. Sagarana. Rio de Janeiro: J. Olympio, 19678. As referências ao conto, neste trabalho, serão

complicação leva à viagem, para o Norte; a dinâmica é a fase de estadia no Tombador; a resolução o leva ao Sul; e, finalmente, é no retorno a outro arraial que a situação termina.

Observa-se na narrativa uma atenção pormenorizada pela paisagem, assinalada pela alternância do tempo da seca e das chuvas. A chuva se fará presente em dois momentos: o primeiro será no cofo dos negros, na fase de recuperação de nhô Augusto. O segundo será no povoado do Tombador, quando a personagem sente que “Deus está tirando o saco” de suas costas, momento em que decide ir ao encontro de seu destino. A chuva traz possibilidades de um novo caminho, uma vez que ela “é universalmente considerada o símbolo das influências celestes recebidas pela terra”⁴. Augusto Matraga recebe as influências espirituais do céu, observando o movimento da natureza. Ele deixa que seu destino seja conduzido pelas forças celestes, como se verá adiante.

No Arraial da Virgem Nossa Senhora das Dores do Córrego do Murici, depois da compra da prostituta Sariema, Matraga se dirige à casa do Beco do Sem-Ceroula, “onde só há três prédios – cada um deles com gramofone tocando, de cornetão à janela...” (p. 327). Até então, ele não tinha olhado para a mulher que comprara e quando passam em frente à porta da igreja, iluminada com “lanterninhas e muita luz de azeite”, ele a vê e repele, por ser muito magra e ter a perna torta. Nesse momento, a incidência da luz sobre a figura de ambos, indica a escuridão do lugar.

A intervenção luminosa é reiterada no texto, algumas vezes como luz solar, outras como fogo, estando geralmente relacionada a intenções benévolas e ao anúncio de mudança. Na casa dos negros, estando nhô Augusto a sentir-se “como se estivesse caído no fundo de abismo” (p. 338), a luz da candeia o embala e conduz a imagens remotas da sua infância, à “histórias mal lembradas, mas todas de bom e bonito final”. O espaço lhe devolve as recordações mais primitivas, impulsionando o seu desabafo.

Após, segue o caminho sozinho, descendo a ladeira, “uma ladeira que a gente tinha de descer quase correndo, porque era só cristal e pedra solta” (p. 328). A verticalidade descendente é assinalada, no texto, por marcas lingüísticas que se reiteram, como a locução prepositiva “lá em baixo”, onde encontra o Quim Recadeiro e onde os obstáculos que o levarão à “morte” iniciam. Ela aparece na oposição entre as casas: a da Rua de Cima e a do Beco do Sem-Ceroula (que fica ao pé da ladeira). Também a posição em que está o major Consilva, no alto da escada, no momento da invasão de nhô Augusto, que está abaixo da escada. Principalmente nos momentos em que é capturado e torturado pelos capangas do Major, Matraga está perto ou caído no chão.

As quedas não são apenas sofridas pela personagem, mas representam o deflagrar de algo que ainda está por vir: a ruína total de Augusto Matraga. O espaço prepara, através de marcas da degradação, sua queda moral. Quando os bate-paus o deixam quase morto, Matraga “ficou estendido, de bruços, com a cara encostada no chão”. O espaço é cúmplice do seu

feitas a partir da edição indicada.

martírio, “puxaram e arrastaram nhô Augusto pelo atalho do rancho do Barranco, que ficou sendo um caminho de pragas e judiação.”

A ruína a que ficou reduzido encontra na cena do mergulho no espaço o fim de uma etapa. A queda no precipício simboliza a sua morte moral. Para o povoado do Murici, Augusto Matraga, das Pindaíbas, morreu ali.

Mas já ele alcançara a borda do barranco, e pulara no espaço. Era uma altura. O corpo rolou, lá embaixo, nas moitas, se sumindo. (p. 336)

Procurando compreender essa queda no abismo, considerou-se, a partir de Gaston Bachelard, a análise por ele apresentada da história de Jonas, profeta do Antigo Testamento.⁵ Bachelard denomina as imagens de deglutição, presentes na literatura, e a conseqüente saída do ventre, como *Complexo de Jonas*. O engolimento está associado ao processo de entrar e sair do ventre, o que, em nível simbólico, relaciona-se ao nascer e ao renascer.

A matéria alquímica que se aperfeiçoa na fornalha, o sol que no ventre da terra prepara-se para renascer, Jonas que no ventre da baleia repousa e se alimenta, são três imagens que formalmente nada têm em comum, mas que, todas elas, numa relação de mútua metáfora, exprimem a mesma tendência do inconsciente.⁶

O complexo de Jonas constitui uma imagem de refúgio, pois não só se identifica à vida intra-uterina, mas também proporciona devaneios substancialistas, como o do engolimento. Bachelard lembra que a deglutição preserva o engolido, por isso ela tem um final feliz. Nhô Augusto, assim que cai no barranco e é recolhido e tratado pelo casal de pretos, inicia sua pena, atingindo picos de tristeza e alegria, ora chorando, ora cantando e rezando, “- Mãe... mãe...”.

O período de rebaixamento moral fica sepultado na boca do morro, e no fundo reside o ser que inicia a regeneração. A saída do abismo relaciona-se com o tema do renascimento depois da morte social ou moral. Assim como Jonas, Matraga corresponde ao ser arrependido, que, não tendo como sair de uma situação insólita, pede misericórdia a Deus.

As cenas que mostram o Arraial do Murici condizem com o aviltamento de nhô Augusto: o leilão de prostitutas, atrás da igreja; o descer da ladeira; o abandono pela mulher e pelos bate-paus; a violência exagerada; tudo isso assoma para que a personagem seja estigmatizada sob o signo negativo. A violência, a prostituição, bem como o desrespeito à Igreja e aos laços matrimoniais, serão os elementos repudiados pela personagem durante seu período de penitência. Ele sacrifica sua vida antiga mudando de lugar e exilando-se dos outros para procurar a si.

Depois do “salto no espaço”, Matraga irá passar por um período de recuperação. Duas personagens secundárias, o preto e a preta que moravam na boca do brejo, serão os seus

⁴ Chevalier & Gheerbrant. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2005

⁵ Conforme relato bíblico, Jonas recebeu ordem divina de pregar penitência em Nínive. O profeta desobedeceu a Deus e tomou um barco em direção contrária. Essa desobediência suscitou uma tempestade e os marinheiros lançaram-no ao mar. Um imenso peixe tragou-o e por três dias e três noites esteve no ventre, rezando e pedindo clemência pelos seu pecado. O peixe devolve-o incólume à praia. Grato por esta milagrosa salvação, Jonas foi pregar em Nínive.

⁶ BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 1990 (p. 112)

benfeitores e lhe devolverão as forças para seguir seu caminho. Eles o carregam para um casebre, “que era um cofo de barro seco, sob um tufo de capim podre, mal erguido e mal avistado, no meio das árvores, *como um ninho de maranhões*.”

Ainda segundo Gaston Bachelard⁷, o ninho, a concha, os cantos, tudo que é redondo, são imagens isomórficas que remetem à casa. O pequeno cofo de barro será para Nhô Augusto um refúgio, lugar de proteção para a recuperação do corpo e do espírito. Dentro desse ninho ele começará a examinar sua consciência, percorrendo as lembranças de coisas boas e ruins. Porém, todo ninho é uma imagem de dupla significação: evoca proteção e segurança e, ao mesmo tempo precariedade e fragilidade. Essa oposição se faz presente na casa dos negros, já que a segurança que oferece é temporária. Nhô Augusto, após a confissão, decide “ir para longe, para o sitiozinho perdido no sertão mais longínquo” (p. 340). Mas antes de saírem, faz um juramento: “– Eu vou p’ro céu, e vou mesmo, por bem ou por mal!”(p. 340)

E vão os três para o Norte.

No povoado do Tombador, um lugar perdido no sertão, eles se alojam em um sítio que pertencia a Augusto Matraga. O povoado o acolhe bem: suas atitudes estranhas fazem-no considerado “meio santo”. Lá ele se dedica ao trabalho duro, o que na ausência da chuva era ainda mais difícil, e segue aguardando sua hora e vez. Os símbolos celestes ou uranianos deste cenário são, principalmente, os pássaros. A primeira referência a eles é a imagem do ninho, ainda no rancho do Barranco. Agora, porém, quem será comparado a um pássaro é Nhô Augusto, por seu esforço em trabalhar na vida sertaneja, sem paga e sem desejos, “como os tico-ticos, que penam sem cessar para levar comida ao filhote de pássaro-preto – bico aberto, no alto do mamoeiro, a pedir mais.”

Nhô Augusto passa a “prever a viragem dos climas” e conhecer “por instinto as grandes coisas.” Ao mesmo tempo, o ambiente faz com que se recupere dos antigos vícios, através do retiro, do trabalho caridoso e das orações. O seu recolhimento só é abalado duas vezes, pela chegada de Tião da Thereza e do bando de Joãozinho Bembem. O primeiro vem despertar lembranças maléficas, sepultadas no rancho do Barranco: a traição da mulher, dos “bate-paus”, a vitória do major Consilva sobre ele. Com isso, Nhô Augusto é levado a pensar em fazer “coisas mal-feitas.” Mas o medo do castigo divino o impede. Uma longa confissão a mãe Quitéria – a sua preta tutelar – o devolve à vida de penitência.

O tempo das águas chega e com ele uma mudança quase imperceptível brota no interior de Nhô Augusto. Ele observa o desabrochar da natureza animal e vegetal. Dentro dele também floresce uma vontade de fumar, de ficar o dia todo deitado, uma alegria sem causa. Rejuvenesce.

A chuva sobre o sertão condiz com a nova vida de Nhô Augusto. Antes dela, o seu retiro para o Tombador esteve assinalado pela aridez da terra. As imagens ctonianas como o pulo no abismo, o trabalho na terra, inclusive a comparação de sua penitência com um brejão

⁷ Idem.. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

confirmam o aprisionamento aos valores terrenos e a conseqüente ruína a que isso o levou. A chuva tem a função de anunciar um movimento do texto, que é manifestação do despertar de sua virilidade, bem como a chegada de Joãozinho Bembem. Porém, o caráter que a sua força viril assume é construtivo e não destrutivo.

Augusto Matraga sente que Deus está o livrando de seu penar. A natureza louva a chuva, pois ela traz a promessa de uma nova era.

O bando de Joãozinho Bembem desce do Norte, pára no Tombador por um acaso. O encontro com o jagunço, a identificação que ocorre entre eles, mais a grande amizade, vêm a ser decisivos no destino de nhô Augusto. Bembem o convida para “amadrinhar-se” com seu povo. Esse convite é a grande tentação de Matraga, já tão acostumado ao caminho de resignação. A violência o chama e ele não atende: “-Agora que eu principiei e já andei um caminho tão grande, ninguém não me faz virar e nem andar de fasto!”(356)

A fase de maior sacrifício para Nhô Augusto é chegada ao final do relato, sob o anúncio das aves. O pássaro é o símbolo mais apropriado da transcendência. O seu vôo é atribuído ao ato de libertação suprema, como no caso de nhô Augusto, é a tomada de consciência de que precisava buscar o seu destino em outro lugar. Ele observa depois de uma manhã muito bela a revoada de pássaros. As aves migram para o Sul, então ele intui que deve partir: “-Adeus, minha gente, que aqui é que mais não fico, porque a minha vez vai chegar, e eu tenho que estar por ela em outras partes!”

Outra vez Augusto Matraga inicia uma peregrinação, só que a faz nas costas de um jegue, porque mãe Quitéria lembra que o animal esteve “muito misturado às passagens da vida de Jesus.”

Segundo o Chevalier & Gheerbrant os pontos cardeais representam “a esfera total do espaço cósmico, e simbolicamente, do destino humano. O eixo Norte-Sul simboliza as regiões transcendentais e suas forças – ctonianas e uranianas –de onde tudo provém e para onde tudo retorna. O norte é a terra do aquém e do além da vida: os vivos daí provém, os mortos vão para aí. Região do frio, da fome, da noite, da aridez. (...) O sul é o oposto do norte, mas o sul leva ao norte, por esse princípio de descontinuidade cíclica que é a base dos processos de encadeamento iniciático da morte e do renascimento. O eixo sul-norte simboliza a passagem da vida à morte e o eixo oeste-leste da morte à vida.”

No arraial do Rala-Côco está o bando de Joãozinho Bembem. O “homem do Jumento” – como é chamado nhô Augusto – vem ao encontro de sua morte. Nesse lugar, as ações dramáticas encontram seu ápice: o duelo final.

Os efeitos da mudança no ambiente são sentidos por nhô Augusto, que sofre um período de penitência originado no Arraial do Murici e terminado no Arraial do Rala-Côco. No sertão, a violência impera sobre todos e Augusto Matraga a experimenta como subjugador e subjugado. Depois de ter perdido tudo o que tinha - inclusive a sua virilidade - ele começa a sua contrição. Faz trabalhos de caridade e se afasta dos vícios que tinha como brigas, mulheres e jogo. Seu caminho termina com o duelo com Joãozinho Bembem, o chefe de jagunços mais

temido pelos sertanejos. Nhô Augusto, antes o temido, passa a ser o pacificador. Morre, mas já reconciliado com Deus.

O destino de Matraga está circunscrito ao eixo vertical Norte/Sul. Durante a história, ele empreende duas viagens, que simbolizam vias de queda e de ascensão. O símbolo do Norte, na história de Augusto Matraga - que foi "morto" e "sepultado" no Rancho do Barranco - associa-se à travessia para uma nova vida. É no povoado do Tombador que ele se restitui dos infortúnios que sofrera no Sul.

REFERENCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2003.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. 10 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1968.

DÃO LALALÃO, PRINCÍPIOS DE ANÁLISE

*Priscila Finger do Prado*¹

RESUMO

A novela *Dão lalalão*, de Guimarães Rosa, apresenta os conflitos da personagem Soropita, entre as ações presentes e o ressoar dos acontecimentos passados. O embate na caracterização do tempo na narrativa destaca seu enfoque psicológico, de modo que se pretende, com este trabalho, analisar como se dá a construção da personagem Soropita, em relação aos seus deslocamentos cronológicos e psicológicos.

Palavras-chave: *Dão lalalão*, Guimarães Rosa, análise da personagem.

A novela *Dão lalalão (o devente)* pertence à obra **Noites do sertão**, de Guimarães Rosa. A edição analisada é de 1988, da editora Nova Fronteira, contendo, a novela, setenta e nove páginas e duzentos e cinquenta e cinco parágrafos, dos quais, poder-se-ia distinguir três momentos principais na macro-estrutura narrativa, no plano das ações: [1] a partida do protagonista, Soropita, da localidade de Andrequicé; [2] o encontro dele com Dalberto; e [3] a sua chegada a casa, incluindo nessa, o plano de voltar a Andrequicé, que determina o fechamento de um ciclo narrativo. A personagem sai de Andrequicé, ao meio dia, dirige-se ao ão, onde chega à noitinha, e no dia seguinte, pela hora do meio-dia, pretende retornar a Andrequicé. Esse ciclo, que soma aproximadamente 24 horas, ressoa a convenção temporal das tragédias, a qual resumia a ação em 24 horas, mesmo que apontasse para fatos passados, o que denuncia, de certa forma, parte de seu conteúdo.

Nota-se, por essa disposição do tempo da ação, uma distinção quanto ao tempo da enunciação e o tempo do enunciado, divisão apontada por Benveniste (1995), no que consta ao tempo do narrado. Na novela *Dão lalalão*, o tempo da enunciação consta das quase 24 horas em que se desenrola a ação externa; e o tempo do enunciado, remonta, pela memória do protagonista, a acontecimentos passados, os quais, pode-se dizer, motivam os fatos presentes, ou seja, as ações do protagonista são motivadas por estímulos internos, fruto de seus devaneios e de suas lembranças.

Outra observação importante, quanto à estrutura da narrativa, é a da diferença entre *fabula* e *trama*, proposta pelos formalistas russos. Na novela, pode-se dizer que, quanto ao nível da *fabula*, tem-se um protagonista que se encontra num dado espaço, Andrequicé, e que se dirige a outro espaço, o povoado do ão, e que, após, planeja voltar ao primeiro espaço. Esse

deslocamento espacial se dá num tempo, dito cronológico, de aproximadamente 24 horas, o qual, porém, através de estímulos internos, propicia um tempo paralelo, dito psicológico, através do qual situações passadas são lembradas e influenciam nas situações presentes.

Já quanto ao nível da *trama*, a história tem início com um processo, típico das epopéias clássicas, denominado começo *in media res*, que determina que a narrativa comece pelo meio, dirigindo-se para um fim e apontando para um início, durante o tempo de narração. Assim, em *Dão lalalão*, tem-se como início a saída de Soropita de Andrequicé, após ter pousado em casa de seu amigo Jõe Aguiar, com destino a sua casa, no Æo. No caminho, iniciam suas divagações, nas quais sempre é presente a figura de Doralda, motivo de sua paz e de sua inquietude. Esses devaneios intensificam-se quando do encontro com o grupo de vaqueiros, no qual se encontra Dalberto e o negro Iládio. E a causa dessa intensificação é um receio quanto à interferência do passado das personagens no presente da enunciação. Com isso, pode-se afirmar que o motivo dos conflitos nessa narrativa está por conta da relação contrastiva entre presente e passado, este último vindo a se tornar um fantasma para o protagonista, na medida em que o conhecimento deste, por parte dos outros, ameaça a tranquilidade do presente dele e de sua mulher, o respeito que tinham pelos dois. Assim, o conflito Soropita-outros, impulsionado pelo conflito Soropita-passado, é o que determina os acontecimentos da narrativa.

Soropita, no presente da enunciação, é um respeitável fazendeiro da província do Æo, pacato e bem casado, porém seu passado remonta a uma situação bastante diversa. Soropita foi, desde moço até seu casamento com Doralda, um vaqueiro, como Dalberto, que percorria grandes distâncias, levando e trazendo boiadas de um ponto a outro de Minas Gerais. Além disso, ficou bastante afamado por sua vocação de justiceiro, através da qual somava a autoria de várias mortes, na maior parte das vezes de bandidos, motivo pelo qual foi mais de uma vez julgado, e em todas as vezes absolvido. Tal "impunidade" gerou-lhe a fama de matador oficial do governo, ou seja, acreditava-se que Soropita matava os bandidos a pedido do governo e que, por isso, permanecia impune perante seus crimes. Essa fama de Soropita frente ao povo do sertão pode ser notada na voz do grupo que acompanha Dalberto, no parágrafo 42:

(-- "Pss! Pereira..." "-- ...com o beijo branco, Zé Mendes?" "—Espera, seô, espera, Iládio. Vocês sabem quem aquêle é?: Surrupita!" "—Surrupita?! Gimaria! Sur- ru- pi-ta!..." " -- Surrupita!" "Surrupita?" "—Ele, o diabo dele, santo Deus: quem é que a gente vem topar aqui neste lugar." "—É o Surrupita, Rufino, o que matou Antônio Riachão e o ?Dendengo...O que matou João Carcará!" "—ôx, Virgem! Pisei chão quente..." "—É machacá..." "Já ouvi falar. Ah, uíxe, esse não desperdiça uma legítima-defesa!" [...] Mas Surrupita respondeu mais outros júris, em três comarcas. De quase todas as vezes, saiu absolvido...

Por esse fragmento, nota-se a fama que acompanha o nome do protagonista, de maneira que só encontrar essa "lenda viva" já põe medo nos vaqueiros, segundo os quais "não desperdiça uma legítima-defesa". Em outras palavras, as mortes das quais a Soropita é atribuída a autoria são autorizadas por serem em 'legítima defesa', termo jurídico que absolve o autor de um crime, se este provar que a vítima o tinha ameaçado, ou seja, se o autor do crime não

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Acadêmica do curso de Especialização em Literatura Brasileira, pelo Centro Universitário Franciscano; e mestranda em Letras, pela UFSM.

tivesse matado a vítima, esta o teria matado. Um motivo que percorre a 'legítima defesa', além do risco da vida, propriamente dito, é o risco da desonra, motivo que "justificará", mais tarde, na narrativa, a ameaça à vida do negro Iládio.

Apesar da fama de Soropita ser o motivo decisivo do respeito que as pessoas lhe demonstram, ele parece não se orgulhar de seu passado, de forma a negá-lo. Isso pode ser dito pelo desagrado da personagem em comer galinha, se a visse matar; ou, em comer carne de porco, se ouvisse os gritos do bicho, quando da sua morte; ou ainda, no asco sentido ao ver ou sentir o cheiro de sangue, razão pela qual denominava Doralda, sua mulher, de corajosa, por esta poder "ver sangue". Essa espécie de vergonha do passado pode ser observada no fragmento da página 11, entre os parágrafos 13 e 14:

A palma da mão tocou na cicatriz do queixo; rápido, retirou-a. [...] a bala o maltratara muito, rachara lasca do osso, Soropita esteve no hospital, em Januária. Até hoje o calo áspero doía, quando o tempo mudava. Repuxava. Mas doíam mais a as da coxa: uma bala que passara por entre a carne e o couro, a outra que varara, pela reigada. [...] As outras, mais idosas, não atormentavam – uma, de garrucha, na beirada da barriga e no quadril esquerdo; duas no braço: [...] à orelha direita: tinha um buraco, na concha, bala a perfurara; ele deixava o cabelo crescer por cima, para a tapar dum jeito. Que não lhe perguntassem de onde e como tinha aquelas profundas marcas; era um martírio, o que as pessoas acham de especular.²

Soropita é um homem marcado por seu passado. As marcas estão registradas tanto no seu corpo, quanto na sua memória, de forma dolorida, como se nota pela sensação que advém do toque nas cicatrizes. Outro ponto do passado que lhe vem de forma dolorida é o tocante à sua mulher, Doralda. Doralda tinha sido prostituta no passado. Foi num bordel, na "casa da Clema" (1988:54), que ele a conhecera, e dela gostara "só no primeiro ela haver" (1988:55). Doralda, a esta época conhecida por Dadã, ou Sucena, ou ainda Garanã, era uma das mulheres mais procuradas de tal bordel, e, quando ficou com Soropita, nem lhe quis cobrar, por ter dele se agradado. Soropita saíra do bordel pensando em Doralda, no que teve de lá voltar, para vê-la. Porém ao chegar novamente, viu que ela estava ocupada e, mais tarde soube, com um negro chamado Sabarás. Depois disso, Soropita convidou-a para ir viver só com ele, ela aceitou o pedido e se casaram.

A partir do casamento, três anos antes do momento da enunciação, Soropita largou a vida de vaqueiro e passou a ter uma vida tranqüila ao lado de Doralda, "a mulher mais singular" (1988:55): "Havia mais de três anos Soropita deixara a lida de boiadeiro; e se casara com Doralda" (1988:15). Quando estava com a mulher, sentia-se bem, esta lhe transmitia segurança, paz, de forma que dela não desconfiava, e com outras não tinha vontade de estar: "De agora, feliz de anjos de ouro no casamento, com Doralda, por tudo e em tudo a melhor companheira, ele nem era capaz de querer precisar de voltar a uma casa de bordel, aquilo se passara num longelongo" (1988:21).

Mas, se por um lado a mulher lhe dava tranqüilidade e paz, só o fato de pensar em seu passado e na possibilidade de os outros saberem dele já o inquietava. Soropita impunha respeito aos habitantes do ão, "todos o respeitavam, seu nome era uma garantia falável"

(1988:15); por isso, o nome de Doralda também era pronunciado com respeito pelas pessoas da região: “todos no Andrequicé a obsequiavam, mostravam-lhe muito aprêço, falavam antenome: ‘Dona Doralda’ ”. Desta maneira, o conhecimento do passado deles, por parte dos outros, viria a alterar a presente tranqüilidade de suas vidas.

A inquietação gerada por seus pensamentos fazia-o pensar numa mudança de vida, para um interior mais distante, mais afastado, vontade resultante também de um desejo de apagamento do passado. Esta vontade é contraposta ao desejo de Doralda, mulher urbana, que não se interessa em viajar junto com o marido, mas que, interiormente, deseja voltar a viver numa cidade maior: “Doralda dizia que não, não vinha ao Andrequicé: que aluir dali, do ão, só para cidade grande, Pirapora, Belorizonte, Corinto, com cinema, bom comércio, o chechêgo do trem-de-ferro. O resto era roça.”

A agitação dos pensamentos de Soropita intensifica-se, quando este encontra o grupo de vaqueiros, no caminho de volta a casa. O medo de que conhecessem o passado da mulher, principalmente, o receio de Dalberto já tê-la conhecido ou possuído faz com que chegue a pensar em matar o amigo. Quando Soropita e Dalberto chegam a casa, o primeiro põe-se a cuidar os movimentos e palavras do amigo e da mulher, a fim de achar algum vestígio de familiaridade entre os dois. Por isso, chega a induzir uma aproximação entre os dois, com o objetivo de flagrar algum ato suspeito. Esta desconfiança que percorre o momento da janta é, aos poucos, atenuada, pela atitude tanto de Dalberto, que não se mostra interessado em Doralda, mais preocupado que está com a decisão de casar ou não com Analma; quanto de Doralda, que mostra só ter olhos para o marido, durante todo o jantar, também não demonstrando mínimo interesse por Dalberto. Assim, tem-se, com o parágrafo 184, uma exemplificação da hesitação de Soropita entre acreditar ou duvidar da atitude do amigo.

Quando que quando, a mão de Soropita apalpara a coronha. O Dalberto nem notou. Ele tinha expressado sincero de si, feito se a resposta de Soropita virasse a derradeira decisão contra ou em seu favor. O Dalberto não tinha querido debicar. Se ele manifestava assim, tudo o que Soropita vinha pensando estava errado, tudo falso, chegavam os anjos com suas varinhas de ouro, o Dalberto dava até pena, em sua falta de malícias, sua inocência, suas qualidades para ser um bom amigo que nunca duvidam que nunca pensa que um amigo está procedendo mal.

Passada, assim, a desconfiança do amigo, o fantasma do passado não deixa de inquietar Soropita. Seu foco de atenção passa para o negro Iládio, que conhecera junto de Dalberto e que, de início, já o tinha desagradado. Depois da saída de Dalberto, o grupo dos vaqueiros chega a casa de Soropita, e ao ser cumprimentado pelo negro, vê no cumprimento uma ofensa e parte para com ele tirar satisfação. Porém, sabendo-se que o negro não o ofendera, apenas o cumprimentara, percebe-se que tal comportamento de Soropita deve-se a uma transposição da figura do negro Sabarás para o negro Iládio, e a morte deste último serviria como uma redenção do caso de Doralda com o outro negro, uma espécie de vingança por uma traição, que se deu mais em seu pensamento do que em realidade, já que, efetivamente, Doralda, quando ficou com o negro ainda não era casada com Soropita. Essa

² Cortes e grifo meus

sensação de traição se intensifica pelo fato de Sabarás ser negro, o que, diante dos olhos de Soropita, sujava Doralda ainda mais, ela que era “tão boa”.

Nem coberta de ouro e riquezas de todo maior conforto, até a velhice, quem sabe mesmo assim Doralda ainda não estava com prêmio de paga pelos sofrimentos e vergonheiras que tinha tido de passar, lá na Rua dos Patos, concedida ao cio dos sujeitos, até de uns como aquele Sabarás³

Doralda aparece aqui como uma vítima da vida e do “cio dos sujeitos”, mesmo tendo já dito ao marido, que o que fazia era por gosto e que não diferenciava clientes, antes dele, como confirmam as palavras pronunciadas por ela quando desse assunto: “Mas, Bem, preto é gente como os outros, também não são filhos de Deus?” (1988:69).

Digna de nota também é a utilização de máximas e metáforas proverbiais, que além de dar beleza ao texto, como que antecipam acontecimentos, como no caso em que a expressão “morrer é só uma vez” (1988:78), adianta a ameaça à vida do negro Iládio; ou ainda, quando a expressão “vida era uma coisa desesperada”, sintetiza a angústia de Soropita quando da rememoração do passado, através do toque das cicatrizes (1988:11).

A utilização dessas expressões maximizantes ou proverbiais aponta tanto para o caráter regional da narrativa, por denunciar aspectos da sabedoria popular, quanto para o caráter universal, uma vez que, partindo da sabedoria do povo de uma determinada região, essas máximas denunciam aspectos universais, de todos os homens, essenciais da condição humana.

Também poderia ser destacado, na narrativa de *Dão lalalão*, o trabalho com a linguagem. A linguagem adequa-se tanto a um dito regionalismo quanto ao universalismo que visa a literatura. O primeiro, exposto por expressões da oralidade da gente do sertão como “seô”, “gimaría!”, “ôx, virgem!”, “uíxe”, expressões já apresentadas anteriormente com o parágrafo 42, por exemplo. Nota-se aí o empenho em transpor a oralidade pela deformação da forma ortográfica da língua portuguesa, como no caso de “gimaría!”, que, se expressa ortograficamente, representar-se-ia por “Virgem Maria”. Além dessas deformações das formas ortográficas, nota-se a presença de neologismos, formados por acréscimos de prefixos ou sufixos, ou por mudanças de signos gráficos, por preferência a letras que melhor representassem a oralidade, como no caso da substituição da vogal “o” pela consoante “l”, na palavra “cicil”. Na escolha das palavras, o autor mistura tanto as mais coloquiais como “gimaría”, quanto palavras mais arcaicas, transformadas, como na expressão “o deslim de um riacho”, em que a palavra “deslinda” é adaptada.

Por fim, partindo-se para um sentido geral da narrativa, por tudo que já foi dito, resta especificar o que há de coincidência entre o conteúdo narrado e o próprio título da novela. Uma vez que fica pouco claro, na narrativa, a expressão “dão lalalão”, não havendo nem mesmo um direcionamento específico ao subtítulo “o devente”, parte-se para uma interpretação possível.

Ressalta-se que ao buscar por palavras que retomem, ao menos em parte, a expressão-título da novela, chegou-se ao substantivo “dom”, advindo do latim “dominu”, que

³ Grifo meu

significava “senhor”. Assim, Sendo “dom”, segundo Aurélio (1975:489), um “título honorífico que antecede os nomes próprios dos homens de certas categorias sociais”, acredita-se que este é lançado ao protagonista que, devido a sua valentia ou fama de matador, adquire o posto de “senhor”, mesmo não sendo de elevada categoria social propriamente dito. Já a denominação “lalalão”, pode estar ligada ao sentido do radical “lal(o)”, que identifica aquele ou aquilo que possui a palavra, ou seja, que possui o poder que a linguagem autoriza. Outra interpretação possível, seria a de ligar “lalalão” ao substantivo “lalau”, proveniente de ladrão, que adquiriria a forma “lalão” por uma nasalização típica do povo mineiro, que pode ser exemplificada também pela forma do nome da personagem Jõe Aguial. Nesse caso, o substantivo adquiriria o sentido de descuidista, como aponta o Aurélio (1975:815), que tem por significado “gatuno que atua valendo-se de uma distração, descuido, falta de vigilância da vítima”, ou seja, Soropita seria um lalau, na medida em que roubava as vidas de suas vítimas, quando estas menos esperavam. Ser “lalau”, dessa forma, resultaria em ser também “devente”, já que, ao roubar estas vidas, estaria devendo-as a alguém, de forma que seu tormento pelo passado de sua mulher seria uma espécie de pena por “dever” a vida dessas pessoas.

O título ainda retoma a cantiga popular de mesmo nome, “Dão lalalão, Senhor Capitão [...]”, principalmente, se for retomado o momento em que Soropita intenciona matar o negro Iládio, ao que é caracterizado pela expressão “revólver na mão, revólver na mão”, retomada da cantiga. Com isso, fica construída a imagem da personagem pela aparência assustadora de matador, sempre pronto para a luta, ao mesmo tempo em que sua psicologia é constituída pelo anseio e pela impotência diante de um passado que não pode ser modificado, no máximo apagado.

Passada a breve hesitação, diante do pensamento sobre o passado irreversível, a vida de Soropita recomeça, e o protagonista até mesmo tenciona retornar a Andrequicé, o que fecharia o ciclo desta narrativa. A unidade de tempo então se fecha, quando a tensão nas ações do protagonista se atenua. Se o conflito de Soropita, de motivação interna, alimenta a tensão de suas ações; o atenuamento desse conflito retorna a situação de tranqüilidade da personagem em seu mundo, proporcionando novamente uma esperança de recomeço.

REFERÊNCIAS

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 4ª edição, 1995.
- DICIONÁRIO AURÉLIO. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975
- ROSA, J. Guimarães. Dão lalalão (O devente). In. **Noites do sertão**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

UNIDADES NARRATIVAS EM “A HORA E VEZ DE AUGUSTO MATRAGA”

*Camila Savegnago¹
Jaqueline Chassot²
Professora Dr. Sílvia Paraense³
UFSM⁴*

RESUMO

No presente trabalho, buscamos observar como as seqüências narrativas se apresentam na construção da história de "A hora e vez de Augusto Matraga", de Guimarães Rosa, publicado em *Sagarana* (1946). As seqüências narrativas estão divididas conforme o esquema actancial quinário de Greimas, que estabelece cinco etapas para a construção de uma narrativa. O objetivo é verificar como essas seqüências contribuem para o desenvolvimento da fábula narrada. Nesse conto, a personagem principal, Augusto Matraga, apresenta-se, inicialmente, com um comportamento marcado pela violência. No entanto, no decorrer da história, em direção à sua hora e vez, esse caráter passa por um processo de transformação, sendo utilizado como caminho para a purificação espiritual.

Palavras-chave: narrativa, unidades independentes, desenvolvimento.

INTRODUÇÃO

O conto "A hora e vez de Augusto Matraga", de Guimarães Rosa, publicado em *Sagarana* (1946), apresenta a fábula de que Augusto Matraga é a personagem principal. Na situação inicial do conto, Nhô Augusto participa de um leilão de prostitutas, arrematando a Sariema. A situação põe em evidência as atitudes desmedidas de Nhô Augusto, que serão também responsáveis pela perda de sua esposa, Dionóra, e pelo abandono dos peões, que o serviam, em favor do Major Consilva. Quando vai pedir satisfações ao Major Consilva, Augusto leva uma surra, mas consegue fugir pulando de um barranco, sendo resgatado, quase morto, por um casal de pretos. Esse casal cuida de sua recuperação e chama um padre para aconselhar Nhô Augusto. Uma vez recuperado e sabedor do risco a que está exposto permanecendo tão perto dos seus inimigos, Nhô Augusto, acompanhado pelo casal, parte para a única propriedade que lhe resta, um sítio, onde adquire novos hábitos e trabalha intensivamente por seis anos. A situação muda quando reencontra Tião da Thereza, velho conhecido, que lhe dá várias más notícias, inclusive a da morte do amigo Quim Recadeiro, o único capanga que não o abandonara. O regresso de Nhô Augusto ocorre após o seu encontro

¹ E-mail: camilasavegnago@yahoo.com.br

² E-mail: jaqchassot@yahoo.com.br

³ Orientadora.

⁴ Universidade Federal de Santa Maria.

com o bando de jagunços de Joãozinho Bem-Bem, com o qual duela, ao final da história, para defender um inocente. Ambos se matam.

UNIDADES INDEPENDENTES

A fábula é desenvolvida linearmente, por meio de seqüências narrativas que, conforme o esquema greimasiano, são cinco: situação inicial, complicação, dinâmica, resolução e situação final.

A primeira unidade narrativa, que denominamos **As faltas**, corresponde ao comportamento violento de Nhô Augusto no leilão das prostitutas.

A segunda unidade é **A derrota**, que corresponde ao abandono da esposa, dos peões, à surra que leva dos capangas do Major Consilva e à perda dos últimos bens que lhe restam.

A terceira unidade é **A peripécia**. Nela, apresenta-se o período de convalescença com o casal de pretos, a partida com os pretos para um sítio no sertão e o trabalho intenso de Nhô Augusto.

A quarta unidade é **A perturbação**, na qual Nhô Augusto encontra Tião da Thereza e, em seguida, o grupo de jagunços de Joãozinho Bem-Bem.

A última unidade é chamada **A tentativa de purificação**. Nela, Nhô Augusto retorna e se envolve na briga mortal com Bem-Bem.

1. AS FALTAS

Nhô Augusto tem um comportamento violento, manifestado no leilão das prostitutas. Uma passagem em que esse seu comportamento é bastante nítido:

E aí, de repente, houve um deslocamento de gente, e nhô Augusto, alteado, peito largo, vestido de luto, pisando pé dos outros e com os braços em tenso, angulando os cotovelos, varou a frente da massa, se encarou com a Sariema, e pôs-lhe o dedo no queixo. Depois, com a voz de meio-dia, berrou para o leiloeiro Tião: - Cinqüenta mil réis!... Ficou de mãos na cintura, sem dar rosto ao povo, mas pausando para os aplausos. (p. 320)

Nesse fragmento, no início do conto, fica evidente o caráter essencialmente violento da personagem, através da descrição de seu aspecto físico: alteado, peito largo; e através da maneira como ele se apresenta frente às pessoas: pisando o pé dos outros e com braços em tenso, angulando os cotovelos. Matranga considera-se superior aos demais, mostrando a sua arrogância. Esse tipo de atitude é também observado quando Matranga separa Sariema do capiau, seu pretendente: "Nhô Augusto separou-os com uma pranchada de mão [...] O capiauzinho ficou mais amarelo. A Sariema começou a querer chorar. Mas Nhô Augusto, rompente, alargou no tal três pescoções" (p. 321)

Nessa passagem, além de observarmos a arrogância de Matranga, percebemos também a sua agressividade ao separar a prostituta de seu pretendente. Matranga faz isso para ficar com

a moça, não porque goste dela, mas para tirá-la do rival e se fazer notar pelos demais. Não há nenhuma manifestação de afeto de Matraga por Sariema:

Te apessoa para cá, do meu lado! – e Nhô Augusto deu o braço à rapariga, que parou de lacrimejar. [...] Nhô Augusto apertava o braço da Sariema, como quem não tivesse tido prazo para utilizar no capiau todos os seus ímpetos [...] (p. 322)

Nesse trecho, vê-se a força de Matraga aplicada também contra a moça ao apertar-lhe o braço. Além disso, Matraga desdenha Sariema: “Que é?!... Você tem perna de manuel-fonsêca, uma fina e outra seca! E está que é só osso, peixe cozido sem tempero... Capim p’ra mim, com uma sombração dessas!... Vá se embora, frango-d’água! Some daqui!”(p. 322)

Nessa passagem, Matraga não refere as qualidades de Sariema, mas os seus defeitos: perna de manuel-fonseca, uma fina e outra seca; só osso. Não resta dúvida de que Matraga toma Sariema apenas por prepotência, tanto que, logo após, já a manda embora. O caráter violento de Matraga é reconhecido por sua própria esposa: “Duro, dôido e sem detença, como um bicho grande do mato”. (p. 323)

2. A DERROTA

Dionóra mostra-se decepcionada com o marido, mas permanece com ele, até que surge a oportunidade de partir com outro homem, Ovídio. Ela reflete sobre isso:

Agora, porém tinha aparecido outro. Não, só de pôr aquilo na idéia, já sentia medo... Por si e pela filha... Um medo imenso. Se fosse, se aceitasse de ir com o outro, Nhô Augusto era capaz de matá-la. Mas, quem sabe se não era melhor se entregar à sina, com a proteção de Deus, se não fosse pecado... Fechar os olhos. (p. 324)

Nesse fragmento, vê-se o temor de Dionóra quanto à reação de Matraga caso ela fugisse com o outro, pois ele seria capaz de matá-la. Mesmo assim, Dionóra parte com Ovídio: “Mas seu Ovídio se virou, positivo: - Volta você, e fala com o seu patrão que Siá Dona Dionóra não quer viver mais com ele, e que ela de agora por diante vai viver comigo [...]” (p. 326)

Em seguida, Quim Recadeiro informa Matraga sobre a fuga de Dionóra e lhe dá outra má-notícia:

Dali a pouco, porém, tornava o Quim, com nova desolação: os bate-paus não vinham... Não queriam mais ficar com Nhô Augusto... O Major Consilva tinha ajustado, um mais um, os quatro, para seus capangas, pagando bem. Não vinham mesmo. (p. 327)

Os capangas de Matraga haviam-no abandonado. Além disso, ele está arruinado financeiramente e também difamado:

[...] todos no lugar estão falando que o senhor não possui mais nada, que perdeu suas fazendas e riquezas, e que vai ficar pobre no já já... E estão conversando, o Major mais outros grandes, querendo pegar o senhor à traição. [...] estão dizendo que o senhor nunca respeitou filha dos outros nem mulher casada, e mais que é que nem cobra má, que quem vê tem de matar por obrigação [...].(p. 328).

Matraga, antes de se vingar de Dionóra e de Ovídio, decide resolver a questão com o Major e os peões, precavidos, aplicam-lhe uma grande surra:

Porretes caíam em cima do cavaleiro, que nem pinotes de matrinchas na rêde. Pauladas na cabeça, nos ombros, nas coxas. Nhô Augusto desdeu corpo e caiu. [...] Mas, aí, pachorrenta e cuspada, ressoou a voz do Major: - Arrastem p'ra longe, para fora das minhas terras... Marquem a ferro, depois matem. (p.329).

Matraga é marcado com ferro, mas consegue fugir, pulando de um barranco.

3. A PERIPECIA

Matraga é resgatado por um casal de pretos, que cuidam de sua recuperação. Ele delira, e a preta fica com uma impressão negativa sobre ele: “[...] este homem deve ser ruim feito cascavel barreada em buraco, porque está variando que faz e acontece, e é só braveza de matar e sangrar...” (p. 331).

Quando as dores melhoram, Matraga lembra de sua família: “Nhô Augusto se lembrou da mulher e da filha. Sem raiva, sem sofrimento, mesmo, só com uma falta de ar enorme, sufocando” (p.332). Essa lembrança indica que algo acontece no caráter de Matraga.

O casal de pretos, percebendo a angústia de Matraga, aconselha-o a rezar. Ele pensa em sua absolvição: “-Se eu pudesse ao menos ter absolvição dos meus pecados!...” (p. 333), então os pretos trazem um padre para conversar com ele:

Você não deve pensar mais na mulher, nem em vinganças. Entregue para Deus, e faça penitência. – Reze e trabalhe, fazendo de conta que esta vida é um dia de capina com sol quente, que às vezes custa muito a passar, mas sempre passa. E você ainda pode ter muito pedaço bom de alegria... Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há de ter a sua. (p. 335 e 336)

Depois dos conselhos do padre, Matraga parte junto com o casal de pretos “para o sitiozinho perdido no sertão mais longínquo – uma data de dez alqueires, que ele não conhecia nem pensara jamais que teria de ver, mas que era agora a única coisa que possuía de seu.” (p. 337) E, ao iniciar a viagem, o objetivo essencial de Matraga é alcançar a salvação: “-Eu vou p'ra o céu, e vou mesmo, por bem ou por mal!... E a minha vez há de chegar... P'ra o céu eu vou, nem que seja a porrete! (...)” (p. 337) Esse é o propósito a ser atingido no final do conto.

Depois de chegar ao sítio, Matraga desenvolve novos hábitos: “Trabalhava que nem um afadigado por dinheiro, mas, no feito, não tinha nenhuma ganância e nem se importava com acrescentes: o que vivia era querendo ajudar os outros” (p. 338).

Nesse fragmento, vemos a determinação de Matraga para trabalhar e ajudar os outros com o objetivo de se redimir. Além de trabalhar com afinco, Matraga desenvolve também o hábito da reza: “de tardinha, fazendo parte com as velhas corocas que rezavam o terço ou os meses dos santos.” (p. 338). Nesse período, Matraga sempre repete o final da fala do padre “-Cada um tem a sua hora e a sua vez: você há de ter a sua”.

Com esses novos hábitos, Matraga não busca apenas a redenção, mas também o esquecimento de suas vergonhas:

Também, não fumava mais, não bebia, não olhava para o bom-parecer das mulheres, não falava junto em discussão. Só o que ele não podia era se lembrar da sua vergonha; mas, ali, naquela biboca perdida, fim-de-mundo, cada dia que descia ajudava a esquecer. (p. 339)

Nesse trecho, percebe-se que aquele lugar isolado (“biboca perdida”, “fim-de-mundo”) ajuda Nhô Augusto a esquecer suas vergonhas.

4. A PERTURBAÇÃO

A vida sossegada de Matraga, no sítio, é perturbada por alguns acontecimentos. O primeiro desses acontecimentos é o encontro inesperado com seu velho conhecido, Tião da Thereza, que lhe traz algumas notícias:

[...] a mulher, Dona Dionóra, continuava amigada com seu Ovídio, com tenção até em casamento de igreja [...], com a filha, sim, é que fora uma tristeza: tinha caído na vida. O Major Consilva prosseguia mandando no Murici, e arrematara as duas fazendas de Nhô Augusto [...] o pobre Quim Recadeiro tinha morrido de morte-matada, com mais de vinte balas no corpo, por causa dele, Nhô Augusto [...] (p. 340)

Mas, apesar dessas notícias: a felicidade de Dionóra, a desgraça da filha e a morte de Quim, Matraga tenta se manter distante de seu passado. Continua sua vida de trabalho e penitência no sítio. No entanto, não pôde evitar a tristeza, que lhe traz de volta os maus pensamentos e más intenções: “Mas, daí em seguida, ele não guardou mais poder para espantar a tristeza. E, com a tristeza, uma vontade doente de fazer coisas mal-feitas, uma vontade sem calor no corpo, só pensada” (p. 340).

Matraga vive o paradoxo entre a vingança e o desejo de salvação:

- Tem horas em que fico pensando que, ao menos por honrar o Quim, que morreu por minha causa, eu tinha ordem de fazer alguma vantagem... Mas eu tenho medo... Tenho é de ficar pagando minhas culpas, penando aqui mesmo, no sozinho. Já fiz penitência estes anos todos, e não posso ter prejuízo deles! Se eu quisesse desperdiçar essa penitência feita, ficava sem uma coisa e sem outra... mas o meu dia há de chegar!... A minha vez... (p. 342)

Matraga oscila entre a vontade de reagir e o medo. Ele poderia vingar a morte do amigo Quim, a desonra de sua filha, a traição de sua esposa, mas hesita porque não quer desperdiçar todos esses anos de purgação. Mesmo assim, acredita que a sua hora e sua vez ainda hão de chegar.

As vontades de Matraga começam a mudar, a partir da chegada do grupo de jagunços de Joãozinho Bem-Bem, que se abriga em sua casa. A oferta de Bem-Bem de vingar algum inimigo de Matraga e o convite para partir junto com o bando deixam Matraga inquieto com sua situação. Ele recusa as propostas, mas a sua decisão o angustia: “O convite de seu Joãozinho Bem-Bem, isso, tinha de dizer, é que era cachaça em copo grande! Ah, que vontade de aceitar e ir também...” (p. 350).

Após trabalhar um inverno inteiro debaixo da chuva, modificam-se as idéias de Matraga:

[...] Nhô Augusto sentia saudades de mulheres. E a fôrça da vida nele latejava, em ondas largas, numa tensão confortante, que era um regresso e um ressurgimento. [...] E somente

por hábito, quase, era que ia repetindo: - Cada um tem a sua hora, e há-de chegar a minha vez! (p. 352)

Nesse fragmento, percebemos que a crença de Matraga não é mais uma convicção, mas um desafio a que ele se propõe. A força de vida de Matraga está voltando, como notamos por meio do seu desejo pelas mulheres.

Matraga parte do sítio: “-Adeus, minha gente, que aqui é que mais não fico, porque minha vez vai chegar, e eu tenho que estar por ela em outras partes!” (p. 354), atravessa muitas terras, deixando-se guiar pelo seu jumento, até chegar ao Arraial do Rala-Côco.

5. A TENTATIVA DE PURIFICAÇÃO

No Arraial do Rala-Côco, Matraga reencontra o bando de jagunços de Bem-Bem e se junta a eles. Bem-Bem novamente convida Matraga a partir com o bando e oferece, inclusive, as armas do jagunço Juruminho, cuja morte lhe havia sido comunicada. Matraga sente-se tentado a aceitar, mas recusa a proposta: “E os seus dedos tremiam, porque essa estava sendo a maior das suas tentações. Fazer parte do bando de seu Joãozinho Bem-Bem!” (p. 360).

Bem-Bem queria vingar a morte de Juruminho, castigando a família do assassino. Percebendo a insistência de Bem-Bem em executar o seu plano, Matraga arrisca sua vida para defender aquela família: “Pois então... – e Nhô Augusto riu, como quem vai contar uma grande anedota... Pois então, meu amigo seu Joãozinho Bem-Bem, é fácil. Mas tem que passar primeiro por riba de eu defunto...” (p. 362)

E então começa a briga. Depois de intenso duelo, Bem-Bem reconhece a coragem de Matraga e fica satisfeito por ser morto pelas mãos dele

- Estou no quase, mano velho... Morro, mas morro na faca do homem mais maneiro de junta e de mais coragem que eu já conheci!... Eu sempre lhe disse quem era bom mesmo, mano velho... É só assim que gente como eu tem licença de morrer... Quero acabar sendo amigos... (p. 363)

Ao final, Matraga revela sua identidade, pede para um conhecido cuidar de sua família e morre contente: “Então, Augusto Matraga fechou um pouco os olhos, com sorriso intenso nos lábios lambuzados de sangue, e de seu rosto subia um sério contentamento” (p. 364).

Por meio dessa análise, percebemos que a narrativa segue o esquema quinário de Greimas, apresentando as seqüências de forma canônica. A fábula divide-se em unidades independentes, formando blocos cronológico-causais que se encaminham para uma conclusão: o propósito final de Matraga que é ter a sua hora e a sua vez.

REFERENCIAS

- REUTER, Yves. **Introdução à análise do romance**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
ROSA, João Guimarães. **Sagarana**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: LITERATURA E CULTURA

CARAMUJO DO MAR: DUALIDADE(S) ATRAVES DAS IMAGENS POÉTICAS

*Daiane Araujo Bulsing¹
Prof^a. Dr^a. Raquel Rolando Souza²*

Palavras chaves: Literatura Brasileira - Dualidades-Imagens Poéticas

O trabalho tratará de compreender algumas manifestações de imagens poéticas no poema *Caramujo do Mar*, o qual foi retirado da obra *Mar Absoluto* cuja autoria remete-se a poeta *Cecília Meireles*. A leitura, de cunho hermenêutica, visa apontar a dualidade de imagens, dentre as quais as da água e as da terra. As imagens são vistas como premissas formadoras do silogismo caramujo e representam simultaneamente a alma e a disposição anímica inerente ao sujeito lírico. A finalidade do trabalho é a de promover uma reflexão acerca do embate: essência x aparência as quais fomentam discussões através dos arquétipos da água e da terra; contudo, outras imagens receberão destaques como a concha, a lua, o sol e por fim as cores.

O trabalho tem por intenção ainda, abordar questões referentes à dialética vida e morte, uma vez que esta será (re) conhecida através dos símbolos. Considerando as noções abordadas faz-se necessário considerar que o trabalho será desenvolvido numa perspectiva intimista, abrangendo assim, não só questões simbólicas como também psicológicas. A metodologia levará em consideração os pressupostos da teoria literária atinente às questões da poesia e embasada em estudos do Imaginário. Desse modo valeu-se,preponderantemente, das idéias de *Durand, Bachelard e Chevalier*. A leitura do poema se fará imprescindível a fim de resgatar as imagens poéticas e traçar um juízo de cunho esquizomorfa (Durand)³ referente a elas. Através do poema:

Caramujo do Mar

Caramujo do mar, caramujo.
nas areias seco e sujo...

"Fui rosa das ondas, da lua e da aurora",
e aqui estou nas areias, cujo.
pó vai gastando meu dourado flanco,
sem azuis e espumas, agora.

¹ FURG. Licenciada em Letras Português na Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

² FURG. Diz respeito a estruturas animadas de símbolos que não permanecem estáticas; seu dinamismo pode, inclusive, tomar direções opostas. A via de identificação com os deuses e com os heróis imaginários conduz a uma espécie de alienação. As imagens tendem, por sua, vez a tornar o sujeito semelhante a outro, ao objeto da imagem, a identifica-lo a esse mundo imaginário e a separa-lo do mundo real.

³

Vai secando o sol meu coração branco,
meu coração água, divino, divino,
onde a origem do mundo mora.

Vou ficando ao vento todo cristalino,
quanto mais me perco, me transformo e fujo
do intranquilo mundo de aurora

Minha essência plástica e pura
docilmente se transfigura
e vai sendo vida sonora.

Morto vivo, em silêncio rujo;
da praia rasa absorvo a altura,
e celebro as ondas, as luas, a aurora...
as águas que dançam, a espuma que chora...

Caramujo do mar, caramujo,
nas areias seco e sujo⁴

Percebe-se a figura de um caramujo, o qual aparece em posição de contemplação à natureza, em especial à figura do mar. O poema aborda as transformações ocorridas com o caramujo uma vez que ele está fora de seu habitat natural: a água. Já na primeira estrofe fica perceptível a apresentação dual: Caramujo do mar, caramujo. Ou seja, o Caramujo que antes pertencia ao mar agora é apenas um caramujo o qual está nas areias, seco e sujo. Desse modo, verifica-se o caso de um sujeito esquizomorfo, indivíduo que se entrega circunstancialmente as vivências de cada lugar, neste caso, as do mar e as da terra.

Pela leitura compreende-se que o caramujo é parte imanente da natureza; paira com ele então a posição de ora espectador ora atuante do cenário; sendo que este é construindo pelos arquétipos terra / água. Símbolos estes que contribuem, conforme leitura, para a formação das premissas do silogismo caramujo.

Quanto à estrutura, fica perceptível uma precoce noção quanto à posição espacial do sujeito lírico considerando que o mesmo se posta espectador/ativo quando se refere ao momento presente relacionado ao momento terra; em contrapartida comporta-se como atuante/passivo quando reflete acerca do passado no momento água. A partir disso, a transitoriedade temporal é estabelecida não só pela percepção da posição espacial a qual é ostentada pelos verbos, mas também pela melancolia que é amparada pelo ritmo.

Mo momento que o sujeito lírico faz alusão ao passado, prevalece o modo pretérito imperfeito *fui* , apontando assim a fatalidade. Já no momento que se vale do presente usa, por conseguinte, o pronome demonstrativo *aqui* , o que aponta a presença física do caramujo em tal momento. A noção de temporalidade também fica evidente na nomeação aludida ao sujeito: no passado refere-se ao Caramujo enquanto que no presente ao caramujo.

É através dos verbos ordenados no modo gerúndio que explicita a noção da vivência sistematizada em ciclo, o que revela e distingue o tempo passado do tempo presente. Considerando os verbos gastando, ficando e sendo é saliente a inferência ao sistema de ciclo

⁴ Poema extraído da obra *Mar Absoluto/Retrato Natural* de Cecília Meireles p 44.

inacabado, relevando, porém, que tais ações acontecem norteadas por fatores externos ao que o sujeito lírico vive no momento vigente.

O símbolo do ciclo aparece na intenção de amparar o estado anímico do sujeito lírico fornecendo, por sua vez, a idéia de conformidade, como se a precedência do símbolo pó atuasse com o intuito de gastar o sujeito confortando-o então do abandono da vivencia passada. O pó colabora a fim de deixá-lo cristalizado, no sentido de endurecido, posterior a isso, parte do ciclo é fechado uma vez que o ultimo verbo é o sendo como se aludisse a “forma” a qual o sujeito se torna, se revela e se fundamenta, ratificando, a aceitabilidade de frente ao mesmo tornar-se sujeito da terra. Nesse sentido, ao retomar o verso ***“E aqui estou nas areias cujo pó vai gastando meu dourado flanco”***⁵ se percebe a disparidade que há entre a vivencia passada da atual.

O verso carrega, por sua vez, um tom lamurioso como se o sujeito recalcesse a fugacidade do tempo. Explicita que depois de toda vivencia, para ele então, na areia e gastando o que foi acumulado do passado, o símbolo do pó incita gasto do somatório da vida passada com a vida presente e ajuda a concepção de outra vida. O somatório alude respectivamente a vivencia celestial (água) com a terrena (terra). Como se ambas estivessem somadas e resultasse em mera matéria; sendo esta, portanto, o resultado do passado ao presente; temporalidade que pode por si só, ser representada através do símbolo da concha.

A aclamação a qual abre o poema e também o fecha ***“Caramujo do Mar, caramujo nas areias seco e sujo”***⁶ além de reforçar a idéia do ciclo, confirma a transposição do sujeito lírico da água para a terra. A partir disto é reiterada a hipótese de que o sujeito lírico é o caramujo. O arquétipo da água, na qual ele viveu alude a algo mais substancial, como bem é proposto no poema, refere-se à essência, ao passo que o arquétipo da terra envolve elementos que visam a algo mais superficial implicam na percepção da aparência.

A água é vista como um parâmetro das escolhas, um modelo comparativo e/ou ainda a possibilidade de revelação. Como se a água, sem perder a conotação máxima, se referisse ao ser em essência, pudesse agir nas mais diversas formas, inclusive com intuito de contribuir na formação do ser aparência. Considerando que a busca primaria geralmente ocorre no âmago, sendo que este se remete ao símbolo da água; considera-se então que a simbologia da água dá suporte para qualquer outra construção; é através deste símbolo que se dá a formação dos demais. *“As águas, representando a totalidade das possibilidades de manifestação, se dividem em Águas superiores, que correspondem às possibilidades informais(indeterminadas); e Águas inferiores, que correspondem às possibilidades formais(determinadas).”*⁷

O símbolo coração carrega, neste poema, o estigma razão x emoção; estabelece a convergência do corpo físico com o espiritual, travando uma relação de dependência. O símbolo

⁵ Verso da segunda estrofe do Poema “Caramujo do Mar” de Cecilia Meireles.

⁶ Verso correspondente a primeira e a ultima estrofe do poema “Caramujo do Mar” de Cecilia Meireles

⁷ CHEVALIER, Jean, 1906- Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, numero)/ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbarbulut...[et al.] . - Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, p15

aparece de forma dual, correspondendo assim num embate entre constatar e sentir. Deste modo, vê-se através dessas percepções emana, então, a atuação dos símbolos água e areia. Nota-se a dinamicidade revelada através do coração; sofrendo autotransformação, ostentando que através dele, ocorre a mudança da vida em essência para a vida aparência. "(...) *Na tradição bíblica, o coração simboliza o homem interior, sua vida afetiva, a sede da inteligência e da sabedoria. O coração está para o homem interior como o corpo para o homem exterior. É no coração que se encontra o princípio do mal. O homem se arrisca sempre a seguir seu coração maldoso (...)*"⁸

O símbolo do coração de água (essência) apresenta a origem, a propensão para enfim o sujeito lírico revelar ser o que é; no entanto, o símbolo carrega ainda a possibilidade da alteração. O estigma do coração de água passa a ser de um coração branco, brando e em ócio (aparência). O branco o qual ampara o aparente ratifica tranqüilidade, apaziguamento da vida em essência e (des) caracteriza, por conseguinte, a idéia do divino atribuída ao coração.

A perspectiva do divino, quando o sujeito lírico encontra-se nas águas, favorece a sustentação de apresentar uma forma numinosa⁹, o sujeito sente-se em (falsa) plenitude do ser. No entanto, busca o profano o que, neste caso, pode-se aludir à aparência fator estabelecido com o intuito de proteção.

É estabelecido, por sua vez, um paradoxo entre o sagrado e o profano. Depois do aniquilamento, percebe-se que o sujeito busca, então, a fuga da vida em essência, a qual ocorre junto da transformação do coração. Esta transformação implica numa sistematização das experiências vividas pelo sujeito. Ou seja, a necessidade de separar a vida atual na areia da vida antiga, na água. Desse modo, reforça a separação dos valores os quais são atribuídos, ao coração essência aos valores do coração aparência; valores estes que por ora também se unem através do símbolo da concha.

De acordo com a quarta estrofe do poema se pode perceber que a escolha por viver no exílio é espontânea. A transformação ocorrida além de ser voluntária é doce e deu-se pela intranqüilidade em que vivia o caramujo. A gradação: "**quanto mais me perco me transformo e fujo do intranqüilo mundo de outrora**"¹⁰ ratifica definitivamente a fuga do mundo na água e então a escolha pelo exílio terra. O inefável o qual é presente nestes versos imprime a idéia de receios frente ao mundo em essência, implicando assim mudanças frente ao intranqüilo, logo, elegendo o mundo em aparência.

Os símbolos água e terra apontam ainda no poema "**Caramujo do Mar**" algumas proeminências que defende Bachelard a respeito da casa natal e a da casa onírica. "(...) *Qualquer que seja o pólo da dialética em que o sonhador se situe, qualquer que seja a casa ou o universo, a dialética dinamiza-se. A casa e o universo não são dois universos*

⁸ CHEVALIER, Jean, 1906- Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, numero)/ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbaulut...[et al.] . - Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, p282

⁹ Segundo Rudolf Otto (1869-1927), teólogo e filósofo alemão, o sentimento único vivido na experiência religiosa, a experiência do sagrado, em que se confundem a fascinação, o terror e o aniquilamento

justapostos.No reino da imaginação, ambos se atiram reciprocamente em devaneios opostos(...)." (BACHELARD,2005,p59) Conforme tal abordagem compreende-se,numa leitura atenta do poema, de que há uma forçada negação à casa natal devido aos receios os quais são entremeados ao discurso do eu - poético, e, por conseguinte a busca de um refugio afim de apagar as marcas deixadas do nascimento e que aparecem conseqüentemente na infância.

A casa onírica funciona, neste caso, como bode expiatório e como espécie de manutenção do corpo material e acalento dos sonhos os quais não puderam eclodir na casa natal.

A casa natal, indubitavelmente, se torna onírica e vice-versa, isso ocorre quando o sujeito lírico esta na terra, porém contempla a água passando, portanto, por uma metamorfose onírica a qual visa acalantar a liberdade da água a qual aparece somente conotada em sonho, no entanto necessita manter a tranqüilidade do ser matéria.

O símbolo da água aparece em tom de êxtase, no entanto a imagem se revela distante/inacessível; permanece de forma arraigada ao sujeito lírico. A permanência se vê tanto pelo fato do individuo ser formado de água, já que o dourado flanco originalmente é composto desta, quanto pela contemplação a qual denota intimidade com o símbolo, mesmo que esta seja apenas circunstancial e/ou por conviência.

Através da aparição das imagens poéticas e de partes estruturais como exemplo a saliência do ritmo o qual é explorado através das consoantes tônicas, fica explicitada uma limitação: a mudança de vida devido a uma suposta necessidade que por sua vez se estabelece devido à utopia oferecida pela água. O fonema /r/ aborda a noção de travamento apontando assim o sentido de empecilho. Percebe-se a fuga do próprio lar remetendo, então, a fuga do próprio eu considerando que o ser é o cosmo (casa) e o cosmo (casa) é o ser.

O sujeito se revela em tautologia, expressando por assim dizer, que os critérios para que o sujeito reconheça o lar como algo imanente e por fim inseparável ao cerne são os mesmos para que o sujeito se veja parte do cosmo natureza. Assim como o sujeito precisa de fascinação cósmica, precisa também de segurança. Isso implica na fragmentação de uma vivencia à outra; reforça então a idéia do incognoscível diante da proximidade de uma possível revelação tanto em relação a água como a terra.

Ainda que, num dado momento as vivencias estejam juntas a ponto de convergirem e até confundirem-se são distintas; isto pode ser visto através da estrutura e também nas revelações referentes as inspirações. Enquanto o símbolo da água se apóia num esquema como o da lua_ reveladora do inconsciente,mistério e embriaguez_ o da terra se envolve com um mais perene o do sol amparando portanto o consciente e a vigilância sendo considerado inclusive o olho de Deus.

Há uma tentativa de desintegrar o sujeito lírico. A transição que o mesmo passa, da água para a areia, faz com que diversos valores se desagreguem como, por exemplo, o que foi

¹⁰ Verso retirado da quarta estrofe do poema *Caramujo do Mar* de *Cecília Meireles*.

citado acima, a mistura da casa natal com a casa onírica. O sujeito lírico passa a ser um figurante do lugar o qual foi protagonista uma vez que participa na condição de ouvinte da vida passada. Esta impregna a existência em matéria uma vez que, juntamente com a terra, ajuda na construção do próprio refugio: o caramujo. Figura esta que está sintetizada através do símbolo da concha.

O ser votado à água é um ser em vertigem. Morre a cada minuto, alguma coisa de sua substancia desmorona constantemente (...) Em numerosos exemplos veremos que para a imaginação materializante a morte da água é mais sonhadora que a morte da terra: o sofrimento da água é infinito. (1997, p.7)

Percebe-se que o eu poético afirma ter sido rosa, sem deixar dito, porém, onde foi parar a rosa que a ele pertenceu. Isto também alude à função perversa da água, reforçando assim a idéia do inefável e do ocultismo, ratificada assim por sua feição dual. O aspecto mais geral desse simbolismo floral é o da manifestação, oriunda das águas primordiais, sobre as quais se eleva e se desabrocha.¹¹

A rosa viveu a possibilidade de ser levada e trazida de volta pelas ondas; símbolo este que alude a ruptura com a vida habitual e as súbitas irrupções no inconsciente. Compreende-se que, na água o sujeito direcionava um olhar mais terno para as questões obscuras do ser, no entanto, ainda que tivesse um olhar para os dogmas do inconsciente, o sujeito não levou em consideração os do consciente uma vez que a rosa não volta a aparecer no momento em que o sujeito revela também optar pela parte areia.

As reminiscências eclodidas, pela imagem da lua, amparam essa suposição, sendo que, a mesma representa o psiquismo e revela, ainda, a imaginação e a instabilidade. A lua ilumina o caminho, por vezes perigoso o da imaginação e da magia, assim ampara a subjetividade. O sol abre entrada para iluminação e objetividade ao passo que a lua é percebida com o intuito de insurgir as questões psíquicas e, portanto, de ordem emocional. O sol atua como "secador" das areias, logo, do caramujo e, por conseguinte, da alma; é o guardião do espírito e o revelador da aparência, em oposição à lua a qual espelhada na água seria o revelador da essência.

A lua é sempre yin em relação ao sol yang, pois este irradia a sua luz diretamente, enquanto a lua reflete a luz do sol. Portanto, um é **princípio ativo**, e o outro **passivo**. Isto tem uma aplicação simbólica muito ampla; considerando a luz como conhecimento, o sol representa o conhecimento intuitivo, imediato; a lua, o conhecimento por *reflexo*, racional, especulativo. Consequentemente, sol e a lua corresponde respectivamente ao espírito e a alma (**spiritus** e **anima**), assim como a suas sedes - o coração e o cérebro.

Percebe-se, na segunda estrofe, a convivência do sujeito lírico com a aurora, relação que aponta certa familiaridade; disso aflora a noção de intensificação e de eternidade, uma vez que a aurora acontece em todos os nasceres. Vale atentar ainda, que a imagem simbólica da aurora é composta pelos símbolos da lua e do sol; símbolos os quais acompanham e incitam

¹¹ CHEVALIER, Jean, 1906- Dicionário de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, numero)/ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbarbulut...[et al.] . - Rio de Janeiro: José Olympio, 2007, p788

mudanças realizadas com o sujeito lírico na água e na areia. Desse modo, assim como a concha o símbolo da aurora estimula a totalidade da formação do eu - poético.

Nota-se que o símbolo da aurora, primeiramente aparece com o intuito de definir, ou seja, o sujeito se coloca como rosa dos... enumera os símbolos através das vírgulas; e logo após, no entanto, a aurora aparece com o modificador da, comprovando que o sujeito por algum momento sentiu-se parte da aurora..

Na outra estrofe o símbolo aparece com as reticências, assumindo assim a noção do infinito e porque não dizer do mais arraigado ao sujeito lírico. Através de Chevalier apud KHIEN a aurora é a manifestação do Além, que tende a sugerir a existência de outra vida após a morte material. Assim, pode-se, também, aludir à eternidade do ser; a forma de ciclo vida morte e morte vida.

Assim sendo, nota-se que o eu lírico, no momento em que se encontra na terra, sente-se medido a ponto de, meramente, contemplar, como se soubesse e acreditasse na vida eterna, porém, não se sente mais parte dela, sente-se em engodo ao retornar a vida da água. Evidencia-se a noção de ciclo inacabado: vida – estabilidade - morte, o ciclo transpõem a idéia do aniquilamento, pois deixar a essência implica em ter que se auto – fragmentar leia-se ainda, abandonar certas concepções e/ou enrijecer outras.

A leitura aponta para a tendência de que, todas as vivências realizadas pelo sujeito lírico na água eclodem com o intuito de transcendência de (todo) o (in) consciente ao passo que as da terra eclodem com o intuito de imanência das coisas que não são vistas. Desse modo, no gasto de energia ao guardar os desejos surgiu o dourado flanco, ou seja, nesta alegoria encontra-se a objetividade e o "escudo" dos possíveis obstáculos. *"(...) A simbologia dos antigos fez da concha o emblema do nosso corpo, que encerra num invólucro exterior a alma que anima o ser inteiro, como o corpo se torna inerte quando a alma se separa dele, da mesma forma a concha torna-se incapaz de mover-se quando se separa da parte que a anima (...)."*¹²

A alegoria do símbolo da areia formar a concha revela a volta ao útero e, assim, a não-vivência e o esquecimento de tudo que já passou nas águas. Através do símbolo concha, pode-se também fazer alusão à fecundidade, porém, em relação com a possibilidade de originar outra vida, diferenciada, porém, da vida na água e da vida na terra.

A alusão ao útero não quer dizer a volta ao cerne; mas sim a retomada no sentido de nova formação do ser. Intui proteção, representa assim, a figura materna no sentido da possessão à qual se reveste em proteção e ocultismo frente aos mistérios do viver ou ainda um novo olhar para a figura que sempre existiu, porém, que na terra será vista de forma distinta da já olhada. Compreende-se, deste modo, que a formação da concha e assim a volta ao útero é não só uma retomada remanescente; é também a possibilidade de clamar as deixas maternas perdidas na infância.

Percebe-se, assim, que o símbolo da concha carrega o significado total de todas as metáforas abordadas anteriormente. Contudo, essa incidência só é possível devido à fertilidade da água que, por sua vez, faz-se presente, ainda que não atuante a alusão de um sujeito dual, efetuando uma bifurcação do sujeito; considerando, ainda, que o sujeito é composto de água e areia.

A idéia de que na areia o sujeito lírico busca o acalento e a mera vivência do material aludindo, portanto, uma perspectiva de lenitivo, faz com que conote um sujeito revestido de receios em relação a riscos e tendencioso à limitação de viver (in) consciente; conota um eu - lírico com a perspectiva de auto-apaziguamento dos desejos.

Com isso, insere-se a imagem do vento; o qual aparece, assim, em antítese com o medo. O símbolo do vento aparece com o dinamismo; intuindo assim a idéia de, juntamente ao símbolo do pó, endurecer a origem do sujeito- lírico. Considerando, pois que uma das possíveis simbologias dessa imagem, em sua gênese, é a de castigar. O vento, grande mensageiro das forças divinas, atua no sentido de enrijecer o espírito anímico do sujeito e assim faz com que o mesmo perca a plasticidade inerente à vida, impelido a distrair-se da percepção relativa a substância, a alma.

O sujeito afirma que sua origem é plástica, portanto, feita de água, maleável a ponto de assimilar outros conteúdos e misturar ao que já possui, apresenta a capacidade de espalhar-se e, assim, permutar, crescer o conteúdo de sua essência, devido a essa possibilidade de estender-se. Contudo, o endurecimento a secura e a sujeira apontam para a deixa do ambiente embrionário. Essas percepções ficam evidentes quando se comprova que o sujeito não vive mais nas águas, vive, porém, apenas a própria feição, o cotidiano.

Através da leitura realizada percebe-se que a água é a repercussão, uma vez que a terra é a ressonância. Conforme Bachelard, na obra *Poética do Espaço* ocorre incidência de diversas multiplicidades de ressonância, com isso, da mesma forma que o exílio é a terra poderia ser ele a água. Com isso, a repercussão tornar-se-ia ressonância. (PAGINA 7). Nota-se ainda, que a dubiedade é reforçada, também, pelo fato das ondas dançarem e das espumas chorarem. A antítese intensifica a idéia do dúbio, uma vez que as espumas e as ondas fazem parte do arquétipo água e funcionam, assim, como esquemas. Logo, nota-se que o paradoxo anuncia a idéia de “alma em conflito”, sendo assim, pode-se, por ora afirmar a busca por um exílio, a terra.

Na penúltima estrofe, antes do aparente fechamento do ciclo, há o reforço da dubiedade: o embate entre água e areia. Nota-se que vida e morte fundem-se numa dialética. Pode-se aludir que na água paira a gênese, e, assim a partir desse conteúdo genuíno aparece o que é mais íntimo no sujeito lírico. Em contrapartida, na terra fica evidenciado o mais calado e indelével do sujeito ao mundo exterior. No entanto a mistura se dá na dialética que se refere a estas vidas, sem mesmo saber onde começa uma e onde termina a outra. Sabe-se, porém, que

¹² BACHELARD, Gaston, 1884-1962. *A poética do espaço*/Gaston Bachelard:[tradução Antonio de Pádua Danesi];revisão

a morte é um pressagio para o início de uma nova vida e que a partir do silêncio o grito será revelado.

“Morto vivo, em silêncio rujo;
da praia rasa absorvo a altura,”

Nota-se que na dialética, a areia aparece em detrenimento da água, uma vez que a morte, na leitura do poema, representou a vivência na areia. A dialética é então a vida, ou seja, através do fato de estar morto está vivo, transcende a real¹³ vida_ apesar de revelar-se incognoscível_ quando morre. Conforme Bachelard:

Essa partida do morto sobre as águas é apenas um dos aspectos do interminável devaneio da morte. Corresponde somente a um quadro visível, e poderia enganar sobre a profundidade da imaginação material que medita sobre a morte, como se a própria morte fosse uma substância, uma vida numa substância nova. A água substância da vida, é também substância de morte para o devaneio ambivalente.

No paradoxo rasa e altura há uma representação dos símbolos água e terra. Desse modo, pode-se perceber a profundidade da água e, assim, a constituição da alma do sujeito lírico. Enquanto que na terra está o existir para o outro; na água está o existir para si, o parecer no lugar do ser. Nota-se, então, que o ostracismo está presente tanto na água, quando o sujeito lírico se revela em essência, quanto na terra quando vive em aparência uma vez que o sujeito afirma que da praia rasa (terra) absorve a altura (água) e que as águas dançam (água), no entanto, a espuma chora (areia).

Como bem diz Durand: *“Dar símbolo a imagem artística significa apenas fazer do significante banal a manifestação de um simbolismo inefável”* (2004, p.87) Diante disto se percebe as diversas facetas que se atrela ao sujeito- lírico do poema sem atribuir a ele, no entanto, um real conceito do âmago, do real. A leitura teve por intenção, apontar as ressonâncias possíveis, as quais estão emaranhadas na repecurção vida/morte as quais estão amparadas por um estranho e simples termo chamado vida(?) ou morte.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston, 1884-1962. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria/Gaston Bachelard; [tradução Antonio Danesi].- São Paulo: Martins Fontes, 1997.- (coleção Tópicos)

BACHELARD, Gaston, 1884-1962. **A poética do espaço**/Gaston Bachelard; [tradução Antonio de Pádua Danesi; revisão da tradução Rosemary Costhek Abílio.]-São Paulo: Martins Fontes, 1993.(coleção Tópicos)

CHEVALIER, Jean, 1906- **Dicionário de símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, número)/ Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbulut... [et al.] .- Rio de Janeiro: José Olympio, 2007

CANDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, s/data

MEIRELES, Cecília. **Canções/Metal Rosicler/Solombra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1973. (Poesia Completas de Cecília Meireles, 5)

da tradução Rosemary Costhek Abílio.]-São Paulo: Martins Fontes, 1993.(coleção Tópicos) p.127

¹³ Atenta-se para a condição de que não há uma verdade absoluta. Este termo é remetido ao Platonismo. Considera-se o relativismo imanente a todo e qualquer pressuposto. No entanto, o termo real foi empregado por tratar-se de buscar o incognoscível, neste caso, precisa-se denominar um conceito que mais se aproxime do âmbito referente a substância do indivíduo

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PLATÃO. **Dialógos. A republica**. Porto Alegre: Globo, 1964.

NARRATIVAS DE CONTOS DE FADAS PRESENTES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA DE 3 A 7 ANOS DE IDADE

*Adriana Krug Führ – Feevale*¹
*Adriana Maria Gomes – Feevale*²

RESUMO

Este artigo tem como enfoque explicitar o processo de desenvolvimento de narrativas de Contos de Fadas com crianças de 03 a 07 anos de idade, buscando apoio teórico em Maria Cecília Perroni e Mário Corso, bem como no artigo de Luciana Ferreira da Silva para fundamentar os fatos relevantes neste processo.

Palavras-Chave: Contos de Fadas. Desenvolvimento. Narrativas.

Abstract

The article has as focus to explain the development process of fairytales narratives with three to seven year-old children, getting theoretical support on Maria Cecília Perroni and Mário Corso, as well as on the article by Luciana Ferreira da Silva to found the relevant facts in this process.

Key-words: Fairytales. Development. Narratives.

INTRODUÇÃO

Neste artigo buscaremos alertar da importância do contato das crianças, entre 03 e 07 anos de idade, com as narrativas de contos de fadas para o seu desenvolvimento, serão considerados aspectos implícitos nestas narrativas que levam especial caracterização em situar a criança no mundo em que ela vem inserida frente ao que passa; medo, tristeza, angústia...

Será de grande observação a questão voltada ao valor que as narrativas de contos de fadas carregam e o mágico que revelam aos olhos das crianças.

2. O QUE É NARRATIVA?

Para este artigo há duas situações de definição de narrativas trazidas por Perroni (1992) a serem mencionadas: A narrativa estória que serve para designar aquelas narrativas típicas da nossa cultura, que na ordenação temporal/causal dos eventos, apresentam

¹ Graduada pela UNISINOS (Letras-Português), cursando Pós-graduação pela FEEVALE (Processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem), diretora numa escola municipal em Dois Irmãos.

² Graduada pela UNISINOS (Letras-Português), cursando Pós-graduação pela FEEVALE (Processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem), professora numa escola municipal em Novo Hamburgo.

invariabilidade de “conteúdo”, ou seja, que têm “enredo” fixo, exemplo disto é a narrativa do “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve”, entre outras (os contos de fadas). E essa narrativa do tipo “estória” é necessária nas pesquisas de aquisição da linguagem oral e escrita, pois é através de relatos orais que a criança vai construindo a estrutura do discurso narrativo e, também, posteriormente estruturando a escrita.

A outra definição de narrativa mencionada em Perroni (1992) é a de Labov (1967), que se refere a definição, mais conhecida, de narrativa de experiências: “... *um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas à seqüência de eventos que efetivamente ocorreram.*” Esta última encaixa-se na primeira, pois neste caso a narrativa de experiência aparece dentro do trabalho de investigação do pesquisador, que usa a narrativa estória como objeto de pesquisa.

Retomando a questão das narrativas do tipo “estória”, estas têm uma importância fundamental na aquisição da estrutura do discurso narrativo. Seu valor, enquanto macroestruturas narrativas, pode ser visto, principalmente, na fase entre os 3;0 e os 4;0 de idade das crianças-sujeito, através da observação dos meios pelos quais as narrativas são construídas.

No livro “Linguagem, Sociedade e Interação: reflexões teórico-práticas” (Feevale 2007), o artigo da professora Luciana Ferreira da Silva traz um importante apontamento sobre a importância dos livros de histórias, mais precisamente dos contos de fadas:

“Os livros infantis, mais especificamente os contos de fadas, possibilitam à criança pequena pensar sobre suas possibilidades como sujeito. Através de universos “mágicos”, os livros colocam temas próprios à condição humana: morte, natalidade, amor, envelhecimento, separação, sexualidade, dilemas edipianos, rivalidades fraternais, ciúmes, inveja, riqueza, perdas, ganhos, traições, entre outros.

Observou-se, com a pesquisa, que o mundo real pensado através do mundo imaginário proposto pelas histórias infantis proporciona às crianças falar sobre si em nome de “uma princesa”, de “um caçador”, ou até mesmo de “um lobo”. Ao assumir a posição do personagem da história, a criança vivencia seus medos, suas angústias, seus sonhos, seus desejos mais íntimos, enriquecendo-se, não apenas na construção de sua linguagem, mas também na construção de sua personalidade e emocionalmente.” (Silva, 2007).

As histórias infantis ajudam a construir a subjetividade na criança, as reflexões, o que está no imaginário. Já a objetividade faz parte do mundo real e concreto dos fatos. Segundo Pain (1999, p. 23: apud Silva-2007) “não sabemos como estão organizadas nossas próprias informações”. De acordo com Silva (2007, p. 203) ...

“... considera-se, por este pensar, que a criação do conhecimento e o gosto pela leitura serão constituídos por ações conscientes voltadas para a realidade (interações sócio-culturais) e por ações inconscientes voltadas para o desejo (espaço-de-falta)”.

A construção do conhecimento e do gosto pela leitura, segundo Pain (1999, p.12: apud Silva-2007) são funções inconscientes. Mas os dados da pesquisa feita por Silva (2007, p.204) demonstram que as crianças observadas, quando em contato com os livros, tanto os manipulando como escutando histórias, perceberam que os livros “falam” diretamente aos seus conscientes (ego) em formação e encorajam-nas ao desenvolvimento, enquanto as aliviam das

tensões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, no caso da história lida ou contada, dão validade e proporção às pressões do inconsciente, apontando caminhos, direções, estratégias para desfazer tensões de acordo com o consciente(ego) e o meio sócio-cultural (superego).

Já no processo interativo, sem a mediação de um contador de história, o livro serve como “descoberta”, pois ao brincar com o livro folhando-o, levando-o à boca, manipulando-o a criança pequena constrói uma rede de significações ao mesmo tempo em que atribui significado ao objeto. E, mesmo ainda não dominando os códigos escritos, os pequenos leitores decodificam as obras, lendo gravuras, contextos, significações e significados de mundo que os livros lhes oferecem.

Como vimos até o momento, as narrativas de contos de fadas liberam a imaginação das crianças e estas passam a ser leitoras antes mesmo de terem acesso ao código escrito. A partir das narrativas estórias a criança começa a desenvolver suas próprias narrativas e vai construindo as narrativas de experiências, nas quais ela cria links com situações já ouvidas, com situações vivenciadas e com isso vai aperfeiçoando a sua linguagem oral e posteriormente a sua escrita.

3. CONTOS DE FADAS: UM POUCO DE HISTORIA

Os contos surgiram a partir dos mitos e tradições orais, alguns datados do século II d.C. Eles sofreram e sofrem modificações em sua estrutura, não apenas por razões externas, mas, também, por razões internas do narrador. Nas versões escritas por Perrault, por exemplo, são acrescentados preceitos morais, já que estes contos eram usados como recursos para reforçar boas maneiras, condutas e ações. Assim como outros foram adaptados nas suas traduções por terem enredos que chocavam.

Depois de existirem por muito tempo como histórias orais, os Contos de Fadas passaram a ser escritos.

No século XVII Charles Perrault recolheu contos de fadas e histórias consagradas pela tradição oral e organizou em “Os contos de mamãe Gansa”, assim, criando-se os primeiros textos destinados às crianças.

No século XIX os Irmãos Grimm, também fizeram uso do mesmo método para elaborar seus contos. Recolheram contos das pessoas mais velhas que sabiam de cor essas narrativas e escreveram esses relatos. Porém, foi com Hans Christian Andersen que, no século XIX, surgiram as criações literárias destinadas especialmente às crianças.

Os Contos de Fadas, ao longo do tempo e de modo geral, não modificaram sua estrutura básica: o eterno conflito entre o bem e o mal. Eles possuem uma estrutura simples: situação inicial, conflito, processo de solução e sucesso final e, por resolverem situações problemáticas através da fantasia, tornam-se fáceis de ser compreendidos pela criança pelo fato de atenderem características do seu pensamento mágico. Enfim, isso acontece porque

esses contos partem das emoções dos seres humanos que são transformados em personagens imaginários de um mundo de fantasia.

Contos de Fadas, Lendas, Fábulas, Histórias, Mitos... fascinam e estimulam a fantasia dos adultos e, em especial, das crianças, mexendo com a imaginação e a percepção. E, mais do que isso: a fantasia ajuda a formar a personalidade dos indivíduos, por meio da interiorização dos valores que estão explícitos ou implícitos nas histórias infantis. Os Contos de Fadas fascinam, pois são maravilhosamente transmitidos por meio da tradição oral.

Essa transmissão acontece de forma transgeracional, pois é de uma geração à outra, em momentos mágicos de encontros das infâncias, ou melhor, da infância de uma criança com a infância de um adulto que foi criança. A criança consegue por intermédio dos Contos de Fadas lidar com seus medos e emoções. Um outro ponto importante a ser considerado dos contos tradicionais é a esperança que supõem: um final feliz, a transformação, por vezes o perdão e, mais freqüentemente, a punição exemplar. Sugerem justiça, insuflam esperança e fé para um futuro promissor. Além disso, um outro motivo que fascina é o fato de que os contos tratam dos temas angustiantes da humanidade: a origem da vida, a morte, o abandono, a perda dos pais e a sexualidade. Enfim, abordam a criação e vivência de mundos imaginários.

Segundo Diana Corso vários são os elementos que propiciam o fascínio que os contos exercem sobre as crianças. Pois, a imaginação está como um espaço de liberdade e uma espécie de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não.

As crianças têm necessidade da emoção imaginativa que vive através da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e a mediação do adulto. Vale enfatizar de que o autor tem uma importância que legitima, problematiza ou acrescenta algo à narrativa.

4. CONTOS DE FADAS: ERA UMA VEZ...

A magia da ficção está ligada aos Contos de Fadas. O famoso "Era uma vez" é a tecla play do imaginário das crianças, capaz de dar movimento, luz e som aos sonhos, bem como expulsar os medos.

"A infância é época em que essas fantasias precisam ser nutridas", escreve o psicólogo austríaco Bruno Bettelheim (1903-1990) em "Psicanálise dos Contos de Fadas". Isso porque, sendo a infância, um estágio que vai definir com certa importância a personalidade futura.

Os Contos de Fadas representam um corrimão para as crianças firmarem os próprios passos, brincarem com as idéias e tentarem entender o universo. "Oferecer para a criança o pensamento racional como forma de organizar seus sentimentos e compreensão do mundo, só servirá para confundi-la e limitá-la", afirma Bettelheim. Diz o autor que os contos de fadas foram um pontapé inicial de uma vida mental mais saudável. "A verdade dos Contos de Fadas é a verdade de nossa imaginação".

As histórias infantis incluem sempre elementos assustadores que ensinam os pequenos a conhecer e enfrentar o medo. Curiosos e excitados, os pequenos exigem que os adultos repitam várias vezes as passagens mais amedrontadoras dos Contos de Fadas. A madrasta malvada da Branca de Neve é mais popular do que os bondosos anõezinhos, assim como a bruxa comedora de crianças de João e Maria ou o tenebroso Darth Vader, do contemporâneo: Guerra nas Estrelas (Corso, 2006, p. 17)

Na Literatura Infantil há narrativas que liberam a criança de sua angústia e de seu medo de não se sair bem, pois muitos Contos de Fadas ensinam que o mais insignificante dos seres pode obter algum tipo de êxito.

As implicações sócio-culturais trazem uma carga muito grande sobre a criança, assim, tendo em vista o fato de que o medo é um dos sentimentos que povoam a mente das crianças e que, de uma maneira ou de outra, tem um lugar assegurado na Literatura Infantil, faz com que os Contos de Fadas assegurem um espaço de entender ou compreender o medo dentro delas.

As histórias dirigidas às crianças, incluindo os Contos de Fadas, podem proporcionar uma infância marcada pelo encantamento. Encantamento esse que comove e estimula os sentimentos. Através das histórias as crianças têm a oportunidade de ampliar, transformar e enriquecer sua própria experiência de vida, pois ouvir e ler histórias é penetrar num mundo curioso, repleto de surpresas, quase sempre muito interessante e mesmo encantador que diverte e ensina.

O contato com histórias, particularmente com Conto de fadas, possibilita à criança aprender brincando em um mundo de imaginação, sonho e fantasia.

5. NARRATIVAS DE CRIANÇAS DE 03 A 07 ANOS DE IDADE

Para Perroni vários aspectos são importantes, tanto que os mesmos possuem identificação especial, porém, o que chama a atenção são as marcas lingüísticas. Essas possibilitam algumas mais salientes...

“... que podem ser identificadas na estrutura das “estórias”, como: a) era uma vez (ou um verbo no imperfeito introduzindo a abertura da “estória”; b) daí, então, depois, um belo dia (introduzindo a ação propriamente dita, seção essencialmente narrativa); c) acabou estória, morreu vitória; Foram felizes para sempre (fórmulas de fechamento da “estória”).

A necessidade de considerar as narrativas “estória”, no estudo de aquisição da linguagem, se deve ao papel especialmente significativo que elas assumem na aquisição da estrutura do discurso narrativo, em relação ao seu valor macroestrutural.

Além disso, há na construção das narrativas do tipo “estória” o que Todorov-1969 (apud Corso – 2006) chama de “alternância entre dois equilíbrios”, que seria a passagem de um equilíbrio a outro (dano e reparação, conflito e resolução do conflito). Essa estrutura facilita à

criança o entendimento dos acontecimentos, dando uma seqüência lógica na organização das idéias e pensamentos.

Na pesquisa realizada por Perroni (1992) foi observado que “depois dos 3;0 de idade os textos narrativos continuam a ser produzidos como resultado de uma construção conjunta em que ambos os interlocutores desempenham papéis específicos.” (Perroni, 1992, p. 79)

“O papel do adulto enquanto interlocutor empírico ainda é fundamental nessa fase: uma das evidências disso consiste na observação de que a ausência de qualquer tentativa da criança narrar em contextos aparentemente ótimos para o surgimento de narrativas parece diretamente associável à ausência de enunciados do adulto dirigidos nesse sentido. Tal é o caso em que ambos folheiam um determinado livro de estórias infantis, objeto utilizado geralmente como desencadeador de narrativas, e a criança se limita a nomear os elementos presentes nas ilustrações, num procedimento semelhante àquele do “jogo do nomear”, comum em fases anteriores ao desenvolvimento lingüístico (cf. Brown, 1957, Ninio e Bruner, 1978).” (Perroni, 1992, p.79 e 80)

Segundo a pesquisa de Perroni por volta dos 3;0 os aperfeiçoamentos da criança na arte de narrar são refletidos pela complexidade tanto quantitativa- maior número de respostas aos enunciados dos adultos (a criança preenche um maior número de turnos criados na interação com o adulto) -como qualitativa – a natureza das respostas da criança passa a ser gradativamente mais adequada ao tipo de discurso “a criança começa a “informar”, isto é, narrar experiências não compartilhadas pelo adulto”. (Perroni, 1992, p.80)

Entre os 3;0 e os 4;0 de idade aumenta o número de tentativas de construção de “estórias”, mas a construção conjunta de “estórias” pelo adulto e pela criança, pode ainda ser encontrado até perto dos 5;0 de idade.

Posterior aos 5;0 de idade a criança passa a ser mais autônoma na construção de “estórias”, sendo que o discurso do adulto entra na narrativa da criança como “forma” de narrar. A criança dá um passo importante nessa trajetória para a autonomia, fazendo combinações livres, tanto no nível léxico quanto no nível do discurso. (Perroni, 1992, p.228).

Nessa breve síntese a respeito das narrativas de crianças de 3 a 7 anos, muito mais poderia ser contemplado, porém o mais importante a ser dito é a respeito da conclusão dos estudos realizados por Perroni, em que ela atribui a estrutura do discurso narrativo e seus passos de desenvolvimento à construção pela criança de seu interlocutor, da situação de interlocução e da própria função do discurso, fatores esses interdependentes.

A pesquisa mostra que tudo aponta para uma perspectiva sócio-interacionista na reconstrução do processo de desenvolvimento do discurso narrativo, discurso este, tradicionalmente, considerado como instanciado por textos autônomos, isto é, independentes da situação de interlocução. (Perroni, 1992, p. 233).

Algo a ser destacado e, que chamou-nos a atenção no final da leitura, é que Perroni lembra que nesta pesquisa não foram considerados aspectos do desenvolvimento do discurso narrativo, como a elaboração de “background” e “foreground”, da função de tempo e aspecto verbal, e mais ainda de diferenças culturais que indicariam outras trajetórias possíveis.

Sabemos, em se tratando desse último aspecto citado por Perroni (1992), as diferenças culturais, que este seria um fator de grande relevância na pesquisa, pois a cultura está muito

interligada ao meio social, e isso se reflete na linguagem, na oralidade, no conhecimento de mundo, enfim, em vários aspectos que poderiam alterar dados da presente pesquisa.

6. A CONTRIBUIÇÃO DA FANTASIA NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE INFANTIL

A importância da fantasia leva várias considerações, segundo Corso (2006), ela se caracteriza por ser um mecanismo criado pelo homem para superar as dificuldades da vida. A fantasia influencia o imaginário da criança e mantém uma certa cumplicidade em relação às “viagens” do mundo imaginário.

Todorov (apud Corso, 2006), ao estudar o gênero do fantástico, situa-se entre o maravilhoso e o estranho. É próprio do maravilhoso, tal como definido por Todorov, ser um tipo de escrita na qual o elemento do sobrenatural aparece de forma natural. Ou seja, segundo Todorov (apud Corso, 2006, p.40), *“por mais malucos e oníricos que sejam os acontecimentos, não haverá estranhamento, pois está tácito de que estamos em outro registro, que tudo é totalmente fictício, que não se explica de nenhuma maneira”*. Além disso, para Todorov, o leitor deve ler o texto de uma determinada maneira que não pode ser nem alegórica, nem poética.

Algumas histórias tratam de temas que fazem parte da tradição de muitos povos e apresentam soluções para problemas universais, permitindo que as crianças vivenciem seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais feliz. A obra de Bettelheim (2001) foi “pedra fundamental” da produção psicanalítica sobre os Contos de Fadas, ensinando a eficácia dos mesmos na vida das crianças.

Para Corso (2006), o simbólico apresentado nas histórias infantis possui importância fundamental, pois expressa anseios humanos tais como: encontro e desencontro, angústia, medo, tristeza, alegria, amor e dor. O sentido começa a ser traçado quando ainda a única linguagem entendida pela criança é a do afeto.

No que se refere aos Contos de Fadas tradicionais, Corso (2006) afirma que eles podem falar de muito perto dos sentimentos mais secretos, de desejos escondidos, que estão guardados no interior da criança.

Através dos Contos de Fadas a criança vê no texto, representado simbolicamente, conflitos que enfrenta no dia-a-dia e, ela vai encontrando soluções para eles; uma vez que, os contos e histórias infantis apresentam tamanha importância, cabe sublinhar a relevância do papel exercido pela Escola e pelos professores, assim como, pelos pais e por outros adultos que convivem com as crianças frente ao narrar de histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Estamos cercados de narrativas e histórias inventadas por todos os lados. E isso é muito bom. Entenda por que uma dose diária de ficção é essencial em nossa vida”. (Fabrício Carpinejar)

Com certeza, para muitos, as narrativas dos clássicos infantis que nos provocaram medo eram as preferidas, pois esses momentos eram mágicos, prazerosos; enfim, inesquecíveis. É através desse mundo imaginário que a criança consegue espaço para externar, o que no seu interior, muitas vezes a perturba e a desacomoda.

Não é preciso ser escritor para notarmos que estamos cercados por ficção desde o primeiro raio solar até o último, em muitos espaços da literatura temos a presença dela, e este estágio começa bem cedo em nossas vidas, ainda quando crianças pequeninas ouvimos as fábulas, os contos de fadas contados pelos nossos pais, imaginamos histórias sobre cigarras e formigas, bruxas, anões... somos platéia para alegres enredos sobre essas palavras que nos são dirigidas através desses escritos. E isso nos acompanha por toda a vida. Aprendemos a ler e utilizamos os livros para nos situarmos, nos envolvermos no mundo, seja este real ou imaginário.

Os livros infantis encantam as crianças, na maioria das vezes em que ela vai ouvir ou contar uma "estória", há uma busca àquele de sua preferência ou o que gera um elo de identificação frente a um conflito interno: medo, tristeza, angústia...

Então, é positivo quando a criança pede para repetir a leitura de um mesmo conto várias vezes. A razão para isso, conforme Diana (Corso-2006), é que ela absorve aos poucos, sempre em um nível diferente as mais variadas informações contidas neste texto que ouve. Se a história lhe diz algo ela vai querer ouvir de novo, como nós com uma música de que gostamos. Além disso, ela não pede somente para repetir a história, mas, também, um determinado jeito de contá-la. Se fizermos a voz do lobo uma vez, estaremos fadados a repetir a performance em todas às vezes. Também, a criança vai conhecendo o texto, seja este do gênero que for, pois com as repetidas narrações, já é marcada a tensão da história e em que momento ela vai acabar, ocorrendo o que se chama de catarse. Neste aspecto a repetição faz com que ela se sinta segura em relação ao que ouve, podendo, dessa forma, intervir na narração do adulto com observações a cerca de diferenças ou mudanças que sejam apresentadas pelo narrador.

Outro aspecto a ser citado é a evolução da narrativa conforme a criança vai crescendo, se desenvolvendo e, também, interagindo com o narrador. Sua capacidade de ampliar o conhecimento de mundo surge das situações que aparecem nos momentos de interação: criança-narrador e criança -"estória".

A criança é capaz de reparar espaços, lacunas em seu desenvolvimento utilizando aspectos relevantes das narrativas dos contos de fadas. Pois, nelas ela deposita confiança, segurança, alívio e busca acalmar seus mais variados anseios. Existe uma cumplicidade entre ela e a narrativa. Há uma sintonia que gera, na criança, sentido ao que lê ou ouve com o seu mundo em conflito.

Também é percebido que, além de reparos, há um desenvolvimento muito maior nas crianças que lêem e ouvem histórias, tanto na sua oralidade como, posteriormente, na escrita. E, essa questão vem a ser bem visualizada quando nos deparamos com crianças que possuem

contato com leitura frente as que não têm nenhum ou pouco relacionamento com livros, narrativas. Existe, neste aspecto de levar a criança ao contato de narrativas, um ponto muito mais do que favorável ao gostar de ler, o de escrever. Pois, no momento em que há o hábito da leitura, há, conseqüentemente, uma facilidade maior com a escrita.

Concluimos que as narrativas de contos de fadas e os momentos de interação entre adultos e crianças nesta situação de evento de letramento são de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, tornando-os cidadãos mais envolvidos e capazes de entender o mundo real através do mundo imaginário. Sendo que a vida de leitor é mais aprofundada e difundida através os mais variados saberes, havendo um complemento entre o que já é sabido com o que é informação nova. A partir daí surge um entender mais claro daquilo que vem a cercar o indivíduo.

REFERÊNCIAS

- CORSO, Mario e Lichtenstein, Diana. **Fadas no Divã**. Ed. Artmed- Bookman, POA 2006
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Ed. Paz e TerraS/A, 1996
- PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1992
- SILVA, Luciana Ferreira. Era uma vez... O encantador de crianças. In: SCHNEIDER, Simone Daise e BARBOSA Valéria Koch. **Linguagem , Sociedade e Interação: Reflexões: Teórico-Práticas**, Ed. Feevale, NH, 2007.

O ESPLendor DE PORTUGAL: A DESCONSTRUÇÃO DE UM MITO

Anderson Hakenhoar de Matos¹

RESUMO

O colonialismo teve conseqüências monstruosas na política, economia e, principalmente, na cultura dos povos colonizados. A literatura, como espelho da realidade, retrata toda crueldade do colonialismo. Na obra *O esplendor de Portugal* de António Lobo Antunes, é retratada a decadência de Portugal após o “fim” do colonialismo de maneira singular: os colonizadores são, ao mesmo tempo, os mantenedores do sistema colonial e da ideologia colonialista e as vítimas do mesmo sistema. A partir disso, me proponho a analisar como o autor desconstrói o mito de Portugal Uno e Indivisível indicado pelo próprio título da obra. Para tanto, faço uma breve reflexão sobre “mito”, além de uma contextualização histórica, a fim de entender como o colonialismo português permitiu seu esplendor da nação e sua degradação.

Palavras-chave: Colonialismo, Mitos Portugueses, António Lobo Antunes.

INTRODUÇÃO

O colonialismo, em especial o colonialismo português – o mais duradouro dentre todos os colonialismos europeus –, teve conseqüências monstruosas na política, economia e, principalmente, na cultura dos povos colonizados. Tanto o processo de colonização quanto o processo de descolonização foram brutais para com os povos colonizados, isso sem falar no abundante tempo de duração do colonialismo, em que a pátria deixou de ser do colonizado, juntamente com sua liberdade e dignidade. A literatura, como espelho da realidade, retrata toda crueldade do colonialismo e, não só pelo ponto de vista do português colono, como também do colonizado africano, e de tantos outros que sofreram com a dominação portuguesa. Na obra *O esplendor de Portugal* de António Lobo Antunes, é retratada a decadência de Portugal após o “fim” do colonialismo de maneira singular: os colonizadores são, ao mesmo tempo, os mantenedores do sistema colonial e da ideologia colonialista e as vítimas do mesmo sistema. Dessa forma, o escritor português desconstrói os mitos portugueses de povo escolhido e do colonialismo superior; no entanto, como já sugere o título, é da grandeza de Portugal que trata a obra, e a maior desconstrução é, portanto, do mito de Portugal Uno e Indivisível.

¹ UFRGS. Graduado em Letras – Licenciatura pela UFRGS. Atualmente é mestrando em Literatura Comparada na UFRGS.

I. O MITO DO IMPÉRIO PORTUGUÊS

O mito é comumente entendido ou como um relato fantástico de tradição oral, geralmente protagonizado por seres que encarnam, sob forma simbólica, as forças da natureza e os aspectos gerais da condição humana; ou como representação de fatos e/ou personagens históricos, frequentemente deformados, amplificados através do imaginário coletivo e de longas tradições literárias orais ou escritas; ou como a construção mental de algo idealizado, sem comprovação prática; ou como a representação idealizada do estado da humanidade, no passado ou no futuro. O que se sabe é que não há uma única definição aceita, e, por isso, mito pode ser entendido e interpretado das mais diversas maneiras, de acordo com as perspectivas adotadas.

Para Mircea Eliade (1986, p. 11), o mito é sempre “a narrativa de uma ‘criação’”, visto que o mito narra uma realidade que passou a existir. Dessa forma, pode-se entender a formação de Portugal como um mito, pois é uma narrativa que remonta a uma criação, segundo a qual Afonso Henriques teria tido o sonho de fundar Portugal. Segundo o vocabulário de Lalande (apud JABOUILLE, 1993), o mito implica necessariamente uma narrativa, esta é, por sua vez, fabulosa, pois admite intervenções de construções imaginárias. Sendo assim, Victor Jabouille (1993, p. 14), chama atenção para o fato de que “o que caracteriza o mito não é a sua origem popular mas o ser coletivamente aceito”. Para Jabouille, o mito não está apenas relacionado à narrativa, mas também a situações imaginárias que acompanham o que ele chama de *alma de um povo*. Desta maneira, para definir uma mitologia portuguesa, por exemplo, é necessário demarcar o “homem português”.

Todos os mitos contribuem para a formação da identidade de um povo, de sua alma. Assim, os mitos de Viriato, de Afonso Henriques, D. Sebastião, das Descobertas, das grandes navegações, da saudade, etc. confluem na formação da alma portuguesa. Segundo António José Saraiva (apud MACHADO, 1983, p. 14), “os mitos históricos são uma forma de consciência fantasmagórica com que um povo define a sua posição e a sua vontade na história do mundo”.

Tal fato foi aproveitado por Salazar enquanto esteve no poder. O ditador recuperou inúmeros mitos portugueses para fundamentar o sistema de colônias que mantinha na África. Alheio ao curso da História, insistiu na manutenção do colonialismo, fazendo Portugal assumir a condição de “orgulhosamente só”. Assim, insistindo em um mito por muitos anos aceito: o mito do império uno e indivisível do Minho ao Timor. Tal mito era mantido pelo Estado Novo através de outros mitos, como o mito de povo escolhido e o de que os portugueses fossem uma raça superior, como aparece no seguinte trecho de *O Esplendor de Portugal*, protagonizado pela personagem Isilda:

[...] desci à senzala a fim de contar os camponeses que me enviaram do Huambo para a colheita do arroz e o administrador de lá, um aldrabão completo, me afiançou serem saudáveis, obedientes e de pouca alimentação *como se alguma vez houvesse africanos assim...* [grifo meu] (ANTUNES, 1997, p. 59)

A partir disso, os colonos portugueses tomavam as colônias na África como sendo extensões de Portugal, mas não aceitavam os africanos como iguais, como percebemos no seguinte trecho da mesma obra:

[...] os escravos a quem
embora continuassem escravos
chamávamos portugueses de cor [...] (ANTUNES, 1997, p. 109)

Para Maria Calafate Ribeiro, o regime transformou e sagrou o ideário de pioneirismo dos Descobrimientos portugueses e de cruzada “para ‘imobilizar’ o imaginário da nação no seu singularismo e excepcionalidade antiquíssima” (2004, p. 189). Para Ribeiro, é a concepção imperial portuguesa, que ligou a idéia colonial à identidade nacional, que distingue esta guerra das outras guerras coloniais, ao mesmo tempo em que reforçou a idéia de que Portugal sem colônias deixaria de existir.

O esplendor de Portugal seria, portanto, a realização de um novo modelo de império civilizacional no ocidente: o Quinto Império, tão prometido e desejado.

II. CONTEXTO HISTORICO

Colonialismo é o sistema político ou sistema ideológico de que uma nação lança mão para exercer controle ou a autoridade sobre um território ocupado, a fim de manter sobre seu domínio, total ou parcial, os destinos desse território ou nação, procurando submetê-lo nos setores político, econômico e cultural. Nesse sistema a nação ocupada é administrada por um grupo de indivíduos com poder militar, ou por representantes do governo de um país ao qual esse território não pertencia, contra a vontade dos seus habitantes que, muitas vezes, são despossados de parte dos seus bens (como terra arável ou de pastagem) e de eventuais direitos políticos que detinham. Dessa forma, uma nação supostamente superior e mais desenvolvida sujeita uma comunidade, território, país ou nação a condição de colonizado.

Ao longo da história, a formação de colônias foi a forma como a raça humana se espalhou pelo mundo. Portugal, desde 1415, sob o comando de D. Henrique, colonizava as terras conquistadas, mas foi durante o regime do Estado Novo que Salazar, principal mentor do regime, promulgou o Ato Colonial, através do qual o conjunto dos territórios possuídos pelos portugueses passou a denominar-se por Império Colonial Português. Uma das conseqüências deste Ato Colonial era a promoção de um certo sentido imperialista, colonialista e de superioridade racial entre os portugueses. Com fundamento nesses conceitos, o Estado Novo decidiu defender, a todo o custo, a integridade do Ultramar Português, visto que as colônias portuguesas sempre foram fonte de grande riqueza para Portugal. Porém, a exploração desenfreada dos recursos dos territórios ocupados – incluindo a sua população, quase totalmente aniquilada ou transformada em escravos que foram espalhados pelo resto do mundo – levou a organização de movimentos de resistência dos povos locais e, finalmente, à sua independência, pondo “fim” ao império colonial português em meados do século XX.

A independência das colônias foi resultado da Guerra Colonial, também chamada de Guerra do Ultramar, ocorrida entre 1961 e 1974. Neste período, pela parte portuguesa, a guerra sustentava-se pelo princípio político da defesa daquilo que considerava território nacional, baseando-se ideologicamente num conceito de nação pluricontinental e multiracial; pelo outro lado, os movimentos de libertação justificavam-se com base no princípio inalienável de autodeterminação e independência. No entanto, o regime do Estado Novo nunca reconheceu a existência de uma guerra, pois considerava os movimentos independentistas como terroristas e os territórios como províncias e parte integrante de Portugal. Devido à censura do regime Salazarista à imprensa, por muito tempo, uma parte da população portuguesa viveu sob a ilusão de que, na África, não havia uma guerra, mas apenas ataques terroristas, quando, na verdade, as Forças Armadas Portuguesas tentavam reprimir, à base da força como o seu próprio nome já diz, os movimentos de libertação dos colonizados que, por décadas, sofreram com a dominação.

O mito de Portugal Uno e Indivisível manteve, por muito tempo, a luta armada contra os movimentos separatistas, tornando a descolonização um processo cruel tanto para os colonizados quanto para os próprios colonos, que devido aos ataques e retaliações dos movimentos de independência foram muitos os obrigados a deixar as ex-colônias portuguesas.

Os processos de descolonização das colônias portuguesas foram tão ou mais marcantes que os processos de colonização. Se na Angola de 1972 a situação não era considerada tão grave como nas demais colônias – como é o caso de Moçambique e Guiné –, o volume de militares não decrescia, pelo contrário, exigiam-se cada vez mais tropas mobilizadas, chegando assim ao número excepcional de 65.592 soldados, sendo 27.819 de recrutamento local e 37.773 recrutados em Portugal. Guiné, território inúmeras vezes menor que Angola, contava com mais de 60.000 soldados das Forças Armadas Portuguesas. Por fim, o recenseamento de 1981 apurou a existência, em Portugal, de mais de 505.000 cidadãos que regressaram da África depois da luta de independência das antigas colônias.

Durante a Guerra Colonial, do lado português, foram 9.196 soldados mortos entre 1958 e 1975, sendo o maior número de mortos em Angola: 3.828 no total. Por ramo nas Forças Armadas, apenas no exército foram 8.417 baixas. Do lado das colônias não se tem notícias do número de baixas. Daí a estimativa de que o número total de mortos, isto é, contando não apenas soldados, mas também civis, tenha sido muito maior.

E o mito de que o colonialismo português foi melhor do que o colonialismo das outras nações européias ainda era percebido após os processos de independência das ex-colônias. Segundo José Medeiros Ferreira (199-),

Foi com a chegada dos *retornados* que os portugueses perderam a ilusão de que tinham feito uma *descolonização exemplar*, para se fixarem na idéia mais realista de que apenas havia sido executada uma das descolonizações possíveis nas circunstâncias. [grifo meu]

A Guerra Colonial terminou por agravar as conseqüências do colonialismo português na África e também em Portugal, onde gerou conflitos entre a sociedade civil e militar. Apenas

após a Revolução dos Cravos, protagonizada por ex-combatentes na África, terminou o Estado Novo e também a Guerra Colonial, com o aceite, por parte de Portugal, da independência das colônias.

Por fim, se não bastassem o elevado número de mortos durante a guerra colonial, a quantidade de famílias expatriadas, além dos transtornos econômicos, o colonialismo deixou marcas profundas nas grandes vítimas desse sistema, que foram sem dúvida os povos colonizados, pois tiveram suas terras divididas a esmo gerando verdadeiras guerras entre diferentes tribos, e, ou foram escravizados, obrigados a trabalhar por horas a fio dentro de minas, ou eram interpelados pelo discurso colonialista e lutavam contra seus próprios conterrâneos.

III. A DESCONSTRUÇÃO DO MITO

Lobo Antunes, com o conhecimento e a experiência de quem participou da Guerra Colonial, escreve *O Esplendor de Portugal* talvez com a intenção de mostrar que Portugal também se degradara com a guerra, visto que, apesar da suposta superioridade, não detinha condições de manter por um tempo maior a ideologia desta suposta superioridade. Porém, sendo esta ou não a intenção primeira, vai além, mostra o horror do colonialismo português na África e traz a tona a idéia de que os portugueses também se tornaram vítimas do seu próprio colonialismo.

A partir da ideologia de raça hegemônica, intensamente explorada pelo Estado Novo, e de um discurso de que esta raça devia se impor sobre as outras inferiores, o colonizador que saiu de Portugal rumo à África na busca de melhores condições econômicas assumiu esse discurso e, apropriando-se da ideologia de raça superior, escravizou os negros na África. Albert Memmi explorou os diversos sentidos da viagem colonial, mas certamente a melhor explicação para o empreendimento colonial de inúmeras pessoas na África está no texto de Lobo Antunes (1997, p. 255):

O meu pai costumava explicar que aquilo que tínhamos vindo procurar em África não era dinheiro nem poder mas pretos sem dinheiro e sem poder algum que nos dessem a ilusão do dinheiro e do poder que de facto ainda que o tivéssemos não tínhamos por não sermos mais que tolerados, aceites com desprezo em Portugal [...] éramos os pretos dos outros da mesma forma que os pretos possuíam os seus pretos e estes os seus pretos ainda em degraus sucessivos descendo ao fundo da miséria (sic)

Segundo Memmi (1967), os pequenos colonizadores são vítimas dos senhores da colonização – como pretos dos outros que possuem seus próprios pretos –, são explorados economicamente, utilizados politicamente, e freqüentemente defendem interesses que não coincidem com os seus, pois são privilegiados: protegidos pela polícia e pelo exército. Dessa forma, as relações entre as culturas do colonizado e do colonizador se estabelecem como a *fobia*, definida por Henri Pageaux (1989 apud TUTIKIAN, 2006) como quando a cultura nacional do país colonizador se considera superior a cultura do país colonizado e tende a refratá-la.

Sendo interpelados pelo discurso de raça superior, que, na verdade, era apenas uma justificativa para se vingar nos negros do desprezo sofrido na terra de origem, os colonizadores exploraram a África de modo a se beneficiar com toda a riqueza natural e de mão-de-obra daquele território. Tal constatação é suscitada na personagem Isilda, para quem

vozes que contavam uma história de gente e bichos e assassínios e guerra como se segredassem sem parar a nossa culpa, nos acusassem, repetindo mentiras, que a minha família e a família antes da minha tinham chegado como salteadores e destruído a África (ANTUNES, 1997, p. 78).

Na aventura da viagem colonial em busca de facilidades financeiras, o europeu colonizador permitia todo e qualquer abuso contra os negros escravos, desde que o principal, quer dizer, as vantagens econômicas, fossem mantidas. Dessa forma, o colonizador tem consciência de que colhe privilégios e de que estes vêm em detrimento dos privilégios dos colonizados, isto é, o colonizador sabe-se colonizador.

Os filhos dos colonizadores, que desde crianças aprenderam não somente a ideologia racista do colonialismo português como também a mantê-la, tornam-se vítimas desse sistema quando são interpelados pelo mesmo discurso de seus pais e, com ações de colonizadores, sofrem as mesmas conseqüências. O feitiço que se volta contra o feiticeiro é retratado, principalmente, na figura de Isilda, que sai de Portugal com seus pais rumo a Angola e assume o discurso colonialista não apenas aceitando o regime de escravidão imposto aos colonizados, mas agindo para a permanência deste regime. No trecho abaixo, percebe-se como esta ideologia aos poucos vai interpelando até mesmo as crianças.

- Tu e essa preta nojenta rua
e suspeitei pela primeira vez que a Maria da Boa Morte e eu não éramos iguais por minha madrinha me não chamar preta nojenta, me não olhar num desgosto indignado, suspeitei que Maria da Boa Morte fosse inferior a mim... (ANTUNES, 1997, p. 133)

Porém, como toda ação envolve uma reação, os negros, após anos de sofrimento e humilhação, iniciaram uma luta contra os colonizadores, contra sua ideologia racista e seu discurso a fim de retomar sua terra, sua liberdade e dignidade. Muitos movimentos libertários constituíam-se como verdadeiras guerrilhas, com motivações essencialmente tribais, se caracterizaram pela guerrilha rural, realizada por pequenos grupos armados, e pelo massacre de populações. Com catanas e algumas espingardas, os guerrilheiros, procuravam apoderar-se das armas das fazendas e postos administrativos atacados. Estas práticas também foram utilizadas depois quando os movimentos libertários que assumiram o poder.

os escravos a quem
embora continuassem escravos
chamávamos portugueses de cor ocupando a minha cama, o meu quarto, os quartos dos meus filhos, o escritório e as salas desertas da minha mobília e dos meus quadros com as armas, as esteiras e os rádios de pilhas, obrigando-me a dormir num estrado de bordão na cozinha com a Josélia e a Maria da Boa Morte... (ANTUNES, 1997, p. 109)

A partir da exploração desenfreada dos recursos dos territórios ocupados e da sua população, esta se rebelou – com o apoio de grupos comunistas e outros capitalistas – e não aceitou mais viver subordinada na sua própria terra, partindo para a luta contra os

colonizadores. Assim, muitos foram obrigados a deixar a África às escondidas em porões de navios, expatriados novamente, voltaram a Portugal transformados em vítimas do colonialismo que ajudaram a construir e levar adiante com todas as suas atrocidades.

Certamente, uma das passagens d'*O esplendor de Portugal* que melhor representa o ódio e a vingança que os negros, escravos por tanto tempo, mantinham pelos portugueses é a caça e o assassinio da personagem Fernando.

Os soldados apanharam o Fernando na picada da Chiquita, trouxeram-no de regresso à fazenda apertando-lhe os tornozelos com os nós de cipó, de malares transformados em chagas azuis, uma pasta confusa no lugar da boca, as calças rasgadas até o osso da perna, o Fernando de joelhos no terraço golpeado pelas botas da tropa, as coronhadas na cara, as fivelas de cinturão nos rins, o primeiro tiro e um estremeção, o segundo tiro... (ANTUNES, 1997, p. 111)

Os colonos que na obra de Lobo Antunes são ao mesmo tempo mantenedores do sistema e da ideologia colonial e também vítimas desse sistema, representam uma realidade histórica: o grande número de famílias portuguesas que foram para as colônias em busca de melhores condições de vida, além dos diversos motivos já explorados anteriormente, sendo assim expatriadas de Portugal, e sofreram as conseqüências do sistema que ajudavam a manter. Estes colonos foram atacados (muitos foram mortos) por grupos armados, sofreram com o mesmo racismo que difundiram, muitos foram expatriados da África e de volta a Portugal sofreram com a mesma pobreza que impuseram aos colonizados.

Segundo Boaventura de Souza Santos (1999), Portugal foi, por muito tempo, um país ao mesmo tempo colonizador e colonizado, visto que era o centro em relação às suas colônias e a periferia em relação à Inglaterra. Assim, Portugal foi o único país colonizador a ser considerado por outros países colonizadores como um país selvagem. Os outros europeus colonizadores tinham uma imagem dos portugueses parecida com a imagem que estes tinham dos povos colonizados, em especial dos negros africanos. Tal idéia já está presente em *O Esplendor de Portugal* e é explicada da seguinte maneira:

[...] não tínhamos por não sermos mais que tolerados, aceites com desprezo em Portugal, olhados como olhávamos os bailundos que trabalhavam para nós e portanto de certo modo éramos os pretos dos outros... (ANTUNES, 1997, p. 255)

Segundo Calafate Ribeiro (2004), reinventar África foi a "mágica" usada pelo regime para que Portugal se imaginasse no centro de um império, assim, a vontade de manter o império é por nele estar a imagem da nação, é por nele estar projetado há séculos o ideal de Portugal voltar a ser aquele mesmo dos Descobrimentos e estar no centro. Pode-se, então, ler a colonização portuguesa como a necessidade de ter seus próprios "pretos", visto que eram, de certa forma, os "pretos" das grandes potências européias, e os colonizados pelos portugueses tinham, por sua vez, seus próprios pretos e assim por diante. Seguindo esta idéia, a desconstrução do mito de Portugal como uma nação una e indivisível, superior as demais, no romance de Lobo Antunes é a própria necessidade de Portugal de manter a colonização por tanto tempo. Por isso, a fragmentação do império seria o fim de Portugal e, com ele, o fim de uma idéia de civilização ocidental centrada numa política de expansão imperial.

Por fim, é na oposição do título para com o texto que está a chave para a leitura da obra de Lobo Antunes. Enquanto o título nos remete às grandes glórias de Portugal, o texto como um todo desconstrói e desmistifica todo o passado português, revelando a degradação de uma nação ao tentar dominar outras e impondo seu sistema político-econômico e sua cultura. Com a mesma ironia, o autor nos mostra a visão dos colonizadores portugueses que de opressores transformaram-se em vítimas através da personagem Isilda:

[...] um movimento, um partido que quisesse mandar em Angola, decidir de Angola, substituir-nos nas companhias, nas repartições, nos escritórios, ficar-nos com as casas e as fazendas, amontoar-nos no cais abraçados a porcarias sem valor, expulsar-nos, não o ódio ou vingança (porquê Pai do céu, vingança porquê?) (sic) (ANTUNES, 1997, p. 211)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fim do império colonial português marcou, para os que apoiavam o antigo regime, o fim do sonho de voltar a ser como outrora já fora. Portugal, de centro da periferia, passou a ser a periferia do centro e, neste processo, sofreu com os prejuízos da guerra colonial e com a triste realidade de não ser a nação tão sonhada pelos mais de 500.000 retornados das ex-colônias. Em *O Esplendor de Portugal*, este momento histórico é retratado através de uma família de colonizadores cujos filhos retornam a Portugal após a guerra e sofrem com o preconceito, como se fossem inferiores aos outros. No entanto, enquanto viviam nas colônias, alimentavam os mesmos preconceitos para com os africanos, como se fossem superiores a estes.

Ao centralizar a narrativa nestas personagens, como “representantes” de Portugal, Lobo Antunes desconstrói o mito de Portugal Uno e Indivisível, mostrando a fragilidade de um país que por tanto tempo lutou para manter a imagem de estar no centro, tendo as colônias como “pretos” inferiores, sem querer se admitir que era, ao mesmo tempo, para as grandes potências européias, o “preto” inferior. Portugal, alimentado por seu passado glorioso, por uma histórica vontade de voltar a ser grande, pelos diversos que ajudaram a firmar a identidade nacional portuguesa, tornou-se vítima de si mesmo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, António Lobo. **O esplendor de Portugal**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- DUARTE, Lélia Parreira. Artimanhas da ironia. In: **Boletim do centro de estudos português**. Belo Horizonte, 1991.
- ELIADE, Mircea. A estrutura dos mitos. In: **Mito e realidade**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus, **Com raiva e paciência: ensaios sobre literatura, política e colonialismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: Instituto Goethe, 1985.
- JABOUILLE, Victor. Introdução à problemática do Mito. In: **Do mythos ao mito**. Lisboa: Cosmos, 1993.
- _____. Uma mitologia portuguesa. In: **Do mythos ao mito**. Lisboa: Cosmos, 1993.

MACHADO, Avaro Manuel. Tema, mito, memória coletiva. In: **O mito do Oriente na literatura portuguesa**. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1983.

MATTOSO, José. **História de Portugal: Portugal em transe (1974-1985)**. Lisboa: Estampa, 199-. 8 v.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

RIBEIRO, Margarida Calafate. **Uma História de Regressos: Império, Guerra Colonial e Pós-Colonialismo**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. Onze teses por ocasião de mais uma descoberta de Portugal. In: **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5 ed. São Paulo, Corter, 1999.

TUTIKIAN, Jane. A identidade sob nova face: globalização, pós-colonialismo, hibridismo. In: **Velhas identidades novas**. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2006.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Colonialismo>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Colonial_Portuguesa

<http://guerracolonial.home.sapo.pt/>

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

CENTROS DE AUTO-ACESSO E AUTONOMIA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Daniele Blos¹

Resumo

Autonomia do aprendiz pode ser situada dentro de três grandes correntes de pensamento. Alguns a vêem como uma característica pessoal, alguns como um conceito político e outros ainda como uma definição de práticas educacionais. Pensando em indivíduo autônomo como “autor do seu próprio mundo” (PENNYCOOK, 1997) e acreditando que a autonomia, vista como um objetivo educacional, implica um tipo particular de socialização envolvendo o desenvolvimento de atributos e valores que irão permitir que os indivíduos atuem de forma participativa e ativa na sociedade democrática (BENSON, 2007), o presente artigo toma autonomia como característica inata ao ser humano, podendo ser desenvolvida através de práticas educacionais tais como o auto-acesso. Abordagens como essa ajudam o aprendiz a mover da dependência do professor em direção a uma postura autônoma.

PALAVRAS-CHAVE: autonomia, auto-acesso, aquisição.

Introdução

Muito tem se falado sobre a autonomia na Aquisição de Segunda Língua (ASL) por aprendizes adultos em diferentes contextos, dentre eles, o acadêmico (FERNANDES, 2005; NICOLAIDES, 2003). Pouco ainda se fala, nos dias de hoje, sobre a autonomia na ASL por jovens aprendizes. Esse fato talvez se deva à conceituação feita por alguns autores que afirmam que na aprendizagem autônoma o aprendiz deve assumir a responsabilidade de determinar objetivos, conteúdo, ritmo, método de sua aprendizagem, assim como monitorar seu progresso e avaliar resultados (HOLEC, 1981:3), ou ainda, quando afirmam que o desenvolvimento da autonomia depende do exercício da capacidade de reflexão crítica, tomada de decisão e ação independente (LITTLE, 1991:4). Quando se pensa em jovens aprendizes, parece difícil delegá-los tamanha responsabilidade e liberdade, porquanto estamos diante de indivíduos que estão iniciando suas atividades intelectuais. No entanto, estudando sobre a referida autonomia, é possível verificar que qualquer pessoa inserida em contexto educacional específico, pode sim desenvolvê-la e aplicá-la a sua aprendizagem. Neste sentido, Nicolaidis discorre que,

¹ Mestranda em Lingüística Aplicada UFRGS, Graduação Licenciatura em Letras Português / Inglês, professora de Língua Inglesa da Instituição Evangélica de Novo Hamburgo - IENH

Em princípio, todo o ser humano é autônomo, tanto que é capaz de aprender milhares de tarefas ao longo de sua vida e acaba por ser capaz de fazê-las um dia sem a ajuda de outro. Na aprendizagem de línguas não pode ser diferente; ela se dá por meio da interação social. (NICOLAIDES, 2003:180)

No presente artigo quer-se mostrar ser possível que, desde cedo, as crianças já participem da tomada de decisão quanto aos objetivos e métodos de aprendizagem exercendo assim autonomia. Parece existir um temor por parte dos docentes, que por vezes confundem autonomia com liberdade total, o que pode significar a perda de controle da situação de aprendizagem por parte do professor. Ainda, pode haver confusão entre autonomia e independência e aí, novamente, alguns professores poderão pensar que seus jovens alunos não são independentes a ponto de assumir tal responsabilidade sobre sua aprendizagem. Nunan (1997) afirma que existem graus de autonomia e que o potencial do aprendiz para alcançar diferentes graus depende de sua personalidade, objetivos, filosofia institucional e contexto cultural. Assim sendo, jovens aprendizes desenvolverão sua autonomia na ASL em graus diferentes de adultos e diferentes entre si, pois possuem personalidades e objetivos diferentes e estão inseridos em diferentes contextos.

Uma abordagem que leva em conta o desenvolvimento da autonomia em ASL, o auto-acesso, será explicitada nas sessões a seguir. Será assim proposto um projeto de investigação dos momentos de auto-acesso e de como / se esses momentos podem propiciar o desenvolvimento da autonomia dos jovens aprendizes. O contexto foco da análise desse artigo é uma escola de currículo bilíngüe português / inglês, na região da Grande Porto Alegre do Rio Grande do Sul. Propõe-se observar uma turma da terceira série do currículo em questão, nas aulas em língua inglesa, nos momentos de auto-acesso determinados pela professora.

1. Fundamentação teórica

O Brasil, país com vasta extensão territorial, tem como língua oficial uma única língua: a língua portuguesa. Essa, porém, divide espaço com outras línguas provenientes de comunidades que não se desvincularam da língua de seus descendentes, o que configura situações de bilingüismo. Podem ser esses contextos indígenas, de imigração, de fronteira, de comunidade de surdos através do uso da língua dos sinais (LIBRAS), contextos bidialetais ou urbanos, por exemplo.²

No entanto, além do bilingüismo de línguas minoritárias, uma nova realidade vem surgindo e ganhando espaço no cenário nacional: o chamado bilingüismo de elite. Esse tipo de bilingüismo tem crescido e dado origem à educação bilíngüe de escolha, ou seja, "relacionada às línguas ditas de prestígio tanto internacional como nacionalmente" (CAVALCANTI, 1999:387). Promover a reflexão sobre aspectos aplicados a essa nova realidade, assim como expandir o campo de pesquisas acadêmicas seria pertinente, já que ainda há poucos estudos em ambas as

² CAVALCANTI, Marilda C. *Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil*. In.. D.E.L.T.A., São Paulo, vol.15, p.387-395, 1999.

áreas, havendo mais estudos a respeito do bilingüismo de línguas minoritárias como o Hunsrückisch, o Talian, as línguas afro-brasileiras, as línguas indígenas, LIBRAS, entre outras, do que o chamado de elite.

Desta forma, é pertinente propor um estudo focado na educação bilíngüe tendo como língua materna a língua portuguesa e segunda língua a língua inglesa, de modo que essa pesquisa possa ser estendida a outros contextos bilíngües.

Além da questão desse contexto bilíngüe, nota-se como uma forte tendência para se sobreviver e obter sucesso na sociedade atual, a formação do indivíduo autônomo, “autor do seu próprio mundo” (PENNYCOOK, 1997). Vista como um objetivo educacional, a autonomia implica um tipo particular de socialização envolvendo o desenvolvimento de atributos e valores que irão permitir que os indivíduos atuem de forma participativa e ativa na sociedade democrática³. A escola pode ser um dos espaços que tem a possibilidade de promover a autonomia do indivíduo. Para tal, de acordo com Nicolaidis (2003:13), “urge repensarem-se os valores que devem ser estimulados e fomentados no contexto educacional, de forma a preparar eficientemente nosso aluno, respeitando suas peculiaridades e necessidades no meio social em que está inserido.”

Uma adequação metodológica às especificidades do ensino no contexto bilíngüe de língua de prestígio, que busque como objetivo, além da aquisição da segunda língua, promover o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, é necessária. Tal metodologia pode abranger os chamados “Centros de auto-acesso” (SAC – Self Access Centers) ou “Centros de Aprendizagem Independente” (ILC – Independent Learning Centers). Através dos “Centros de auto-acesso” a autonomia poderia ser desenvolvida pois, ser autônomo também significa “desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendizes nas oportunidades oferecidas pelo contexto de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido.” (NICOLAIDES, 2003:92) Através dos centros de auto-acesso, tanto a aquisição da segunda língua quanto o desenvolvimento da autonomia do aprendiz são contemplados, indo ao encontro da proposta de uma educação bilíngüe que busque esses objetivos. O indivíduo/aprendiz com essa formação passaria a ser mais atuante em uma sociedade que prestigia o conhecimento de língua inglesa como segunda língua por motivos diversos e para fins específicos e que quer um cidadão autônomo e participativo em seu meio.

À medida que autonomia tornou-se um conceito mais presente em contextos educacionais, ela começou a interagir com outros conceitos importantes da área, que incluem estratégias de aprendizagem, motivação, diferenças individuais, teoria sociocultural e desenvolvimento do professor (BENSON, 2007:28). Pensando na interação de tais com o contexto bilíngüe em questão, percebe-se que os centros de auto-acesso (SACs) oferecem oportunidade de aprendizado da língua que não são possíveis em lições formais. Nesse

³ BENSON, Phil. State-of-the-art article. *Autonomy in language teaching and learning*. In: Cambridge Journals, Cambridge, vol.40, p. 28-30, 2007.

momento, oportuno ressaltar o que se entende por SAC nesse artigo: métodos que auxiliam os alunos a mover de dependência do professor em direção à autonomia.

Os centros de auto-acesso podem ser definidos como práticas didáticas que colaborem para o desenvolvimento de autonomia. É evidente que a implementação de centros de auto-acesso não desenvolve necessariamente a autonomia se não for pensada com tal objetivo. A implementação precisa envolver os alunos em todas as suas etapas. Também como Benson (2007) afirma, a autonomia depende dos contextos de aplicação. Pensa-se que em uma escola / um professor que adota o desenvolvimento da autonomia como filosofia e envolve seus alunos no processo, terá chances de, através do auto-acesso, alcançar esse objetivo. De acordo com Gardner & Miller (1999) auto-acesso é flexível, uma vez que pode ser usado em grande ou pequena escala, ser conduzido em uma sala de aula, em um centro dedicado ao auto-acesso ou outros lugares, ser incorporado dentro de um curso / currículo ou pode ser usado por alunos que não estejam freqüentando curso algum, bem como pode funcionar para diferentes níveis, permite níveis diferentes de independência, individualização ou grupos. Ademais, o auto-acesso não é específico para uma cultura ou idade, podendo beneficiar todos os aprendizes de uma segunda língua.

Gardner & Miller (1999) exemplificam algumas propostas para jovens aprendizes desenvolver suas habilidades da segunda língua através de auto-acesso. Para esses jovens, a aprendizagem se torna divertida, pois por vezes podem ser incluídos nesses centros jogos que proporcionem a interação e reflexão quanto a tópicos de linguagem. Além disso, os centros proporcionam prática extra e, quando casados com atividades elaboradas sob-medida para os aprendizes, podem focar aspectos que necessitam de revisão, mais prática, melhor apropriação, dentre outros. Nesse caso, o aluno começa desde cedo a exercitar sua capacidade de detectar dificuldades e trabalhá-las para aperfeiçoá-las.

Quando se pensa em aprendizagem de língua estrangeira (LE) na escola regular, muitas questões vêm à tona: falta de espaço para LE na grade curricular, grande número de alunos que impossibilite propostas individualizadas, materiais didáticos distantes da realidade, docentes com preparo acadêmico deficiente (NICOLAIDES, 2003). O contrário ocorre no currículo bilíngüe, uma vez que tais restrições inexistem, pois há amplo espaço para LE na grade curricular, o número de alunos por sala é pré-estabelecido, os materiais didáticos são selecionados pelos participantes do ato de ensino / aprendizado (professor), ou por eles elaborados e há estímulo para a constante formação acadêmica do docente. Essas condições específicas do contexto favorecem propostas como auto-acesso. Válido lembrar, ainda, que a concepção de autonomia perpassa com freqüência os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN). Nos PCN, a autonomia é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas, sendo esse último concebido como:

... uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios, e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (1997:94)

Assim sendo, existem fortes evidências que, cada vez mais, autonomia é um valor buscado pelo sistema educacional e que pode e deve ser estimulado desde cedo, já na educação infantil. Vê-se o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem com um objetivo maior, ou seja, como um caminho para que a autonomia do indivíduo possa ser entendida a outras áreas de sua vida. Como Crabbe (1993) ensina, o indivíduo precisa ser livre para fazer suas próprias escolhas. Portanto, proporcionar na sala de aula de língua estrangeira oportunidades para tais escolhas pode colaborar para que a autonomia seja estendida a outras situações da vida do aprendiz. Acredita-se que auto-acesso seja uma forma de fazer isso. Tal metodologia irá, além de contribuir para a aquisição de LE, proporcionar a autonomia do indivíduo.

2. Metodologia e coleta de dados

Esse artigo prevê um projeto que busca investigar como os SACs, implementados em uma escola de currículo bilíngüe português / inglês, podem colaborar para o desenvolvimento da autonomia de jovens estudantes na aprendizagem de língua inglesa. Os SACs a ser investigados foram implementados pelas professoras de língua inglesa da 3ª série do Ensino Fundamental. Essa série possui semanalmente 10 horas / aula em língua inglesa. Os alunos freqüentam o laboratório de línguas onde estão os SACs a cada 15 dias e podem escolher dentre uma gama de atividades divididas em categorias como 'listening', 'reading', 'writing' e 'vocabulary'. Como objetivo geral pretende-se verificar de que forma condições favoráveis de aprendizagem, como ampla carga horária dedicada à língua-alvo, espaço físico apropriado através de laboratório de língua planejado para a faixa-etária, períodos de duplicidade professora língua materna-língua inglesa, muita exposição ao "input", filosofia de cultura bilíngüe adotada pela instituição de ensino e comunidade escolar e a implementação de SACs podem facilitar o desenvolvimento da autonomia da criança em relação ao seu aprendizado de língua inglesa, ao seu aprendizado no geral e a outros campos de sua vida.

A problemática que norteia o presente projeto caracteriza-se pela busca das respostas para as seguintes perguntas:

- 1) Que tipo de atividade em L2 causa interesse em estudantes de terceira série do ensino fundamental nos momentos de SAC? O que motivaria a criança a adotar essa proposta?
- 2) A criança nessa faixa-etária consegue identificar os aspectos em que poderia melhorar na sua aprendizagem de língua? De que forma os SACs podem contribuir para tal fim?
- 3) Que tipos de SACs poderiam interessar esses alunos e ser útil para auxiliar no desenvolvimento de sua aprendizagem de língua?

4) O que esse trabalho tem a agregar ao desenvolvimento da autonomia da criança sobre sua aprendizagem?

5) Qual o papel do professor nos momentos em que as crianças estão em um SAC? Até que ponto o professor deve interferir? Que decisões devem ser tomadas pelo professor e quais devem ser deixadas sob responsabilidade da criança?

6) Como envolver o aluno no planejamento, implementação e avaliação das atividades já que esse aspecto constitui fator essencial para o desenvolvimento da autonomia?

Para buscar respostas a tais questionamentos, como métodos para a geração de dados podem ser utilizados:

diários de pesquisa

filmagem e transcrição de momentos de aula em que acontecem centros de auto-acesso

entrevistas com os alunos

questionário para os pais

entrevistas com outros professores

As filmagens devem ser feitas nas aulas de língua inglesa, nos momentos de centros de auto-acesso, planejados para que ocorram quinzenalmente. Posterior às filmagens, deve ser feita a transcrição das falas consideradas significativas para a pesquisa.

Para o sucesso da conclusão do estudo proposto, é de suma importância que se tenha muito claro o que se pretende com ele. Todo o processo, coleta de dados e triangulação do estudo deve ser planejado detalhadamente para que alcance a validade e eficácia desejada. Desta forma, as observações feitas, aspectos relevantes, história da pesquisa e impressões sobre as relações dos aprendizes deve ser registradas em um diário, para maior riqueza dos dados.

Considerações Finais

Auto-acesso precisa estar localizado dentro de uma formulação teórica clara. Tal formulação deve nos ajudar a estar alertas não só dos pontos fortes do auto-acesso como meio de encorajar autonomia na aprendizagem e comunicação, mas também de suas limitações (LITTLEWOOD, 1997). Este artigo propõe um projeto que visa investigar tais pontos fortes e limitações. Ao final de tal investigação pensa-se ser possível apresentar uma avaliação do sucesso desse elemento de ensino, assim como a interpretação do entendimento dos alunos acerca dos conceitos relacionados. Quer-se identificar fatores que possibilitem e colaborem para a implementação com sucesso do auto-acesso. Acredita-se que auto-acesso possa ser avaliado positivamente pelos alunos, tanto como um meio de aprender inglês quanto como um meio de desenvolver habilidades de aprendizado independente. Existe um número de fatores que podem contribuir para essas percepções. No entanto, conforme Benson (In: Benson & Voller, 1997) existe pouca evidência que modelos auto-instrucionais por si só sejam suficientes para levar ao aumento da autonomia. Ao contrário, parece que aprendizes que são forçados a esses

modelos de aprendizagem sem suporte adequado tendem a confiar nos elementos instrucionais dos materiais que usam.

Assim sendo, a proposta de envolver os alunos na implementação e verificar quais as conseqüências dessa atitude irá contribuir para melhor entendimento dos efeitos do auto-acesso proposto dentro desse molde. Encerro esse artigo com Benson (2008) que afirma que devemos trabalhar em direção a uma visão mais complexa dos requerimentos da autonomia e da relação entre autonomia na aprendizagem e autonomia na vida. Será possível abordar essa visão mais complexa de autonomia dando mais atenção às perspectivas dos aprendizes.

Referências bibliográficas

- BENSON, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P. & VOLLER, P. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997.
- BENSON, Phil. State-of-the-art article. **Autonomy in language teaching and learning**. In: Cambridge Journals, Cambridge, vol.40, 2007.
- BENSON, Phil. Teachers' and learners' perspectives on autonomy. In: LAMB, Terry & REINDERS, Hayo (eds). **Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities and responses**. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008.
- CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. In.. D.E.L.T.A., São Paulo, vol.15, 1999.
- CRABBE, D. Fostering autonomy from within the classroom: the teacher's responsibility. In: **System**, vol.21 nº4. Great Britain: Pergamon Press, 1993.
- FERNANDES, Vera. **As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo**. Porto Alegre, 2005. aprox. 205p. Apresentada como tese de doutorado, UFRGS, 2005.
- GARDNER, David & Miller, Lindsey. **Establishing self-access: from Theory to Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- HOLEC, Henri. **Autonomy in Foreign Language Learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- LITTLE, David. **Learner autonomy – Definitions, issues and problems**. Dublin, Authentik, 1999.
- LITTLEWOOD, William. Self-access: why do we want it and what can it do? IN: BENSON, Phil & VOLLER, Peter (eds). **Autonomy and Independence in Language Learning**. London: Longman, 1997.
- NICOLAIDES, Christine S. **A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico**. Porto Alegre, 2003. aprox. 220p. Apresentada como tese de doutorado, UFRGS, 2003.
- NUNAN, David. Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London, Longman, 1997.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais – Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.
- PENNYCOOK, Allaistar. Cultural Alternatives and Autonomy. IN: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. **Autonomy and Independence in Language Learning**. London, Longman, 1997.

RELAÇÕES ENTRE A TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA DE VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO E A AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM POR PORTADORES DE SÍNDROME DE DOWN

*Gabriela Fontana Abs da Cruz*¹

RESUMO

Vygotsky (1996) entende que a criança, desde que nasce, começa a formar sua visão de mundo, graças à interação com adultos, pois influi diretamente no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para Vygotsky, a fala, desde cedo, possui uma função social e que o outro, o interlocutor, é um facilitador na aquisição da linguagem, adaptando sua maneira de falar. Com relação às crianças portadoras de Síndrome de Down, observa-se grande atraso quanto ao seu desenvolvimento e aquisição da linguagem, causado por motivos diversos, como a falta de estimulação dos pais e a falta de acompanhamento fisioterapêutico e fonoaudiológico desde os primeiros meses de vida. Além disso, os portadores dessa síndrome apresentam hipotonia muscular, o que pode afetar sua interação com o ambiente e com seus pais, pois ficam mais lentos e menos responsivos, prejudicando também a aquisição da linguagem, já que não possuem estimulação suficiente. Este trabalho, portanto, tem como objetivo estabelecer relações entre a teoria sócio-interacionista e o desenvolvimento e aquisição da linguagem na Síndrome de Down.

Palavras-chave: Vygotsky, Sócio-interacionismo, Síndrome de Down, Aquisição de linguagem.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, serão analisadas a teoria proposta por Vygotsky (o sócio-interacionismo) e como a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da criança portadora de Síndrome de Down se dão, a fim de estabelecer relações entre elas. Para tanto, primeiramente, serão abordados os pressupostos da teoria sócio-interacionista e, logo após, o que se refere à síndrome a ser estudada.

I. A TEORIA SÓCIO-INTERACIONISTA

O sócio-interacionismo entende a linguagem como algo social, a qual possui como função inicial a comunicação, esta intimamente ligada ao pensamento. De acordo com Ribeiro (2005), Vygotsky vê a linguagem como um instrumento que se tem de relação com os outros e, por essa razão, é extremamente importante para nos constituirmos enquanto sujeitos. A

¹ UFRGS. Graduada em Letras – Licenciatura

linguagem verbal, segundo essa teoria, possui os mesmos caminhos de outras operações mentais para se desenvolverem, os quais se dividem em quatro etapas: 1) natural ou primitiva; 2) psicologia ingênua; 3) signos exteriores; 4) crescimento interior². A fala e o pensamento são entendidos como coisas diferentes com relação às suas origens; porém, por volta dos 2 anos, se unem e iniciam o chamado comportamento verbal. (Santos; 2005). Desse modo, a criança, quando adquire a linguagem (verbal), modifica suas funções mentais, já que ela, de certa maneira, dá uma forma definida a seu pensamento, além de outros aspectos, como o uso da memória, a possibilidade de planejar uma ação e também o surgimento da imaginação. Assim, a linguagem consegue transformar a experiência que as crianças têm em um sistema, o qual tem importante função no desenvolvimento cognitivo, uma vez que os processos em andamento são organizados.

A aquisição da linguagem, para essa teoria, possui três momentos: 1) a linguagem comunicativa, que tem por função denominar e comunicar; 2) linguagem egocêntrica; e 3) linguagem interior. Vygotsky, em seu livro *Pensamento e linguagem*, contrapõe-se a alguns pressupostos piagetianos referentes à linguagem, principalmente às três fases acima citadas. Para Piaget, a fala interior e a fala egocêntrica possuem a mesma função, sendo esta última anterior à fala socializada. Vygotsky, por sua vez, afirma que as duas falas, a comunicativa (para Piaget a fala socializada) e a egocêntrica, são sociais, mesmo apresentando funções diversas. A fala egocêntrica surge quando ocorre a transferência tanto de formas de comportamento sociais como cooperativas para o que se refere às funções pessoais e psíquicas interiores, isto é, "a fala egocêntrica, dissociada da fala social geral, leva, com o tempo, à fala interior, que serve tanto ao pensamento autístico quanto ao pensamento lógico" (Vygotsky; 1996, p.17). Para o teórico, o desenvolvimento do pensamento ocorre do social para o individual, não do individual para o socializado como havia pressuposto Piaget.

Outro ponto importante dessa teoria é que o ambiente no qual a criança está inserida é um fator primordial para sua aprendizagem e desenvolvimento. Para Vygotsky, a criança, a qual está inserida em um mundo social desde seu nascimento, começa a formar sua visão de mundo desde esse momento, a partir de sua interação com adultos ou crianças que já sejam mais experientes. Além disso, a construção da noção do que é real acontece na relação entre pessoas antes de ser internalizada, ou seja, o conhecimento, ao longo do desenvolvimento, se dá do social para o individual. A fala, de acordo com as idéias de Vygotsky, possui, desde cedo, uma função social, e o outro (o interlocutor) se faz muito importante nessa relação. Por isso, o adulto, na aquisição da linguagem, é um facilitador desse processo, já que cria a intenção comunicativa e, até mesmo, modifica seu modo de falar quando se dirige à criança. No trecho a seguir, Scarpa (2001) refere-se a algumas dessas mudanças:

² De acordo com Santos (2005), o estágio *natural ou primitivo* refere-se à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal; *psicologia ingênua* à experimentação das propriedades físicas pela criança, tanto de seu corpo quanto dos objetos, e a aplicação dessas experiências ao uso da inteligência prática; *signos exteriores* ao auxílio das operações internas pelas operações externas; e *crescimento interior* à interiorização das operações externas.

- a) Entonação “exagerada, reduplicações de sílabas (“au-au”, “papai”, “dodói”), velocidade de fala reduzida, qualidades de voz diferenciadas, tendendo para o “falsetto”;
- b) Frases mais curtas e menos complexas; expansões sintáticas a partir de uma palavra dita pela criança ou “tradução” de gesto feito por ela;
- c) Referência espacial e temporal voltada para o momento da enunciação;
- d) Palavras de conteúdo lexical corriqueiro, mais familiares e freqüentes na rotina cotidiana da criança;
- e) Paráfrases, repetições ou retomadas das emissões da criança. (p.215)

Por fim, a fala a que a criança está exposta é considerada de grande valor por Vygotsky, uma vez que facilita, ou até mesmo é necessária para o desenvolvimento e aquisição da linguagem. Além disso, as condições que cercam a criança são, para seu desenvolvimento, muito importantes, não somente a questão da faixa etária, a qual também determina, de certo modo, se sua fala é mais egocêntrica ou mais social.

II. PORTADORES DE SÍNDROME DE DOWN

A Síndrome de Down caracteriza-se pela trissomia do cromossomo 21, isto é, por um erro de distribuição celular o qual provoca, de acordo com Silva & Kleinhans (2006), a perda de harmonia nas funções e desenvolvimento celulares, além de ocasionar um desequilíbrio na função pelos genes de regular a síntese de proteínas. Tal anomalia é, de modo geral, diagnosticada no nascimento, quando certas características são notadas, como a presença de hipotonia muscular, excesso de pele na nuca, uma única prega palmar, face com o perfil achatado, entre outras. Constata-se, também, que crianças portadoras dessa síndrome apresentam peso inferior quando comparado ao de uma criança com desenvolvimento normal, além de serem mais sonolentas e terem dificuldades na sucção e deglutição, acarretando, posteriormente, outros atrasos de desenvolvimento. (cf. Voivodic; 2004).

Crianças com Síndrome de Down, de acordo com Voivodic (2004), apresentam características físicas semelhantes entre si; entretanto, tal aspecto de similitude não pode ser aplicado ao que diz respeito ao comportamento e desenvolvimento, já que estes dependem das influências do meio no qual estão inseridas. Em contraponto, Silva & Kleinhans (2006) afirmam que essa anomalia cromossômica não determina nem um fenótipo, nem uma deficiência mental mais aguda ou não. Os bebês portadores dessa síndrome, assim como todas as crianças, terão semelhanças com seus pais, e apresentarão características diversas entre si, como a cor dos olhos, cabelo, habilidades e estrutura corporal. No entanto, segundo as autoras (incluindo Voivodic (2004), há um consenso de que não existem graus de Síndrome de Down e que a diferença de desenvolvimento entre uma criança e outra se dá por meio de suas características individuais, e provêm de vários fatores, entre os quais o ambiente no qual a criança está inserida e a estimulação recebida por ela.

A criança com Síndrome de Down, nas primeiras etapas da vida, apresenta um atraso significativo com relação à sua motricidade, sendo a hipotonia muscular um de seus contribuintes. Essa, por sua vez, afeta, além da musculatura, a estrutura ligamentar da criança, o que provoca um retardamento em suas ações, como controlar a cabeça, sentar, engatinhar,

etc, quando comparadas às que crianças “normais” costumam fazer nesse período. Devido a isso, a criança fica mais lenta e menos responsiva em suas relações, alterando também sua interação com o ambiente. Com a dificuldade de exploração do meio no qual está inserida, a construção do conhecimento da criança sofre uma interferência, já que seu comportamento, de acordo com Voivodic (2004), não é harmonioso, e sim desorganizado e impulsivo, dificultando um conhecimento mais consistente, visto que o período de a experimentação e exploração dura menos tempo.

Há, também, outros problemas que são constantemente encontrados nos processos de desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down, sejam em maior ou menor grau, e que se referem, segundo Troncoso e Del Cerro (2004), à sua capacidade de concentração e atenção, a qual é curta; aos processos de memória, tanto aos que se referem ao de curto como ao de médio prazo; à sua expressão e linguagem expressiva; ao seu comportamento; e a mecanismos de análise, correlação e pensamento abstrato. Silva (2002) afirma que portadores dessa síndrome apresentam, normalmente, alterações no que diz respeito à internalização de conceitos, como o de tempo e espaço, e que estes problemas dificultam diversas outras aquisições, refletindo-se, principalmente, na memória e na planificação, além da aquisição da linguagem. Com relação à causa dos problemas de ordem mental, a pesquisadora a associa, principalmente, à imaturidade do sistema nervoso, a qual possibilita ainda dificuldades com relação a conceitos abstratos, memória, imaginação, raciocínio, além da organização dos atos cognitivos e condutas da criança.

O sistema nervoso de crianças com essa síndrome apresenta, de acordo com Silva & Kleinhans (2006), anormalidades tanto em âmbito estrutural quanto funcional, além de dificuldades quanto à seleção e direcionamento de um estímulo, uma vez que há fadiga das conexões neurais. Florez & Troncoso (1997 apud Silva & Kleinhans; 2006) afirmam que todos os neurônios em sua organização pelas áreas do sistema nervoso são afetados, e que apresentam alterações na formação das redes neurais e na maneira como os processos funcionais na comunicação de um neurônio com outro ocorrem. Desse modo, existe uma limitação no que diz respeito à transmissão e comunicação em grande parte dos sistemas neuronais da criança. Há uma redução, desde cedo, de neurônios que têm como responsabilidade a condução associativa e a comunicação entre as áreas cerebrais. Como consequência, cita-se os problemas envolvendo a memória auditiva (como as dificuldades de percepção e distinção) e a memória auditiva seqüencial, a qual dificulta a permanência da atenção durante um certo período de tempo, prejudicando o armazenamento de uma informação seqüencial.

Com relação à memória da criança com Síndrome de Down, têm-se as seguintes categorias: a sensorial, em que imagens são reconhecidas através de cada um dos sentidos; a mecânica, referente a seqüências de imagens em sem correlação; e a memória lógica intelectual, a qual intervém na capacidade de armazenagem e reprodução dos conhecimentos que foram anteriormente adquiridos, implicando também a compreensão do significado que as

coisas têm e sua relação de reciprocidade. A memória tem papel fundamental no desenvolvimento da inteligência e também do aprendizado. Para as crianças com essa síndrome, a memória visual é a que se desenvolve de maneira mais rápida, devido à quantidade de estímulos, além de adquirir uma memória sensorial considerável. Sendo assim, Escamilla (1998 apud Silva & Kleinhans; 2006) afirma que, quando a criança consegue aprender bem e possui uma aprendizagem progressiva (o que ajuda muito a memória seqüencial de todos os sentidos, como o auditivo, visual, etc), ela dificilmente esquece.

A aquisição da linguagem é, segundo Schwartzman (1999 apud Voivodic; 2004), a área em que a criança com Síndrome de Down demonstra, de maneira geral, seus maiores atrasos, podendo eles decorrer de problemas físicos, cognitivos e perceptivos. A fala compreensível dessa criança ocorre, em média, aos dois anos de idade e, aos três, começa a combinar palavras para formar pequenas frases até que cheguem a trechos mais complexos. Além disso, muitas dessas crianças apresentam, em sua fala, troca de fonemas, fonemas estes que se distinguem, em geral, por um traço distintivo (como [v] e [f], [d] e [t], etc). Esse problema pode estar relacionado aos problemas auditivos freqüentemente encontrados em crianças portadoras dessa síndrome. Dessa maneira, como são fonemas muito parecidos, faz-se necessário um trabalho de discriminação auditiva, até mesmo antes de começarem a falar. Observa-se também que essas crianças apresentam vocabulário menor, mesmo que aprendam de maneira mais fácil novas palavras do que regras gramaticais, como o uso de palavras funcionais (preposições, conjunções, etc); além de apresentarem dificuldades na compreensão de instruções e também no aprendizado e uso da linguagem social.

A aquisição da linguagem, pelo menos em nossa cultura, pressupõe interação mãe, pai/filho. Entretanto, de acordo com Voivodic (2004), crianças com Síndrome de Down são menos interativas e responsivas (até mesmo pela hipotonia muscular que possuem), a mãe acaba não tendo os referenciais necessários para conseguir compreender seu filho. Além disso, Berger & Cunningham (1986 apud Voivodic, 2006), em seus estudos, observaram que o sorriso do bebê, por sua menor intensidade e menor duração, tende a tornar sua relação de afetividade mais tênue, o que faz com que, muitas vezes, a mãe não associe a relação de seu filho com o seu ato comunicativo. Conseqüentemente, a mãe mostra-se mais diretiva em sua comunicação, fazendo menos perguntas, talvez por esperar menos respostas, o que afeta também o tipo de fala que se utiliza com a criança. Sendo mais diretiva, a mãe acaba não adaptando sua fala quando interage com seu bebê e também reduz o tempo dessa interação, acarretando uma estimulação “deficiente” para o desenvolvimento do mesmo. Somado a isso, embora a criança já consiga produzir frases, ainda sim apresenta problemas para manter uma conversação, já que os adultos costumam fazer perguntas “fechadas” ou, até mesmo, terminar as frases por elas, sem lhes dar a oportunidade de falar nem ajudar para que consigam realizar essa ação.

É suma importância que crianças com Síndrome de Down sejam estimuladas precocemente, principalmente em seu ambiente familiar. Essa estimulação, na primeira etapa de vida dessas crianças, é fundamental, já que nela a principal característica é a plasticidade

cerebral, isto é, a habilidade que o sistema nervoso central tem para se adaptar e alterar sua organização no âmbito estrutural e funcional. (Silva & Kleinhans; 2006). Fidler (2005 apud Silva & Kleinhans; 2006) afirma que trabalhos de estimulação que envolvem a família da criança durante o processo apresentaram efeitos mais positivos em seu desenvolvimento quando comparados a acompanhamentos em que não havia este tipo de envolvimento. As crianças com essa síndrome apresentaram melhores resultados quando os pais tinham também um acompanhamento com profissionais e eram também treinados para que, em casa, estimulassem seus filhos de maneira mais apropriada e efetiva. Segundo Silva & Kleinhans (2006), a intervenção e estimulação devem sempre estar voltadas para a criança e para o contexto no qual está inserida, isto é, sua casa e família, oferecendo um ambiente solicitador, que possa promover sua autonomia e diferentes possibilidades de descobertas referentes a suas capacidades, com o objetivo, assim, de potencializar os resultados de seu desenvolvimento.

Assim, as primeiras experiências da criança com Síndrome de Down podem ficar comprometidas, visto que a notícia de ter um filho “diferente” produz um impacto na família. Segundo Melero (1999), esse impacto pode causar dificuldades nas relações da mãe quanto à sua sensibilidade natural, impedindo que essas primeiras experiências ocorram de maneira satisfatória. Souza & Carvalho (2002), estudando a manifestação das mães no que se refere à situação de ter uma criança com essa síndrome em casa, dizem que o suporte necessário para auxiliar as famílias no cuidado dessas crianças, ou seja, os especialistas, não tem sido oferecido de maneira adequada. Segundo essas mães, os profissionais com os quais interagem se sentem fragilizados e até mesmo com sensação de impotência para lidarem com as crises que surgem dessas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das idéias apresentadas anteriormente, pode-se ter uma visão geral sobre a teoria sócio-interacionista e o desenvolvimento e aquisição da linguagem por portadores de Síndrome de Down. Vygotsky entende que a criança, desde que nasce, começa a formar sua visão de mundo, devido à interação com adultos e, até mesmo, com crianças que já sejam mais experientes. Essa interação é de muito importante, pois influi diretamente no desenvolvimento e aprendizagem da criança (também mais tarde no ambiente escolar). Vygotsky acredita que o desenvolvimento pode variar de acordo com o ambiente na qual a criança está inserida; e quanto mais aprendizagem a criança tiver, maior será seu desenvolvimento. Outro aspecto importante é que a fala, desde cedo, possui uma função social e que o interlocutor se faz presente na interação (diferentemente da fase egocêntrica proposta por Piaget). Nessa interação com a criança pequena, o interlocutor é uma espécie de facilitador do processo de aquisição da linguagem, adaptando sua maneira de falar.

Voivodic (2004), citando Dunst (1995), afirma que a criança portadora de Síndrome de Down passa por todas as fases sensório-motoras e na mesma seqüência que crianças com desenvolvimento normal, mas de maneira mais lenta. Essa lentidão, devido às dificuldades encontradas em sua exploração do ambiente, faz com que essa criança tenha um significativo atraso em seu desenvolvimento e, principalmente, na aquisição da linguagem. Além disso, essa lentidão, ocasionada principalmente pela hipotonia muscular, pode atenuar sua relação de afetividade com sua mãe, provocando alterações na díade mãe/filho, ou seja, a mãe acaba não tendo uma reação natural com seu filho, direcionando sua fala, muitas vezes, de modo mais diretivo e sem as adaptações que geralmente ocorrem (e que já foram abordadas anteriormente), além de fazerem menos perguntas.

Sendo assim, o maior ponto de encontro entre o sócio-interacionismo e tudo o que se refere à Síndrome de Down é a questão da interação. A interação na teoria é a base, o estímulo para o desenvolvimento, assim como em situações de aprendizagem envolvendo portadores da síndrome em estudo. Tanto a díade mãe/bebê, como a interação família/criança, precisa ser estabelecida fortemente desde os primeiros momentos de vida da criança, já que é através da estimulação precoce que poderá ocorrer a minimização das dificuldades e a plasticidade cerebral. Segundo Troncoso & Del Cerro (2004), crianças com Síndrome de Down de 3 ou 4 anos de idade podem atingir um nível de desenvolvimento e também de maturidade muito próximos ao de uma criança com desenvolvimento normal dessa mesma faixa etária. Entretanto, os progressos, a partir dessa idade, podem ser muito menores com relação aos obtidos anteriormente. Dessa maneira, é de extrema importância que os pais busquem ajuda profissional e também estimulem muito seus filhos durante a interação, pois é por meio dela que essas crianças poderão apresentar um desenvolvimento mais significativo e poderão participar dessa interação mais efetivamente.

REFERÊNCIAS

- RIBEIRO, A. M. **Curso de Formação Profissional em Educação Infantil**. Rio de Janeiro: EPSJV / Creche Fiocruz, 2005.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KARMILOFF, K; KARMILOFF-SMITH, A. **Pathways to language: From fetus to adolescent**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.
- SANTOS, R. Aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à lingüística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, M.F.; KLEINHANS, A. C. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília: Unesp Publicações, 2006. V.12, nº1.

SILVA, R. N. A. A educação especial da criança com Síndrome de Down. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdsix07.htm>>. Acesso em: 04/06/08.

TRONCOSO, M. V.; DEL CERRO, M. M. **Síndrome de Down**: leitura e escrita. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.

VOIVODIC, M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CONSIDERAÇÕES SOBRE DIFERENÇAS DE FALA E/OU ESCRITA: IMPLICAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Prates de Quadros Duarte¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre características das produções de fala e de escrita dos alunos em sala de aula. Apresenta-se, inicialmente, características de fala de um sistema dito normal e de um sistema que apresenta desvios fonológicos evolutivos. Saber o que o que revelam essas características e identificar em que medida é possível atuar nesses contextos é uma das idéias centrais desse artigo. Além disso, neste estudo também são discutidas características das produções escritas uma vez que o sujeito toma a fala como referência. Este contexto exige que os professores tenham conhecimentos necessários para que possam identificar essas características e planejar atividades que permitam aos educandos superar suas possíveis dificuldades, quando for o caso, evoluindo no uso do seu idioma. É necessário, portanto, estar atento às manifestações de fala e de escrita para agir positivamente no ensino da língua materna.

Palavras-chave: língua materna, aquisição da fala, aprendizagem da escrita, ensino fundamental

INTRODUÇÃO

A língua, como objeto vivo e mutante, reflete a sociedade e suas principais características. Estudar e conhecer esse instrumento, através do qual o homem estabelece relações com outras pessoas, torna-se primordial, não só pelo conhecimento que se tem acerca do meio social no qual se está inserido, mas também pela descoberta que se faz sobre si próprio. Parece cada vez mais acertado refletir sobre os fenômenos lingüísticos, uma vez que são eles que ressaltam como os falantes interagem com sua língua, desde que nascem até o momento em que estão prontos para refletirem sobre ela.

Dentro do contexto da escola, na sala de aula, a língua é, muitas vezes, vista como algo estanque, que possui apenas uma forma para todos e, assim, exclui aquele que possui características diferentes dos demais. Para evitar tal situação, acredita-se na necessidade de estudar e desvendar o que normalmente é identificado como "erro" lingüístico, o qual difere do alvo pretendido.

Entendemos que, antes de considerar algumas produções como indicadoras de dificuldades das crianças, é importante compreender a língua como um fascinante processo do

¹ UNISINOS. Graduada em Letras pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e professora da rede municipal de Sapiranga.

qual o sujeito se apropria, através da interação com o meio lingüístico em que está inserido e é por isso, que a partir da próxima seção faremos algumas considerações sobre a fala.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A FALA

Emília engoliu a pílula, muito bem engolida e começou a falar no mesmo instante. 'Estou com um horrível gosto de sapo na boca! ' E falou, falou, falou muito mais de uma hora sem parar.

[...]

Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*²

A fala é um dos meios que as pessoas têm para se comunicar com os outros indivíduos da sociedade. Através dela, os seres humanos conseguem externar os conhecimentos que possuem sobre a sua língua materna. A aquisição da língua é um processo complexo de construção de conhecimento no qual o indivíduo, através da interação com seus interlocutores e do *input* que recebe, vai refletir e aprimorar a melhor forma de exteriorizar o que conhece.

Assim, desde que nasce, o sujeito vai utilizando os segmentos do sistema alvo e, por volta de 4 ou 5 anos, no caso do sujeito cujo desenvolvimento é dito normal, domina um vocabulário de quase 2000 palavras e já utiliza grande parte do sistema lingüístico adulto de sua língua materna.

Todavia, para alguns falantes, esse processo de aquisição da fala não ocorre de acordo com os padrões normais. Há em seus sistemas características que não são condizentes com o alvo adulto. Embora tenham recebido o mesmo *input*, sua fala revela um sistema fonológico que difere daquele que é almejado por eles e, assim, passam a manifestar um sistema atípico, fora dos padrões da normalidade e com desvios. Mas como reconhecer um sistema fonológico normal e um sistema fonológico com desvios?

Lamprecht (1999, p.70) considera sistemas fonológicos normais e com desvios da seguinte forma:

A aquisição fonológica considerada normal é para mim definida como aquela em que o domínio do sistema fonológico da língua-alvo é atingido espontaneamente, em uma seqüência comum à maior parte das crianças e dentro de uma determinada faixa etária também comum à maior parte das crianças. Em termos aproximados, essa faixa etária estende-se dos 4:0 até, maximamente, os 6:0. Aquisição fonológica com desvios fonológicos evolutivos, por outro lado, é aqui definida como aquela na qual esse domínio, ou seja, a adequação ao sistema fonológico da língua-alvo, não é atingido espontaneamente e/ou na mesma seqüência constatada no maior número de crianças, nem dentro daquela faixa etária mencionada.

Nota-se que alguns pontos são assinalados pela autora: o domínio do sistema fonológico é construído, pela maioria das crianças, de modo semelhante e com as mesmas etapas dentro de uma faixa etária, que também é comum à maior parte do grupo considerado aqui como um grupo com desenvolvimento adequado. Diferentemente daquele que é considerado atípico, que apresenta um sistema fonológico que difere no caminho percorrido e nos resultados alcançados. Nesse sentido, um falante que possui um sistema fonológico atípico é, muitas vezes, reconhecido por sua comunidade lingüística como "diferente" dos demais, por

² LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho**. 15ª reimpr. da 48. ed. de 1993. São Paulo: Brasiliense, p.19

articular de maneira inadequada fonemas e possuir dificuldades de interagir de modo “claro” com os demais falantes de seu meio social. Desse modo, o indivíduo vai produzir e exteriorizar um conhecimento que se distancia daquele com que teve contato e que é esperado dele pela sua comunidade lingüística.

É importante esclarecer, no entanto, que este sistema com desvio fonológico também apresenta em sua subjacência um sistema organizado e com algumas características que podem ser observadas, também, em um sistema fonológico normal. Toma-se Fronza (2007, p.07), a partir de Grunwell (1990), para assinalar algumas características identificadas em um sistema fonológico com desvio: fala espontânea ininteligível, idade acima dos 4 anos – uma vez que, para a maioria das crianças com desenvolvimento normal, o sistema já esteja adquirido – audição normal, inexistência de anormalidades anatômicas ou fisiológicas para a produção de fala, nem disfunção neurológica, capacidade intelectual adequada, compreensão da linguagem falada de acordo com a idade mental, capacidade de expressão oral adequada, vocabulário e comprimento do enunciado bem desenvolvido, exposição adequada e suficiente à língua e à interação social.

Além dessas características assinaladas, outro aspecto torna-se relevante em um sistema com desvio fonológico. Observa-se que os segmentos consonantais são os mais propícios às inadequações. Algumas características são identificadas por Lamprecht (2004, p.195), tendo por base Grunwell (1980, 1981): conjunto restrito de consoantes, limitação do uso de alguns traços, como, por exemplo, a ausência da distinção do traço sonoro e, por fim, o uso de um conjunto restrito de estruturas silábicas, com ausências das mais complexas. Ainda segundo a autora, são essas restrições, em relação ao sistema-alvo, que acarretam a perda de contrastes e, conseqüentemente, a diminuição da inteligibilidade da fala.

Lowe (1996, p. 197) ressalta que “[...] um distúrbio está presente quando o falante demonstra uma fala ininteligível, ou apresenta inteligibilidade reduzida para os indivíduos da mesma comunidade lingüística; articula de maneira incorreta fonemas que são pronunciados tanto na língua padrão como no dialeto.”

Essas características revelam um sistema com redução de fones em que os sujeitos realizam processos de inadequações através de substituições ou de não-realizações, seja em termos de fonemas ou de estruturas silábicas. Para a maioria das crianças com desenvolvimento normal, essas inadequações vão desaparecendo à medida que evoluem em seus processos de aquisição da fala. Para as outras, porém, que apresentam desvios fonológicos, essas características podem permanecer por mais algum tempo.

Todavia, não basta apenas reconhecer essas características em um falante nativo da língua para que se possa caracterizá-lo como um indivíduo com desvio fonológico evolutivo. Torna-se primordial uma adequada descrição lingüística das características de fala para que se possam ter dados de sua produção utilizada na linguagem natural, a fim de compará-los com os padrões adultos de pronúncia, identificando os fones com que o sujeito venha a ter dificuldades. Entende-se, assim, que tal descrição fornece não só informações importantes

sobre as capacidades, como também especifica o potencial e as restrições do mecanismo de produção da fala da criança com desvios. É preciso, antes de tudo, como afirma Fronza (2007, p. 11), “[...] voltar-se para o sistema da criança como um todo: não serão duas ou mais palavras que indicarão se ela apresenta desvios de fala ou não.” Há a necessidade de realizar uma análise sistemática das características individuais de cada sujeito, estudando cada particularidade observada em cada sistema.

Entende-se aqui a importância da identificação desses sistemas, uma vez que fornece ao educador dados reais para ampliar seus conhecimentos sobre seus alunos e sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, esse conhecimento lhe permitirá direcionar suas atividades a fim de atender às particularidades de cada indivíduo. Saber diferenciar se num sistema existe atraso, por ser mais lento ou mais tardio, ou se existe desvio, diferenciando do normal por haver processos incomuns, permite ao educador sistematizar suas ações em sua prática docente.

Outro aspecto que deve ser mencionado em relação à fala com desvio fonológico refere-se à modalidade escrita da língua. Muitas vezes, o sujeito evidencia em suas produções textuais manifestações atípicas de uso da fala, e assim faz uso da escrita que se diferencia do alvo. Essas características, relacionadas aos aspectos de apropriação do sistema de escrita pela criança, serão discutidas na seção seguinte.

A FALA E A ESCOLA

Verba volant, scripta manent
As palavras voam, os escritos permanecem
Bagno (2005, p. 8)

A escola, como instituição formadora, sempre possuiu, na sociedade, uma conotação do certo, do correto, onde tudo tem seu lugar. Na escola nada pode estar fora de ordem, tudo tem medida, tem hora, tem dia e tempo marcado.

Todavia, a instituição escolar ainda está ligada a algumas idéias tradicionais, não está estruturada para lidar com as diferenças, está muito presa ao conceito de que todos devem entrar diferentes, mas precisam sair iguais com a mesma métrica e o mesmo padrão.

A variedade de “línguas” faladas na escola torna-se um ponto crucial nessa discussão. Por mais que todos falem o português brasileiro, “[...] língua materna de quase todos os habitantes do país.”, segundo Bortoni-Ricardo, (2004, p. 7), cada um a expressa de modo particular e, assim, concorda-se com a afirmação do professor Dermeval Da Hora³, “*Todo mundo fala a sua língua*”.

Mas o que fazer para lidar com as diferenças, se a maioria dos alunos possui suas relações permeadas pela oralidade? Torna-se necessário, segundo Bagno (2004, p. 8), destituir

³ Afirmação do professor Dermeval Da Hora durante palestra proferida na Mesa redonda “Fonética e fonologia em dados de fala e de escrita da língua portuguesa: implicações para o ensino”, ocorrida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, em 10 de abril de 2007.

a escola do título de *agência reprodutora de desigualdades sociais e de preconceitos*, além de levar os professores a deixar de acreditar em algo que não existe (o “erro” de português). É imprescindível, assim, que o professor tenha o papel de observador desses fenômenos de variação lingüística e que possa fazer o seu trabalho de modo consistente e embasado a partir dessa diferença. Para reforçar essa convicção, o autor ainda evidencia que “[...] cabe à escola levar os alunos a [...] adquirir uma competência comunicativa cada vez mais ampla e diversificada – sem que nada disso implique a desvalorização de sua própria variedade lingüística [...]” (BAGNO, 2004, p. 9). Sendo assim, saber como funciona o sistema de uma língua e compreender porque os “erros” são produzidos pelos alunos torna-se um importante instrumento no processo educacional.

É, portanto, nesse espaço que permeia toda essa variedade lingüística que a figura do professor, peça mestra, tem uma função fundamental, o de mediador na construção do processo de ensino e de aprendizagem, quando se torna instrumento contra a exclusão e a discriminação social pela linguagem. É necessário que o educador tenha subsídios para poder atuar nestes contextos, como, por exemplo, o conhecimento de abordagens teóricas e aplicadas sobre os usos da língua através da fala.

A Fala e a Escrita



Escrever segundo a ortografia é uma prática muito difícil para alguns falantes, e a atenção do professor, nesse sentido, evidencia preocupação ao modo como seus alunos estão construindo esse sistema. Nesse propósito, deve-se entender o que se compreende por escrita e seu processo de apropriação. Cagliari (1999, p.64) considera a escrita como “[...] uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura.” Acredita-se ter no processo de construção da escrita muita representatividade das marcas orais, em que cada indivíduo, primeiramente, evidencia, em suas produções, aquilo que conhece sobre a escrita tomando como referência a sua própria fala.

Deve-se pensar, ainda, no que afirma Faraco (2001, p.11), ao enunciar que a escrita não representa diretamente a língua falada, mas que não é possível, considerá-las separadamente, uma vez que se percebem indícios da oralidade nas produções dos alunos. Um exemplo dessa afirmação está na realização de muitas pronúncias para uma mesma palavra e apenas uma representação gráfica. A pronúncia da palavra *balde*, por exemplo, pode representar uma dessas variantes, uma vez que pode ser pronunciada de diferentes maneiras como *w*, *, wd*, *w*, *, [balde]* e tantas outras, mas tem apenas uma representação gráfica com o uso dos grafemas "b", "a", "l", "d", "e".

O que parece claro, nesse momento, é a posição tomada frente ao sistema escrito, em que se tem associado à idéia de culta, àquela em que o sujeito pronuncia corretamente todos os fonemas da língua da mesma forma que os representa ortograficamente em sua produção escrita.

Toma-se como ponto de partida, para essa reflexão, a fala da professora Célia Marques Telles⁴ (2007), quando assinala que "*É o texto que nos leva aos dados de língua*". São os textos produzidos pelos sujeitos que registram suas reflexões acerca da língua. E assim, vale destacar que muitas das diferenças encontradas nas produções escritas dos indivíduos são decorrentes das variedades de produção oral.

Seguindo essa premissa, concorda-se com Fronza (2007), quando afirma que a escola deve evitar criar expectativas em relação a dificuldades e facilidades nas produções escritas dos alunos. O que deve fazer, então, é estimular para que eles criem suas hipóteses a partir de sua fala e, assim, com a ajuda do professor, consigam atingir a forma ortográfica. A função da escola não se limita apenas à identificação das alterações. Cabe a ela oportunizar o crescimento a partir daquilo que o aluno já possui. Para isso, a posição do professor torna-se primordial nesse contexto. O conhecimento de que ele dispõe sobre questões ortográficas, sobre letras e fonemas, sobre a apropriação da língua oral e escrita, vai direcioná-lo a elaborar uma proposta de trabalho que leve em conta as dificuldades apresentadas pelos alunos, considerando como aprendem, como enfrentam suas dificuldades e que reflexões estão fazendo quando apresentam alterações, sejam elas fonológicas ou ortográficas.

O que resta, então, é entender como ocorrem as alterações durante o desenvolvimento de todo o processo de aquisição da escrita. Muitas alterações observadas nas produções escritas dos sujeitos são decorrentes de seu processo de ensino e de aprendizagem e, como tal, evidenciam suas tentativas de acerto. Ao se tratar de língua materna, as alterações na escrita podem ser de naturezas diversas. Podem ser referentes aos aspectos fonológicos da língua, bem como ser de características ortográficas.

As alterações de natureza fonológica estão ligadas à representação que o sujeito produz na escrita de sua modalidade oral. Varella (2003) evidencia essas alterações como

⁴ Afirmação da professora Célia Marques Telles durante palestra proferida na Mesa redonda "Fonética e fonologia em dados de fala e de escrita da língua portuguesa: implicações para o ensino", ocorrida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, em 10 de abril de 2007.

reincidências de processos fonológicos que as crianças utilizam em suas tentativas de fala, como as omissões, simplificações, acréscimos e reduções de sons. Para exemplo disso tem-se a escrita de palavras como *ecola* para *escola*, em que o falante não realiza a escrita do grafema “s” para a representação do fonema /s/,

As inadequações de natureza ortográfica se relacionam com a convenção estabelecida para a escrita. Exemplo disso são as alterações caracterizadas pela substituição de um fonema por outro do mesmo valor sonoro. A escrita da palavra *caza* para *casa* evidencia essa alteração em que há a troca do grafema “s” pelo “z”.

Nos casos de erros por hipercorreção, o sujeito aplica uma regra que já tenha aprendido em outro contexto. Ocorre a generalização dessa regra adequada a outras palavras, como, por exemplo, a produção das seguintes palavras: *baude* para *balde*, *falol* para *falou*, *rreino* para *reino*, *boua* para *boa*.

A influência dos traços dialetais e das características de variações lingüísticas na produção escrita também é assinalada como erros de ortografia e como inadequações de transcrição de fala. Essas alterações ocorrem por influência do sotaque ou dialeto presente em algumas regiões em que os indivíduos vivem. São produções do tipo *vorta* para *volta*, *leiti* para *leite*, *vamo* para *vamos*, *fumo* para *fomos*, etc.

Ainda em relação às alterações de natureza ortográfica, podem ser destacadas inadequações que se relacionam à segmentação dos vocábulos. Varella (2003), ao referir-se a essas alterações, observa que elas ocorrem no momento em que as palavras são separadas. Ocorrem uniões indevidas, chamadas de hipo-segmentação, ou separações, igualmente indevidas, denominadas de hipersegmentação. hipo-segmentação, o sujeito segmenta o vocábulo, unindo-o a outro, criando palavras únicas. Pode ser encontrada a união de palavras como *de repente*, que é registrada como *derrepente*. Para os segmentos que são separados, processo inverso ao descrito anteriormente, tem-se a hipersegmentação. Os sujeitos dividem o vocábulo por registrarem-no assim em sua pronúncia. É o exemplo de palavras como *embora* que pode ser registrado como *ei borá*, ou a separação das sílabas na palavra *era* para *é ra*.

Entende-se que essas alterações fazem parte das descobertas e do aprendizado. É claro que, em alguns momentos, essas inadequações podem ocasionar problemas para o entendimento do texto, porém o que se deve ter em vista é a superação dessas dificuldades pelos aprendizes a partir do trabalho realizado pelo professor.

Nesse ponto, cabe pensar sobre o que Fronza (2007, p.13) registra em seus estudos,

[...] as inadequações de escrita [...] devem ser vistas como parte do processo de aprendizagem e do conhecimento da língua. Normalmente suas falhas se devem à falta de conhecimento e de domínio que têm do sistema de escrita e à influência direta da fala.

O domínio das convenções ortográficas e do sistema de escrita em si pode ser alcançado com atividades adequadas que levem o aluno a se apropriar das regras lingüísticas, de modo consistente e reflexivo. Porém, para que isso ocorra, é necessário que o professor

saiba como funcionam não só o sistema de escrita da língua, mas também as características da língua falada que se constituem nesse sistema.

A AÇÃO DO PROFESSOR

[...] o educador é um ser em constante estágio de aprendizagem
Heinig (2003, p. 11)

Para Fronza (2007), o professor que possui conhecimentos sobre as características de fala e de escrita pode trabalhar positivamente no uso da língua materna dentro do contexto da escola. Sendo assim, ter acesso a estudos lingüísticos a fim de compreender os processos de construção escrita parece ser o caminho acertado para a delimitação de estratégias que favoreçam o aprendizado por parte da criança.

Compreender a relação entre os segmentos fonéticos e a capacidade fonológica representa identificar as possibilidades de sons adquiridos e dominados pelos indivíduos e, assim, evidenciar suas características de fala. Da mesma forma, ter acesso aos conhecimentos sobre o sistema ortográfico e às relações entre letra e fonema pode auxiliar na identificação e na compreensão das características da representação escrita dos alunos.

Apropriar-se desse conhecimento não só delimita outros caminhos para a ação docente, como também viabiliza outras diretrizes para o aprendizado, em que o “erro” passa a ser base para reflexões acerca da reprodução escrita da língua que se fala.

Nesse sentido, ter a noção de que a aquisição dos fonemas da língua se dá através de um processo gradual e de que nem todos os falantes evoluem igualmente fornece ao professor informações para estruturar sua prática docente voltada para os usos efetivos da língua, levando os alunos a terem consciência disso, pois, como destaca Fronza (2007), a fala é uma modalidade adquirida e dominada na aquisição da língua, antes mesmo de o falante entrar na escola.

Cabe, então, ao professor ter atenção especial àqueles alunos que ainda não dominam o código lingüístico padrão e, por isso, diferenciam-se dos demais de sua faixa etária, apresentando algumas alterações que podem ser evidenciadas como desvios fonológicos evolutivos. Acrescenta-se, ainda, que o conhecimento desses processos de alterações fonológicas como alterações em nível segmental, por exemplo, a dessonorização de obstruintes, a anteriorização das fricativas, a palatalização, a semivocalização de líquidas, a substituição, ou a não-realização dos segmentos, além das alterações em nível silábico, como a não-realização de onsets e codas e de outras estruturas silábicas representa importantíssimo objeto de trabalho para uma prática escolar efetiva. Concorde-se, assim, com o que destacou o professor Dermeval Da Hora⁵: “... o professor que tem conhecimento de fonética e fonologia tem melhores condições de lidar com dados de fala e de escrita”. Se tiver conhecimentos dessa

⁵ Idem nota 2.

natureza, será capaz de trabalhar com a desconstrução da idéia do “erro” como *incorreção*, para a idéia de *diferença*, que serve de hipótese para o alvo a ser atingido.

Não basta apenas saber como a língua escrita se manifesta, é também necessário compreender os processos pelos quais o sujeito passa durante a apropriação do sistema: de que maneira ele vai representar essa construção do código escrito e que estratégias vai buscar para interagir com fatos lingüísticos. Nas palavras de Fronza (2007), sabe-se que o contexto de fala da criança atua sobre seu uso de escrita, uma vez que toma sua fala, inicialmente, como referência para fazer relações entre sons e letras. Sendo assim, é evidente que reconhecer como se dá a relação entre fala e representação escrita mune o professor de conhecimento capaz de fornecer-lhe base para a elaboração de estratégias que possam auxiliar seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que este estudo nos fez refletir que, entender como a fala e a escrita se relacionam no contexto da escola, é tarefa do professor. Embora possam parecer processos simples e distintos, a aquisição da língua Materna na modalidade oral e escrita exige do educando reflexão e superação de dificuldades. Nesse contexto, é preciso que o educador tenha sensibilidade para compreender cada momento em que seus aprendizes se encontram. Não basta ser indicador das diferenças muitas vezes apontadas como “erro”. Ele deve fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além disso, o estudo sobre os processos de aquisição da fala e da escrita permite uma visão diferenciada para cada aprendiz, uma vez que é possível observar, em cada alteração assinalada, hipóteses realizadas pelos sujeitos e, a partir disso, refletir e elaborar ações que o façam avançar no curso da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. Apresentação. In.: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 7-10.
- BAGNO, Marcos. **A Língua de Eulália: novela sociolingüística**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A ortografia na escola e na vida. In: MASSINI-CAGLIARI, Gladis.; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras**. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB). São Paulo: FAPESP, p.61-96, 1999a.
- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- FROMKIN, Vitória & RODMAN, Robert. **Introdução à linguagem**. Coimbra: Almedina, 1993.
- FRONZA, Cátia de Azevedo. Considerações sobre aspectos de fala e de escrita no contexto da escola. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 45-56, 2007.
- GRUNWELL, P. 1981. **The Nature of Phonological Disability in Children**. Londres: Academic Press, 243p.

HEINIG, O. L. de O. M. Apresentação. In.: SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 11, 2003.

LAMPRECHT, Regina Ritter (Org.). **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LAMPRECHT, Regina Ritter. **Aquisição fonológica do português**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

LOWE, R. J. Avaliação de distúrbios fonológicos. In: LOWE, R. J. **Fonologia Avaliação e Intervenção: aplicações na patologia da fala**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 119-158, 1996.

VARELLA, Noely Klein. **Sistema de escrita do português e análise de "erros" evidenciados em textos infantis e de jovens e adultos**. Polígrafo trabalhado no CURSO DE CAPACITAÇÃO – Formação de professores alfabetizadores: processo de alfabetização e letramento, dezembro de 2003 a julho de 2004. Saporanga.

_____, **Um olhar sobre a escrita inicial do alfabetizando: compreendendo as diferenças em alterações gráficas**. Polígrafo trabalhado no CURSO DE CAPACITAÇÃO – Formação de professores alfabetizadores: processo de alfabetização e letramento, dezembro de 2003 a julho de 2004. Saporanga.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

LEITURA E INTERDISCURSIVIDADE – A PRESENÇA DOS CLICHÊS NO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO

Carina Marques Duarte¹

RESUMO

Partindo do pressuposto de que ler é atribuir sentidos, este trabalho interroga: por que se atribui alguns sentidos e não outros e o que determina a relação que o leitor estabelece com o texto? Nosso ponto de partida consistiu em submeter cinco pessoas à leitura do texto “Hábito Nacional” – de Luís Fernando Veríssimo – e, em seguida, formular-lhes duas questões a respeito do mesmo. O objetivo do trabalho é analisar o processamento da leitura a partir das respostas fornecidas pelos entrevistados. A Análise do Discurso, por ir muito além do aspecto lingüístico, concebendo a leitura como uma prática social, é a teoria que oferece a argumentação necessária à análise do material. Os resultados indicam que, apesar de os entrevistados pertencerem a faixas etárias e a classes sociais diferentes e de não possuírem o mesmo nível de escolaridade, existe algo que se repete em todas as respostas: a idéia do estereótipo, do clichê a respeito do brasileiro. Conclui-se, então, que o clichê funciona como uma força, vinda desde o interdiscurso, que é determinante dos sentidos atribuídos pelos leitores.

Palavras-chave: Leitura. Interdiscursividade. Clichê. Sentido.

INTRODUÇÃO

O termo leitura já recebeu muitas definições. Dentre estas, uma merece atenção especial neste artigo: a que diz que ler é atribuir sentidos. Tal maneira de definir a leitura exclui a hipótese de considerá-la um ato mecânico, resultado da mera decodificação de signos, e o situa em uma esfera mais ampla que abriga o social, o histórico e o ideológico.

O presente trabalho tem por objetivo analisar o processamento da leitura. Para tanto, serão analisadas as respostas, apresentadas por cinco entrevistados, às questões referentes ao texto “Hábito Nacional” de Luís Fernando Veríssimo.

Se ler é atribuir sentidos, cabe perguntar: por que se atribui alguns sentidos e não outros e o que determina a relação que o leitor estabelece com o texto? Diante de tais questionamentos, a Análise do Discurso, por ir muito além do aspecto lingüístico, concebendo a leitura como uma prática social, é a teoria que oferece a argumentação necessária à análise do material. Ainda nesta mesma linha teórica, serve de base para a elaboração da análise o estudo

¹ UFRGS.

de Maria Cristina Leandro Ferreira sobre a produtividade dos clichês na constituição dos sentidos para o brasileiro.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

1 LEITURA E INTERDISCURSO

Partindo do princípio que leitura envolve atribuição de sentido, é preciso considerar que o sentido ou os sentidos sempre são atribuídos por sujeitos. Ler não pressupõe apenas a interação do leitor com o objeto a ser lido – o texto, mas com o seu autor, com o contexto no qual o texto foi produzido e com os discursos que o habitam.

Considerando o fato de que o sujeito nunca é o mesmo, pois – assim como o ambiente que o circunda - está em constante transformação, chega-se ao óbvio: um texto ao longo da sua trajetória pode suscitar as mais diversas leituras, pode ser entendido de muitas maneiras. Esta transformação na recepção do texto no transcurso do tempo é o que a AD denomina história dos efeitos.

Desse modo, cai por terra a idéia de unicidade do sentido. Conforme Hanauer:

(...) o sentido não é algo que se encontra intrínseco às palavras. Em outros termos, as palavras não significam por si só, não há um sentido prévio, universal. Elas somente adquirem sentido quando são mobilizadas pelos falantes. E não há, por isso, um único sentido, mas uma proliferação de sentidos, sobre a qual o sujeito não tem controle, inclusive. (HANAUER, 1999, p. 139)

Isso ocorre porque tanto sujeito quanto sentido se constituem no ato da leitura. O momento da leitura, o momento do contato do leitor com o texto, é único, distinto de todos os outros. O sujeito que hoje se aproxima de um texto não é o mesmo que procedeu à leitura ontem: as suas necessidades são outras, as suas expectativas são outras e os seus conhecimentos são outros. E todos esses fatores contribuem para que haja uma transformação na maneira de ler.

É importante acrescentar, ainda, que o leitor assim como o autor do texto ocupa um lugar social, fala desde uma posição. Esse lugar de onde se fala é um dos ingredientes das chamadas relações de força – aquilo que não está tão visível em um texto, mas o constitui – que, de acordo com Orlandi (1993), é parte integrante do processo de significação. Para a autora, “o(s) sentido(s) de um texto está(ao) determinados(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem)” (ORLANDI, 1993, p. 12).

Seguindo nesta linha de raciocínio, pode-se dizer que o texto é afetado pelas suas condições de produção e que todos os sujeitos envolvidos no processo de constituição dos sentidos estão identificados com uma formação discursiva. Segundo Orlandi (1992),

as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos. (apud HANAUER, 1999, p.140)

Assim, a formação discursiva determina o que pode e deve ser dito e reflete, no discurso, a formação ideológica. Por esta razão, não há sentido fixo. Os sentidos dependem das relações estabelecidas pelas formações discursivas e são, do mesmo modo que os sujeitos, interpelados pela ideologia.

O texto, enquanto objeto lingüístico dotado de historicidade, não veicula somente a visão de mundo do seu autor, embora esta seja a que, normalmente, predomina. Na verdade, entre a voz do autor, a materialidade do texto e a compreensão do leitor, se interpõem outras vozes, outros discursos, dos quais, muitas vezes, nem autor nem leitor conhecem a origem. A propósito, sobre o discurso, Bakhtin nos diz:

em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as suas direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. (BAKHTIN, 1992, p.88)

Logo, a palavra, nós não a encontramos neutra na língua, mas povoada pelas vozes e pelas intenções dos outros. O nosso discurso retoma, leva em conta, os discursos anteriores sobre o mesmo objeto, trazendo a marca do interdiscurso, do já-dito “que está na base do dizível” (ORLANDI, 2007, p.31). Desse modo, o interdiscurso ou estas vozes que freqüentemente ressoam no interior do texto e no discurso do leitor, no seu modo de interpretar o texto, conferem à leitura o caráter de uma atividade complexa, que não deve ser reduzida ao aspecto lingüístico, pois

o sujeito-leitor aproxima-se do texto a partir do seu lugar social, de sua posição –sujeito, e o observa à luz do seu contexto sócio-histórico, cultural, político e econômico. Mas não apenas isso, aborda-o igualmente ao abrigo de sua história de leituras e de outros discursos que ressoam desde o interdiscurso, atravessando-se em sua leitura. (INDURSKY, 2001, p.37)

Portanto, ler é muito mais que decodificar símbolos. A leitura de um texto exige a interação do sujeito-leitor não apenas com o universo lingüístico, mas com toda a conjuntura extra-lingüística que determina a significação. Por esta razão a leitura deve ser vista como uma prática social, logo: histórica.

2 OS CLICHES E A INSTAURAÇÃO DOS SENTIDOS

Conforme foi mencionado anteriormente, existem dizeres que povoam o nosso discurso e dos quais fazemos uso constantemente, sem termos consciência da sua origem. Entre estes dizeres, estão os clichês. Alguns clichês são dotados de uma força tal que, depois de incorporados ao imaginário coletivo, passam a fazer parte da identidade de um povo. São enunciados repetidos e aceitos por todos.

No seu estudo intitulado “A antitética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade)”, Maria Cristina Leandro Ferreira afirma, em relação aos clichês:

eles circulam por distintas camadas sociais, atravessam gerações, sendo repetidos pelos indivíduos e reforçando cada vez mais uma verdadeira injunção do dizer, a qual leva a certa homogeneização do discurso. (LEANDRO FERREIRA, 1993, p.70)

No caso dos clichês sobre o brasileiro, que são os analisados pela referida autora, estes enunciados têm a peculiaridade de serem aceitos como representativos do modo de ser do povo brasileiro. De acordo com Leandro Ferreira (1993), o clichê produz sentidos que se sedimentam, se cristalizam e se propagam pela sociedade. “O clichê, ao transcender as barreiras entre o individual e a massa, se assemelha, na sua sistematicidade, a um cimento que perpassa diferentes usos e estratos e garante um efeito coesivo na rede social” (LEANDRO FERREIRA, 1993, p.71).

Se os clichês têm a característica de reforçar o lugar comum, aquilo que é de domínio público, eles também podem determinar a desconstrução dos sentidos. De qualquer maneira, os clichês estão vivos e em plena atividade significativa. É o que será comprovado, na análise das questões de interpretação sobre o texto “Hábito Nacional”, em relação aos seguintes enunciados (que também foram analisados por Maria Cristina Leandro Ferreira): (1) todo brasileiro gosta de levar vantagem em tudo, (2) o jeitinho brasileiro e (3) Deus é brasileiro.

Referindo-se ao primeiro enunciado, a autora aponta para uma ambivalência no seu significado. Ou seja, alguns podem entendê-lo como uma “autorização” para todo o tipo de atitude, “um tudo vale para vencer” que está legitimado, enquanto outros podem considerá-lo desprezível e prejudicial à construção da cidadania.

Segundo Leandro Ferreira (1993) o grau de adesão ao enunciado 2 parece ser maior que ao enunciado 1. O sentido do enunciado não é o mesmo. O jeitinho parece funcionar como um mecanismo compensatório: em meio a tantas adversidades, sempre há uma forma de tirar vantagem de uma situação. Mas, ninguém se questiona sobre o que significa realmente esse jeitinho. Em contrapartida, alguns grupos sociais demonstram uma certa indignação em relação ao clichê. “A intensificação dessa atitude tende, gradualmente, a produzir um efeito de desconstrução nos sentidos já sedimentados” (LEANDRO FERREIRA, 1993, p.77).

O terceiro clichê, por sua vez, funciona como uma espécie de benção divina para os brasileiros, garantindo êxito em todos os empreendimentos e deslocando para o terreno da fé questões de outra natureza. Porém, há um deslizamento no sentido deste enunciado: se Deus é brasileiro como enfrentamos tantas adversidades?

Há um determinismo entre estes três clichês, um leva aos outros e todos apontam para algo que é constitutivo do brasileiro.

ANÁLISE

A análise será realizada a partir das respostas às questões de interpretação, fornecidas por cinco entrevistados, a respeito do texto de Luís Fernando Veríssimo. Aqui já se tem um dado importante: o autor. Veríssimo é conhecido pelo teor crítico e pela ironia dos seus escritos. Isto significa que a sua posição é nítida para o leitor, o qual, antes mesmo da leitura,

já possui uma expectativa por ter em mente as características do produtor do texto. Neste caso, os entrevistados sabiam quem era o autor.

No que diz respeito ao texto, pode-se perceber que, na sua construção, o autor mobiliza os vários discursos que circulam sobre o brasileiro – os clichês. A questão da impunidade é, sem dúvida, central. Há uma forte relação entre o título (Hábito Nacional) e a conclusão (o fato de Deus perdoar os criminosos e São Pedro dizer que tal ocorre porque Deus é brasileiro). Na verdade, pelo discurso de São Pedro, fica subentendida a relação de causa e efeito (Deus é brasileiro, logo perdoa aos seus pares). É preciso salientar ainda que as pessoas que faziam parte da tripulação do avião, os patifes, eram “nomes de peso” no cenário nacional. Por trás disso, está presente a crítica: as celebridades, por nós tão aplaudidas, são corruptos, assassinos, torturadores.

A finalidade das questões elaboradas e apresentadas aos entrevistados era verificar a interação do leitor com o conteúdo do texto, com o interdiscurso, principalmente.

A primeira questão era a seguinte: qual a relação existente entre o caráter dos passageiros e o termo utilizado para definir a queda do avião?

As respostas foram:

Entrevistado 1 (M.R., 55 anos, pós-graduado em Lingüística)

Tem a ver com a raiz – patife – de espatifar.

Entrevistado 2 (L.A., 35 anos, 4ª série)

São todos ricos e salafários. Pois só tem passageiro de mau caráter, ladrão e patife.

Entrevistado 3 (E.M., 25 anos, 4ª série)

Esses caras são um bando de patifes, sem caráter. São pessoas que o mundo nem ia sentir falta.

Entrevistado 4 (E.R., 40 anos, 4ª série)

É que no avião só tinha patife, por isso o termo espatifar era o mais adequado.

Entrevistado 5 (D.R., 43 anos, pós-graduado em Lingüística)

O verbo espatifar(se) apresenta um certo grau de fono- simbolismo. Associo a sua estrutura fonológica (e a sua significação, é claro) com o estrondo que causa a queda do avião, não somente pelo fato de bater contra o chão, mas pelo “peso extra” que significam as ações indecorosas da classe política.

Pode-se perceber que os entrevistados 2, 3, e 4 se limitaram ao aspecto social, referindo apenas as falhas no caráter dos passageiros. Em outras palavras não avançaram em relação ao texto. Apenas o entrevistado 3 coloca algo que corresponde às suas crenças (pessoa que o mundo nem ia sentir falta) e não está dito no texto. Nenhum dos três menciona claramente a relação entre as palavras espatifar e patife. O entrevistado 1, por outro lado observa apenas o aspecto lingüístico. Já o entrevistado 5, menciona tanto o aspecto lingüístico quanto o social. O que é interessante perceber, além do léxico da resposta (fono-simbolismo, estrutura fonológica) que demonstra realmente tratar-se de alguém que tem conhecimento da área da Lingüística, evidenciando o lugar de onde fala, é que ele associa o verbo espatifar(se)

ao estrondo que causa a queda do avião e não à palavra patife. Além disso, ele generaliza ao referir-se aos passageiros como “classe política”. No avião não havia apenas políticos. Eram celebridades, civis e militares. A impressão que se tem é que as falhas no caráter dos políticos são as mais marcantes, tanto que se sobrepõem a todas as outras.

A segunda questão era: como você explica o título do texto – “Hábito Nacional” - e que relação pode ser estabelecida entre o mesmo e a conclusão do texto?

As respostas foram:

Entrevistado 1: sei não: tem uma ambigüidade insolúvel, para mim, na pontuação e na maiúscula em Brasileiro na conclusão: aquilo fica com cara de vocativo como se Brasileiro fosse o nome do querubim em questão. Por outro lado, tem o dito consagrado que diz que Deus é brasileiro, e São Pedro pode estar atribuindo esse nome – Brasileiro ao Todo Poderoso; nesse caso, hábito nacional seria a anistia aos patifes, o que faria de Deus um outro patife. Eu não consigo resolver essa ambigüidade.

Entrevistado 2: que todos os poderosos brasileiros roubam e sempre dão um jeitinho de se sair. Que os brasileiros sempre encobrem uns aos outros.

Entrevistado 3: hábito nacional é roubar, matar, mentir, enganar o povo e , para completar, dar um passeio de avião com o dinheiro do povo. O pior de tudo é que os brasileiros que mais deixam furos são os que mais dão audiência na TV.

Entrevistado 4: no Brasil se tem o hábito de dar um “ jeitinho ” para tudo, principalmente entre as personalidades. Roubos, crimes, terrorismo, tudo fica esquecido, se for cometido por pessoa importante nada acontece.

Entrevistado 5: como estrangeiro devo ter especial cuidado no que diz respeito ao “modus vivendi” (et acendi, para ser mais exato) dos meus anfitriões, os brasileiros. Isto posto, retomo um “lócus comum” entre nós, isto é, que no país existe um senso de impunidade que caracteriza a classe política. Neste caso concreto, o “hábito nacional” é a habilidade dessa classe de fugir de qualquer punição pelas contravenções cometidas. Fica evidente que o produtor do texto estabelece uma relação direta entre o que parece ser constitutivo (a impunidade) e o gentílico que fecha o texto.

O primeiro entrevistado aponta a questão da ambigüidade que não foi mencionada por nenhum dos demais entrevistados. Mais uma vez, é a observação de um lingüista, ou seja, há uma formação discursiva interferindo na leitura. Ele também chama a atenção para o clichê “Deus é brasileiro”, o interdiscurso, que não está explícito no texto, mas que está significando, pois se faz presente tanto na voz do autor como na do leitor.

O segundo entrevistado, apesar de não estabelecer com clareza a relação entre o título e a conclusão, demonstra que entendeu o gentílico “Brasileiro” como referência a Deus e que, portanto, Deus sendo brasileiro encobre os seus iguais. Nesta resposta percebe-se não apenas o funcionamento do clichê “Deus é brasileiro”, mas também de outro clichê: o “jeitinho”. Aqui o “jeitinho” é entendido como uma maneira de fugir das responsabilidades.

A terceira entrevistada explicou o título do texto e ao trazer a questão do “viajar com o dinheiro do povo” está se referindo aos políticos. É um lugar comum que os políticos gastam o dinheiro público com viagens. Além disso, ela refere que, apesar dos erros que cometem, eles conseguem obter privilégios, vantagens.

Para a quarta entrevistada, o próprio “jeitinho” é o hábito nacional. Nesta resposta não há, assim como na anterior, o estabelecimento de uma relação entre o título e a conclusão do texto, porém novamente aparece a imagem do clichê como representativa dos brasileiros.

O quinto entrevistado, por sua vez, se posiciona, como alguém que não quer ofender ou que não deve ofender, por ser estrangeiro. Desse modo, percebe-se outra vez o quanto o lugar social influencia no discurso do sujeito. Ainda assim, a referência ao “jeitinho” está subjacente ao seu discurso sob a forma de “a habilidade dessa classe de fugir de qualquer punição”. Na sua interpretação do texto também aparece com força o discurso que qualifica o Brasil como o lócus privilegiado da impunidade.

É necessário enfatizar que, apesar de os entrevistados pertencerem a diferentes faixas etárias e de terem diferenciados níveis de escolaridade, existe algo que se repete em todas as respostas: a idéia do estereótipo, do clichê a respeito do brasileiro. Em resumidas contas, o que ressoa em todos os discursos é o seguinte: Deus é brasileiro e isso nos ajuda a sempre dar um “jeitinho” para levar vantagem em tudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho era analisar o processamento da leitura, verificando porque se atribui alguns sentidos e não outros. A resposta para esta questão, sem dúvida, a Análise do Discurso nos fornece. O sujeito-leitor se aproxima do texto com a sua história de leituras, o faz desde um lugar social e afetado por uma ideologia. Do mesmo modo, o autor-produtor do texto. Assim, o sentido que se produz é o resultado do confronto entre autor, texto e leitor, cada um com as suas especificidades.

Por tudo que foi demonstrado até aqui, fica evidente que a interdiscursividade é determinante na instauração dos sentidos. Os diversos discursos que foram proferidos sobre um mesmo objeto se atravessam e exercem efeitos sobre os sujeitos envolvidos no processo. O produto é a leitura, não única, homogênea, mas múltipla e heterogênea ao longo da história, assim como são os sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikchail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HANAUER, Jeane Maria. Sexo seguro: a questão do sentido. In: INDURSKY, Freda, LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNNST-PEREIRA, Aracy, FUNCK, Susana B. (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. A antitética da vantagem e do jeitinho na terra em que Deus é brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade). In: ORLANDI, Eni P (Org.). **Discurso fundador (a formação do país e a construção da identidade nacional)**. Campinas: Pontes, 1993. p. 69 – 79.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 1993.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

O HUMOR NOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antônio de Oliveira Filho¹

“Esta opinião não significa, no entanto, que eu afirmaria que não há problemas novos a serem atacados no campo do humor. Reafirmo, no entanto, a opinião de que o que falta fundamentalmente são pontos de vista novos.” (POSSENTI, 1998, p.14)

O termo humor é definido como “veia cômica, graça, espírito ou a capacidade de perceber, apreciar ou expressar o que é cômico ou divertido”, ou como “uma disposição de espírito”, segundo o *Dicionário Aurélio Século XX* digital, o que confirma que é inerente ao ser humano, faz parte de sua natureza e confunde-se com sua história.

Vladimir Propp (1992) lembra que a propensão ao humor é um fenômeno de ordem positiva, como manifestação de amor à vida e de alegria de viver. O “fazer humor” confunde-se com o “fazer rir” e, automaticamente, com “alegria” e “diversão”. Entretanto por mais que a alegria seja um sentimento tão almejado e o humor esteja presente na vida do homem desde os primórdios, há outros valores bastante prezados pelo ser humano que vêm de encontro ao riso.

Propp (idem) destaca ainda que se existe algo oposto ao cômico, é o não-cômico, o sério, e é esta seriedade que pode fazer com que o humor pareça algo grosseiro, até mesmo absurdo. Sendo assim, ao analisarmos a história do riso, vemos que o humor, essa capacidade de o homem perceber, apreciar ou expressar o que é cômico ou divertido, nem sempre lhe foi permitido, principalmente pela ofensiva político-religiosa que, muitas vezes, cultuou e cultua o sério. Contudo o homem sobreviveu e sobrevive a essas investidas e faz do humor o seu companheiro.

Um papiro alquímico datado do século III – o papiro de Leyde – de autor anônimo, menciona que o universo nasceu de uma enorme gargalhada, pois Deus, depois de uma crise de riso, criou a luz, a água, a matéria e o espírito. Georges Minois (2003) confirma que o humor é uma marca da vida divina, entretanto declara que, nos mitos gregos, o riso só é verdadeiramente alegre para os deuses e que nos homens nunca é uma alegria pura, pois a morte sempre está por perto.

Diferente do papiro de Leyde, a Bíblia relata uma criação que não tem nada de engraçado. “No início, Deus criou o céu e a terra”. Em suas conclusões, Minois (2003) questiona

¹ UNISINOS, 2007.

de que poderiam rir Adão e Eva, já que eram seres perfeitos, vivendo no lugar perfeito: nenhum defeito, nenhum desejo, nenhuma fealdade, nenhum mal. Contudo o pecado original é cometido e tudo se desequilibra, assim o riso aparece.

Com o passar dos anos, o pensamento cristão foi mudando, pois não é preciso impedir tudo o que é natural ao homem, mas impor uma medida a essas manifestações, ou seja, o humor permanece, mas sob grande vigilância da Igreja. A Renascença, conforme tese de Mikhaïl Bakhtine (1970, apud MINOIS, 2003), foi o ponto inicial da rejeição da cultura da Idade Média, abrindo as portas para o humor. No Renascimento, o homem passa a zombar dos antigos valores dominantes, utilizando as formas populares bem como as formas cultas.

Com o advento da Revolução Francesa, a partir de 1789, o homem passa a ter maior liberdade de expressão, e o humor começa a fazer parte das manifestações revolucionárias. As pessoas são convocadas a silenciar o riso grosseiro – manifestações de humor, sim, mas com dignidade. É nesse período que acontece o desabrochar da caricatura, fortemente influenciada pelo escárnio, que, por sua vez, terá grande influência nas origens das histórias em quadrinhos.

O vigor cômico do povo ressurgiu com toda força, o que contribuiu imensamente para que o riso de combate, o riso partidário, conheça um extraordinário potencial no século XIX. Minois ressalta que, nesse período, as manifestações de humor já despontam para o moderno, um humor de caráter mais vasto.

O humor moderno vai marcar o século XX, o século em que as histórias em quadrinhos estiveram no auge. Por intermédio das grandes empresas jornalísticas dos Estados Unidos, no final do século XIX, elas adquiriram autonomia, criando uma expressão própria. Sem dúvida, o século XX é considerado o século de “matar e morrer de rir”, pois o homem é capaz de rir até mesmo de suas desgraças. Minois (2003) diz que o riso é o ópio do século XX, permitindo à humanidade sobreviver a suas vergonhas. Ele acrescenta que o humor agora é universal, ou seja, um humor padronizado, midiático, comercializado e globalizado. Diz, ainda, que o século XX prova que é possível rir de tudo, o que, segundo ele, de certa forma, é muito bom, pois até mesmo duas guerras mundiais não conseguiram aniquilar o senso do cômico. A prova disso é o filme *A Vida é Bela* (1998), do cineasta e ator italiano Roberto Benigni, que aborda o tema do Holocausto com humor, o que o torna um dos grandes destaques da entrega do grande prêmio do cinema em Hollywood, o Oscar.

Agora, no século XXI, depois de passar por várias fases, bem como de sobreviver a várias investidas, principalmente investidas político-religiosas, o humor reafirma sua posição de ser inerente ao ser humano. Keith Cameron (1993, apud MINOIS, 2003) diz que o humor sempre foi uma fonte de consolo e de defesa contra o desconhecido e o inexplicável, e que a própria existência do homem – que pode ser considerada como uma brincadeira – ainda está mal definida, ou seja, ainda é desconhecida. Como destaca Minois (2003), o humor de agora não é tão descontraído quanto o de séculos passados, porque não incide mais sobre um ou outro aspecto da vida, mas sobre a própria vida.

O canal do humor, do riso, é a linguagem. De alguma forma, o homem manifesta seus sentimentos, a sua “disposição de espírito”, e essa manifestação ocorre através da linguagem, seja falada, escrita ou gestual/corporal. Se a linguagem é própria do homem e o humor é inerente ao ser humano, não há comicidade sem que haja atividade humana, “não há comicidade fora do que é propriamente humano” (BERGSON, 1987, p. 12). O riso “ocorre em presença de duas grandezas: de um objeto ridículo e de um sujeito que ri – ou seja, do homem” (PROPP, 1992, p. 31).

De certa forma, a manifestação do humor está diretamente ligada à linguagem e, sendo assim, a própria palavra pode ser motivo de riso. Propp (1992) diz que os estudiosos que reparam apenas no sentido das palavras, não notam o som delas, e que os que não entendem seu sentido, reparam apenas no som. Ele acrescenta que, com isso, as palavras tornam-se ridículas.

Também é importante distinguir entre o cômico que a linguagem exprime e o cômico que a linguagem cria. O primeiro caso exprime, por meio da palavra, alguma situação de vida – algum fato ligado ao homem – que nos causa riso. No outro caso, a própria palavra é o objeto da comicidade, ou seja, a sua grafia, o seu som, o seu sentido ou duplo-sentido, a pronúncia incorreta farão dela, bem como do seu autor, algo risível. Ou seja, enquanto no primeiro caso são ressaltados os desvios particulares das pessoas ou dos fatos, no segundo são enfatizados os desvios da própria palavra.

As manifestações do humor ocorrem de muitas formas, inspirando estudos ligados, principalmente, às questões psíquicas e emocionais. Contudo o humor e o riso, no momento em que são utilizados como instrumento didático, também podem gerar pesquisas voltadas às questões pedagógicas e de linguagem.

Abramovich (2004) defende o uso do humor como instrumento pedagógico. Ela pergunta: “Afinal, por que o humor?” (ABRAMOVICH, 2004, p. 64). Para a autora, o humor – na literatura e na vida – é muito mais do que contar piadas e fazer comentários “bobocas” e óbvios. E cita Millôr Fernandes, que diz: “Como em todo meu humor não procurei fazer gracinhas, adotei apenas, acho!, uma forma completamente desinibida e descondicionada de ver as coisas” (ABRAMOVICH, 2004, p. 64). Desta forma, o humor proporciona novas maneiras de perceber velhas situações.

O humor, presente em quadrinhos, charges ou em outros gêneros, pode tornar-se forte aliado no processo de compreensão do mundo, exercitando a criatividade. Além disso, pode ser utilizado para fortalecer o hábito da leitura, pois torna a leitura muito mais prazerosa.

Geralmente o texto cômico apresenta uma linguagem extremamente dinâmica, o que pode ser bastante positivo. Muitas histórias em quadrinhos, por exemplo, são recheadas de humor e, além do recurso visual, usam uma linguagem escrita que reproduz a linguagem oral, tornando-se, assim, um texto dinâmico, divertido e, por que não dizer, extremamente pedagógico. Luyten (1985, p. 8) diz que, “ao contrário do que muitos pedagogos apregoam, os quadrinhos exercitam a criatividade e a imaginação da criança quando bem utilizados”. E é

justamente por este dinamismo que ela afirma que a história em quadrinhos é uma forma de arte adequada à nossa era.

Mas como o humor, tantas vezes depreciado, foi parar na sala de aula? Mais do que estar presente nos textos, ele está presente na vida dos alunos, nas situações do dia-a-dia. Sendo assim, nada melhor do que estabelecer relação entre conhecimento de mundo e conhecimento pedagógico no processo de aprendizado. Segundo Marciano (2006, apud Revista da Língua Portuguesa, Ano I, Nº 12) “Um tema complexo fica bem mais palatável com o recurso do humor e, por isso, torna-se uma maneira mais fácil de se aproximar do aluno”. Desta forma, editoras e organizadores de manuais didáticos logo perceberam a importância que textos vinculados à realidade do aluno adquirem no processo de ensino-aprendizagem. O próprio Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) destaca que o livro de Língua Portuguesa deve oferecer ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto. Isso, segundo Maria Auxiliadora Bezerra, já pôde ser observado na década de 1970, devido à influência da lingüística estrutural e da teoria da comunicação, que ampliaram a visão de texto como unidade comunicativa.

A partir dos anos 1990, os livros didáticos passam a trazer uma gama de textos ainda mais variados, devido à mudança de concepção lingüística de seus autores, que começam a valorizar mais o enunciado e enunciação. Dionisio e Bezerra (2001, p. 38) destacam que os textos são “predominantemente, autênticos, ou seja, não escritos com finalidades didáticas, mas com uso constante na nossa sociedade letrada”.

Foi assim que a anedota, juntamente com história em quadrinhos, carta, bilhete, notícia, reportagem, classificado, biografia, entrevista, verbete de dicionário, artigo de opinião, editorial, propaganda, peça teatral, crônica, conto, bula, receita de cozinha, adivinha, fábula, manual de instruções, lenda e outros, foi parar nos livros didáticos. Estes textos, presentes no dia-a-dia dos alunos, são utilizados não apenas para o estudo de sua estrutura, mas, em alguns casos, também pelo percurso de construção dos seus sentidos.

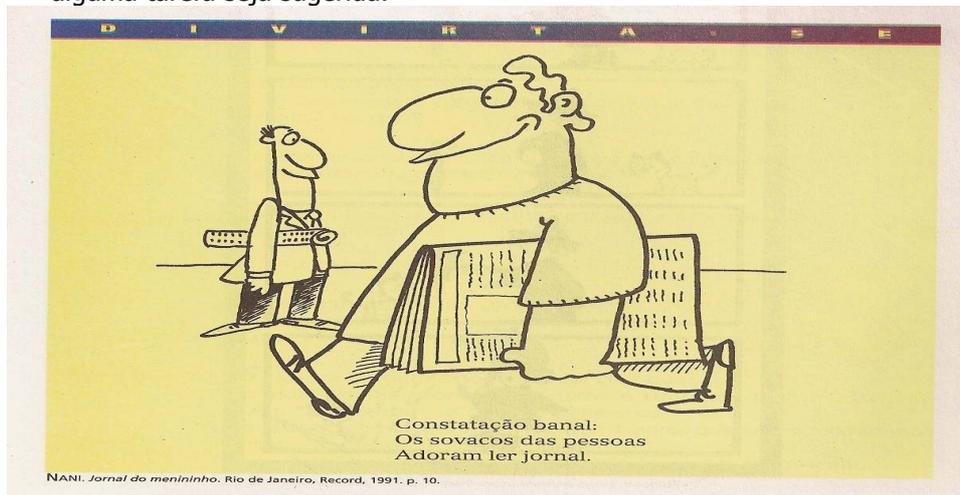
Quanto aos livros didáticos de Língua Portuguesa, os textos em que o uso do humor é mais freqüente são as tirinhas e, em segundo plano, os quadrinhos. Um fator positivo com os textos humorísticos é a auto-identificação com o personagem. Talvez esteja aí um dos grandes méritos do uso das tirinhas. Ao analisarmos os livros didáticos, os personagens que mais aparecem são justamente os que remetem ao mundo infantil, como é o caso do Calvin, Suriá, Geraldinho, Menino Maluquinho, Garfield, Mafalda e personagens da Turma do Charlie Brown e Turma da Mônica. O personagem Hagar, mesmo fazendo referência a um universo mais adulto, conquista o aluno devido à infantilidade de seu comportamento, das suas atitudes perante os problemas do mundo.

O professor de literatura Clayton Marciano concorda que o dinamismo do texto com humor é um grande aliado na aproximação com o aluno. Ele acrescenta que o humor acaba “estimulando seu raciocínio, já que a piada não entrega o assunto de ‘mão beijada’” (MARCIANO, 2006, apud Revista da Língua Portuguesa, Ano I, Nº 12). Contudo é de

fundamental importância que o texto seja bem explorado. Se o humor está presente nos manuais de Língua Portuguesa, como ele vem sendo abordado?

Analisando as diferentes obras, encontramos as mais variadas formas de trabalho utilizando o texto com humor, como seguem algumas:

- EXEMPLO 1 – Em livros mais antigos, é comum encontrarmos, a cada final de capítulo ou unidade, uma seção voltada apenas à diversão: "Para divertir", "Divirta-se". Os textos de humor relacionados destinam-se simplesmente à leitura sem que alguma tarefa seja sugerida.



(Linguagem nova – Ática, 1996, p.35)

- EXEMPLO 2 – Há casos em que podemos observar que o texto foi selecionado exclusivamente para o estudo de algum item gramatical. As atividades voltam-se basicamente para o objeto de estudo, que pode ser uma classe gramatical, presente no texto.

3. Leia a tirinha do Hagar e responda as questões abaixo.



Dik Browne. Hagar, Folha de S.Paulo, Ilustrada. 2 jan. 1995, p. 5-2.

- Que verbos aparecem nos balões?
 - Qual o infinitivo desses verbos? A que conjugação pertencem?
 - Em que modo estão conjugados os verbos **cheguei**, **limpe**, **tem** e **escove**?
 - Em que pessoas os verbos aparecem conjugados?
4. Diga em que tempo do modo subjuntivo estão os verbos destacados nas frases abaixo, de acordo com o código seguinte.
- presente
 - pretérito imperfeito
 - futuro
- Ninguém esperava que Apocalypse **matasse** o Super-homem.
 - Quando o Super-homem **ressuscitar**, ninguém acreditará.

(Português em outras palavras – Scipione, 2002, p. 185)

- EXEMPLO 3 – Há textos que são escolhidos para ilustrar algum item gramatical, contudo a questão do humor também é explorada. Não há questionamentos voltados à interpretação, mas sim é solicitada a identificação do elemento que produz o humor, de forma direta.

5 Observe os quadrinhos:



Fernando Gonsales. 'Níquel Náusea'. *Folha de S. Paulo*, Ilustrada, 14/11/1993. O último quadrinho refere-se a um anúncio de produto para pêlos brancos. Soma-se a isso o sentido figurado e "negativo" dado ao termo "ovelha negra", que, no caso, está em sentido literal.

- O humor da tira concentra-se, principalmente, no último quadrinho. Procure explicar o que produz o humor.
- A tira apresenta três orações. Qual delas não possui sujeito? *"No meio das ovelhas brancas havia uma ovelha negra."*
- A oração "e disse adeus aos pêlos brancos" apresenta que tipo de verbo quanto à transitividade? Justifique sua resposta. *Transitivo direto e indireto, pois apresenta objeto direto ("adeus") e indireto ("aos pêlos brancos").*

(Palavra aberta – Atual, 2000, p. 45)

- EXEMPLO 4 – E há textos em que o sentido das palavras é abordado, além dos aspectos gramaticais, sem preocupação com a presença do humor.



QUEM É QUE SABE?

Note-se, portanto, que esse conteúdo – a terminação típica dos advérbios – está sendo construído por meio de uma atividade.

01. Observe esta imagem: No primeiro quadrinho, temos uma declaração de amor do rapaz à moça.



PAIVA, Miguel. Radical Chic. O Estado de S. Paulo, 24 set. 2000. © Miguel Paiva.

- Que palavras indicam o modo como ele diz que ama a moça?
O modo como o rapaz diz amar a moça aparece expresso pelos vocábulos incondicionalmente, indiscutivelmente, apaixonadamente, perdidamente, loucamente, docemente.
- A qual classe gramatical pertencem essas palavras?
Todas são advérbios de modo.
- Todas essas palavras apresentam a mesma terminação. Qual é ela? *A terminação -mente.*
- O que essa terminação significa? Exemplifique com dois advérbios presentes no primeiro quadrinho:
A terminação -mente transmite a idéia de "modo, maneira". Assim, o advérbio incondicionalmente significa "de modo incondicional" (ou seja, sem condições); indiscutivelmente significa "de modo indiscutível"; apaixonadamente, "de modo apaixonado"; perdidamente, "de modo perdido"; loucamente, "de modo louco"; e docemente, "de modo doce".

(Língua Portuguesa linguagem e gramática – Positivo, 2004, 4º Bimestre, p. 15 e 16)

- EXEMPLO 5 – Quanto às narrativas, grande parte dos manuais explora amplamente questões de interpretação, contudo há casos em que somente a linguagem é estudada, principalmente se ela é o foco do capítulo ou unidade.

Pai, anjo da guarda, santo, saco sem fundo...

Divirta-se com a carta que Flíflí escreve ao pai, na qual se expressa em linguagem coloquial, com algumas gírias, mas também utiliza a linguagem culta.

Paiê,

Eu sei que a vida não tá fácil. A gente só ouviu falar em stress, violência, corrupção, remédio falsificado, privatização, desvio de verba, reeleição e desemprego. (Ainda bem que a Sacha, filha da Xuxa, já nasceu em berço de ouro, né?) Mesmo assim, você diz pra gente que tá tudo indo bem, que vai dar um jeito nisso ou naquilo, esse papo de pentear minhoca...

privatização: processo em que uma empresa do setor público é vendida para o setor privado da economia.

Sabe, às vezes eu não acredito. Mas te vendo cansado e fazendo tudo pra agradar, é que a gente sente o quanto te ama. Por isso, velho, manera... Um uisquinho de vez em quando, vá lá... mas vê se pega leve nas frituras, diminui o açúcar e aposenta de uma vez esse maldito cigarro. Faz como a mamãe, que se amarra num diet. Você fala pra tomar cuidado com os excessos. E quando é que você vai se tocar disso?

Hoje não tem presente, porque a mesada já acabou, lembra? Tive que pagar minha “dívida

...

Vamos entender o texto

Antes de responder às perguntas, leia com atenção o texto deste quadro.

Linguagem coloquial e gíria

A **linguagem coloquial**, ou **informal**, procura reproduzir, na escrita, a expressividade da comunicação oral. Veja algumas características da linguagem coloquial:

- uso do pronome *te* no lugar da expressão *para você* (por exemplo, “te comprar” em vez de “comprar para você”);
- emprego de formas contraídas: *pra*, em vez de *para*; *né*, em vez de *não é*; *tá*, em vez de *está*;
- substituição do pronome *nós* pela expressão *a gente*.

As **gírias** nascem da necessidade de grupos sociais diversos distinguirem-se uns dos outros. Os jovens geralmente usam muitos termos de gíria, mas pessoas de outras faixas etárias também os utilizam.

As gírias variam de uma época para outra e de região para região. A cada palavra ou expressão de gíria corresponde uma palavra ou expressão da linguagem culta.

- 1 Transcrevemos abaixo vários trechos do texto, destacando alguns termos. Em cada trecho, marque **LC** para linguagem coloquial e **G** para gíria.

LC “[...] a Sacha, filha da Xuxa, já nasceu em berço de ouro, **né?**”

G “Suas amigas te acham ‘um **pão**’, mas pra mim você é ‘um **gato**.’”

LC “Daí que não sobrou troco nem **pra te** comprar uma gravata...”

G “Mas o que tá **rolando** é um **papo** de amiga.”

LC “Eu sei que a vida não **tá** fácil.”

G “Faz como a mamãe, que **se amarra** num **diet**.”

Professor, explique que **diet** não é termo de gíria, mas um estrangeirismo empregado com bastante frequência no lugar da expressão “alimento dietético”.

G “Por isso, velho, **manera**...”

G “E quando é que você vai **se tocar** disso?”

LC “Mesmo assim, você diz **pra gente** que **tá** tudo indo bem, que vai **dar um jeito** nisso ou naquilo, esse papo de pentear minhoca...”

Professor, na frase acima classificamos apenas os termos em negrito, que pertencem à linguagem coloquial. Já a expressão “papo de pentear minhoca” é uma gíria.

G “Você já me levou às festas da **galera**.”

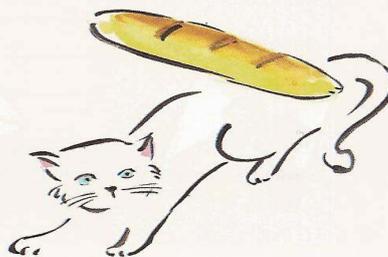
G “[...] mas vê se **pega leve** nas frituras [...]”

- 2 Observe as palavras destacadas neste trecho do texto:

Suas amigas te acham “um **pão**”, mas pra mim você é “um **gato**”.

- a) A garota usa duas gírias diferentes para se referir a uma qualidade do pai. Qual é essa qualidade?

A boa aparência.



- EXEMPLO 6 – Um fato interessante, é que alguns organizadores de livros didáticos chegam a transformar textos para abordarem algum aspecto específico. Outros também omitem falas de personagens (discurso direto), com este propósito.

03. Leia esta piada com atenção!

A professora perguntou pra turma:
 – Crianças, onde é que vocês acham que está Deus agora?
 – No céu – respondeu Joãozinho.
 – No nosso coração – respondeu Mariazinha.
 – No banheiro lá de casa! – respondeu Juquinha.
 – Como é que é? – assustou-se a professora.
 – É que toda manhã, quando mamãe acorda, ela vai no banheiro e encontra a porta trancada. Ai ela grita: Ai, meu Deus! Você já está ai de novo!

CASSETA & Planeta. **As piadinhas do Cassetinha**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 66. © Editora Objetiva e Casseta & Planeta.

- a) O que você achou de estranho no texto? Por que isso ocorre? O sentido, porque não se colocou o acento

que diferencia o ai (DITONGO) do aí (HIATO) em: Ai ela grita: "Ai, meu Deus! Você já está aí de novo!", ocasionando mudança no sentido da frase e, por consequência, na compreensão da piada.

- b) Transcreva as outras palavras do texto que são acentuadas. Em seguida, justifique o uso dos acentos: Céu – ditongo aberto em éu; lá, é, já – monossílabo tônico em a, e; você – oxitona terminada em e;

está – oxitona terminada em a.

(Língua Portuguesa linguagem e gramática – Positivo, 2005, 3º Bimestre, p. 7 e 8)

Embora esses sejam poucos exemplos, vale destacarmos que são recorrentes, ou seja, são eles que representam com maior fidelidade a maneira mais comum com que os manuais didáticos tratam os textos de humor.

Trabalhar com um texto com humor não significa ter de explicar o motivo do humor, até porque ele depende muito do conhecimento de mundo do interlocutor. Como exigir do aluno que identifique a presença de humor em um texto que não faz sentido algum para ele? É como contar uma piada e, diante da ausência do riso, tentar explicá-la. Perde-se o que a piada tem de melhor, o riso espontâneo.

Pressupomos que, ao elaborar um livro didático, o organizador escolha textos de acordo com a faixa etária do público-alvo, além da série, é claro. Talvez julgue fácil mensurar o conhecimento lingüístico – língua falada e escrita – do aluno, mas como mensurar o seu conhecimento em relação ao mundo apresentado pelo texto? Ou, talvez, não acredite na ligação que um mantém com o outro.

Conforme encontramos em Citelli (2000), autores de livro didático de Língua Portuguesa explicam que as atividades apresentadas devem propiciar uma relação de interação do leitor com o autor do texto, possibilitando a construção e a reconstrução dos sentidos. “De acordo com essa concepção, ler se constitui no ato de resgatar as intenções do autor através dos sentidos de cada texto, havendo, assim, uma interação entre sujeitos (autor-leitor) mediada por ele” (p. 52). No entanto, vemos o contrário. Há uma grande diferença entre a teoria e a prática.

Atividades que afirmam que o humor está em determinada parte do texto, é impor ao aluno a visão do autor – do livro didático – em relação ao que está escrito. Pior ainda é pedir que, a partir desta afirmação, ele explique o que causa o humor. Além da imposição, este tipo de atividade induz o estudante à resposta, sem fazê-lo pensar a respeito, ou seja, esgota as possibilidades de leitura que o texto pode oferecer.

A linguagem empregada no texto pode ser o grande foco do humor, mas para que provoque o riso, é necessário que o aluno perceba isso, e melhor que ocorra naturalmente. Caso não perceba, a linguagem pode e deve ser analisada por meio de questionamentos para que o estudante possa, sozinho, identificá-la. Se logo em seguida ao texto for inserida uma explicação teórica a respeito da linguagem empregada, perde-se todo o processo de aprendizado e, mais uma vez, o aluno não é desafiado a pensar.

Levando em consideração as atividades selecionadas, constatamos que estão voltadas ao que o capítulo ou unidade do livro propõe, sem preocupação em considerar o que o texto sugere. Sendo assim, se o objetivo do texto com humor é causar graça, riso, criar uma parte no livro em que o aluno “*divirta-se*” é correta. Contudo, como o livro didático está voltado para o ensino da língua, mais do que divertir, deve propiciar a aquisição de conhecimento, para que o aluno possa ir além do que está escrito. Os textos devem aguçar o raciocínio, a capacidade de ler as entrelinhas e de perceber ambigüidades.

Além disso, verifica-se que alguns manuais utilizam um texto principal, que é responsável por abrir o capítulo ou unidade, e que serve como base para a proposta de produção textual, o que, geralmente, vai acontecer no final. Dificilmente esse texto é usado para estudo gramatical. Textos menores, adaptações e fragmentos são inseridos para dar conta de itens gramaticais ou de análise lingüística. E é aí que o texto com humor aparece; muitas vezes, sem relação alguma com o texto principal, o que acarreta interrupção na seqüência do estudo do texto.

Às vezes, os textos até têm pontos de contato, mas difíceis de o aluno perceber. E quando isso acontece, novamente aparece alguma explicação para induzir o aluno a fazer a associação. Vejamos o exemplo abaixo, retirado do livro *Para ler o Mundo* (Formato, 2001):



(Para ler o mundo – Formato, 2001, p. 54)

Esta tira faz parte da primeira unidade do livro, que tem como título "*Palavra: travessia*", cujo texto inicial é "O primeiro dia da história", de Denis Russo Burgierman, que fala sobre descobertas arqueológicas no Egito e no Paquistão, as quais põem em dúvida a origem da escrita. O texto cita povos do passado e comenta a "transição" da Pré-História para a História, que ocorreu com a invenção da escrita. E, antes de apresentar a tira do personagem *Hagar*, faz uma explicação sobre o povo Viking, ou seja, o autor deste livro faz questão de deixar claro – ou impor – a presença de uma associação, mesmo que pequena, entre os textos apresentados na unidade.

Quanto ao ensino de gramática, como ensiná-la senão através do texto? Como os textos principais dificilmente servem a esse fim, o papel cabe aos textos secundários, portanto nada melhor se eles forem divertidos. Entretanto usar o texto com humor somente como pretexto para atividades envolvendo questões gramaticais, é um desperdício. Surge então o dilema, que não é o foco deste artigo, mas convém citarmos: "Gramática ou texto?". Marcuschi diz que discutir "se é mais importante saber gramática ou saber o que foi que alguém quis dizer com o que disse" (Marcuschi apud DIONÍSIO & BEZERRA, 2001, p. 48) é um falso dilema.

Sendo assim, é importante que os alunos saibam da importância de se aprender gramática e, através do texto, a compreensão fica mais clara. Contudo os manuais didáticos analisados pecam por utilizar termos isolados do texto para o estudo da gramática, o que faz com que o estudo acabe desvinculado do texto.

O texto não deve ser usado como pretexto para ensinar gramática. É a gramática que deve ser utilizada como instrumento para auxiliar numa compreensão mais aprofundada do texto. Segundo Brandão e Micheletti (1997, p. 55) é ele que "se constitui de elementos gramaticais dispostos com o intuito de provocar determinados efeitos de sentido". Como está apresentada, a abordagem da gramática é fundamentalmente metalingüística, orientada por uma preocupação excessivamente nomenclatural e não processual, o que não conduz o aluno a um aprendizado consciente e reflexivo da linguagem.

Outra constatação é que o humor praticamente inexistente como proposta de produção textual e, quando existe, é para que alguma estrutura lingüística ou item gramatical seja fixado. O humor, em si, só vai aparecer nas propostas de redação de gêneros textuais em que seu uso é mais comum, como é o caso dos quadrinhos e charges, por exemplo.

Novamente recorreremos ao exemplo da tira do *Hagar* (Formato, 2001). Depois de trabalhar a linguagem utilizada no texto, o livro apresenta uma atividade chamada "criando seu texto", que explica que nas narrativas que não possuem recursos visuais, "é preciso detalhar para o leitor quem fala, o que fala, como fala; onde e quando se passa a ação". Em seguida, há a seguinte proposta de produção textual:

Baseando-se na tirinha que você leu e nos exemplos acima, narre a situação vivida por Hagar e seu ajudante, para uma pessoa que não está vendo as imagens dos quadrinhos. Use o discurso indireto.

(Para ler o mundo – Formato, 2001, p. 56)

Uma atividade que nos chamou a atenção é a do livro *Leitura do Mundo* (DO BRASIL, 1999). Depois de "Sua Avó, meu basset" – uma divertida narrativa sobre um cachorro que se chamava "Sua Avó", de Sílvia Orthof – há uma proposta de criação de texto intitulada "Narração com humor", que sugere, inicialmente, que os alunos contem, oralmente, "uma história para fazer rir" e depois, seguindo todas as "sugestões", devem partir para o texto escrito. Ou seja, os alunos são induzidos e compromissados em fazer rir, o que pode ser muito difícil para o aluno, visto a subjetividade do humor. Talvez ele narre um episódio que tenha sido muito engraçado para ele, mas que não cause riso algum ao colega e ao professor, o que resultaria em uma produção frustrada.

••• NARRAÇÃO COM HUMOR

Vamos contar uma história oralmente? Uma história para fazer rir, lembrando situações engraçadas que cada um viveu, ou poderia ter vivido. Você será personagem de sua própria história? Quando tudo começou? Onde? Por quê? E então...



NARRAÇÃO COM HUMOR

Faça uma narração em 1ª pessoa, retomando, se quiser, alguma coisa, ou muito, daquilo que você ouviu e disse na Hora de Falar. Construa, para seu texto, um efeito de sentido de humor.

Aí vai uma sugestão: escreva uma história acontecida com você e um animalzinho bem atrapalhado (um cachorro, um gato, um papagaio, uma galinha etc). Dê ao animal um nome diferente, engraçado.

Conte, no parágrafo 1, o que vocês iam fazer. Em mais dois parágrafos, invente complicações causadas pelo animal, que não deixaram você fazer o que pretendia. No último parágrafo, conclua, contando o final da história.

Lembre-se: o humor é criado pela quebra de expectativa, pelo exagero, por trapalhadas e complicações, e também pela ironia. Capriche!

(Leitura do mundo, do Brasil, 1999, p. 89)

Analisando a proposta do livro, vemos que o aluno não é desafiado a pensar, a criar. As sugestões de atividades são claras, mas induzem o aluno a segui-las a risca. Outra questão que vem à mente é como o professor avaliaria o texto do aluno. A meta somente seria atingida se lhe causasse riso?

Todos os exemplos aqui apresentados possuem um grande grau de incidência nos manuais analisados. Eles não são únicos e representam o que é mais recorrente no que diz respeito a textos e atividades dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que o texto com humor dificilmente é utilizado como texto principal de algum capítulo do livro de Língua Portuguesa, ele vai aparecer como texto secundário. Ele – principalmente as tirinhas – é encontrado com maior frequência, sendo utilizado para trabalhar algum item gramatical e, muitas vezes sem que haja ligação com o texto principal. E se tratando de atividades, o foco dificilmente está no texto. Elas são voltadas ao que o capítulo do livro propõe, não às possibilidades que o texto propõe.

Todo o humor termina na leitura. As tarefas não propiciam a extensão da comicidade. É como se o texto pudesse ser divertido, mas a atividade não. Entendemos que o humor não deve parar na leitura. É importante que o aluno possa ir além, relacionando-o ao seu mundo, e isso acarreta na possibilidade de novas leituras, em novas formas de expressão ou de reconstrução dos sentidos.

Até mesmo a gramática, que deveria ser utilizada como instrumento para a compreensão do texto, aparece, na maioria das vezes, como o foco principal da atividade. Desta forma o autor do manual está utilizando o texto para o uso específico de trabalhar gramática, quando, segundo Chiappini (1997), deveria ser o contrário.

Contudo, o que encontramos nos manuais são atividades que fazem pouca referência ao humor contido no texto. Quando ele é mencionado, é para que os alunos expliquem o porquê do humor, ou como destaca Possenti (1998), é contar a piada para depois explicar. No geral, são atividades nem um pouco desafiadoras, são praticamente indutivas à resposta certa, aquela que contém o livro do professor.

Talvez o objeto desta pesquisa pareça muito subjetivo, como o próprio humor é, mas, conforme Possenti (1998) é um ponto de vista novo, que foi construído através do meu conhecimento de mundo, do meu conhecimento acadêmico, de pesquisa teórica e, como não poderia deixar de ser, do meu senso de humor, meu estado de espírito.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosura e bobices. São Paulo: Scipione, 2004.
- ALBERGARIA, Lino de; ESPESCHIT, Rita; FERNANDES, Márcia. **Na ponta da língua**. Belo Horizonte: Dimensão, 2000.
- BARRETO, Antonio; PAULINO, Maria Angela; SETTE, Graça; STARLING, Rozário. **Para ler o mundo**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BERGSON, Henri. **O riso – ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Graciaba. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997.

- CABRAL, Isabel Cristina Martelli. **Palavra aberta**. São Paulo: Atual, 2000.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual, 2002.
- CITELLI, Adilson. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- CORREA, Maria Helena; LUFT, Celso Pedro. **A palavra é sua**. São Paulo: Scipione, 2002.
- DISCINI, Norma; TEIXEIRA, Lucia. **Leitura do mundo**. São Paulo: do Brasil, 1999.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARACO, Carlos Emilio; MOURA, Francisco. **Linguagem nova**. São Paulo: Ática, 1996.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1997.
- GONÇALVES, Maria Sílvia; RIOS, Rosana. **Português em outras palavras**. São Paulo: Scipione, 2002.
- HORTA, Maria Regina Figueiredo; SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **A palavra é português**. São Paulo: Ática, 2002.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura teoria & prática**. Campinas: Pontes, 1998.
- LÍNGUA PORTUGUESA. **Humor no quadro negro**. Segmento, Ano I, Nº 12, 2006.
- LUYTEN, Sonia M. Bibe. **Histórias em quadrinhos leitura e crítica**. São Paulo: Paulinas, 1985.
- MARCONDES, Beatriz; MENEZES, Gida; TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: UNESP, 2003.
- NEGRINHO, Maria Aparecida. **Aulas de Redação**. São Paulo: Ática, 2005.
- POSITIVO, Grupo. **Língua Portuguesa linguagem e gramática**. Curitiba: Positivo, 2004.
- POSITIVO, Grupo. **Língua Portuguesa linguagem e gramática**. Curitiba: Positivo, 2005.
- POSITIVO, Grupo. **Língua Portuguesa linguagem e gramática**. Curitiba: Positivo, 2007.
- POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- PROPP, Vladimir. **Comicidade e riso**. São Paulo: Ática, 1992.
- SARMENTO, Leila Lauar. **Português: leitura, produção, gramática**. São Paulo: Moderna, 2002.

HETEROGENEIDADE MOSTRADA E CONSTITUTIVA: O OUTRO NO E DO DISCURSO

Rosane Maria Maitelli¹

RESUMO

Este artigo apresenta alguns enfoques teóricos a cerca da descrição das formas da heterogeneidade mostrada no discurso direto e indireto, e aquela constitutiva do discurso inscrevendo o sujeito em sua linearidade com o *outro*. Discutiremos alguns aspectos do dialogismo e polifonia, principalmente em torno de Mikhail Bakhtin (1895-1975), o pensador russo que fascina as ciências humanas, em seus inúmeros estudos sobre a linguagem e, por meio dela, o sujeito, suas relações com a sociedade, a estética e a ética, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A partir de estudos de Jaqueline Authier, abordamos alguns enfoques da heterogeneidade constitutiva do discurso sob a visão da psicanálise. Pretendemos evidenciar uma análise teórica e uma compreensão da inscrição do sujeito na linguagem que desvende ou que revele determinadas relações, possibilitando questionarmo-nos, enquanto professores, principalmente de jovens do Ensino Médio, para uma prática mais próxima a realidade dos nossos alunos.

Palavras-chave: heterogeneidade, linguagem, discurso, dialogismo, polifonia.

1 ALGUNS ENFOQUES CONCEITUAIS

1.1 HETEROGENEIDADE MOSTRADA

O sujeito é uma unidade discursiva; fora do discurso nós não existimos, e o discurso é a forma como o sujeito é tomado na linguagem. Sob tal aspecto vale evidenciarmos quais seriam as formas de heterogeneidade sob as quais o sujeito se apresenta na linguagem.

Segundo Jaqueline Revuz Authier (2004), um outro ato de enunciação é revelado sob as formas sintáticas do discurso indireto e do discurso direto. No discurso indireto o locutor aparece como um tradutor, remetendo a um outro para dar sentido ao que ele relata, mas fazendo uso de suas próprias palavras, enquanto que no discurso direto, as palavras do outro ocupam o tempo e o espaço recortado na citação da frase, apresentando um locutor 'porta-voz.'. "No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, o *outro*" (AUTHIER, 2004, p. 12).

¹ FEEVALE. MAITELLI, Rosane Maria rosanemaitelli@hotmail.com

Especialista em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem (Feevale), licenciada em Letras – Português/ Inglês e respectivas literaturas (Centro Universitário Feevale), Bacharel em Comunicação Social (UNISINOS), atuando na IENH – Unidade Fundação Evangélica e no Colégio Estadual Dr. Wolfram Metzler.

Uma das formas de heterogeneidade mais complexas que a autora apresenta são as formas marcadas da conotação automímica. O locutor usa e mostra as palavras inscritas no fio de seu discurso. Temos alguns exemplos dessa heterogeneidade explícita que são o uso das aspas, do itálico, da entonação e/ ou por alguma forma de comentário. Quanto às fórmulas de comentário, é bastante interessante analisar que se tratam de alguns elementos que o locutor combina dentro de seu discurso e que constituem uma espécie de metadiscurso explícito, que “se inserem no fio do discurso como marcas de uma atividade de *controle-regulagem do processo de comunicação*” (AUTHIER, 2004, p. 14).

Um outro tipo de heterogeneidade pode se inscrever na linha do discurso: o das outras palavras, sob as palavras, nas palavras.

Mikhail Bakhtin (1997), afirma que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o ‘outro’ são relações entre discursos-enunciados. “(...) Todorov, a partir da sugestão de Júlia Kristeva, prefere usar o termo intertextualidade para os ‘diálogos entre discursos’ e reserva a palavra dialogismo para os ‘diálogos entre interlocutores’” (BARROS, 2001, p. 33 - 34).

O dialogismo tal como foi acima concebido define o texto como um “um tecido de muitas vozes”, ou de muitos textos ou discursos, que se entre-cruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto. Ou seja, deve-se distinguir o dialogismo interno ao discurso, que o define como tal e em que se reproduzem os diálogos com outros discursos, das relações que se podem estabelecer externamente entre os textos (BARROS, 2001, p. 34).

Ingedore Villaça Koch (2000), trata da intertextualidade citando Barthes (1974):

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiram ou existem ao redor do texto considerado e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. Isto significa que todo texto é um objeto heterogêneo que, revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma. A que alude, ou a que se opõe (BARTHES apud KOCH, 2000, p. 46).

A autora esclarece que a intertextualidade pode ser explícita ou implícita. A intertextualidade é explícita, quando há citação da fonte do intertexto, temos como exemplo o discurso relatado, as citações e referências; as resenhas, os resumos, e traduções; as retomadas do texto de outrem para encadear sobre ele ou questioná-lo, a conversação. A intertextualidade implícita ocorre sem citação expressa na fonte, dando oportunidade ao interlocutor de recuperá-la na memória, construindo, assim, o sentido do texto, como na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia.

Conforme apresenta Koch (2000), na intertextualidade, como na polifonia, o Eu se constitui em relação ao Eu do Outro pelo qual também é constituído. Assim, na intertextualidade, a alteridade é atestada necessariamente pela presença de um intertexto:

ou a fonte é explicitamente mencionada no texto que o incorpora ou o seu produtor está presente, em situações de comunicação oral; ou, ainda, trata-se de provérbios, frases feitas, expressões estereotipadas ou formulaicas, de autoria anônima (KOCH, 2000, p. 57),

porém sempre fazem parte de um conjunto de informações partilhado por uma comunidade de fala.

Em se tratando de polifonia, basta que a alteridade seja encenada, isto é, incorporam-se ao texto vozes de enunciadores reais ou virtuais, que representam perspectivas, pontos de vista diversos com os quais o locutor se identifica ou não.

O conceito de polifonia recobre o de intertextualidade, isto é, todo caso de intertextualidade é um caso de polifonia, não sendo, porém, verdadeira a recíproca: há casos de polifonia que não podem ser vistos como manifestações de intertextualidade (KOCH, 2000, p. 57).

1.2 DIALOGISMO DE BAKHTIN

José Luiz Fiorin (2001) afirma que "o princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin é a concepção dialógica da linguagem" (FIORIN, 2001, p. 127). Para Bakhtin, a língua no seu uso real tem a propriedade de ser dialógica, e essas relações dialógicas não se dão apenas no diálogo face a face, mas existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada pela palavra do outro. Assim, ao construir um discurso, o enunciador leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu, sendo que várias vozes se farão presentes.

Segundo Fiorin (2001), esse dialogismo apresenta-se na polifonia, no discurso direto, indireto e indireto livre na bivocalidade, etc.

Apesar de mostrar com clareza que as relações dialógicas estão sempre presentes na linguagem, Bakhtin ocupou-se muito mais da análise dos discursos em que elas se mostram do que daqueles em que elas não se manifestam por marcas lingüísticas. Assim, estudou mais o que, em certo momento de sua obra, chamou o romance polifônico do que monofônico, estudou mais o discurso carnavalesco do que o discurso oficial a partir do qual se construía, assim por diante (FIORIN, 2001, p. 128).

De acordo com Fiorin (2001), um discurso é constituído de vários campos, o religioso, o político, o filosófico, entre outros, e cada um é formado de vários espaços, que são os interdiscursos. Logo, todo enunciado de um discurso se constitui de uma relação polêmica com o outro: é o discurso segundo que se constitui a partir do discurso primeiro e esse é o outro daquele. "Essas relações conflituais permitem entender elaborações e reelaborações discursivas, dominâncias e apagamentos discursivos, etc." (FIORIN, 2001, p. 133).

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN apud FIORIN, 2001, p. 127).

Segundo Diana Luz Pessoa de Barros (2001), para Bakhtin, o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso, sendo que este não é individual, pois se constrói como um diálogo entre discursos, mantendo relações com outros discursos. "Bakhtin aponta no enunciado-discurso dois aspectos: o que vem da língua e o que

vem do contexto” (BARROS, 2001, p. 33). O enunciado aparece como produto de uma enunciação ou de um contexto histórico, social, cultural.

Barros (2001), também apresenta a questão do dialogismo e da polifonia, ou seja, a do ocultamento ou não do dialogismo discursivo. Nos escritos de Bakhtin, muitas vezes, temos esta relação entre dialogismo e polifonia utilizada como sinônimos. A autora comenta alguns de seus trabalhos anteriores (1994) quando distingue dialogismo e polifonia, reservando o termo dialogismo para “o princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso e empregando a palavra polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem” (BARROS, 2001, p. 36). Para Barros (2001), temos, então, dois tipos de textos: os polifônicos e os monofônicos, conforme as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre os discursos deixam-se ver e nos monofônicos eles se ocultam como se fossem uma só voz. Para a autora, polifonia e monofonia seriam uma questão de efeitos de sentido.

Em outros trabalhos, a autora considera polifonia e monofonia distinguindo dois tipos de discursos, os discursos autoritários e os poéticos.

Nos discursos autoritários abafam-se as vozes, escondem-se os diálogos e o discurso se faz discurso da verdade única, absoluta e inconfundível. A única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor ao discurso autoritário um outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar. O discurso poético, por sua vez, é aquele que expõe, que mostra ou que deixa escutar o dialogismo que o constitui, a heterologia discursiva, as vozes contraditórias dos conflitos sociais (BARROS, 2001, p. 36).

Conforme Barros (2001), todo discurso que apresentar as características de polifonia mencionadas será um discurso poético, incluindo aí, poesia, pintura, prosa, dança, etc. A autora esclarece que, para Bakhtin, não há discurso monofônico na literatura, nem mesmo na poesia lírica.

Para Bakhtin (1997), “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 1997, p.144). O teórico russo afirma que a fala é apenas o conteúdo do discurso; o tema; porém, o discurso do outro constitui mais do que o tema do discurso, pois pode entrar no tema e na construção sintática, como uma unidade integral da construção. Podemos dizer que o discurso citado mantém sua autonomia estrutural e semântica, sem alterar a trama lingüística do contexto que o integrou.

Se a enunciação citada for tratada só como um tema do discurso, apenas pode ser caracterizada superficialmente, porque para penetrar no seu conteúdo, é preciso integrá-lo na construção do discurso, mas “quando passa à unidade estrutural do discurso narrativo, no qual se integra por si, a enunciação citada passa a construir ao mesmo tempo um tema do discurso narrativo” (BAKHTIN, 1997, p. 144).

O autor também coloca que a língua é o reflexo das relações sociais estáveis dos falantes, e não das hesitações subjetivo-psicológicas, sempre apresentando um objetivo específico conforme a língua, a época ou os grupos sociais. Bakhtin acrescenta que:

toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o 'fundo preceptivo', é mentalizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante (BAKHTIN, 1997, p. 147).

Conforme Bakhtin (1997), unem-se, então, o discurso citado e o contexto narrativo por relações dinâmicas, complexas e tensas. Sua compreensão fica impossível se não considerarmos essas relações. O discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo devem ser o objeto verdadeiro de uma pesquisa. E eles só têm existência real através dessas inter-relações, nunca de maneira isolada. "O discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. Essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal" (BAKHTIN, 1997, p. 148).

O autor apresenta duas orientações principais para verificarmos em que direção pode se desenvolver a dinâmica da inter-relação entre o discurso narrativo e o discurso citado. A primeira diz respeito à tendência fundamental da reação ativa ao discurso de outro quanto à conservação da sua integridade e autenticidade, pois a língua pode delimitar o discurso citado com fronteiras nítidas e estáveis, isolando-o e protegendo-o de infiltrações, consolidando as características lingüísticas individuais. Aqui, podemos verificar até que ponto uma comunidade lingüística mantém a apreensão social do discurso de outrem, quanto às expressões, às particularidades estilísticas do discurso, entre outras, são realmente percebidas e compreendidas.

Pode ser que o discurso de outrem seja recebido como um único bloco de comportamento social, como uma tomada de posição inalisável do falante - e nesse caso apenas o 'o quê' do discurso é apreendido, enquanto o 'como' fica fora do campo de compreensão (BAKHTIN, 1997, p. 149).

Segundo Bakhtin (1997), entram aí o grau de firmeza ideológica, o grau de autoridade e de dogmatismo acompanhando a apreensão do discurso.

Podemos chamar essa primeira orientação na qual se move o dinamismo da interorientação entre discurso narrativo e o discurso citado, o estilo linear (der lineare Stil) de citação do discurso de outrem (tomando o termo emprestado do crítico de arte Wolfflin). A tendência principal do estilo linear é criar contornos exteriores nítidos à volta do discurso citado, correspondendo a uma franqueza do falar individual interno. Nos casos em que existe uma completa homogeneidade estilística de todo o texto (o autor e suas personagens falam a mesma língua), o discurso construído como sendo o de outrem atinge uma sobriedade e uma plasticidade máximas (BAKHTIN, 1997, p. 150).

Bakhtin (1997) apresenta uma segunda orientação da dinâmica da inter-relação da enunciação e do discurso citado, cuja tendência é minorar os contornos exteriores nítidos da

palavra de outro. Neste caso, a língua elaborará meios sutis, para deixar o autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outro. O contexto narrativo desfaz a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo, fazendo desaparecer suas fronteiras. Os aspectos diferentes da enunciação podem ser sutilmente postos em evidência e é, então, apreendido o seu sentido objetivo e todas as particularidades lingüísticas da sua realização verbal. “Podemos chamar este estilo de transmissão do discurso de outrem o estilo pictórico” (BAKHTIN, 1997, p. 150).

2 HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA

O que a psicanálise analisa, nessa rede de oposições, é o lugar dado ao outro; “um outro que não é nem duplo de frente a frente, nem mesmo o ‘diferente’, mas um outro que atravessa constitutivamente o um. É o principal fundador – ou que deveria ser reconhecido como tal – da subjetividade, da crítica literária, das ciências humanas em geral” (AUTHIER, 2004, p. 25).

Conforme Authier (2004), existe um ponto limite entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva; uma relação que, por limiares e continuidade, vai além das formas mostradas, onde se esgota a descrição lingüística. Esse ponto é a constatação de que o *outro* é sempre onipresente e está em toda parte.

Nem estágio de decomposição, nem luminoso horizonte de ultrapassagem; para a descrição lingüística das formas de heterogeneidade mostrada, a consideração da heterogeneidade constitutiva é, a meu ver, uma ancoragem, necessária, no exterior do lingüístico (...) Os trabalhos de Bakhtin estão fundamentalmente inscritos no campo semiótico e literário; a psicanálise tem por objeto o inconsciente (AUTHIER, 2004, p. 22).

Através das palavras do outro o eu é inscrito na linguagem; a começar pelo meu nome, que passa pela boca da mãe, com sua entonação, pois quem inscreve o bebê na linguagem é a mãe.

Segundo Alfredo Jerusalinsky (1999), daquilo que o bebê faz a mãe supõe uma significação. Se chorar é porque está com fome, frio, e assim por diante. A mãe precisa dar esta significação para que ele seja inserido na linguagem. Falando o bebê, ela o inscreve, portanto, as mães são interpretativas em relação ao que ocorre com seu bebê. O choro, por exemplo, é significante que a mãe transforma no momento que fala o bebê, nos permitindo pensar que os bebês estão no campo da linguagem, embora ainda não falem. O choro é o significante lido e compreendido pela mãe que fala o seu bebê.

“Todo o humano forma parte da linguagem, está inscrito no universo simbólico, que determina a um sujeito com tal. Assim fica incluído na cultura e, portanto, excluído do reino natural animal” (LEVIN, 1999, p. 68) e a linguagem pré-existe como estrutura ao sujeito.

Assim, tudo que dissermos, em qualquer lugar ou circunstância, vai encontrar com o que já existe, algo dito previamente e faz com que se escute e se localize de determinada maneira em determinada posição, lugar e é isso que mudará o sentido do que dizemos.

Jerusalinsky ainda afirma que, o ser humano depende da linguagem, pois esta é que o difere dos outros animais. Falamos através de uma cadeia significantes. No dizer do sujeito se antecipa um efeito que vai causar no Outro, e em função dessa antecipação, que se produz, inconscientemente, em seu dizer, vai mudando, articulando o que diz.

O fazer de uma criança normal é um fazer que consulta o Outro, portanto é um fazer no campo do significante. Não é um simples acional, é um acionar onde o ato vem a posteriori de uma seqüência construída, e de consultar o Outro com seu olhar (Jerusalinsky, 1999, p. 58, 59).

Falando em termos educativos, conforme o autor, não podemos esquecer, também, que, para que a criança aprenda é preciso que ali haja silêncio, um espaço, uma pausa, e a criança tome deste vazio, para então, preenchê-lo com sua própria versão.

(...) há sempre um sujeito que requer que se faça um vazio de saber, para que possa buscar seu próprio saber, ou sua versão própria, acerca deste saber do Outro. (...) Quando o saber médico, psicológico ou o saber educativo tampam com um saber técnico o que essa criança quer saber, fechamos, a partir da técnica, todo o espaço da subjetividade que nessa criança está se constituindo (JERUSALENSKY, 1999, p. 62).

O silêncio dessa criança, então, fará sintoma no seu corpo e ela não falará nada, não se manifestando no simbólico, no dizer, mas manifestando-se no seu corpo. Portanto, o sujeito é o efeito da linguagem.

O outro é um lugar estranho, de onde emana todo o discurso: lugar da família, da lei, do pai, na teoria freudiana, elo da história e das posições sociais, lugar a que é remetida toda subjetividade; dizer que o inconsciente é o discurso do Outro é reafirmar, de maneira determinista, que um discurso livre não existe e é dar-lhe a lei (CLEMENT apud AUTHIER, 2004, p. 64).

Authier (2004), considera que “o ponto de vista do discurso atravessado pelo inconsciente articula-se a posições sobre o sujeito, o sujeito falante (nosso locutor) e finalmente, a partir do campo exterior da ‘lingüística’ à lingüística (AUTHIER, 2004, p. 62).

Segundo a autora não há um discurso próprio do inconsciente, pois o inconsciente age no discurso normal. “A instância dinâmica (do inconsciente) é provocar a balança pela qual um discurso volta a um outro por deslocamento do lugar em que o efeito significante se produz (LACAN apud AUTHIER, 2004, p. 52)”.

O sujeito é resultado de uma complexidade, nada é isolado, nem dividido. É pleno, logo o seu discurso não pode se reduzir ao explícito e sim a um Outro de cada um de nós mesmos que se mesclou ao outro de tantos. Nosso inconsciente não é outro discurso, mas registro de várias vozes, ao mesmo tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a psicanálise é função materna a inscrição do sujeito na linguagem. Este sujeito que é uma unidade discursiva que, fora do discurso não existe, pois o discurso é a forma como o sujeito é tomado na linguagem.

Segundo Jaqueline Revuz Authier (2004), um outro ato de enunciação é revelado sob as formas sintáticas, quanto ao discurso direto e indireto. No discurso indireto o locutor aparece como um tradutor, remetendo a um outro para dar sentido ao que ele relata, mas fazendo uso de suas próprias palavras, enquanto que no discurso direto, as palavras do outro ocupam o tempo e o espaço recortado na citação da frase, apresentando um locutor 'porta-voz'.

Mikhail Bakhtin (1997), afirma que as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio-histórico ou com o 'outro' são relações entre discursos-enunciados. Conforme o autor, a língua tem a propriedade de ser dialógica e essas relações dialógicas se dão, além do diálogo face a face, como na dialogização interna da palavra que perpassa pela palavra do outro. São várias vozes num mesmo discurso que se entrelaçam com outras vozes. Unem-se o discurso citado e o contexto narrativo por relações dinâmicas, complexas e tensas. Sua compreensão fica impossível se não considerarmos essas relações.

O teórico russo afirma que a fala é apenas o conteúdo do discurso; o tema; porém, o discurso do outro constitui mais do que o tema do discurso, pois pode entrar no tema e na construção sintática, como uma unidade integral da construção.

O que a psicanálise analisa nessa rede de oposições é o lugar dado ao outro; "um outro que não é nem duplo de frente a frente, nem mesmo o 'diferente', mas um outro que atravessa constitutivamente o um. É o principal fundador – ou que deveria ser reconhecido como tal – da subjetividade, da crítica literária, das ciências humanas em geral" (AUTHIER, 2004, p. 25).

Portanto existe um ponto limite entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva; uma relação que, por limiares e continuidade, vai além das formas mostradas, onde se esgota a descrição lingüística. Esse ponto é a constatação de que o *Outro* é sempre onipresente e está em toda parte.

Quanto à inscrição do sujeito, lembremos que é através das palavras do outro o eu é inscrito na linguagem; a começar pelo meu nome, que passa pela boca da mãe, com sua entonação, pois quem inscreve o bebê na linguagem é a mãe.

Em termos educativos não podemos esquecer que, para que a criança aprenda é preciso que ali haja silêncio, um espaço, uma pausa, e a criança tome deste vazio, para então, preenchê-lo com sua própria versão.

Numa sala de aula, cada atividade proposta, tem a capacidade de apreender e aguçar o imaginário do educando, engrandecendo suas experiências e tornando-o co-autor da aprendizagem. Precisamos aqui, entender por aprendizagem, a compreensão e as relações que o educando consegue estabelecer, por exemplo, numa interpretação textual, quando o educador/ professor permite sua manifestação, concede-lhe a pausa, o tempo para manifestar-se. Enfim, este grandioso processo que transporta o educando para um mundo antes

desconhecido. Uma troca que se dá a partir das relações com este grande Outro e com os outros. Um sujeito que se constitui pela e através da linguagem, sob todas as formas de heterogeneidade.

É importante salientar que as formas de heterogeneidade mostradas não são um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso. Não há um discurso próprio do inconsciente, pois o inconsciente age no discurso normal.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva**: elementos para abordagem do outro nos discursos. Porto Alegre: EDIPUC/RS, 2004
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 8ª ed. São Paulo: SP. HUCITEC. 1997. 196 p.
- BARROS, D. P. & FIORIN, J. L. (org.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**: Em torno de Bakhtin. São Paulo: SP. Edusp, 1999
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz, MACHADO, Irene A.; in: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO Gilberto de. (org) **Diálogos com Bakhtin**. 3ª ed. Curitiba: Paraná. UFPR, 2001. 365 p.
- CORIAT, Centro Lydia. **Escritos da Criança**. 2ª ed. Porto Alegre: RS
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Artes e Offícios, 1999
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. SP: Contexto, 2000. 124 P.

LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS (LDP), FORMADOR DE LEITORES?

Ms. Lovani Volmer¹

RESUMO

O livro didático de português (LDP) é, no geral, norteador das leituras realizadas pelos alunos em nossas escolas. Nesse sentido, convém analisar esses livros com o intuito de averiguar que textos são veiculados por eles, se literários ou não literários, uma vez que as práticas leitoras no espaço escolar resultam desse recurso. As narrativas estudadas estão inseridas no Livro Didático de Português (LDP) *Português para todos* e a análise consiste em discutir o tipo de narrativa e as propostas de exercícios apresentadas na exploração do texto, visando à instrumentalização do leitor iniciante. Dessa forma, pretende discutir a atuação do LDP como um formador de leitor de texto literário e ainda contribuir para a prática docente no que diz respeito às práticas de leitura.

Palavras-chave: livro didático de português; texto literário; prática docente; leitores

RESUMEN

El libro didáctico de portugués (LDP) es, en lo general, norteador de lecturas realizadas por los alumnos en nuestras escuelas. En ese sentido, conviene analizar esos libros con el intuito de investigar qué textos son publicados por ellos, si literarios o no literarios, una vez que las prácticas lectoras en el espacio escolar resultan de ese recurso. Las narrativas estudiadas están incluidas en el Libro Didáctico de Portugués (LDP) *Portugués para todos* y el análisis consiste en discutir el tipo de narrativa y las propuestas de ejercicios presentadas en la exploración del texto, visando a la instrumentalización del lector iniciante. De ese modo, pretende discutir la actuación del LDP como un formador de lector de texto literario y aún contribuir a la práctica docente en cuanto a las prácticas de lectura.

Palabras-clave: libro didáctico de portugués; texto literário; práctica docente; leitores

INTRODUÇÃO

A escola é a instituição incumbida da responsabilidade de promover o contato da criança com os livros e de contribuir para que os alunos se tornem leitores autônomos e proficientes. Nesse sentido, sendo o professor o responsável pela seleção do livro didático e, conseqüentemente, dos textos trabalhados em sala de aula, acreditamos que um estudo mais aprofundado dos sinais textuais que permitem traçar, numa dada narrativa, a figura do narrador e o seu papel no processo de compreensão textual possa ser de grande relevância para a ação docente, tanto no momento da seleção do livro didático quanto do estudo com textos narrativos.

¹ FEEVALE.

I LEITURA

A cada momento de nossas vidas, produzimos leituras que se apresentam com os traços discursivos da nossa necessidade. Essa prática é uma habilidade humana e, segundo Paulo Freire (1997), precede a escrita - só pode ser escrito o mundo que foi anteriormente lido. Em outra obra, o autor destaca que a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” e “[...] implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2001: 11), ou seja, depois que se aprende a ler, se lê para aprender.

Assim como a escrita, a leitura é produção da experiência humana e, na atualidade, do ponto de vista da aprendizagem, é prática valorizada na transmissão cultural. Ler não é uma atitude passiva, não se reduz a simples decodificação de sinais gráficos, mas pressupõe uma atividade de construção e reconstrução de sentidos, ou seja, “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte de seu trabalho” (ECO, 1994: 9).

A leitura é “o próprio meio pelo qual o homem organiza o mundo, [...]: ler é realizar a experiência de se pensar pensando o mundo” (YUNES, 2002: 25). Nesse sentido,

o ato de ler [...] é um ato de atualização e de despojamento do pensar e pensar-se longe dos pré-juízos e pré-conceitos com que o senso comum ilude a maioria dos alfabetizados de quaisquer linguagens em leituras prontas por antecipação, taxando as demais segundo um juízo de falso e verdadeiro que não subsiste objetivamente, pois há que se levar em conta o sujeito – que as produz e recebe – e suas circunstâncias. (YUNES, 2002: 39).

Segundo a autora, é preciso expandir a capacidade leitora dos indivíduos, o que “significa restituir-lhes a capacidade de pensar e de expressar cada vez mais adequadamente em sua relação social, desobstruindo o processo de construção de sua cidadania que se dá pela constituição do sujeito, isto é, fortalecendo o espírito crítico” (YUNES, 2002: 54). Aprender a ler, assim, é mais que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular, uma vez que aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que mediam e transformam as relações humanas.

O texto literário, por sua vez, pode exercer a função de uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado, ser uma forma de expressão, que manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos, ou, ainda, uma forma de conhecimento, mesmo que inconsciente. A produção literária, consoante Candido (1995), “tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo” (p. 246).

Para Fischer (1981), a arte “capacita o ‘Eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser” (p. 19). Cosson (2006) destaca, nesse sentido, que a experiência literária não só nos permite saber da vida pela experiência do outro, mas também vivenciar essa experiência. “Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa [...] permite que se diga o que não sabemos expressar e nos fala de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos” (COSSON, 2006: 17).

Destaca-se, também, que, muitas vezes, se o leitor é ainda menos experiente, faz-se necessária a figura de um mediador; o produtor não conclui a sua obra, isso somente se dá com a recepção e com o significado atribuído a partir da leitura. Nesse sentido, cabe inferir que os mediadores devem aproximar o leitor do texto, podem, no entanto, de acordo com sua atuação, distanciá-lo, ao apresentar uma leitura inacabada e superficial, que não contribui para a formação de um cidadão crítico e capaz de posicionar-se diante dos textos que recebe diariamente.

Essa mediação, segundo Petit (2001), faz-se especialmente necessária na infância, fase em que a leitura desempenha papel importantíssimo na construção do leitor, pois contribui para a abertura do campo do imaginário, permitindo ao leitor decifrar sua própria experiência; é o texto que lê o leitor, é ele que o revela. Essas idéias de Petit (2001) dialogam com as de Kleiman (2004), que considera a leitura “uma atividade a ser ensinada na escola, não como mero pretexto para outras atividades e outros tipos de aprendizagem” (p. 31).

Até pouco tempo, pensava-se que as habilidades da língua limitavam-se a falar-ouvir, ler-escrever. Hoje, entretanto, sabe-se que isso não é suficiente, por isso, “precisamos aprender a *ver* e *representar*, bem como interpolar algo entre a fala e a escrita, fazendo com que esse contínuo fique ainda mais fluido” (MARCUSCHI, 2002: 51).

Nesse sentido, as perguntas de compreensão textual apresentadas ao aluno são de suma importância, para ajudá-lo a compreender, interpretar, refletir sobre o texto e inferir a partir dele ou apenas propor-lhe atividades mecânicas de cópia, não exigindo que estabeleça relações intra e extratextuais, e, portanto, não permitindo o desenvolvimento dessas habilidades e as competências em leitura implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir.

II LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, muitas vezes, é a única referência para o trabalho do professor, passando a assumir até mesmo o papel de currículo e de definidor de estratégias de ensino. Nesse sentido, Dionísio (2000: 125) afirma que ele possui papel importante ao constituir práticas de leitura que podem servir de “base de sustentação de outras práticas mais alargadas no tempo”.

A seleção desta ou daquela obra, assim sendo, permeia não só questões voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, mas também políticas; o livro é uma mercadoria do mundo editorial, sujeito às influências sociais, econômicas, técnicas, políticas e culturais, como qualquer outro produto que percorre os caminhos da produção, distribuição e consumo. Esse fator, no entanto, de acordo com Freitag (1993), nem sempre é observado pelos professores, ou seja, o conteúdo ideológico é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica; é como se o professor fosse um mero porta-voz dos discursos veiculados pelos livros didáticos.

Assim, se a escola se preocupar com a formação de um leitor proficiente, deverá instrumentalizá-lo de forma a perceber as sutilezas da narrativa, do modo de narrar, da natureza do fictício. A análise das narrativas presentes nos livros didáticos de língua portuguesa, portanto, tem muito a contribuir, tanto no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de cada aluno como na análise da ideologia aí presente. O narrador desses textos, igualmente, desempenha papel decisivo; é ele quem mostra ou esconde as informações do leitor.

2.1 O LUGAR DAS NARRATIVAS NO LDP

O livro a ser analisado, *Português para todos*², faz parte de uma coleção, composta por quatro volumes, para alunos de 5ª a 8ª séries, e foi, em 2005, 2006 e 2007, o mais usado, na rede municipal de ensino, em uma cidade da região metropolitana³, na 5ª série.

Nessa coleção, a proposta de ensino está organizada em três unidades temáticas⁴, cada qual com quatro capítulos. De acordo com o supervisor pedagógico da coleção, José de Nicola, os manuais visam a proporcionar ao aluno o contato com uma imensa gama de textos, oferecendo diversos gêneros textuais, retirados de diferentes suportes e com as mais distintas finalidades, desde os textos literários aos não literários, incluindo textos verbais e não verbais. As unidades são organizadas em seções, que seguem sempre a mesma lógica, independentemente do gênero textual apresentado.

No livro da 5ª série, as unidades temáticas são: a comunicação nos dias de hoje, o mundo da imaginação e cenas do dia-a-dia. As unidades 1, 2 e 3 do livro em questão, *Português para todos*, são compostas de 885 textos, entre literários (34) e não literários (48), verbais e não verbais. Esses números, possivelmente, devem-se ao fato de os autores explorarem gêneros textuais diversos, em consonância com o que consta no PCNLP, independentemente de serem literários ou não. Ao analisarmos os textos literários, chama-nos atenção o expressivo número de poesias, textos, infelizmente, não muito frequentes em LDP. Ao observarmos as atividades propostas, entretanto, o gênero é pouco explorado, ou seja, a poesia é submetida, no geral, a fins utilitários. No que diz respeito às narrativas, se o professor que o adotou trabalhar apenas os textos contidos no livro, o aluno vai ler, durante o ano todo, apenas 14 narrativas, sendo que de 6, lerá somente fragmentos, utilizados para fins utilitários e não explorados como ficção. Das demais narrativas, 8 estão completas, mas uma teve seu título alterado “para fins didáticos”, outra aparece apenas como atividade de preenchimento de adjetivos e uma terceira como atividade de cópia ortográfica, ou seja, na totalidade, são analisadas apenas cinco narrativas completas neste LDP, sendo que uma não apresenta as

2 TERRA, E. & CAVALLETE, F. *Português para todos: 5ª série*. São Paulo: Scipione, 2004.

3 Em 2007, havia 1507 alunos matriculados na 5ª série nesta cidade.

4 De acordo com Costa Val e Castanheira (2005), existe uma predominância nos LDP da organização em unidades temáticas, o que, segundo as autoras, poderia ser alternado com outras possibilidades, tais como: projetos de ensino, objetivos didáticos, gêneros ou tipos textuais, questões de reflexão gramatical.

5 Aqui foram considerados apenas os textos com alguma proposição de atividade.

seções “Para começo de conversa”, “Expressão oral” e “Para além do texto”, pois não é o texto de abertura do capítulo.

É importante salientar que os textos fragmentados são resultado da leitura do autor do manual que fez os “cortes”, não possibilitando uma visão do todo, submetendo o texto a fins utilitários. A seleção textual feita pelos autores dos LDP poderá determinar a relação que a criança estabelecerá com o texto literário e, sobretudo, a relação que será estabelecida além dos muros da escola (PAIVA & MACIEL, 2005).

Ao focar as questões propostas, vamos, mais uma vez, comprovar os resultados de uma pesquisa realizada por Marcuschi (2002)⁶ no que diz respeito ao tipo de perguntas de compreensão que predominam nos LDP, ou seja, as *objetivas*, as *cópias* e as *subjetivas*. Caberia a nós questionarmos se essas questões realmente ajudam a “compreender” e “interpretar” melhor um texto. As questões de opinião realmente são importantes para desenvolver o senso crítico do aluno, mas não contribuem para a compreensão e/ou a interpretação do texto. Soares (2003) destaca que, em geral, os exercícios propostos pelos LDs para análise de textos literários não conduzem à análise do que é essencial neles, ou seja, “à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam” (SOARES, 2003: 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as narrativas apresentadas no LDP *português para todos*, podemos inferir que estão integradas ao projeto proposto, o que, a princípio, parece ser positivo. Essa “amarracão”, entretanto, acaba guiando também a leitura do aluno, que é realizada sob esse viés; a leitura, na maioria das vezes, acaba sendo pressuposto para introduzir ou, então, retomar algo já visto/estudado. Assim, acreditamos que os autores, ao selecionarem as narrativas que integram essa obra, não levaram em consideração o papel humanizador do texto literário nem o leitor, tampouco o processo de compreensão textual e o fato de um aluno de 5ª série ser, ainda, no geral, um leitor incipiente, mas uma seqüência de conteúdos preexistente.

Ainda em relação às narrativas, essas são, no geral, de natureza ficcional, ou seja, propiciam ao leitor a vivência do literário. No que diz respeito às questões de compreensão e interpretação propostas, entretanto, é possível perceber que privilegiam questões fundadas exclusivamente no texto, não possibilitando ao aluno uma análise textual mais aprofundada nem dos aspectos pertinentes à história nem ao discurso, de forma a instrumentalizá-lo para perceber as sutilezas da narrativa, do modo de narrar, da natureza do fictício.

⁶ Marcuschi (2002) realizou um estudo acerca da tipologia das perguntas de compreensão em LDP, que nos permite perceber o quanto o que é proposto ajuda o aluno a desenvolver habilidades e competências em leitura ou não. Marcuschi propõe a seguinte classificação: A cor do cavalo branco de Napoleão, Cópias, Objetivas, Inferenciais, Globais, Subjetivas, Vale-tudo.

Por fim, cabe salientar que não se pode afirmar que a promoção da distribuição e uso de LDP de melhor qualidade nas escolas, com textos de atividades pedagogicamente adequados para favorecer a autonomia do leitor possa, por si só, levar à formação de cidadãos conscientes e participativos em diferentes espaços sociais. Por outro lado, se o LDP está na sala de aula e nela ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado, no esforço coletivo de, cada vez mais, ampliar a sua qualidade.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA VAL, M. das G. & CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e língua portuguesa. In: COSTA VAL, M. das G. & MARCUSCHI, B. (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- DIONÍSIO, M. de L. da T. **A construção escolar de comunidade de leitores: leituras do manual de português**. Portugal: Almedina, 2000.
- ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAG B. et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.
- PAIVA, A. & MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. In: PAIVA, A. et al. (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 111-126.
- PETIT, M. **Lecturas: del espacio íntimo al espacio público**. Tradução para o espanhol: Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-58.
- YUNES, E. Dados para uma história da leitura e da escrita. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 52-9.
- _____. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à *letra* e de volta ao mundo. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 13-51.

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

ONDE O SUJEITO VAI PARAR COM ESSA LÍNGUA? Uma discussão acerca das metodologias de ensino de línguas estrangeiras

Giovani Forgiarini Aiub¹

RESUMO

O ensino de línguas estrangeiras tem se caracterizado principalmente por um ecletismo metodológico. Tal ecletismo está presente desde as escolas de educação básica até as escolas de línguas. Entretanto, a heterogeneidade no modo de ensinar não tem garantido sucesso na aprendizagem dessas línguas outras, pelo contrário, Revuz (1998) afirma que é destacável a alta taxa de insucesso na aprendizagem de línguas estrangeiras. Fazendo uma breve visita a tais modelos de ensino, é possível perceber, através de uma análise prévia, que a concepção de língua nestas abordagens permanece a mesma, isto é, uma concepção de língua transparente, imanente, uma língua não atravessada pela historicidade, como se fosse possível uma relação termo a termo entre as “coisas” do mundo e a linguagem. Portanto, este trabalho tem por objetivo discutir alguns dos modelos de ensino de línguas estrangeiras – enfocando a língua inglesa – verificando se neles há espaço para se tratar de equívocos, de falhas, de sujeitos sócio-historicamente marcados.

Palavras-chave: Metodologias de Ensino. Língua Estrangeira. Sujeito.

INTRODUÇÃO

Nenhum método é capaz de impedir que qualquer um que tenha o desejo de aprender uma língua o faça! (REVUZ, 1998, p.216).

Para abrir este percurso, seria importante salientar que, atualmente, na maioria dos casos, não há um modelo de ensino de língua estrangeira, mais especificamente de língua inglesa, predominante nas escolas da rede pública. Os modelos/métodos de ensino dessa língua estrangeira se configuram, nestas condições, pela falta de seqüencialidade, de organização e, principalmente, pela falta de conhecimento das necessidades dos educandos por parte dos professores, enfim, uma falta de política de ensino de línguas estrangeiras².

Mas será que há algum modelo ou política de ensino de língua estrangeira que seja eficiente, que desenvolva a criticidade nos alunos? A busca por respostas para esta questão

¹ (PPGLet/UFRGS – CAPES) Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS com apoio da CAPES. Foi professor de Inglês e Português da rede pública estadual entre 03/2001 e 04/2008.

² Esta afirmação, a princípio, pode não ser de todo verdadeira (nem se espera que seja). No entanto, falo como sujeito que vivenciou, em quatro diferentes escolas públicas, as descontinuidades do ensino de língua inglesa, não havendo modelos específicos. Usa(vam)-se, em geral, livros didáticos e abordagens de toda ordem, sem levar em conta a realidade do sujeito-aprendiz. E, sendo uma constante neste pequeno *corpus*, poderia, ou não, se estender a outras escolas com as mesmas características.

pode ter dado origem a esse ecletismo metodológico vigente³, pois “as metodologias ou abordagens de ensino de línguas não se sucederam simplesmente, pois elas coexistem até hoje, mascaradas pelo ensino comunicativo das línguas” (CORACINI, 2003b, p.141).

1 MÉTODOS/MODELOS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A partir de agora, uma síntese dos modelos/métodos de ensino de língua estrangeira será apresentada. Iniciarei, então, pela visão behaviorista, passando pelo cognitivismo, construtivismo e interacionismo; e, para finalizar, um breve comentário sobre outros métodos (ainda/também) vigentes.

1.1 BEHAVIORISMO

Neste modelo filiado ao empirismo, o comportamento (como já diz o termo em inglês, *behavior*) é a base para o ensino. Para os behavioristas, e principalmente para Skinner (1958), seu principal precursor, toda a aprendizagem ocorre através de hábitos. No caso de línguas estrangeiras, para que ocorra o aprendizado, é necessário apagar as “marcas” da língua materna, o que caracteriza os “erros”. Então, os aprendizes recebem, incessantemente, “reforços” lingüísticos dessa outra língua. De acordo com esse modelo de ensino, um sujeito só pode aprender uma língua estrangeira através da repetição (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.23).

Para corroborar com Lightbown e Spada (1993), Coracini (2003b, p.141), ao traçar um histórico sobre alguns métodos de ensino de língua estrangeira, afirma que, dentro do behaviorismo, para se ter uma aprendizagem eficaz “era necessário banir a língua materna da aula de língua estrangeira”, pois, segundo a autora, havia um efeito negativo daquela sobre esta; e isso era percebido pela

interferência de suas estruturas [a da língua materna] numa língua com estruturas diferentes, tanto do ponto de vista lingüístico como do ponto de vista cultural (que, nesta ocasião, se reduzia aos hábitos genéricos e, por vezes, estereotipados de um povo), já que aprender uma língua se reduzia a memorizar estruturas em situação de comunicação (CORACINI, 2003b, p.141).

Dessa forma, sendo a repetição e a memorização os principais meios de ensino nesta abordagem, os sujeitos não são instigados a refletir, muito menos a interpretar o que lhes era *inputado*⁴. Neste modelo de ensino, o que prevalece é o “estímulo-resposta”; isto é, o professor dá um reforço para que o aprendiz dê a resposta desejada. Assim, tendo o aprendiz acertado, recebe um elogio, uma nota alta, ou até mesmo um sentimento de realização e/ou satisfação; porém, caso responda algo indesejado, é repreendido pelo professor com notas baixas, etc. Assim, sendo exposto a mais repetições.

Outro dado interessante dessa abordagem é o de que os “erros” lingüísticos são considerados bi-direcionais, ou seja, nativos de determinada língua, que estivessem

³ Um dos autores que se coloca como defensor do ecletismo metodológico é Brown (2001).

⁴ Do termo inglês *input*.

aprendendo uma outra, cometeriam os mesmos erros que os nativos dessa outra língua cometeriam ao aprender aquela (LIGHTBOWN; SPADA, p.24).

É relevante também dizer que esse modelo de ensino despreza toda e qualquer vivência, experiência trazida pelo aluno. Aqui o professor é o detentor do saber e o aluno, a tábula rasa.

Ainda, dentro da abordagem behaviorista, estão os métodos Áudio-Oral e o Audiovisual. Com a sua aparição nos Estados Unidos da América por ocasião da Segunda Grande Guerra, pois a necessidade era de se ter pessoas que falassem outras línguas, além do inglês, de uma forma mais aligeirada, o primeiro modelo (Áudio-Oral) privilegia o bem-ouvir e o bem-falar (*listening/speaking*), os quais serviriam de alicerce para o ler e para o escrever (*reading/writing*). Já o segundo método, reagindo contra a expansão do inglês, surge na França, logo após a Segunda Guerra, a pedido do governo local, porém com a mesma ênfase na língua oral, diferenciando-se apenas no fato de que a prioridade é, segundo os adeptos desse modelo, “a língua de todos os dias” (MASCIA, 2003, p.214-5).

Para finalizar, mesmo o behaviorismo sendo considerado um método antigo, será que ele foi deixado de lado, banido, pelos professores, principalmente os de escolas públicas? Será que os alunos, ao “falarem” em uma língua estrangeira, neste caso o inglês, não o fazem por um processo de imitação? Isto é, ao enunciarem determinadas palavras, fazem por um processo de identificação com a língua ou por um processo de repetição? Os alunos não repetem incessantemente certas palavras até acertarem? E quando acertam, os professores não os elogiam, não lhes dão um *ok*, como nesse método dito ultrapassado⁵? O fato é que o uso, pelos professores de inglês, do *repeat after me* já está consagrado. O imaginário, neste caso, é de que não há como aprender/falar uma língua outra deixando de “errar” sem treiná-la, sem repeti-la exaustivamente.

1.2 COGNITIVISMO

Depois da insatisfação com o behaviorismo radical, surge, então, o cognitivismo. Dentro dessa abordagem, a aquisição de línguas estrangeiras se dá pela construção de sistemas de conhecimento. Ou seja, os alunos devem ter máxima atenção a todo e qualquer aspecto da língua estrangeira a qual estão tentando captar (entender e produzir). Então, de uma maneira muito gradual, através da experiência e da prática, os aprendizes, através de suas mentes, se tornam aptos a “usar” essa outra língua que estão tentando aprender quase que automaticamente (LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

De acordo com Lightbown e Spada (1993), a teoria cognitivista não teria sido ampla e empiricamente testada no ensino de línguas estrangeiras, pois

⁵ Um autor que apresenta o Behaviorismo como um método ultrapassado é Leffa (1988).

essa teoria não pode facilmente prever que tipos de estruturas vão ser automatizadas através da prática e quais vão ser reestruturadas [...], a teoria cognitivista também não pode prever quais estruturas da primeira língua serão transferidas e quais não serão (p.25)⁶.

Percebe-se também que, nesta abordagem de ensino, o sujeito é centrado, tem controle sobre sua mente e é ele quem constrói todo o seu conhecimento, como se não houvesse influência social. Seria como se os professores deixassem os alunos livres para aprenderem por si só, sem instigá-los a curiosidade, ao desejo de aprender. Neste lugar, como em outras abordagens de ensino, o aprendiz não é considerado um sujeito desejante, mas sim indivíduo pensante.

Aqui, como praticamente não há interferência do professor, esse modelo não foi amplamente difundido, mas abre brechas para o próximo.

1.3 CONSTRUTIVISMO

Primeiramente influenciado pela psicologia cognitivista e pelo estruturalismo lingüístico, e, num segundo momento, pela teoria gerativista, inatista e transformacional de Chomsky, o construtivismo⁷, mesmo se preocupando mais com a aprendizagem e menos com o ensino, crê que os aprendizes de uma língua estrangeira constroem representações internas. Representações essas que são “figuras mentais” da língua alvo, com as quais vão desenvolvendo estágios, passo a passo, até atingir/conquistar/(re)produzir ampla e perfeitamente o sistema dessa língua outra (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.26).

Esse modelo, calcado no pensamento, mas mais do que isso, no sujeito pensante e consciente, crê que

aprender uma língua consistiria em aprender a formar regras que permitissem produzir novos enunciados, o que faz com que se delegue ao pensamento um papel significativo na descoberta das regras de formação de enunciados (MASCIA, 2003, p.217).

Portanto, o aprendiz, para aprender uma língua estrangeira, deve “internalizar” as regras dessa outra língua, que ele mesmo irá “descobrir” por um ato consciente, através das informações que entram (em sua mente) e as armazenando na memória, para, logo depois, decodificar e, por fim, produzir “novos enunciados” a partir dessas regras que estão na memória.

Um traço particular desse método, em relação aos anteriores, é que ele se propõe a operar com os processos estratégicos internos do aprendiz, estágio por estágio, dentro da mente do estudante. Assim, para que ocorra a aprendizagem, não é necessário que o aluno produza, exteriorize a língua. Ele pode adquirir essa língua estrangeira sem, de fato, escrever ou falar nela; nesta perspectiva, a aprendizagem acontece quando o aprendiz escuta ou lê amostras da língua que pretende adquirir. Então, quando esse aluno fala ou escreve nessa

⁶ As citações diretas em língua estrangeira são traduzidas por mim.

⁷ No caso do ensino de línguas estrangeiras, esse modelo, diretamente ligado à Lingüística Aplicada, deu origem ao Movimento Comunicativo, cujo principal objetivo era, na década de 1960, ensinar adultos imigrantes no contexto europeu (MASCIA, 2003).

língua alvo, isso é visto como resultado do processo interno ocorrido mentalmente e não como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Como Chomsky não ampliou seus estudos para o processo de aquisição de línguas estrangeiras, ficando restrito à aquisição da língua materna, quem desenvolve, dentro dessa perspectiva, hipóteses sobre a prática de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é Krashen⁸. Esse autor apresenta cinco hipóteses sobre a aquisição de língua estrangeira, as quais serão apresentadas a seguir.

A primeira hipótese de Krashen (1982) é chamada de *a hipótese da aprendizagem pela aquisição*⁹. Nesta perspectiva, um adulto pode “adquirir” ou “aprender” uma dada língua estrangeira. No entanto, o autor ressalta que a aquisição é a que está engajada com uma “interação significativa”, isto é, assim como uma criança vai assimilando a sua língua materna, o adulto também o faz, sem, como a criança, se preocupar com a forma.

Nessa hipótese, Lightbown e Spada (1993, p.27) chamam atenção para o fato de que, ao aprender uma língua estrangeira, um adulto o faz “via um processo consciente de estudo e atenção para a forma e a correção do erro, o qual ocorre tipicamente nas salas de aula em que há a linguagem formal”. Entretanto, ampliando o comentário das autoras, aqui o processo de aprendizagem é visto como ideal, como se fosse uma constante o próprio aprendiz se dar conta do que “acertou” ou “errou” nessa outra língua. Além disso, “não é possível negar que se procede a uma homogeneização, fazendo tábula rasa das diferenças e, sobretudo, da história que cada um inevitavelmente traz consigo” (CORACINI, 2003b, p.143).

Ainda nessa hipótese, Krashen (1982) afirma que só é possível adquirir uma dada língua através da comunicação fluente. Complementa que, enquanto há aprendizes se tornando competentes em língua estrangeira sem ter aprendido (diferentemente de adquirido)¹⁰ as regras gramaticais, existem outros que, em princípio, “sabem” as regras (adquiriram-nas), mas que, quando estão focando a interação no significado, essas regras são descumpridas. E, vendo isso como um problema, uma falha a ser corrigida, é que Krashen (1982) tenta estabelecer uma segunda hipótese (LIGHTBOWN; SPADA, 1993).

Na segunda hipótese, a do monitor (ou de monitoria)¹¹, o autor diz que o sistema (da língua) adquirido age a fim de iniciar a elocução do aprendiz, o qual é também responsável pela fluência e pelos julgamentos intuitivos sobre a precisão da língua¹². Por outro lado, o sistema aprendido age como um monitor, fazendo com que haja uma transformação e um aprimoramento do que o sistema adquirido produziu. No entanto, para que o processo de monitoria possa ocorrer, Krashen (1982) traz três condições: tempo suficiente, foco na forma, e conhecimento das regras gramaticais. Então, nessas condições, a escrita está para o sistema

⁸ Para mais informações sobre essas hipóteses ver: Krashen (1982).

⁹ Em inglês, *the acquisition-learning hypothesis*.

¹⁰ Krashen (1982) estabelece diferença entre aprender e adquirir (*learn* e *acquire*), pois, para ele, engajar-se em processos repletos de significação está em arranjo com o adquirir, e não com o aprender.

¹¹ Em inglês, *the monitor hypothesis*.

¹² Neste ponto, vale ressaltar que a teoria à qual este trabalho se filia não compactua dessa concepção de língua e de sujeito, que são, neste caso, respectivamente, homogênea, e centrado e ideal.

aprendido, fazendo o aluno “pensar”, e a comunicação, para o sistema adquirido. Assim, Krashen salienta que, se há um sistema de monitoria dos “erros”, todo o ensino de uma dada língua estrangeira deve se pautar na comunicação e não pelo aprendizado de regras.

Lightbown e Spada (1993, p.27) falam sobre uma certa fraqueza nessa hipótese, pois, segundo as autoras, “é muito difícil perceber uma evidência de monitoria; pois, em qualquer enunciação dada, é impossível determinar o que foi produzido pelo sistema adquirido e o que é resultado do uso monitor”.

A terceira hipótese de Krashen (1982) se refere à ordem natural¹³ de aquisição de certas regras gramaticais. Para ele, algumas regras são adquiridas antes de outras, isto é, não significa que uma regra “fácil” seja adquirida antes de uma outra mais “difícil”. Assim, a ordem natural independe da ordem em que essas regras são apresentadas ao aprendiz. Neste caso, a hipótese da ordem natural sofre influência da língua materna, o que pode dificultar a aquisição da língua estrangeira (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.57).

A quarta hipótese de Krashen (1982), mais tarde por ele mesmo reformulada, diz respeito ao *input*¹⁴. Inicialmente, nesta perspectiva, o autor afirma que a aquisição de uma língua alvo só poderia ocorrer através do recebimento, por parte do aprendiz, de mensagens inteligíveis. Dessa maneira, a aprendizagem seria mais eficiente se o *input* contivesse formas e estruturas que estivessem em “níveis” de competência mais elevados aos que o aprendiz se insere.

Entretanto, o próprio Krashen admite que essa hipótese não é suficiente para que aconteça a aquisição da língua alvo. Assim, ele cria a quinta e última hipótese.

A hipótese do filtro afetivo¹⁵ se refere a uma barreira que, para Krashen (1982), é imaginária e previne os aprendizes de usufruírem o *input* que lhes é dado. Aqui, o afetivo (necessidades, atitudes e estado emocional) “atrapalha” a aquisição da língua alvo. Segundo Krashen (1982 apud LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.28), “um aprendiz que está tenso, ansioso, faminto ou chateado descarta o *input* e o torna indisponível para a aquisição”. Assim, cabe ao professor, em sua prática de sala de aula, “motivar” esse aluno estressado e desinteressado. O professor faz a função do filtro operante, que desperta o aluno quando ele está cabisbaixo e, quando relaxado e motivado demais, ele o recoloca em um equilíbrio ideal.

Sobre a quinta hipótese de Krashen, Lightbown e Spada (1993, p.28-9) fazem o seguinte comentário: “é difícil estar certo de que os fatores afetivos causam diferenças na aquisição da linguagem”.

Percebe-se, neste modelo de ensino de língua estrangeira, especialmente na última hipótese de Krashen, que há uma tentativa de sempre manter imutável o sujeito-aprendiz, dentro de um universo logicamente estabilizado. Esta busca por uma situação idealizada de

¹³ Do inglês *the natural order hypothesis*.

¹⁴ *The input hypothesis*. Essa expressão poderia ser traduzida como a hipótese da entrada de dados, ou ainda entrada de insumos.

¹⁵ Em inglês *the affective filter hypothesis*.

ensino é uma constante nesta abordagem. Coracini (2003b), ao tecer críticas a esse modelo de ensino, ressalta que

a aprendizagem passa a ser vista como um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz, também idealizado. Constroem-se modelos do [...] “bom aprendiz de língua estrangeira”, que exclui ou (des)classifica todo aquele que não se comportar em conformidade aos padrões (p.142-3).

Fica claro, nessa perspectiva teórica e de método de ensino, que não há espaço para um sujeito suscetível de transformação, para uma tomada de posição. Nesse lugar, o sujeito-aprendiz deve deixar para trás suas vivências e experiências e se enquadrar nas configurações/padrões do modelo. Caso contrário, não há possibilidade de ensino, muito menos de aprendizagem. Fica claro também que a concepção de língua, nesse modelo dito comunicativo, é a “de um instrumento de comunicação ou de interação social, tendo como objetivo desenvolver no aluno a competência comunicativa” (MASCIA, 2003, p.217), ou seja, isso implica dizer que a produção de sentidos fica em segundo plano, se é que esse tipo de produção é planejado.

Dentro do construtivismo, o que fica evidente é que em uma sala de aula heterogênea, como é a maioria dos casos em escolas da rede pública, esse modelo é falho, pois mensagens de “*input* inteligível” não se tornam tais quando há sujeitos-aprendizes em desconforto ou em altíssimo conforto. Aqui, então, quando não há aprendizagem, ou melhor dizendo, aquisição da língua estrangeira, a culpa recai sobre o professor (aquele que “filtra” o que pode e não pode acontecer em sala de aula), porque é ele quem não consegue estabilizar a turma, deixá-la homogênea, repleta de indivíduos igualmente pensando, agindo e reproduzindo.

1.4 INTERACIONISMO

Não muito diferente do construtivismo, o interacionismo também acredita que a aprendizagem de uma língua estrangeira só pode ocorrer através de *input* compreensível, aliado ainda a uma conversação com falantes nativos.

Através de Long (1985 apud LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.29), o interacionismo amplia a compreensão de *input*. Long (idem) preocupa-se com o modo com que esse *input* se torna compreensível ao aprendiz.

Para o interacionismo, é fundamental que haja trocas (mas restritas ao caráter estrutural e homogêneo da língua) entre aprendizes e falantes nativos. De acordo com os interacionistas, não houve registro de que um aprendiz não tivesse ampliado, de alguma forma, seus conhecimentos da língua estrangeira, ao interagir com falantes nativos. Lightbown e Spada (1993, p.30) salientam que “é muito complicado medir o grau de compreensibilidade causado pelo *input*”.

Mesmo com uma ampliação, ela ainda é rasa. O que é ampliado, em relação ao construtivismo, é o fato de o *input* vir de falantes nativos, o que não muda muito para alguém que supostamente ainda não conhece a língua (o aprendiz). Sendo assim, não há a presença da

exterioridade; a língua é fechada e homogênea, assim como o sujeito é centrado e idealizado, tanto o aprendiz como o falante nativo.

Em escolas da rede pública, ou também as de toda ordem, como seria para levar aos alunos esse *input* de falantes nativos? Será que através de gravações em discos compactos (CDs) ou fitas K-7? Os diálogos prontos não são de falantes reais, portanto esse *input* também não é real. Logo, a preocupação de Long (1985 apud LIGHTBOWN; SPADA, 1993), nestes casos, não se faz relevante. Um falante nativo, ou não, para quem supostamente não conhece a língua (o aprendiz) não fará diferença. A similitude aqui aparece na ordem do exatamente igual.

1.5 OUTROS METODOS (AINDA) VIGENTES

Este espaço reservo para tecer breves comentários sobre outros dois métodos, antigos, anteriores aos explicitados acima, mas que também fazem parte do cotidiano das salas de aula de ensino de língua estrangeira. E o segundo momento destaco para falar sobre outras questões concernentes a esses métodos, sobre uma tentativa de se estabelecer uma política de ensino para as línguas estrangeiras.

O primeiro método que trago é datado da época do Renascimento (cf. LEFFA, 1988), conhecido como método ou abordagem da Gramática e Tradução. Nesse modelo de ensino, a aprendizagem supostamente se dá através de observação às regras (e às exceções destas regras) da língua; e, somente após este observatório, se olha para a língua em si.

Outra característica marcante desse modelo se refere ao fato de que nele há três passos essenciais sem os quais a aprendizagem não ocorre. Primeiramente, o sujeito-aprendiz deve memorizar uma lista prévia de palavras; depois, ter pleno conhecimento das regras para unir essas palavras e formar frases; e, finalmente, o aluno é exposto a uma série de exercícios de tradução e de versão.

Estas particularidades dão a entender que não há contextualização, há sim uma lista de palavras soltas a serem memorizadas e exercícios completamente desconexos com a realidade do aluno. Aqui, o sentido dos textos – ou melhor, das frases – não é levado em conta. A preocupação, nessa perspectiva, é gramatical; portanto, a língua escrita, homogênea e formal, é a que predomina.

Nesse sentido, é que apresento Serrani (2005, p.63), quando fala sobre haver “estruturas e léxicos a serem adquiridos antes para *depois* serem usados”. Algo muito semelhante a esse modelo. O que chama a atenção aqui é que a crítica da autora é atual, enquanto que esse método surge na época do Renascimento. Será que Serrani desconhece como a língua estrangeira é trabalhada/abordada nas escolas? Certamente que a resposta a esta pergunta impertinente é um seco não. Esse método ainda está presente nas escolas, vem se alastrando do início da Idade Moderna até os dias atuais, pois o implícito teórico que dele está por trás é o predominante nos sujeitos-professores: o de que a língua é homogênea, clara,

transparente. Nesse modelo, assim como nos outros já explicitados, não há lugar para equívocos da língua (a heterogeneidade) e para tudo o que não é padronizado.

Outro modelo que gostaria de comentar é o da Abordagem Direta, também datado do século XVI, mas com seu apogeu nos anos 1870 nos Estados Unidos da América e, algumas décadas depois, se ampliando para a Europa (cf. LEFFA, 1988).

Enquanto que, no método da Gramática e Tradução, a língua utilizada para o ensino é a materna, aqui há uma radicalidade de nunca se usar a língua mãe. Nesta abordagem, o aluno é obrigado a “pensar” na língua estrangeira. Não se deve nunca traduzir, pois, de acordo com Lima (2007)¹⁶, “o princípio fundamental do método direto é de que a língua-alvo se aprende através da língua-alvo. Com isso, a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula”.

Sendo assim, para se ensinar esta língua alvo, os professores expõem seus alunos a desenhos, gravuras, cartazes, diálogos situacionais e, por vezes, mímicas. Esta abordagem ainda predomina em muitas escolas, mas especialmente em cursos de línguas. O pressuposto teórico dessa abordagem é o mesmo: o de que a língua é homogênea; e também de que o sujeito é o “dono” de seu dizer, que controla tudo o que diz.

Nessa perspectiva de ensino, não há lugar para a tomada da palavra, uma tomada de posição. O sujeito, neste lugar teórico, “é um indivíduo autônomo que ‘interage’ com os outros indivíduos completos que decidem livremente sobre o que falam e as palavras referem a um mundo já dado” (SERRANI-INFANTE, 1998, p.254). E esse sujeito faz alusão não só ao aluno, o professor também entra nesse jogo. Aliás, sem as suas mímicas e gravuras, a “aquisição” da língua estrangeira se torna impossível.

Neste caso, como pode ocorrer um processo de identificação, um processo de captura da língua estrangeira? Serrani-Infante, ao referir sobre cursos de línguas dinâmicos e ativos, apresenta Mannoni (1994 apud SERRANI-INFANTE, 1998, p.245), que diz que “para não ser capturado, há uma coisa que se pode fazer: em vez de identificar-se, pode-se fazer uma imitação ou uma macaquice”. Assim, com *role playing* (ou com o “fazer o papel de”), não se pode capturar nem se deixar capturar o sujeito-aprendiz, pode-se sim é diverti-lo e distraí-lo por certo tempo.

No Brasil, o governo federal, preocupado com esse emaranhado de métodos de ensino para línguas estrangeiras, lança um referencial teórico, uma tentativa de se estabelecer uma política de ensino de línguas estrangeiras, que, *a priori*, deveria ser seguido pelas diversas escolas públicas; um referencial teórico padrão: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN’s). Lançados em 1998, há quase uma década, os PCN’s supõem ter uma preocupação menos lingüística e mais crítica, especialmente com relação à Língua Inglesa, pois

a aprendizagem do inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais, [...] pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais [...]. O uso de uma Língua Estrangeira é uma forma de agir no mundo para transformá-lo. A ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e

¹⁶ Texto completo disponível em <http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/315.htm>.

aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação (BRASIL, 1998, p.40).

Entretanto, da data de lançamento dos PCN's até os dias atuais, mesmo não sendo muito tempo em termos de métodos e perspectivas teóricas, ainda não se viu essa transformação crítica, principalmente nos sujeitos-professores de Língua Inglesa. O que se vê, pois, é a reprodução desses modelos de ensino, "importados" de outras realidades.

Portanto, se uma consciência crítica sobre a língua inglesa (em si) ainda não é ampla, o que se dirá, então, de uma tomada de posição, do processo de identificação, da captura desses sujeitos aprendizes? O ensino de línguas estrangeiras, ainda nos dias de hoje, é caracterizado pela artificialidade, com exercícios apenas estruturais, sem lugar para a subjetividade do aluno, sem lugar para a heterogeneidade que lhe constitui, sem lugar para "considerar o sujeito psicanalítico, inconsciente, cindido, disperso, cujo dizer resvala sentidos indesejados, incontrolados" (CORACINI, 2003a, p.252). O que prevalece é a tentativa de se estabilizar o sujeito, deixando-o uno, racional, indiviso. Mas, ainda há quem aprenda apesar do método, como já alertava Revuz (1998).

2 PARA CONCLUIR

Com uma breve visita a estes métodos/modelos de ensino de língua estrangeira, tentei demonstrar que neles não há rupturas no que diz respeito às concepções de língua e de sujeito, pois há a ilusão da transparência, da língua imanente, da língua como instrumento a ser adquirido para, logo em seguida, ser usada. Sobre o sujeito, estas abordagens não o tratam como cindido, marcado sócio-historicamente, sujeito disperso, um sujeito que não controla o dizer, um dizer que abre brechas para sentidos que derivam. Nesse sentido é que se torna possível dizer que não há sujeito, pois ele é considerado ideal(izado), pleno. Tentando responder a pergunta-título deste trabalho, diria que é preciso capturar esse sujeito. E quando se fala em capturar, é possível que se imagine prender, deter, ou até mesmo aprisionar. No entanto, não é nesta perspectiva que me refiro ao termo capturar, pois um aprisionamento pode significar uma não-volta e isto é indesejável. Quando falo em capturar, quero dizer uma busca, neste caso uma busca pelo outro, isto é, uma desestabilização do sujeito. Refiro-me aqui a uma busca pelo "fazer sentido", mais especificamente, por uma produção de sentidos em língua estrangeira.

Sendo assim, tratando tanto a língua como o sujeito plenos, não poderia haver espaço para a heterogeneidade que é constitutiva de todo e qualquer espaço de ensino. O que pretendo dizer é que "os fatos lingüísticos considerados como problemas não [fiquem] de fora do sistema, à margem da língua, e [passem] a ser considerados como nucleares e não periféricos" (LEANDRO FERREIRA, 2003, p.197).

Em outras palavras, tentei demonstrar também que a tomada da palavra, a produção de sentidos em outra língua não é possível, pois estes métodos tratam o ensino de línguas por

um viés estritamente lingüístico, não concebendo, pois, a exterioridade. Caberia, então, apontar em que lugares teríamos a captura do outro, a identificação com a língua estrangeira. Porém, acredito que este lugar não esteja distante, pois é a própria sala de aula, bastando apenas, no caso do professor, perceber e deixar movimentar-se, isto é, apresentar aberturas para que os aprendizes tragam as suas vivências, o que lhes é familiar, não os fazendo tábula rasa. É nesta perspectiva, portanto, numa perspectiva discursiva, que a produção de efeitos de sentido em língua estrangeira se torna mais próxima, que o processo de identificação com a língua do outro ocorre.

Com isso, não pretendo dizer que “sempre” vai haver uma identificação, e sempre plena, com a língua estrangeira. Se afirmasse tal proposição, abriria brechas para uma possível interpretação de ponto de vista utópico. Sobre esse ponto, para que ocorra a captura do sujeito, ou para deixar que ele seja capturado, não é possível que se conceba a língua como fechada e o sujeito como consciente. É necessário aqui que se busque lugares onde essa língua possa fazer sentido, mais que isso, um lugar onde a heterogeneidade seja levada em consideração, diferente dos métodos/modelos apresentados.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.

CORACINI, M. J. R. F. A escamoteação da heterogeneidade. In: _____; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003a, p.251-68.

_____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: _____. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b. p.139-59.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LEANDRO FERREIRA, M. C. O caráter singular da língua no discurso. **Organon: discurso, língua e memória**. v. 17, n. 35. p.189-200. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2003.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p.211-36.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMA, J. **As metodologias do ensino de língua estrangeira**. Disponível em: <http://www3.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/315.htm>. Acesso em: 27 mai. 2007.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p.211-22.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org). **Língua(gem) e Identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.213-30.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.231-64.

SKINNER, B. F. [1958]. **Teaching machines**. Disponível em: <<http://www.behaviorismo.psc.br/>>. Acesso em: 27 mai. 2007.

A NARRATIVA EM UMA SALA DE AULA BILINGÜE

Cristiane Ely Lemke¹

RESUMO

Este artigo traz questões sobre o papel da narrativa para o desenvolvimento da linguagem, fazendo uma retrospectiva de alguns estudos sobre o assunto. Traz à tona a importância das práticas narrativas, tanto em casa quanto na escola, para o desenvolvimento lingüístico e a ampliação do conhecimento de mundo das crianças e analisa, brevemente, breves excertos de uma contação de história em uma sala de aula bilíngüe. Os dados até agora mostram que os alunos se orientam para os momentos em que há um ponto relevante para a tomada de turno e o tomam quando isto acontece, co-narrando a história e co-construindo significado do que foi dito, através do andaime provido pela professora e também por outros alunos. Mostram também que o estilo adotado pela professora, como descrito por Blok em 1999, de falar *com* a criança, influencia a estrutura de participação dos alunos durante este momento.

Palavras-chave: Narrativa, Aquisição/Ensino de língua, Andamento.

INTRODUÇÃO

Quem de nós não lembra dos momentos de contação de histórias que vivenciamos tanto em casa quanto na escola? Provavelmente todos nós fomos expostos a esse tipo de atividade desde bem pequeninos. Através desses ensaios é que vamos sendo preparados para sabermos escutar uma narrativa e agir de forma a colaborar com a pessoa que nos conta a história.

Assim, com cerca de cinco anos de idade, a maioria das crianças já sabe se portar como platéia, ou seja, eles/elas sabem que precisam escutar e esperar o momento propício para fazerem seus comentários e questionamentos. Parecem também estar orientados/as para o fato de mostrarem ao seu interlocutor que estão acompanhando o que ele/a está dizendo, o que pode ser feito de diversas maneiras, usando desde expressões faciais até um simples 'hm', que indicam atenção e dizem ao interlocutor que ele/a tem o turno para continuar sua fala. Embora não sejam coisas que se ensinam formalmente, são aprendidas através das vivências e da exposição a momentos de contação (leitura) de histórias. Contudo, nas aulas de Língua Inglesa a contação de histórias (leitura de livros para as crianças em inglês) não é, na maioria das vezes, uma prática de sala de aula. Algo que é tão significativo e que, comprovadamente, contribui tanto para a aquisição da linguagem, não faz parte da sala de aula de língua inglesa,

¹ Mestranda em Lingüística Aplicada (UNISINOS), Especialista em Língua Inglesa (PUC) e graduada em Letras Port./Inglês (UNISINOS). Professora do Currículo Bilíngüe da Escola Oswaldo Cruz .

onde freqüentemente o ensino da língua se resume a vocabulário e gramática, ambos descontextualizados.

O objetivo deste trabalho é verificar como acontece a construção da narrativa em um ambiente escolar bilíngüe, quando alunos/as e professora terão que negociar o significado do que está sendo dito para poderem fazer sentido do que estão ouvindo. Queremos também observar como os alunos tomam o turno e como participam na construção de significado do que está sendo narrado. Será analisada a participação dos alunos levando em consideração a tomada de turno, a língua utilizada por eles e o tipo de comentários feitos por eles. Este artigo pretende assim, trazer à tona reflexões sobre as práticas de contação de histórias em língua uma segunda língua.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Nossa vida é, com certeza, construída através de narrativas. Bruner (1987) faz uma analogia com a famosa citação de Aristóteles – A arte imita a vida – e diz que “A narrativa imita a vida e a vida imita a narrativa” (Bruner, 1987, p.691-2). Assim, nos construímos e criamos nossa identidade através dos nossos discursos, que, “não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou constituem” (Fairclough, 1995, apud Lopes, 2001, p.59). As práticas narrativas são, de acordo com Lopes (2001), uma das práticas discursivas mais exploradas nas pesquisas sobre discurso e identidades sociais, pois nos revelamos através das narrativas que contamos. Tal afirmação permite-nos retomar Bruner quando diz que, “nos tornamos as autobiografias narrativas pelas quais contamos nossas vidas” (1987, p.15).

Facilmente percebemos que estamos cercados por narrativas e que elas constituem parte importante de quem somos ou de como gostaríamos que os outros nos vissem. Estamos constantemente narrando e, muitas vezes, nem nos damos conta disso. Histórias das mais variadas vêm à tona quando alguém nos conta uma. Quase que de imediato, lembramo-nos de algo que também gostaríamos de contar: uma narrativa puxa a outra. E assim, passamos nossos dias contando histórias sobre nós mesmos, sobre as pessoas que nos cercam, sobre os acontecimentos ao nosso redor, entre tantas outras possibilidades.

Os estudos sobre narrativa vêm sendo amplamente explorados, tendo como seus principais pesquisadores Jerome Bruner e William Labov. Labov e Waletzky (1967) foram responsáveis por estudar a estrutura da narrativa, explicitando seus componentes. Esse estudo foi produzido a partir de entrevistas sociolinguísticas, quando o entrevistado era incentivado a contar histórias, pois os pesquisadores acreditavam que, ao narrar, os entrevistados se envolveriam mais com o tópico e não controlariam tanto sua fala, deixando que esta fluísse mais naturalmente.

Outros estudos voltaram-se para o papel da narrativa no desenvolvimento da linguagem e nas situações de aprendizagem. Estudos analisados por Heath (2001) apontam

para as conseqüências dos diferentes tipos de contato com histórias em diferentes comunidades e o reflexo disso na escola. A referida pesquisa aponta para o fato de que “poucos pais estão conscientes do que a contação de histórias antes de dormir representa como meio de preparação para os tipos de aprendizagem e exposição de conhecimentos esperados na escola” (2001, p.319. Tradução minha). O relato sobre duas comunidades bem distintas, Roadville e Trackton, como apresentado pelo estudo, leva-nos a perceber que as práticas de letramento desenvolvidas anteriormente à entrada das crianças na escola têm forte relação com seu desempenho escolar. Heath (op. cit) também salienta que a escola, muitas vezes, valoriza apenas um tipo de prática narrativa (fazendo perguntas sobre o que está acontecendo, através de *what-questions*, por exemplo, sem incentivar os alunos a refletirem sobre as razões para aquilo estar acontecendo), deixando de explorar um universo muito rico ao seu dispor, como o raciocínio crítico.

O padrão apresentado por Heath (op. cit.) sobre as rotinas de contação de histórias aponta para alguns tipos de atividade e perguntas freqüentemente feitas por pais e professores. Uma das práticas que as crianças normalmente aprendem durante esses momentos são as atividades de nomeação ou etiquetagem (*labeling*), quando respondem a perguntas como “O que é isto?”, “Quem é aquele?”, por exemplo. Outro estágio seria o de *what-questions*, em que as crianças respondem a perguntas referentes ao que está acontecendo na história. Essas perguntas são também freqüentes na escola. De acordo com a autora (op. cit.), é importante que as perguntas feitas possam passar para os estágios de *reason-explanation* (explicações sobre o motivo) e *affective commentaries* (comentários afetivos), pois permitem que as crianças sejam incentivadas a pensar no motivo (ou motivos) pelo qual um determinado acontecimento ocorreu na história e nas suas conseqüências, em mudanças se um aspecto fosse modificado ou acontecesse de forma diferente. Além disso, é necessário, como reforça Heath (op. cit.), motivar os alunos a refletirem sobre sua opinião em relação à história, já que esses dois últimos estágios são, em muitos casos, pouco explorados tanto em casa quanto na escola.

Blok (1999) faz um apanhado sobre os estudos já realizados sobre os efeitos de se ler para as crianças em ambientes educacionais. Um dos aspectos apresentados por esse autor diz respeito à interação verbal.

Uma criança desenvolve suas habilidades lingüísticas através da língua que lhe é oferecida. Dois extremos precisam ser distinguidos: a língua que é dirigida à criança em uma situação de interação e a língua que a criança apreende do ambiente, mas que não é diretamente dirigida a ela. As pesquisas sugerem que a primeira, a situação de interação, é de maior importância que a segunda, a língua do ambiente. Para dizer de outra forma, as interações verbais são a chave para o desenvolvimento da linguagem (BLOK, 1999, p.349. Tradução minha.).

O autor coloca, assim, a interação como um elemento essencial para a aquisição da linguagem, posição a que me afilio. Ele traz ainda a importância da interação durante os momentos de contação de histórias e distingue dois tipos de atividades: “*talking with the child*” (falando com a criança) e “*talking to the child*” (falando para a criança), nomeando esses estilos

como “*interactive reading style*” (estilo de leitura interativo) e “*passive reading style*” (estilo de leitura passivo), respectivamente. O autor, contudo, manifesta sua preferência pelo primeiro tipo. Neste tipo de leitura / interação, criam-se também oportunidades de andamento, quando o “leitor apóia a criança na reconstrução do significado, o que ainda não consegue fazer independentemente” (BLOK, 1999, p.350. Tradução minha). Quando incentivamos nossos/as filhos/as e alunos/as a participarem durante a contação de histórias, estamos possibilitando situações para o desenvolvimento do raciocínio crítico. Cabe a nós, então, o papel de instigadores nesse processo para que as perguntas e comentários direcionados a eles possam ser aprofundados com o passar do tempo.

Mas não é só língua que se aprende através de histórias. Os propósitos de se contar uma história são muitos, como apresentados por Wajnryb (2007). A autora salienta os valores morais, culturais, didáticos, de entretenimento, enfim, mostra a história como um meio de ensinar e aprender. Apresenta também o papel das histórias como meio de ensinar língua, especificamente uma segunda língua, já que a língua em si é o material do qual uma história é feita. No caso da língua estrangeira, podemos estar fazendo as duas coisas ao mesmo tempo: temos a chance de ensinar a língua em si e de contribuir com a aprendizagem de valores, culturas, entre outros aspectos, através da língua em que a história está sendo contada. A autora (op. cit.) ainda faz uma relação com as condições de aprendizagem postuladas por Willis (1996), mostrando que todas as características essenciais defendidas por esta autora para a aquisição da linguagem estão presentes em uma contação de história. Conforme Willis (1996 apud WJANRYB, 2007, p. 6), “o que é essencial é que o aprendiz tenha exposição à língua acessível, tenha oportunidade de usar a língua e tenha a motivação para aprender”. O texto da história seria o provedor de insumo compreensível, o seja, em uma linguagem que esteja ao alcance do aprendiz. Aqui se insere também o papel do professor, pois deve ser capaz de levar em consideração o seu interlocutor e fazer os ajustes necessários para sua compreensão, mas, ao mesmo tempo, não facilitando demais, evitando que a tarefa se torne muito simples e sem nenhum desafio. Wajnryb (op. cit.) levanta a questão sobre contar ou ler a história, chamando a atenção para o fato de que, ao contar, podemos fazer esses ajustes necessários, sejam na fala, através de iniciação de reparo e outros elementos que se manifestam durante as interações lingüísticas. O uso da língua, também essencial para a aquisição, também pode ser desenvolvido durante, antes ou após a contação. Isto não significa que toda a história precise necessariamente percorrer este caminho, uma vez que podemos sim contar histórias com o intuito de apenas expor crianças e alunos/as a insumo compreensível. No entanto, a exploração da história e mesmo a interação que acontece durante a contação já são oportunidades para se usar a língua. O último, mas não menos importante elemento apontado por Willis (op. cit.), a motivação, explica-se por si mesmo. As histórias captam nossa atenção, fazem-nos viajar por um mundo de fantasias e estão presentes diariamente em nossas vidas. A fim de reforçar o que recém destacamos, voltamo-nos a Wajnryb (2007, p. 8): “usar histórias

na sala de aula é tanto uma maneira natural de ensinar coisas em geral quanto uma maneira particularmente eficaz de ensinar língua”.

2. METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

O presente estudo insere-se em uma abordagem metodológica observacional, de cunho qualitativo, que fará uso das convenções elaboradas por Gail Jefferson, que se encontram em Atkinson e Heritage (1984), adaptadas e traduzidas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) para a transcrição dos dados. Está sendo realizado em uma escola de Currículo Bilíngüe da região da Grande Porto Alegre.

Uma turma de 18 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental (de 9 séries), com média de idade de 8 anos, está sendo observada e filmada durante os momentos de contação de histórias em inglês. A turma é composta por 14 meninos e 4 meninas. A turma da segunda série que está sendo observada tem dez períodos semanais em Língua Inglesa. A maioria deles está no currículo bilíngüe há dois anos, tendo tido, nos anos anteriores, uma carga horária semanal de 9 períodos em língua inglesa.

De uma forma geral, procuraremos analisar se e como se dá a construção da narrativa e como é feito o andamento para que os alunos compreendam o que está sendo contado, como se dão as intervenções dos alunos e a língua utilizada nesses momentos, tanto por alunos/as como pela professora, bem como os recursos que são utilizados pelos participantes para promover esse entendimento.

3. ANÁLISE PRELIMINAR DE DADOS

Hutchby e Wooffitt (1998), citando Sacks, dizem que o narrador quando conta uma história para seu/sua interlocutor/a, sinaliza que irá precisar de um turno mais longo de fala para conseguir narrar sua história. Assim, perguntas como “Tu sabes o que me aconteceu?” servem para avisar que ele precisará de um turno um pouco mais longo, ou então vários turnos, para contar o que deseja. Em uma sala de aula, quando a professora mostra um livro de histórias para seus/suas alunos/as, essa necessidade de um turno mais longo é facilmente percebida pelos alunos/as, que, já conhecedores de seu papel, muitas vezes de platéia, colaboram para o desenvolvimento da narrativa.

Em um ambiente bilíngüe, onde os alunos são expostos a uma segunda língua, mas ainda não a dominam, os alunos, além de escutarem e compreenderem uma história, precisam também entender a língua na qual ela está sendo contada. Os excertos analisados abaixo mostrarão como eles utilizam-se da tomada de turno para mostrarem a compreensão do que está sendo contado. Analisaremos abaixo, alguns momentos da contação da história *Mr. Wolf's Pancakes*. Os alunos já conheciam a história *The three little pigs* e também *The true story of the three Little Pigs*, pois haviam sido contadas em outras situações.

O excerto abaixo inicia na linha 179, sendo as falas anteriores referentes aos questionamentos dos alunos sobre desenhos e palavras que tinham visto na capa do livro.

Excerto 1. (178 linhas omitidas)

179	Sam	Are you prepared for the story? Are you prepared? (2.0) Preparados? Ready?
180	Vários	Yes!
181	Gabriel	Yes! Começa!
182	Sam	Mr. Wolf's Pancakes!
183	Gustavo	Finalmente!
184	Sam	.hh Finally! (2.0) ((vira a página)) One day, one day, Mr. Wolf was feeling hu:ngry. ((alisando
185		a barriga))
186	Mateus	com fome!
187	Sam	And he was thinking hum, pancakes! I want pancakes. Today I want to eat pancakes.[hum
188		hum hum hum]
189	Mateus	[ele vai
190		comprar pancakes]
191	Sam	A <u>bi:g</u> , big <u>pile</u> ((mostra uma pilha com as mãos)) a big
192	Natália	XXXXX ((mostra a pilha com as mãos))
193	Gabriel	Um grande montinho!
194	Sam	Um grande montinho! Um pilha! A bi:g pile of delicious pancakes! Hum hum ((lambendo os
195		lábios)) That would be delicious! That was what Mr. Wolf (2.0) was thinking. ((vira a página))
196		Mr. Wolf <u>ne:ver</u> made ((sacudindo a cabeça negativamente)) <u>ne:ver</u> made pancakes before.
197	Gustavo	Não sabia fazer panquecas!
198	Sam	It was the first time. ((olhando para Gustavo))
199	?	[Primeira vez]
200	?	[Primeira vez]
201	Sam	The first time.
202	Paulo	the wo:lf , XXXX ((aponta para o livro e mostra o lobo))
203	Sam	The wolf, aha. So, he took his b:ig recipe book(.)Recipe book, big recipe book ((mostrando
204		com as mãos)).
205	?	Um grande [livro] de receitas.
	?	[livro]
206	Sam	A big recipe book, down of his shelf ((mostrando a prateleira)) and looked inside, he was
207		looking. He took from his shelf ((aponta para a prateleira de livros da sala)) prateleira and he

208		was looking ((faz como se estivesse olhando um livro e vai para a outra página))
209		But there was a problem, there was a big problem.
210	?	Tinha um problema
211	Mateus	Ele não tinha o:s
212	Cris	Tava virado.
213	Sam	The book was upside down. Look ((vira o seu livro de cabeça para baixo))
214	Gabriel	Agora tá certo ((referindo-se ao livro do lobo))
215	Sam	Mr Wolf, he could not re:ad very well.
216	Mateus	Ele não sabia ler?
217	Sam	((sacudindo a cabeça negativamente)) He could not rea:d very well. So he was having a lot
218		of problems
219	?	>Não sabia ler.<

Podemos perceber pela transcrição acima que a professora convida os alunos para este evento ao perguntar se estão prontos, preparados para a história (linha 179). Antes de começar a narrativa em si, ela retoma com os alunos as outras duas histórias que escutaram para que se atentem para o fato de escutarem uma terceira versão da famosa história do Lobo Mau. Ao narrar, utiliza-se também de muitos gestos e expressões faciais. Na linha 184, ao falar que o lobo estava com fome, alisou sua barriga na tentativa de expressar esta palavra por gestos. O interessante é que, normalmente, os alunos dão sinais a ela, mostrando se entenderam ou não o que ela contou, porque, em várias situações, vão repetindo o que ela disse, mas em português, como na linha 186. O mesmo fato repete-se por toda a contação, aparecendo neste excerto em diversas outras linhas (193, 199, 200, 205, 206, 216) É importante salientar que esta ação conjunta entre professora e alunos dá-se de maneira muito organizada. Chama a atenção o fato de os/as alunos/as não interromperem a professora, ao contrário, esperam um momento propício, chamado de ponto relevante para transição ou troca de falantes, ou *transition relevant place*, (TRP doravante), para expressarem, em português, o que entenderam daquela parte da história. Quando esse ponto é alcançado, as regras para a seleção do próximo falante são simples. De acordo com Hutchby e Wooffitt (1998), as regras são duas. Regra 1: o falante atual seleciona o próximo falante, o próximo falante se auto-seleciona, ou o falante atual continua a falar. A segunda regra diz que a primeira é recorrente. No excerto analisado, os alunos não foram selecionados pela professora, eles se auto-selecionaram. Nas linhas 199 e 200, temos duas falas de diferentes alunos em overlap (sobrepostas). Percebe-se aí que os dois falaram ao mesmo tempo porque provavelmente se orientaram para uma TRP, através da pausa na fala da professora e pela completude da idéia.

Já na linha 209, quando a professora conta aos alunos que o lobo estava com um problema, um grande problema, os alunos tentam descobrir qual seria o problema que o lobo

estava enfrentando. Na linha 210, um aluno repete a fala da professora, mas em português, enquanto nas linhas subseqüentes, Mateus e Cris colocam a sua opinião sobre o possível problema. Assim, alunos e professora constroem conjuntamente seu entendimento acerca da história e também da língua em que está sendo contada. Ao tomarem o turno, os alunos estão, além de mostrando que entenderam o que foi dito, fazendo andamento para aqueles outros alunos que podem não ter entendido o que foi contado. Dessa forma, percebe-se que a tomada de turno nesses momentos propicia uma melhor compreensão da história para todos os alunos.

Outro aspecto a salientar é o fato de a professora procurar sempre, além de narrar a história, demonstrar através de gestos e expressões faciais, um pouco do que está contando. Assim, além de tornar a contação interessante e atraente, também contribui para assegurar uma boa compreensão.

Passemos agora para um próximo excerto.

Excerto 2: (9 linhas omitidas)

228	Sam	So, he could not read very well, he was having problems, so he was going to ask help for his
229		neighbors. Do you remember neighbors? (2.0) My house is here, a house is here ((desenha
230		no ar duas casas uma ao lado da outra)) The neighbors.
231	Gabriel	vizinhos!
232	Sam	Os vizinhos. So he is going to ask help for his neighbors. ((vira a página))
233		He wants,
234	Gustavo	Pediu para a galinha.
235	Sam	((sacode a cabeça afirmativamente)) He called, he called the Chicken Licken, who lived nearby.
236	Mateus	Ela não tinha.
237	Sam	Knock, knock, knock ((bate na porta no ar)). Ple:ase, can you help me read this? Can you
238		help me read? Just read.
239	?	Ler pra mim?
240	Sam	Yes, can you help me? He was very
241	Paulo	O que que é bang? ((apontando para uma palavra escrita no livro))
242	Sam	Bang? Ah! Just a second.
243	?	Eu sei o que é bang.
244	Sam	So, he was asking very politely . Very polite, muito educado, olha o Mr. Wolf. Ple:ase, he was
245		using please. Please can you help me read this? She answered <u>No</u> .
246	Paulo	Nó que grosseiro.
247	Sam	No. She was very rude ((olhando para Paulo))
248	Mateus	Que nem o outro porquinho ((referindo-se à história The true story of the three little pigs))

249	Sam	Like the other story. No, said Chicken Licken and she slammed the door ((mostra o gesto
250		com as mãos))
251	Paulo	Fechou a porta.
252	Sam	And bang! She slammed the door and ((mostrando a palavra que Paulo tinha lido antes - bang))
253	Paulo	Bang.
254	Sam	Bang.She slammed the door, bang.
255	?	Mandou ela embora.
256	Sam	((confirmando que sim com a cabeça))
257	Marina	° fechou a porta °
258	Sam	Fechou a porta.Bang.(2.0) Poor little wolf. ((vira a página)) Oh dear! Ohe dear! ((coloca a mão na testa.

Neste excerto, vemos os alunos tentando antecipar os acontecimentos da história, por inferências, deduções. Na linha 236, quando Mateus diz “Ela não tinha”, ele mesmo antecipa que alguma coisa não sairá bem como planejado pelo Lobo, antes mesmo da professora contar o que havia acontecido. Podemos ver também os alunos procurando avançar a história. Paulo, sentado bem perto da professora, consegue ler algumas palavras que estão em destaque no livro e faz questionamentos sobre elas (linha 241: “O que que é bang?”). A professora pede um momento para responder, pois precisava terminar sua fala. Outro aluno então, na linha 243, diz: “Eu sei o que é bang.” No momento propício, quando a palavra bang se encaixou na história, a professora Sam pediu a Paulo que a colocasse na frase (dirigiu seu olhar para Paulo), como podemos ver nas linhas 252 e 253. Assim, o questionamento do aluno foi respondido. Importante também analisarmos o comentário feito por Paulo, quando diz que a atitude da galinha foi grosseira: “Nó que grosseiro.” Este tipo de *"affective commentaries"*, descritos por Heath (op.cit), enriquecem a narrativa e levam os alunos à reflexão, o que, muitas vezes, não é incentivado. Contar uma história apenas para ensinar vocabulário é, na minha opinião, desperdiçar toda uma amplitude de valores, reflexões, aspectos culturais e de conhecimento de mundo. Ainda no mesmo excerto, vemos o aluno Mateus relacionando a atitude da galinha à atitude do porquinho (na história *The true story of the Three Little Pigs*), pois ambos haviam sido grosseiros com o lobo, estabelecendo uma conexão entre as duas histórias.

Passemos agora ao último excerto analisado neste artigo.

Excerto 3: (10 linhas omitidas)

268	Sam	What were the ingredients to make pancakes. ((olhando para Vinícius))
269		What were the ingredients to make pancakes? ((apontando para os ingredientes no livro))
270	Gabriel	ele não sabia os ingredientes.

271	Sam	But then in the book, the recipe book, the book told him. What were the ingredients?
272	André	Ovo,
273	Cris	Leite,
274	Mateus	XXXXXXXXXX
275	Sam	And how do you say this? ((mostrando figura no livro e olhando para Cris))
276	Cris	Eggs,
277	Sam	Eggs,
278	?	milk,
279	?	milk,
280	Sam	milk,
281	Gabriel	flour!
282	Sam	Flo:ur.
283	Cris	Mas flour não é pra flor?
284	Sam	Good question. Flower, like flower ((cheirando uma flor)) No, we spell it different. Flower, like
285		flower, beautiful flower, ((cheirando a flor novamente)) flower in the garden, flower no jardim
286		is f-l-o-w-e-r. ((mostrando as letras no ar e soletrando-as)) Big word. Flour de farinha f-l-o-u-
287		r. Mesmo som, different words.

O que chama a atenção neste trecho em específico é o questionamento sobre a língua em si, já que este momento de contação também se configura por momento de aprendizagem de língua, como diz Wajnryb (2007). Ao responderem a pergunta da professora em relação aos ingredientes que o lobo precisava, a aluna Cris (linha 283) pergunta “mas *flour* não é pra flor?”, trazendo à tona a questão sobre a possibilidade de termos duas palavras com o mesmo som, mas escritas de maneira diferente. A professora explica à aluna a diferença entre *flower* (flor) e *flour* (farinha), fazendo uso de gestos e também soletrando as palavras e comparando seu tamanho, explicitando que o som é o mesmo, mas as palavras são diferentes.

A contação estende-se ainda por mais 30 minutos, totalizando 44 minutos de muita riqueza, questionamentos, reflexões – tanto sobre valores, motivos, como sobre língua, palavras escritas, etc. – em que os alunos envolvem-se com a narrativa, buscando momentos de participação, contribuindo para a construção da história. Alunos e professora engajam-se, mostrando sintonia e coordenação para levarem a cabo esta tarefa. Os alunos orientam-se para os momentos mais propícios para fazerem suas intervenções, que são ratificadas pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os pequenos excertos acima, podemos perceber que os alunos sentem-se à vontade para participar, fazendo-o espontaneamente, ou seja, sem esperar que a professora lhes dirija uma pergunta. Na verdade, são poucas as perguntas feitas pela professora, já que os alunos parecem antecipar algumas situações. Como se sentem participantes daquela contação, tomam o turno para exporem seus questionamentos, constatações e comentários de forma organizada.

A língua utilizada pelos alunos durante suas contribuições varia, às vezes fazem uso da língua inglesa, mas, na maioria das vezes, ainda usam o português. Em muitos desses momentos o uso da língua materna justifica-se por estar acontecendo em momentos de esclarecimento do vocabulário, quando repetem o que a professora disse, mas em português, como se querendo confirmar seu entendimento. É importante ainda salientarmos que esse momento é também um momento de aprendizagem de língua e as contribuições ou complementações com gestos, figuras e sons feitos e mostrados pela professora e pelos alunos também servem de andaime para que o entendimento se dê de forma mais tranqüila.

O envolvimento dos alunos deixa clara a sua satisfação e contentamento com a atividade, pois permanecem atentos e interessados durante os 44 minutos de contação. Percebemos também uma participação muito efetiva de alguns meninos, cujos nomes foram repetidos várias vezes na transcrição. Por outro lado, algumas crianças da turma não se manifestaram oralmente nenhuma vez durante esta história. Contudo, isto não significa que não estavam atentas.

O estilo proposto por Blok (1999), o estilo de leitura interativo, parece ter sido o escolhido pela professora e pela turma, que co-narrou a história juntamente com a professora. Ler com a criança, como diz Blok (op.cit), parece ser um evento muito mais rico, já que propicia momentos de interação e uso da língua.

Tendo em vista o papel importantíssimo das histórias e a riqueza dos momentos de contação em uma outra língua, gostaríamos de terminar este artigo incentivando professores e professoras a incluírem em suas práticas de ensino de língua a contação de histórias, trazendo para as aulas algo que faz parte da vida das crianças e que é tão significativo e enriquecedor.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, J. e HERITAGE, J. (orgs.). **Structures of social action: studies in conversation analysis**. New York, Cambridge University Press. 1984.
- BLOK, Henk. Reading to Young Children in Educational Settings: A Meta-Analysis of Recent Research. **Language Learning: a journal of research in language studies**, Malden, v. 49, n. 2, p. 343 – 371, abr./ jun. 1999.
- BRUNER, Jerome. "Life as narrative". **Social Research**, no 54, p.11-32, 1987.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime stories mean: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell. p. 318-342, 2001.

HUTCHBY, I. & WOOFFITT, R. (1998). **Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications**. Cambridge: Polite Press.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; e LOPES DANTAS, Maria Tereza (Orgs.). **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA. p.55-71, 2001.

LABOV, William e WALETSKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. *In*: HELM, J. (Org.). **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle, University of Washington Press, p.12-14, 1967.

WILLIS, Jane. **A framework for task-based learning**. England: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

WAJNRYB, Ruth. **Stories**. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

Apêndice: Convenções de Transcrição

SCHNACK, C. M. ; PISONI, T. D. ; OSTERMANN, A. C. . Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, p. 2, 2005.

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. ELOIZA: quando eu sube desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala. ELOIZA: que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamento= ALICE: =exatamente
(1.8) Pausa	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
, Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, sePARAÇÃO REBECA: é
. Entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALICE: quantos filhos? REBECA: três.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alonga- mento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de casa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: >quantas vezes forem necessárias, fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezessete, vinte, °catorze°>
°texto° Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é: °trinta°.
TEXTO Fala com volume mais alto	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [é é] GESSI: [SIM é]
Texto Silaba, palavra ou som acen- tuado.	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
↑ ↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação
hhh	Expiração audível.
.hhh	Inspiração audível.
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	Comentários da/o transcritora/o. BRANCA: [lálálálálá: ó @@@@] ((p/p tapa os ouvidos))
@@@@ Risada	Pulsos de risada.

O TRABALHO DO PROFESSOR¹ SOB O OLHAR DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PLANOS CONSTITUTIVOS DO AGIR DOCENTE

Taiane Malabarba²

RESUMO

Tendo como foco de análise o agir docente em toda sua complexidade, este trabalho, que está inserido em um projeto maior em desenvolvimento como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, tem a pretensão de contribuir para um aprimoramento no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua inglesa a partir da compreensão da atividade de professoras de inglês de um curso livre. Na busca por subsídios que revelem as peculiaridades deste trabalho, que facilitem o convívio social dentro e fora da sala de aula, nossa investigação busca explicitar as diferenças existentes entre o trabalho prescrito e o trabalho real de tais profissionais (Bronckart, 2006). Para a realização deste trabalho, dialogamos com autores ligados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e à Ergonomia da Atividade, cujas obras tratam do tema contemporâneo linguagem e trabalho. Sendo este artigo um recorte da pesquisa iniciada em março deste ano, nos deteremos a trazer para discussão os planos do trabalho docente: real e prescrito, que juntos formam a base da atividade em questão.

Palavras-chave: Agir docente, Trabalho real, Trabalho prescrito, Interacionismo Sociodiscursivo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresentar-se como professora não é mais, há bastante tempo, motivo de orgulho para muitos profissionais da educação. Baixos salários, condições precárias das salas de aula, alunos desinteressados, falta de material e recursos, dificuldade de dar seqüência aos estudos, entre outros fatores, degradam cada vez mais a qualidade educacional brasileira.

Mesmo assim, decidi seguir esta profissão. A diferença é que sou professora de língua estrangeira (LE) em um curso livre. Muitos acreditam que este é um trabalho menos desgastante, mais facilmente executável. Não pretendemos discutir aqui os prós e contras de uma ou outra categoria, uma vez que nosso objetivo é investigar o trabalho desses profissionais de curso livre, cujo número aumenta a cada ano e cujo agir merece ser explorado.

¹ Empregamos o termo no gênero masculino por uma questão de convenção social que considera que as generalizações são feitas desta forma. Entretanto, o trabalho em questão tem como foco de análise o trabalho apenas de duas professoras.

² Mestranda do primeiro semestre no Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNISINOS. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Pesquisa financiada pela CAPES e orientada pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.

Tendo em vista a complexidade do trabalho do professor, vários são os estudos que tomam a atividade docente como unidade de análise, uma vez que entender o trabalho do professor significa compreender a atividade de ensino em sala de aula (Amigues, 2004). Entretanto, o trabalho do professor de curso livre parece ficar à margem das pesquisas acadêmicas.

Grande parte do insucesso ou sucesso das práticas de sala de aula é atribuído à figura do professor. Têm-se assim a idéia de que “o professor faz a diferença” (Good, Biddle e Brophy, 1975, apud Saujat, 2004, p.6). Mas sabemos que muitos cursos livres apagam a voz do professor, podando suas escolhas e atitudes; seja através de treinamentos, de reuniões ou do próprio material pedagógico. Tal procedimento pode ser mais ou menos visível, mais ou menos explícito, mas as marcas dessas prescrições influenciam - em maior ou menor escala - as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição, a melhor forma de avaliar a eficácia dessas práticas pedagógicas é avaliando a distância entre o que é feito e o que deveria ser feito (Amigues, 2004). Infelizmente, dessa perspectiva, os valores do trabalho docente lhe são atribuídos por pessoas que não exercem essa atividade, que estão fora dele.

Considerando este contexto, objetivamos criar um novo espaço de reflexão sobre o trabalho docente, voltando nosso olhar para os profissionais que se dedicam ao ensino de língua inglesa em curso livre. Este estudo ancora-se nos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart e seguidores (1999, 2004, 2006) e em constante diálogo com pesquisas contemporâneas destinadas ao estudo do mote linguagem/ trabalho (Clot, 2004; Clot e Faïta, 2000; Faïta, 2004; Amigues, 2004). Neste artigo, temos a singela pretensão de apresentar nosso projeto de pesquisa – que está em fase inicial – bem como refletir sobre as noções que embasam esse estudo, tal como a noção de trabalho prescrito e o trabalho real.

1 A DOCENCIA COMO TRABALHO: UMA NOVA PERSPECTIVA

1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

A linha teórica, metodológica e analítica principal deste trabalho é o interacionismo sociodiscursivo (ISD). Este pode ser inicialmente definido como uma variante e um prolongamento do movimento do interacionismo social proposto, sobretudo, por Vygotsky (BRONCKART, 2006).

A abordagem Vygostskyana adotou três princípios gerais, que são aceitos pelo ISD. O primeiro deles diz respeito ao problema da construção do pensamento consciente humano, que deve ser tratado de forma paralela ao da construção do mundo. De forma geral, pressupõe-se que “os processos de socialização e os processos de individualização” são vertentes do mesmo desenvolvimento humano e que, portanto, jamais podem ser separadas (BRONCKART, 2006, p.9).

Quanto ao segundo princípio, este se centra no *corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles e Marx). Segundo Bronckart (2006, p. 10), este *corpus* deve servir de apoio para o questionamento das Ciências Humanas, que, por sua vez, “deve considerar os problemas de intervenção prática (e principalmente os de intervenção escolar)”.

Já o terceiro princípio diz respeito à divisão das Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas. De acordo com Bronckart (2006, p.10), isso é “decorrente de uma adesão à epistemologia positivista de Comte” e deve ser contestado, uma vez que os problemas que envolvem uma ciência do humano envolvem “relações de interdependência” quanto aos aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, etc; e “processos evolutivos e históricos”.

Isso quer dizer que o projeto em desenvolvimento – o ISD não quer ser visto como uma teoria acabada – de Bronckart não aceita a divisão atual das Ciências Humanas/ Sociais, e, portanto, não quer ser visto como uma corrente lingüística, psicológica ou sociológica. O ISD quer ser visto como “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.10). Bronckart deixa claro que “a especificidade do ISD é a de postular que o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano” (ibidem).

1.2 A ATIVIDADE DE TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

Uma vez que buscamos apreender elementos da prática docente enquanto trabalho, nos parece coerente discutirmos as noções de trabalho e, mais especificamente, a noção de trabalho docente.

Para Bronckart (2006, p. 209),

o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de divisão do trabalho); assim, esses membros se vêem com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia.

O autor acrescenta ainda que o ofício do professor compreende “a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos”(p. 207). Bronckart também fala da importância da ergonomia francesa européia e de sua corrente derivada, conhecida como análise do trabalho, para a compreensão dos elementos necessários para que os docentes realizem a sua atividade com sucesso.

Amigues (2004) vai ao encontro de Bronckart ao explicar ser este um trabalho dirigido não somente aos alunos, mas também à instituição, aos pais e a outros profissionais, cujos meios de agir são buscados nas técnicas desenvolvidas ao longo da construção histórica da escola e da atividade docente (p.41). Não se trata, ao contrário do que muitos acreditam, de “uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, atividade que

se praticaria sem ferramentas, fora de qualquer tradição profissional” (p.45). Acrescenta ainda, apoiado em Faïta, 2003 e Terssac, 2002 que se trata de

(...) um ofício e um trabalho como qualquer outro (...) apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma *atividade regulada* explícita ou implicitamente, como uma atividade contínua de invenção de soluções, e, enfim, como uma *atividade coletiva*. Convém, entretanto, observar ainda que essa atividade de concepção e de organização de um meio de trabalho é certamente orientada para a atividade dos alunos, mas também para o professor, que vai ser o executor de sua própria concepção (FAÏTA e TERSSAC, 2002 apud AMIGUES, 2004, p.45).

Souza-e-Silva (2004, p. 90) concorda com os outros dois autores e explica que “o trabalho do professor consiste em utilizar procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica”, sendo que o agir docente acontece num espaço previamente organizado (o modo de organização das classes, o tempo a elas dedicado, a adoção de material didático) que lhe é imposto.

Essas definições deixam claro que as idéias dos autores convergem entre si principalmente no que diz respeito à opacidade deste trabalho, ou seja, a dificuldade até mesmo de verbalizá-lo, e à ordem prescritiva desse trabalho. Outro ponto em comum é o de que a prática docente deve ser encarada pelo viés da ergonomia da atividade, isto é, como um trabalho.

1.3 GÊNERO DA ATIVIDADE: UMA CONSTANTE EM REFORMULAÇÃO

Entretanto, embora pesquisas envolvendo o mundo do trabalho já venham sendo desenvolvidas há bastante tempo, dadas as diversas mudanças cada vez mais constantes em todas as áreas devido à globalização, tecnologia, entre outros fatores, foi só a partir de 2000 que as práticas educacionais docentes começaram a ser interpretadas como trabalho. Um dos grandes nomes nos estudos ligados à linguagem/ trabalho é o lingüista francês Daniel Faïta, cujas pesquisas têm influenciado em grande escala os estudos realizados no e sobre o trabalho educacional (Machado, 2004).

Ao longo de suas investigações, Faïta traz para discussão uma nova modalidade de gênero, denominado de *gênero da atividade*. Tal conceito nasceu da noção Bakhtiniana de gênero do discurso:

(...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso, que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1952-1953/ 2003, p. 279).

A noção de gênero é estendida por Faïta, que define os gêneros da atividade como “maneiras de pensar e de agir sedimentadas no meio de trabalho e forjadas por ele, que vêm sob a forma de normas e de regras prescritivas” (Faïta, 2001, p.45). Sendo assim, como é impossível nos comunicarmos sem fazer uso dos gêneros do discurso/ de texto, também a atividade laboral seria irrealizável se não existissem esses conjuntos de conhecimentos e valores compartilhados pelos integrantes que executam um determinado trabalho.

Ainda sobre os gêneros da atividade, Souza-e-Silva (2004, p. 97) acrescenta:

(...) equivalente a gênero profissional, fundamenta-se em um princípio de economia da ação; ele é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, aquilo que os trabalhadores de um dado meio conhecem, esperam, reconhecem, apreciam; o que lhes é comum e o que os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever fazer sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta.

Assim como os gêneros do discurso/ de texto, os gêneros da atividade também têm uma estabilidade transitória. Ele possibilita aos trabalhadores conhecer as expectativas, as peculiaridades da atividade; entretanto, tais elementos, inerentes ao gênero de um ofício específico, são sempre reformulados, modificados por aqueles que fazem parte dessa esfera, desse meio (Souza-e-Silva, 2004). Têm-se assim, o *estilo profissional*.

1.4 O REAL X O PRESCRITO: A TENSÃO NO TRABALHO

Para Souza-e-Silva, o estilo profissional é “a personalização dos gêneros profissionais, uma metamorfose do gênero durante a ação” (p.98). É ele, o estilo, que transforma o gênero, que o conserva vivo; assim, estabelece-se uma relação mútua de dependência, afinal, não dominar um gênero e suas variantes impossibilita que se elabore o estilo. A maior ou menor percepção do estilo profissional pode ser evidenciada ao analisarmos o *trabalho real* dos professores; e o que regulamenta essa atividade, ou seja, o *trabalho prescrito*.

Uma vez que não podemos separar a noção de linguagem da noção de trabalho, um bom recurso para a apreensão da atividade docente é analisarmos o professor em seu agir, o *trabalho real*. É no discurso do professor em situação real de sala de aula que podemos apreender facetas de sua atividade, sejam elas relacionadas ao que lhes foi prescrito, aos alunos, etc. Analisar o trabalho real, portanto, consiste em apreender os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (Bronckart, 2006, p.216).

Chamada de segunda dimensão por Bronckart (2006), seguindo a primeira dimensão (a do trabalho real), temos o *trabalho prescrito*. Sua base está na análise dos documentos que regulamentam, planificam e regulam as tarefas a serem realizadas pelo trabalhador. No caso dos cursos livres, os documentos escritos são geralmente substituídos pelos chamados “treinamentos”. Tratam-se de encontros entre professores e direção/ orientadores pedagógicos que têm como objetivo ‘moldar’ o professor dentro da metodologia que a escola acredita e adota.

Há, ainda, uma terceira e quarta dimensões, que dizem respeito – respectivamente – à interpretação que os próprios trabalhadores fazem do seu agir, chamada de *trabalho interpretado pelos actantes* (p. 216)³; e à dimensão do *trabalho interpretado por observadores internos*, que procede à análise dos textos produzidos pelos pesquisadores sobre o trabalho real (ibidem).

³ Fanta (1999; 2000; 2001) e Amigues (2004) usam o termo *trabalho representado*.

Na busca pelo aprofundamento empírico do mote deste projeto de pesquisa, pretendemos nos deter no estudo das duas primeiras dimensões, pois acreditamos que, como bem afirma Amigues (2004, p.40):

No domínio do trabalho, a tarefa não é definida pelo próprio sujeito; as condições e o objetivo de sua ação são prescritos pelos planejadores, pela hierarquia. Há, geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador. A análise da atividade permite compreender essa distância, principalmente levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância.

O autor acrescenta ainda que “É nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (ibidem). E é exatamente tal desenvolvimento que nos leva, novamente, a acreditar na função social da presente investigação.

2 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA

Muitos são os métodos de análise do trabalho, desde entrevistas passando pela autoconfrontação (Clot, 2006)⁴. Entretanto, por ora, nos deteremos na gravação e análise do treinamento do qual o professor participa e de suas atividades em sala de aula. Não gostaríamos aqui de descartar outros métodos de coleta e/ ou análise do material; até mesmo porque ninguém é capaz de prever com exatidão os rumos, as necessidades que um trabalho de pesquisa virá a apresentar, o que o torna ainda mais instigante e dialógico.

A coleta dos documentos que regulamentam o agir nas escolas (se estes existirem) bem como a filmagem dos chamados treinamentos serão os primeiros passos da coleta de dados. De tal forma, procuraremos conhecer o que está por trás da regulamentação da atividade que estes dois profissionais exercem: filosofia, ordens, deveres, decisões a serem tomadas ou não, entre outros pontos. Para a compreensão do trabalho real, gravaremos em vídeo oito horas-aula de cada professora, para posterior análise.

A escolha da instituição se deu a partir da dificuldade de estudar um trabalho realizado em uma instituição privada que, possivelmente, não aceitaria ter seus profissionais filmados por uma estranha. Assim, uma vez que já trabalhei na escola escolhida para a pesquisa - localizada na região serrana do Rio Grande do Sul - tenho contatos que possibilitaram minha entrada.

Quanto às professoras, a escolha foi feita devido ao dia e horário das aulas. Ficando a escola há mais de uma hora da região metropolitana, o único dia para tal deslocamento é o sábado à tarde, uma vez que eu mesma sou professora de curso livre e leciono durante a semana e nos sábado pela manhã. As professoras têm mais de dois anos de experiência no mesmo curso livre, são estudantes de Letras e já participaram de vários treinamentos, que ocorrem semestralmente.

Ambas as professoras, bem como direção da escola, já estão cientes destas gravações, que iniciaram no mês de maio. Ambas as partes, professoras e direção, já assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, que mostra a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética da UNISINOS e assegura que todos os sujeitos envolvidos na pesquisa podem optar pelo afastamento da mesma a qualquer momento, sem que isso lhe cause dano algum.

2.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise dos dados, por sua vez, será baseada nos pressupostos de Bronckart (1999), para quem os textos-discursos são o principal instrumento do desenvolvimento humano. Tais práticas languageiras podem ser analisadas a partir da concepção de Bronckart de que o texto pode ser visto como um folhado de três camadas referentes a aspectos textuais diferentes que o compõem: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Denominada *infra-estrutura geral do texto*, é considerada pelo autor como o “nível mais profundo” do texto. É esta a primeira camada, que trata do plano geral do texto. Evidencia-se ali o seu conteúdo temático; o tipo de discurso principal; as articulações entre os tipos de discurso presentes no texto e a seqüência característica de cada gênero.

Esta camada comporta os *mecanismos de textualização*, que irão estabelecer a coerência temática através da criação de séries isotópicas. Tais mecanismos, tendo em vista o destinatário, explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto. Podem ser divididos em três. São eles: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

Os de **conexão** caracterizam-se pelas articulações da progressão temática, que se dão por meio dos organizadores textuais. Tais organizadores “podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma seqüência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 1999, p. 122).

Os de **coesão nominal** são responsáveis por introduzirem temas e personagens ao texto e por realizar suas retomadas ou substituição ao longo do texto. Tais mecanismos se realizam por meio de *anáforas* (pronomes e sintagmas nominais).

Os de **coesão verbal**, por sua vez, são referentes aos tempos verbais, aos advérbios e aos organizadores textuais que têm valor temporal. Eles dão conta da organização temporal e ou hierárquica dos processos e dependem, mais do que os processos anteriores, dos tipos de discurso que aparecem (BRONCKART, 1999, p.127).

Encontram-se aqui os *mecanismos enunciativos*, que mantêm a coerência pragmática ou interativa do texto, ou seja, explicitam os posicionamentos do que está sendo enunciado no texto; as vozes presentes, que podem ser do autor empírico, vozes sociais ou de personagens;

⁴ A autoconfrontação é um procedimento metodológico proposto por Clot (2006) que consiste em possibilitar que o trabalhador observe-se exercendo seu próprio trabalho – fazendo comentários muitas vezes sugeridos pelo pesquisador

e as modalizações lógicas (valor de verdade dos enunciados), deônticas (valor social dos enunciados), apreciativas (julgamento subjetivo) e pragmáticas (julgamento sobre a responsabilidade dos personagens).

Os aspectos a serem observados serão determinados pelos dados, ou seja, não temos a pretensão de estabelecer inicialmente os aspectos de cada camada que nos deteremos a observar. Uma vez que nosso foco está para a relação entre o prescrito e o real, nos guiaremos pelos dados no sentido de perceber as recorrências e relevâncias, sejam elas do domínio da primeira, segunda ou terceira camada ou, ainda, de outras teorias analíticas que dêem conta da compreensão do que antecede o trabalho do professor e do que acontece dentro da sala de aula.

OBSERVAÇÕES FINAIS E PREVISÕES PARA A PESQUISA

A partir do que foi discutido ao longo deste artigo, esperamos ter atingido o objetivo de apresentar nossa pesquisa à comunidade acadêmica. Como afirmamos anteriormente, a investigação está em fase inicial e é esta a razão pela qual ainda não temos uma seção de análise dos dados. Entretanto, acreditamos que na seqüência das filmagens das professoras⁵ bem como do treinamento, muito será revelado sobre a prática docente em curso livre.

Embora nosso trabalho esteja em fase inicial e muito ainda há de ser feito, acreditamos que a pesquisa possa iluminar a compreensão sobre o agir docente em cursos livres, principalmente no que diz respeito à presença das prescrições no trabalho real. Desta forma, pretendemos ultrapassar a simples identificação do gênero “aula de LE em cursos livres” e centrarmos na busca por subsídios que revelem as peculiaridades da atividade, que facilitem o convívio social dentro e fora da sala de aula.

Como pergunta maior de pesquisa, nos questionamos quanto ao valor das prescrições no agir docente em sala de aula: um trabalho prescritivo da ordem dos cursos livres – o chamado “treinamento” – apaga a voz do professor ou seu estilo profissional permanece? Ainda, buscamos subsídios que apontem caminhos não só para a sala de aula de curso livre, mas também, para a sala de aula de língua estrangeira de escolas regulares. Uma vez que é do senso comum que não se aprende inglês na escola, somente no curso livre, porque não buscar elementos que possam fazer-nos refletir sobre o que acontece no curso livre e não na escola. Nesse sentido, verificaremos o quanto deste sucesso ou insucesso do curso livre está direta ou indiretamente relacionado às prescrições⁶.

– em um momento posterior ao da filmagem do mesmo em atividade.

⁵ As filmagens iniciaram em maio, após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), e estão sendo realizadas semanalmente.

⁶ Agradeço à Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann pelas sugestões concedidas na ocasião da disciplina de Seminário de Pesquisa em Lingüística Aplicada realizada na UNISINOS em 2008/1.

REFERENCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Machado, A. R. (Org.), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Raquel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio (orgs.). São Paulo: Mercado das Letras, 2006.
- _____. & MACHADO, Anna Raquel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: MACHADO, A. R. (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- CLOT, Yves. **Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas**. Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP, 2004.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**. Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail, nº 4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media, 2000.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, A. R. (Org.), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, A. R. (Org.), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.
- SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: Machado, A. R. (Org.), **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

A IMPORTÂNCIA DA AUTONOMIA DISCENTE PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*Diane Carla Cagliari*¹
*Sabrina Tessaro*²
*Gabriela Quatrin Marzari*³

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é mostrar que o desenvolvimento da autonomia por parte do aprendiz está relacionado à abordagem de ensino adotada pelo professor ao ensinar uma Língua Estrangeira (LE). Para tanto, propomos a análise de respostas de cinco aprendizes de Inglês como LE a um questionário que aborda, basicamente, o conceito de *autonomia* e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LEs, segundo a concepção de cada participante desta pesquisa. Além disso, por meio desse instrumento, buscamos descobrir se esses aprendizes, em algum momento do processo, necessitaram desenvolver estratégias específicas para “facilitar” a sua aprendizagem em relação às diferentes habilidades na língua-alvo, neste caso, a Língua Inglesa. A análise dos resultados obtidos reforça a necessidade de conscientizarmos os aprendizes de LEs sobre a importância de serem responsáveis pela sua própria aprendizagem. Além disso, retoma a contribuição das diferentes metodologias e métodos de ensino, conforme adotados pelos professores da língua-alvo, para o surgimento das primeiras reflexões acerca da necessidade de se pensar em “formar” alunos realmente autônomos. Para a realização deste estudo, buscamos respaldo teórico em autores que defendem a importância do desenvolvimento da autonomia por parte do aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, metodologias de ensino, autonomia do aprendiz.

INTRODUÇÃO

O conceito de autonomia e o processo de aprendizagem de línguas têm sido amplamente estudados e discutidos na literatura sobre aprendizagem de línguas estrangeiras. Apesar de o termo autonomia ser considerado por muitos estudiosos do assunto um objeto complexo de ser definido, consideramos relevante discutir e analisar alguns desses conceitos e também verificar a possibilidade de sua aplicabilidade no ensino de língua estrangeira. Em nossa pesquisa, a língua estrangeira alvo de estudo é a língua inglesa.

Objetivamos, por meio deste trabalho, entender com mais clareza os conceitos que contemplam a noção de autonomia, sua relação com os métodos de ensino e quais são os

¹ UNIFRA. Autora Diane Carla Cagliari. Graduada em Letras pela UFSM (2002). Especializanda do curso de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (UNIFRA/2008). Professora de cursos livres de idioma e da rede privada de ensino.

² UNIFRA. Autora Sabrina Tessaro. Graduada pela Universidade Federal de Santa Maria (2006). Especializanda de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa (UNIFRA/2008).

³ UNIFRA. Co-autora Gabriela Quatrin Marzari. Graduada em Letras pela UFSM (2003). Mestre em Linguística Aplicada UFSM (2005). Professora do Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

mecanismos geralmente utilizados pelos aprendizes para desenvolverem suas próprias estratégias de estudo. Para tanto, aplicamos um questionário a um grupo de aprendizes de ILE, a fim de, primeiramente, saber o que esses aprendizes entendem por autonomia em relação à aprendizagem da língua-alvo, para, num segundo momento, descobrir se eles utilizam algum tipo de estratégia que facilite seus estudos e, finalmente, em caso positivo, identificar que estratégias são essas.

O assunto despertou o nosso interesse para a realização desse trabalho, pois, como professoras de língua inglesa, sentimos a necessidade de refletir e questionar o modo como se dá a aprendizagem de LE nas instituições de ensino nas quais atuamos como professoras, além de pensarmos que é extremamente importante lembrarmos o modo como se efetuou o nosso próprio processo de aprendizagem do idioma e quanto isso influencia na forma como desenvolvemos nosso trabalho como professoras.

Com o propósito de que nosso estudo contribua para enriquecer o conhecimento de outros colegas acerca do assunto, selecionamos algumas definições para o termo autonomia, discutindo-as. Também focamos atenção em tópicos como os métodos de ensino, pois a aplicação destes, de maneira padronizada, levou muitos estudiosos do ensino de línguas estrangeiras a constatarem que um determinado método pode ser eficiente para alguns aprendizes, enquanto que para outros pode ser menos eficaz.

Para minimizar e eventualmente sanar as “falhas” das diferentes abordagens⁴ de ensino, buscamos pesquisar as necessidades individuais de cada aprendiz de LEs, emergindo, a partir dessa investigação acerca das características particulares de cada um, os primeiros estudos acerca de autonomia discente e como a sua implementação poderia ajudar a melhorar os resultados em relação à aprendizagem de uma LE, decorrentes da aplicação de métodos específicos, previamente selecionados pelo professor.

Pensamos que seria mais apropriado centrar nossa atenção no aluno como indivíduo possuidor de características particulares para abordarmos o processo de aprendizagem. Dessa forma, pretendemos dar voz às reclamações, aos desejos e aos relatos de experiências positivas e negativas, decorrentes do processo de aprendizagem de cada aluno participante deste estudo, bem como dar atenção ao contexto sócio-econômico e cultural de onde esse aluno vem, a fim de torná-lo agente na construção de seu próprio aprendizado.

Para desenvolver os tópicos acima mencionados, estruturamos nosso artigo da seguinte maneira: primeiramente, apresentamos um breve histórico das abordagens de ensino, enfatizando a abordagem comunicativa, pois esta despertou o interesse de muitos estudiosos

⁴ Com relação ao uso adequado da terminologia, tomamos como referência o artigo de Leffa (1988) – *Metodologia do Ensino de Línguas* – para estabelecer a distinção entre o termo método e abordagem. Segundo Leffa (1988), abordagem (“approach” em inglês) trata-se de um termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Por outro lado, o termo método, conforme destaca Leffa (1988), tem uma abrangência mais restrita, podendo ser inserido dentro de uma abordagem. Logo, o método não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O autor menciona que o método pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação de itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

para o desenvolvimento de reflexões e teorias sobre o termo autonomia. A seguir, mapeamos os principais conceitos de autonomia, conforme apresentados por Paiva em diferentes artigos, que se destinam à elucidação do termo em questão.

Após as discussões teóricas, propomos uma análise das respostas de cinco aprendizes de ILE ao questionário proposto previamente. Dentre esses aprendizes, participantes da pesquisa, estão alunos de cursos superiores e alunos que já concluíram o ensino médio. Por meio de perguntas, os alunos têm a oportunidade de pensar sobre seu processo de aprendizagem e relatar, dessa forma, suas experiências enquanto aprendizes de ILE.

Para concluir nosso artigo, retomamos alguns conceitos discutidos ao longo do artigo, acrescidos de comentários a respeito da relevância destes tanto para aprendizes como para professores de ILE terem consciência da importância do aluno comprometer-se com o seu próprio aprendizado, “aprendendo”, assim, a ser mais autônomo.

1. ABORDAGENS DE ENSINO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS ACERCA DA AUTONOMIA

O conceito de autonomia ganhou notoriedade no ensino de línguas estrangeiras com o surgimento da abordagem comunicativa. Anteriormente ao advento dessa abordagem de ensino, era praticamente impossível se pensar em trazer para a sala de aula questões que tratassem da importância de se incluir, na formação do aluno, a aprendizagem de estratégias que o possibilitem desenvolver sua própria autonomia como aprendiz.

Nas abordagens de ensino anteriores à abordagem comunicativa, o ensino de línguas centrava-se na figura do professor, que controlava todo o andamento das aulas, como, por exemplo, decidir quais atividades seriam desenvolvidas, ou quais assuntos seriam alvo de estudo, não sendo permitido aos alunos qualquer tipo de participação na seleção do material didático destinado à aprendizagem, de modo que os alunos eram apenas expectadores do seu próprio aprender.

Voltamos nossa atenção para a abordagem de ensino considerada a precursora das abordagens e que se tornou a mais popular entre os professores de LE, trata-se da abordagem da gramática e da tradução (AGT) que se caracteriza por ser um processo dedutivo, partindo da regra para o exemplo, de modo que todo o andamento da aula centra-se no professor, ou seja, somente ele fala, não havendo, assim, interação entre os alunos e destes com o professor.

O ensino de língua estrangeira a partir da abordagem da gramática e da tradução (AGT) dá-se pela memorização prévia de listas de palavras, pelo conhecimento de regras necessárias para agrupar essas palavras em frases e, obviamente, exercícios de tradução e versão. Ao utilizar essa abordagem, o professor desconsidera a presença do aluno como sujeito capaz de refletir, questionar e envolver-se com a sua aprendizagem. Além disso, tal abordagem de ensino despreza completamente o papel do contexto no processo de aprendizagem. Assim, observa-se que o ensino da língua-alvo não revela um propósito de aplicação prática, pois, sob essa perspectiva, se desconsidera a função social do uso da linguagem, sua adaptação ao

contexto de ensino e à realidade dos aprendizes, em outras palavras, pretende-se ensinar uma língua desvinculada da forma como esta deveria ser utilizada nas diferentes situações de interação às quais o aluno está exposto.

Desse modo, assim como a abordagem da gramática e da tradução (AGT) não exige fluência oral do professor na língua-alvo, a abordagem para leitura (AL) também o exige desenvolver esta habilidade, pois essa abordagem privilegia, em certos aspectos, o uso da mesma metodologia empregada pela abordagem anterior. A diferença entre ambas reside no fato de a primeira enfatizar o ensino puro e simples de gramática, enquanto que a segunda dá atenção aos pontos gramaticais que são relevantes e que podem auxiliar na compreensão textual. A abordagem para a leitura visa ao ensino da habilidade de compreensão tanto dentro como fora do ambiente escolar, o que alguns autores, como Wallace (1992), definem como leitura para sobrevivência, tendo-se, portanto, uma certa preocupação com o contexto social – o ensino da língua-alvo não se restringe a uma atividade mecânica de resolução de exercícios, cujo objetivo principal é obter bons resultados em provas e, conseqüentemente, a aprovação anual. Porém, essa abordagem também não pode ser considerada a mais adequada para o ensino de línguas estrangeiras, pois ainda é negado ao aluno o direito de desenvolver as quatro habilidades – ler, falar, ouvir e escrever – e, portanto de se comunicar na língua-alvo.

Outras abordagens, convencionalmente conhecidas como Método Direto (AD), Método Áudio-lingual (AAL) e a Abordagem Natural apresentam inovações em relação ao método de ensino proposto pela abordagem da gramática e da tradução (AGT), pois se preocupam com o desenvolvimento das quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever, ressalvadas as diferenças individuais de cada uma delas considerando-se as respectivas aplicabilidades no processo de ensino. Essas abordagens dão um passo importante em direção à análise do contexto em que o aluno se insere. Nesse sentido, já se pode observar certa preocupação com a figura do aluno enquanto sujeito participante da construção de seu próprio conhecimento.

Por fim, mencionamos a Abordagem Funcional ou Comunicativa (AC), que focaliza seu método de ensino no aluno, tanto no que concerne à seleção do conteúdo a ser ensinado quanto às técnicas empregadas em sala de aula para que haja uma aprendizagem efetiva da língua-alvo. Essa abordagem parte do princípio de que o professor deve desempenhar o papel de orientador e de guia junto ao aluno/aprendiz, encorajando-o a participar ativamente da construção ou elaboração de suas próprias estratégias de aprendizagem. O professor que se predispõe a desenvolver um trabalho pautado na Abordagem Comunicativa deve também estar ciente da interferência de fatores múltiplos no processo de ensino.

Tais fatores envolvem os aspectos cognitivos e também os aspectos afetivos relativos à aprendizagem de LEs. Dentre os aspectos afetivos, mencionamos as expectativas criadas pelos alunos no que concerne ao aprendizado de uma língua estrangeira. Essas expectativas vão desde a ansiedade em aprender a se comunicar na língua-alvo, passando pelo medo de se expor perante os colegas ao tentar se expressar, chegando até a incapacidade de lidar com as frustrações de não conseguir se comunicar na língua-alvo.

Como orientador do processo de aprendizagem, o professor precisa trabalhar questões de ordem emocional com seus alunos, mostrando-lhes que, durante o processo de aprendizagem, haverá períodos de maior êxito, períodos de inércia e períodos de grandes dificuldades ao tentar se compreender determinadas particularidades da estrutura de uma LE, mas que todas essas fases podem ser perfeitamente superadas se houver um trabalho conjunto e de qualidade entre professor e alunos. Sob essa perspectiva, o trabalho do professor é de estimular os alunos a participarem de atividades que recriem, por exemplo, situações reais como: solicitar informações, saber dirigir-se a um funcionário de uma loja para comprar um determinado produto, fazer um pedido em um restaurante, ou seja, enfatiza-se o ensino de como se deve usar determinada forma de expressão oral e/ou escrita em detrimento de outra, conforme a necessidade da situação de comunicação em que o aprendiz se encontra.

Outro ponto importante a ser destacado é a seleção do material didático, utilizado em aulas de língua estrangeira, que se propõe a desenvolver a abordagem comunicativa. Os materiais didáticos utilizados para um ensino pautado nessa abordagem preocupam-se com as necessidades de aprendizagem dos alunos, acatam as sugestões destes para tornar as aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, mais produtivas. Tem-se, assim, uma participação ativa do aluno no processo de construção de sua aprendizagem, por meio do desenvolvimento de atividades, como, por exemplo, as dramatizações e as atividades em grupo, as quais envolvem questões referentes à formação do aluno como cidadão, enfim, como integrante de um contexto social maior que ultrapassa o ambiente escolar.

Com o surgimento da abordagem comunicativa, começa-se a pensar na participação do aluno na construção de sua própria aprendizagem. As aulas deixam de ser centradas na figura do professor e na sua "vontade". Dá-se voz aos alunos, permitindo-lhes questionar, opinar e refletir sobre o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas. A partir de então, é possível se pensar na formação de alunos autônomos, pois se tem um professor que pensa e age autonomamente, propiciando aos seus alunos a estruturação de um ambiente adequado para se trabalhar a autonomia como uma forma, ou melhor, um meio para se chegar ao aprendizado.

2. DEFINIÇÕES DE AUTONOMIA

Na literatura sobre aprendizagem de LEs, o conceito de autonomia é exaustivamente mencionado, sendo predominante a idéia de responsabilidade do aprendiz pela própria aprendizagem. Dentre os autores que defendem essa perspectiva, destacamos Dickinson (1991, 1992), Oxford (1990), Cohen (1998) *apud* ^{texto [1]}.

Holec (1991) também endossa a lista de autores que definem autonomia como a habilidade de responsabilizar-se pela própria aprendizagem. Ampliando um pouco mais este conceito, temos a proposta de Benson (1997, p.19 *apud* ^{texto [1]}), que considera três tipos distintos de autonomia: autonomia técnica, autonomia psicológica e autonomia política.

Segundo o autor, a autonomia técnica compreende as habilidades técnicas necessárias para equipar os aprendizes no gerenciamento de sua própria aprendizagem fora da sala de aula. A segunda forma de autonomia apresentada por Benson é a autonomia psicológica, a qual é entendida como “capacidade – um construto de atitudes e habilidades que permitem aos aprendizes ter mais responsabilidade por sua aprendizagem” (Benson, 1997, p.19 *apud* ^{texto [1]}). A terceira classificação de autonomia mencionada por esse autor é a autonomia política, definida como “controle [por parte do aprendiz] sobre os processos e o conteúdo da aprendizagem” (Benson, 1997, p.19 *apud* ^{texto [1]}).

Paiva (^{texto [1]}), além das três classificações propostas por Benson para a noção de autonomia, sugere uma quarta – a autonomia econômica. Segundo a autora, a autonomia econômica refere-se à independência econômica para escolher onde estudar e para ter acesso a materiais e tecnologias que servem como instrumentos auxiliares à aprendizagem.

Pennycook (1997, p.35 *apud* ^{texto [1]}) concorda com Benson (1997) acerca da influência política do processo de desenvolvimento da autonomia na aprendizagem de línguas, servindo-se do conceito de Young (1986, p.19 *apud* ^{texto [1]}), que define o aprendiz autônomo como sendo aquele que é “autor da própria história sem estar submetido ao desejo dos outros”. Compartilhando dessa mesma linha de pensamento, mencionamos as idéias defendidas por Freire (1997), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, em que é possível se inferir que o termo autonomia está ligado à liberdade e à capacidade do aprendiz em construir e reconstruir o conhecimento que lhe foi ensinado.

Freire (1970, 1997), Young (1986), Pennycook (1997) e Benson (1997) são partidários da pedagogia crítica que propõe um conceito de autonomia que respeita a condição individual do aprendiz enquanto pessoa, isto é, cada aprendiz deve ter o direito de controlar o próprio processo de aprendizagem e de ter a sua identidade respeitada ao longo desse processo. Essa visão crítica para o conceito de autonomia tem o propósito de alcançar transformações sociais, conscientizar o aprendiz do seu direito de pensar e atuar, a fim de se tornar autor do seu próprio mundo, capaz de ele próprio definir a melhor forma de aprender. Esses autores pensam o ensino de línguas como um instrumento para formar pessoas criticamente conscientes de seus papéis sociais, isto é, a aprendizagem propicia-lhes refletir, questionar e agir perante situações cotidianas reais.

Podemos constatar que as definições de autonomia acima mencionadas apresentam um ponto em comum: autonomia não é algo que se recebe “pronto”, mas algo que se constrói, que envolve a participação ativa daquele que se propõe a aprender uma língua estrangeira. Partimos de definições mais simples do que seja a autonomia para então centrarmos a atenção no conceito que consideramos mais apropriado em razão de englobar uma gama de fatores até então não mencionados pelos autores acima citados. Segundo Paiva (2002), os fatores que influenciam o desenvolvimento do processo de aprendizagem autônoma vão além da oferta de um ambiente virtual, assim como apregoam Söntengs (1999, p.567) e Souza (2001, p. 07). A autora concorda que o uso da tecnologia, como, por exemplo, a Internet, é mais uma

ferramenta à disposição do aprendiz para que ele possa exercer o direito de ser responsável pelo próprio aprendizado. Contudo, Paiva salienta que, além do uso da tecnologia digital e de outras tecnologias, outros fatores como o contexto, a política educacional, a escola, o professor, o material didático e as características pessoais do aprendiz – motivação, estilos de aprendizagem, afiliação ao idioma, etc – também exercem influência no processo de tornar um aprendiz autônomo.

Ao considerar a influência de outros fatores, Paiva (2002) propõe o entendimento do termo autonomia como um sistema complexo, isto é, um construto não apenas individual, mas que envolve também questões sociais. A partir dessa perspectiva, Paiva define autonomia como:

Um sistema sócio-cognitivo complexo que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula ^(texto [1]).

Em um primeiro momento, Paiva considera autonomia como um sistema sócio-cognitivo complexo porque, além de envolver estados mentais e processos individuais, também é considerada a dimensão social da aprendizagem, ou seja, a linguagem concebida como forma de comunicação e não como um conjunto de estruturas lingüísticas organizadas. Em outro momento, a autora menciona a existência de diferentes graus de autonomia e destaca ainda que a capacidade de se tornar autônomo depende de fatores como as características individuais de cada aprendiz e sua posição dentro de um determinado contexto sócio-econômico.

Respaladas nas explicações de Paiva, em seu artigo **Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem**, podemos dizer que o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem é caótico e aberto, pois mudanças bruscas podem ocorrer em relação ao seu andamento. Essas mudanças, por sua vez, vão contribuir para a ascendência na aprendizagem, mas poderão igualmente levar a períodos de estagnação ou retrocesso da mesma. Todavia, em ambos os casos, tem-se a possibilidade de reviravolta devido ao surgimento de um acontecimento não previsto, mudando, assim, a situação em que se encontrava o processo de aprendizagem e restaurando, dentro do caos, a organização necessária para que o aprendiz possa dar continuidade a sua aprendizagem.

Nesse mesmo artigo, a autora salienta que os sistemas de aprendizagem são imprevisíveis e sensíveis às condições iniciais porque, durante esse processo, vários fatores podem interferir no seu percurso, sejam eles internos ou externos, tornando-se, desse modo, impossível a previsão de como decorrerão as etapas subseqüentes. E sensíveis às condições iniciais, pois o modo como o aprendiz realiza seu primeiro contato com a língua estrangeira pode ser um fator determinante para que ele desenvolva o interesse por esta ou se julgue incapaz de aprendê-la devido a uma experiência de aprendizagem inicial fracassada, muitas vezes em função de uma metodologia de ensino inadequada.

O processo de aprendizagem não é linear, visto que não obedece a uma relação de causa e efeito, ou seja, ensinar não implica, necessariamente, em aprender. A aprendizagem não se dá de forma linear, isto é, nem tudo o que o professor ensina é compreendido imediatamente pelos alunos. O que observamos são momentos de maior compreensão, intercalados por períodos de inércia e fases de retrocesso, em que há necessidade de se retomar assuntos já abordados. Para tanto, é necessário que o professor esteja sempre preparado e aberto para revisar a metodologia de ensino que está utilizando, pois a adoção de uma determinada abordagem de ensino, ainda que ela seja eficaz para a maioria dos alunos, pode não ser a mais indicada para o grupo.

A dinamicidade do processo de aprendizagem decorre dos movimentos de progresso e retração que o aprendiz manifesta durante seu percurso de estudo. Esses movimentos não podem ser previstos, mas, com o auxílio do professor e dos próprios alunos entre si, pode-se obter um predomínio dos momentos de progresso. Logo, o processo de aprendizagem caracteriza-se por ser dinâmico porque não se percebe nele sempre a mesma intensidade de aproveitamento, pois fatores diversos (emocionais, econômicos, entre outros) podem interferir numa suposta evolução linear da aprendizagem.

A autora destaca ainda que os sistemas complexos caracterizam-se pelo alto grau de dependência entre um elevado número de variáveis, sendo difícil descrever todas as suas partes e prever como estas se comportarão. Em sua obra **Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino e aprendizagem**, Paiva salienta que o caminho percorrido por um falante de língua materna para se tornar um falante de segunda língua, ou língua estrangeira, constitui-se em um fenômeno complexo que acontece entre a ordem total e o caos, ou seja, a imprevisibilidade. Além disso, nesse mesmo texto, a autora menciona a existência de evidências que sustentam a possibilidade de se afirmar que a autonomia na aprendizagem de uma língua estrangeira é um sistema complexo adaptativo. Complexo, devido à dificuldade de descrição; e adaptativo, devido à capacidade de adaptação às diferentes condições que lhe são impostas pelo meio.

Conforme Paiva (2002), não é possível afirmar com precisão o que vai se suceder em um processo de aprendizagem, pois os níveis de autonomia variam, e o que “funciona” para um aprendiz pode não ser produtivo para outro. Na apresentação do modelo fractal de aquisição de línguas, Paiva (2002) propõe um modelo em que cada subsistema é subdividido em várias frações, ou fractais, representando, assim, variáveis que podem afetar todo o sistema de forma imprevisível, pois não se tratam de entidades sem mobilidade, mas elos sensíveis a mudanças dentro de uma mesma rede de conexões.

A autora menciona que cada fractal se divide em outros fractais, apresentando, como exemplo, as estratégias de aprendizagem, que podem ser subdivididas em vários tipos de estratégias, como as cognitivas e as metacognitivas. As frações das estratégias cognitivas gerariam outras subdivisões, tais como memorização, tradução, inferência, etc., que também

seriam passíveis de subdivisões. Do mesmo modo, as subdivisões das estratégias metacognitivas originariam outras subdivisões, como o planejamento, a monitoração e a avaliação da própria aprendizagem, estratégias essenciais para que um aprendiz possa vir a ser autônomo.

Paiva, no seu modelo de aquisição da linguagem, cede um espaço relevante para discutir o termo autonomia. Segundo a autora, a autonomia é parte importante do processo de aprendizagem, pois é ela que faz com que o aprendiz seja agente da construção de seu conhecimento, e não um objeto que se molda de acordo com as imposições dos métodos e dos professores. Para Paiva, assim como para os autores supracitados, dar condições para que nossos alunos se tornem autônomos é tão fundamental quanto lhes garantir o direito de freqüentar o ensino regular.

Refletindo acerca de como proporcionar um desenvolvimento autônomo aos alunos de LE, Paiva (2002), ao formular seu modelo de aquisição, conferiu um lugar de destaque à autonomia. Como educadora e pesquisadora, ciente da precária situação de investimentos financeiros na educação brasileira, Paiva salienta a relevância de se considerar o contexto econômico de nosso país, pois vivenciamos uma realidade em que a maior parte de nossa população não usufrui condições mínimas ou suficientes para investir em gastos com educação. A identificação desse fator amplia o horizonte de questões a serem estudadas quando pretendemos tratar da autonomia no processo de aprendizagem. Tal aspecto pode ser verificado, em nossa pesquisa, por meio dos relatos apresentados pelos participantes considerados, ao mencionarem em que instituições de ensino (privadas, públicas, essencialmente de ensino de línguas estrangeiras, etc.) tiveram a oportunidade de estudar ILE.

3. ANALISE DO CORPUS

Baseadas nas teorias e conceitos de autonomia citados anteriormente, analisaremos as respostas aos questionários endereçados e respondidos por cinco estudantes adultos de língua inglesa. O questionário continha as seguintes perguntas: Você faz uso de alguma estratégia para aprender a língua estrangeira que está estudando/estudou? Se sim, qual(is)? Explique.

Por que você faz/fez uso dessa(s) estratégia(s)? E como a(s) descobriu? Você acha importante o uso de estratégias ao longo do processo?

Você se considera um aprendiz de língua inglesa dependente ou autônomo? Como você considera/avalia a participação/contribuição de seu (sua) professor (a) na sua aprendizagem? Ou ainda: você seria capaz de aprender a língua inglesa sem a mediação/intervenção de seu (sua) professor (a)? Justifique.

O que você entende por "autonomia" no ensino de uma língua estrangeira, no caso, a língua inglesa?

Você já refletiu sobre o modo como se dá/deu a evolução de seu aprendizado? Que etapas você percorreu até agora? Você conseguiria enumerá-las e caracterizá-las ou defini-

las? Descreva resumidamente o processo, destacando o que mais contribui até o presente momento para a sua aprendizagem.

E, finalmente, você tem consciência em que estágio da sua aprendizagem houve (há) necessidade de criar e empregar tais estratégias?

Segundo as informações retiradas dos questionários, pudemos constatar que todos os alunos que responderam as perguntas propostas desenvolveram algum tipo de estratégia que possibilita/ou o estudo da língua inglesa. Este é um aspecto positivo e uma atitude autônoma, pois o aprendiz está decidindo e optando pelas atividades que colaboram com o aprendizado. Segundo Paiva, no artigo **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia** (^{texto [3]}), o professor tem o papel de não apenas ensinar outra língua, mas educar os alunos para uma participação na sociedade mais democrática e mais colaborativa.

A partir do momento em que o aluno busca e elabora suas próprias estratégias de aprendizagem, demonstra que detém conhecimento suficiente para ampliar ou aperfeiçoar o seu aprendizado. Nesse estágio, o aprendiz precisa vivenciar a língua que está aprendendo, e criar suas próprias estratégias contribui para que a aprendizagem se efetive. Mas, para que criem suas próprias estratégias, os alunos precisam, de acordo com Paiva, sentirem-se “estimulados a procurar outras experiências de forma autônoma”. Uma prova de que estão à procura de estratégias para serem mais autônomos, mesmo que algumas vezes não tenham consciência de que essas estratégias estão lhes conduzindo à autonomia, é a resposta obtida nos cinco questionários aplicados.

Por meio da análise das respostas ao questionário proposto, também constatamos que cada sujeito participante da pesquisa adota ou elabora uma estratégia diferente e específica. Pode-se dizer que cada indivíduo desenvolve a sua estratégia com base no conhecimento que possui acerca da melhor forma que o participante aprende a língua estrangeira. Palavras e expressões como “compreender melhor”, “atividades que me atraem”, “me sinto confortável [...] com esses recursos” e “alternativa” foram utilizadas pelos estudantes colaboradores desta pesquisa para descrever e justificar por que fazem uso das estratégias como escutar músicas em inglês, assistir filmes, ouvir CDs com diálogos com o propósito de desenvolver cada vez mais as quatro habilidades – ler, ouvir, falar e escrever.

Segundo Paiva (^{texto [1]}), a autonomia, como um sistema complexo, se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem. A maioria dos participantes se considera autônomo, e seus conceitos de autonomia são: “liberdade para buscar mais”, “a possibilidade de não restringir o aprendizado às salas de aula.”, “A autonomia nada mais é que a constante possibilidade de aprender [...]”, “você consegue desenvolver métodos próprios para estudar”. Esses conceitos, mencionados pelos participantes, mostram que eles estão próximos da definição anteriormente exposta. No entanto, há ainda alguns casos em que autonomia é vista como o aprendizado de uma língua estrangeira sem o auxílio de um professor, o que pode ser observado nos seguintes excertos: “obter resultados satisfatórios, sem depender muito de um professor para isso”, “jamais devem

ser dispensados”. e também, no caso em se considerar um aprendiz dependente a justificativa foi: “A mediação do professor é fundamental para o aprendizado da conversação”. Essa definição ainda é um pouco confusa e por muitas vezes entendida como aprendizado de uma língua estrangeira sem o auxílio de um professor.

No que diz respeito às condições econômicas dos participantes deste estudo, podemos observar que são representantes de uma minoria de nossa população, aquela que tem acesso ao ensino superior, que pode investir, mesmo enfrentando algumas restrições, no aprimoramento de seu conhecimento, como custear um curso de idiomas particular, ter acesso a cursos de idiomas no próprio ambiente universitário, e assim por diante. Observamos que, de alguma maneira, podem ser considerados “privilegiados” no que se refere à variedade de insumo a que estão expostos ao longo do processo, como acesso a filmes em inglês, músicas, programas de televisão no idioma em questão. Ao considerar o fator econômico no desenvolvimento da autonomia de um aprendiz, Paiva (2002) nos alerta para a necessidade de proporcionar aos nossos alunos um ambiente rico em quantidade e qualidade de “ferramentas” que possam lhes dar condições de exercer o direito de escolha dentre os vários recursos que auxiliam na aprendizagem, basicamente, aqueles que são mais adequados às suas necessidades individuais.

De forma geral, podemos dizer que os alunos que participaram deste estudo, respondendo ao questionário, são alunos autônomos em alguns aspectos, pois todos desenvolveram uma estratégia em específico, como por exemplo, assistir filmes em inglês com o propósito de aprimorar a capacidade de compreensão oral da língua, criar esquemas de estudo para assimilar melhor as questões gramaticais, ouvir músicas para melhorar a pronúncia, escutar materiais de áudio em casa, fornecidos por cursos particulares de inglês com o objetivo de aperfeiçoar as habilidades de compreensão auditiva (“listening”) e fala (“speaking”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fechamos nossa discussão, destacando a relevância de se conscientizar os alunos quanto à importância de serem responsáveis pela sua própria aprendizagem e retomando a questão dos métodos de ensino e a sua contribuição para o surgimento das primeiras reflexões a respeito da necessidade de se pensar em formar alunos autônomos.

Concordamos com Paiva (^{texto [1]}), ao criticar o uso de um único e determinado método de ensino para uma classe inteira. A esse respeito, a autora afirma que:

Por ignorar o papel da autonomia do aprendiz, os vários métodos de ensino geram propostas lineares sobre o processo de aprendizagem, sem levar em conta que o ser humano é sempre o mediador de sua aprendizagem, mesmo quando seu grau de autonomia é mínimo. Esses métodos ignoram, ainda, que, devido às diferenças individuais dos aprendizes, efeitos diferentes poderão surgir em reação a um mesmo conjunto de variáveis. (Paiva, ^{texto [1]})

Com base em nossa própria experiência como professoras de língua inglesa, reiteramos nosso apoio às palavras mencionadas por Paiva na citação acima, pois, ao propor o emprego de uma abordagem de ensino homogênea, pressupõe-se que todos os aprendizes têm as mesmas necessidades e apresentam os mesmos níveis, por exemplo, de motivação, de ansiedade, de filiação ao idioma, etc. Também consideramos pertinente destacar a postura da autora ao focar a constituição do aluno enquanto ser humano, isto é, a vivência do aluno anterior ao seu ingresso na instituição regular de ensino, pensando-se tanto no aluno adulto quanto na criança, que não pode ser desconsiderada, pois esse aluno não é “vazio de conhecimentos”, ele já está inserido em outros ambientes sociais, como, por exemplo, a família, sendo, portanto, dotado, mesmo que minimamente, de uma autonomia que lhe propicie a capacidade de estruturar e organizar as informações que já aprendeu fora do ambiente escolar.

Ao moldar os alunos dentro de um sistema de aprendizagem uniformizador, as instituições de ensino correm o risco de frustrar as expectativas positivas dos alunos quanto à possibilidade de aprender, na escola, uma língua estrangeira, levando-os a criarem um conceito estereotipado a respeito do que seja a aprendizagem de um idioma, como, por exemplo, a visão daqueles que acreditam que somente se aprende uma língua estrangeira se o aprendiz tiver condições “financeiras” de viajar para um país onde tal idioma é falado.

A realização desse artigo possibilitou ampliarmos nosso conhecimento sobre o conceito de autonomia e questionarmos a nós mesmas sobre a relevância de se exercer melhor o papel de observadoras de nossos alunos, para melhor discernirmos suas características individuais, a fim de proporcionar a eles uma orientação mais direcionada às necessidades de cada um. Tal orientação, certamente mais personalizada, visa a despertar o interesse em cada aluno de se engajar na elaboração das aulas, participando ativamente na construção de seu conhecimento, o que, conseqüentemente, leva a um amadurecimento das faculdades de refletir, questionar, opinar e escolher os materiais que lhes são aprazíveis de utilizar para aprender uma língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

LEFFA, Vilson J. Metodologia de ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN. P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/Metodologia_ensino_linguas.htm, acessado em: 25/11/07.

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomia e Complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem** (^{texto [1]}). UFMG. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>, acessado em: 25/11/07.

PAIVA, V.L.M.O. **Autonomy and Complexity** (^{texto [2]}). UFMG. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>, acessado em: 25/11/07.

PAIVA, V.L.M.O. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia** (^{texto [3]}). UFMG. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narorais.doc>, acessado em: 25/11/07.

PAIVA, V.L.M.O. **Caleidoscópio**: fractais de uma oficina de ensino e aprendizagem. Memorial. UFMG, 2002.

WALLACE, Catherine. **Reading**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TEATRANDO EM ESPANHOL

Profa. Esp. Isabel Schneider Machado¹

Profa. Esp. Heloisa Muller Krebs²

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade fazer uma reflexão pedagógica, por meio de uma experiência com alunos da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação e, para tanto, versará sobre as leituras que deram suporte teórico-metodológico ao trabalho aqui realizado. Os participantes foram alunos que freqüentam o segundo ciclo do ensino fundamental. Esse trabalho utilizou-se da interpretação teatral, baseada no clássico infantil: *Alicia en el país de las maravillas*. As atividades foram desenvolvidas nas aulas de Espanhol e de Arte-Educação, por meio de oficinas, através de exercícios dramáticos e técnicas lingüísticas, estimulando-se a imaginação, as emoções, a intuição, a memória e o raciocínio, bem como o desenvolvimento das capacidades criativas e intelectuais, estabelecendo um contato com o conhecimento. Nessa perspectiva, levamos em consideração o nível de desenvolvimento dos alunos, observando atitudes e comportamentos, para assim trabalharmos com as suas possibilidades individuais e, dessa forma, alcançarmos os objetivos propostos. Por fim, refletiu-se, ao longo desse processo, também a respeito das múltiplas inteligências e habilidades presentes nesse grupo de alunos.

Palavras-chaves: Educação, Conhecimento, Emoção, Espanhol, Teatro.

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como base a nossa prática docente com alunos de segunda etapa do segundo ciclo na Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação, com crianças que variam entre nove e dez anos de idade. A proposta surgiu a partir das observações positivas em relação aos momentos de dramatização de pequenos textos trabalhados nas aulas de Língua Espanhola, quando os alunos demonstravam, ao mesmo tempo, prazer em colocar em prática técnicas das aulas de teatro. As oficinas aconteceram durante as aulas de Teatro e Espanhol, que ocorrem uma vez na semana. Nas aulas de Espanhol, trabalharam-se aspectos lingüísticos e, nas de Teatro, houve o enfoque a partir das técnicas de desenvolvimento das capacidades lúdicas e expressivas que constituem objetos dessa área. A partir do envolvimento dessas duas disciplinas e também do interesse desse grupo de alunos em dramatizar leituras, buscou-se um clássico da literatura infantil, já conhecido de todos na língua portuguesa (L1), sob o título em espanhol (L2): "*Alicia en el País de las Maravillas*". Uma vez que a conheciam, obtendo o

¹ Pós-graduação em Ensino das Artes Visuais numa Abordagem Contemporânea pelo Centro Universitário Feevale, RS; Licenciatura Plena – Habilitação em Artes Plásticas pelo Centro Universitário Feevale, RS e Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. isabelm@feevale.br

conhecimento do que abordava a história, os alunos, em um primeiro momento, escutaram o texto em espanhol, identificando o vocabulário desconhecido e buscaram o seu significado. Deu-se, assim, início ao projeto, através de exercícios auditivos para que esses alunos fossem se familiarizando com os sons específicos do idioma. Eles escutaram um disco contendo a história infantil a ser trabalhada. Já que a história era conhecida dessas crianças, parecia mais interessante a esse grupo explorá-la, pois a intenção era usar uma estratégia de aproximação para introduzir o texto na linguagem considerada menos familiar deles, no caso aqui, a Língua Espanhola. Logo que escutaram a primeira vez, manifestaram que não tinham entendido muita coisa e que era muito rápido, difícil de acompanhar. Tais comentários eram esperados, visto que a maioria dos alunos não tinha um contato direto com o Espanhol. Entretanto, conforme fomos desenvolvendo as oficinas nas aulas de Teatro e Língua Espanhola, verificamos que o grupo estava a cada dia se envolvendo mais na proposta da primeira disciplina e, naturalmente, progredindo na aquisição do espanhol.

Essa proposta, então, buscou antes uma reflexão sobre a forma como ensinamos a nossos alunos, hoje, um segundo idioma, visando por parte desse aprendiz uma oportunidade de valorização e conscientização desses elementos culturais e lingüísticos que constituem o universo dos idiomas, ressignificando e motivando-os através de uma estratégia atrativa como sugere o teatro.

TEATRO E AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Ao adquirir um novo idioma, o aluno irá se deparar com a sua própria cultura. De acordo com Almeida Filho (2002), o próprio termo “língua estrangeira” remete-nos a uma reflexão sobre um mundo novo a ser descoberto, uma cultura estranha à nossa que se constitui também de um novo código escrito com suas variáveis fonológicas e expressões, carregadas de significados. Um universo em que o aluno deveria sentir curiosidade, inquietação espontânea, e prazer de explorá-lo.

Partindo dessa abordagem, remetemos à idéia de que os envolvidos nesse processo farão um caminho de reconstrução individual e ressignificado quando, através da compreensão de um novo discurso, depararem-se com outros valores culturais diferentes dos seus.

Aprender uma língua, segundo o autor Almeida Filho (2002), é aprender a significar no outro idioma. Isso sugere relacionar-se com os outros, buscando experiências profundas, que serão interessantes, válidas, relevantes para o sujeito, que fará, assim, novas compreensões e desencadeará novas ações subseqüentes, ou seja, aprender uma segunda língua é crescer como indivíduo, experimentando novas descobertas na língua-alvo que, aos poucos, conforme expressa o autor, se “desestrangeiriza” para aquele que a estuda.

² Pós-graduação em Processos de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem pelo Centro Universitário Feevale, RS; Licenciatura Plena - Habilitação em Letras Português e Letras Espanhol - PUCRS e Professora da Escola de Educação Básica Feevale - Escola de Aplicação. heloisamk@feevale.br

Através de uma seqüência de aulas, com prática auditiva, verificou-se que os alunos já estavam mais próximos do texto, compreendiam bem o que escutavam no CD. Consideramos que era o momento de avançar. A partir daquela história clássica escutada, então, pensar em uma versão adaptada à turma, ou seja, seria o início da escuta às sugestões dos alunos para criarmos um texto adaptado ao propósito desse trabalho. Os alunos reuniram-se em grupos, inventaram novos personagens e criaram novas falas, embora o ponto de partida para essa fase de criação fosse a historinha clássica escutada por eles. Ficaram animados com a idéia de montar um teatro, mas assustados em escrever o texto em outro idioma. A criação das novas personagens partiu do grupo, a fim de que todos tivessem a oportunidade de participar da peça teatral. Aqui foram consideradas as suas limitações com relação à Língua Espanhola, pois ainda não dominam o conteúdo lingüístico do idioma e, obviamente, eis que aqui a proposta era de estimulá-los a vivenciar a linguagem alvo, sem preocupações com o seu uso formal, com a ortografia, com as concordâncias; mas, principalmente, impulsioná-los a buscarem palavras no dicionário e introduzir, no decorrer de suas dúvidas, explicações sobre os verbos, preposições, pronúncias e, à medida que precisassem, outros aspectos de natureza lingüística que surgissem. Aos poucos, durante esse processo de escrita do texto criado pelo grupo, houve um processo de brincar com as palavras. Isso significa, na prática, que o grupo se divertia com as falas das personagens, mesmo quando, aos poucos, fazíamos as devidas correções. Eles foram entendendo que havia estruturas lingüísticas diferentes, como por exemplo: "vamos a empezar" na fala de uma das personagens da história, criada pelos alunos, que exige uma preposição antes do verbo no infinitivo, diferente como usamos no português; também o som das letras específicas do espanhol como: "rr", "o", "e", "ll". Assim, foram conhecendo e aprimorando, após os exercícios auditivos, também a forma escrita.

Paralelamente, foram acontecendo as aulas de Teatro nas quais os alunos, além de reforçarem a leitura do texto em espanhol, desenvolvendo a dicção e a clareza, também trabalharam a questão da postura do corpo por meio de exercícios cênicos gestuais e interpretação dramática. Faziam, nesses momentos, exercícios de socialização e respeito ao outro no grupo, sem a pretensão de torná-los atores de fato. Através dos exercícios com técnicas teatrais, como didática para explorar a oralidade e a familiarização com o idioma alvo, também se estimulou a sensação de brincar e de criar, elementos considerados importantes pelos estudiosos para a aquisição da linguagem.

Kato (2002) aborda que tanto Piaget, como Vygotsky e Bruner chamam a atenção sobre a importância dos jogos de faz-de-conta no processo de aquisição da linguagem. Já que desenvolver o processo da escrita (um dos objetivos a serem alcançados no decorrer dessas aulas) implica em representar, por meio de signos, a idéia, a imaginação, aquilo que se deseja transmitir e que está diretamente relacionado à nossa capacidade criativa.

Não é fácil, nas aulas de língua estrangeira, dependendo do aluno, seja ele jovem ou adulto, lidar com a questão da inibição diante de um grupo. Mas desenvolver a oralidade é um dos objetivos nessas aulas. A dramatização, nesse sentido, contribui sutilmente para

trabalharmos as questões de natureza comportamental, já que grande parte sente dificuldades em expressar-se. Ao motivarmos esses alunos à livre expressão, conseqüentemente, estaremos provocando neles a sua capacidade criativa, a comunicação e expressão, o auto-conhecimento e a organização, entre outras habilidades nas quais se inserem as suas emoções, a fim de possibilitar-lhes o desenvolvimento da sensibilidade, do respeito e da socialização.

Outro autor que convém trazer aqui para reforçar a nossa proposta é Spolin (1979, p.4) que explica: "O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar". Para tanto, os jogos foram trabalhados nas aulas de teatro, a fim de promover um contato diferenciado, proporcionando momentos de integração na forma de comunicar-se, discutindo e refletindo sobre a interpretação individual e do grupo em um processo mobilizador, formativo e democrático.

Esse momento lúdico, oportunizado pelo teatro, conduz às atividades que trabalham o corpo. O trabalho, desenvolvido nas aulas de teatro, trouxe motivação aos alunos os quais a cada ato e participação, não só através do desempenho corporal e expressivo; mas também, em relação ao comprometimento de grupo, no desenvolvimento da autonomia e no exercício de cidadania. Durante a participação deles, manifestaram-se em suas habilidades as múltiplas inteligências exercidas pelos alunos. Na conclusão de cada ensaio, sempre surgia o debate, a reflexão e a reconstrução do processo de trabalho na busca do crescimento cultural e social. Nessa perspectiva, o fazer teatro vem se concretizando em um importante instrumento de formação educacional para seus praticantes no trabalho

Esse momento lúdico do teatro conduz atividades que trabalham o corpo, as emoções e a mente, a fim de organizar a nossa esfera emocional. Da mesma forma, através desse processo de organização das emoções, o ensino da segunda língua tira proveitos, uma vez que se constitui em um importante instrumento para a criança adquirir um segundo idioma. Há, nesse mecanismo todo do teatro, uma despreocupação em aprender as regras formais, ao mesmo tempo em que se está internalizando o esquema lógico da outra língua por meio de uma linguagem rica em símbolos, próxima a da criança, proporcionando ao aluno que ele aprenda a manifestar-se prazerosamente. O despertar desse aluno para o prazer cognitivo dispõe, para o professor de línguas, um caminho aberto para ensinar o idioma.

TEATRO: MEMÓRIA, EMOÇÕES E LINGUAGEM

Ao falarmos em aquisição de uma segunda língua, não poderíamos deixar de falar em memória, pois precisamos dela para a construção do nosso conhecimento e, por isso, é importante lembrarmos que as nossas emoções são a matéria-prima da nossa memória, conforme os pesquisadores atuais têm afirmado em seus estudos. (MORA, 2004; IZQUIERDO, 2002; DAMÁSIO, 2000; SIEGEL, 1999).

Aqui vale considerar Izquierdo (2002), quando explica que a memória humana é constituída por células nervosas (neurônios), armazenadas em redes de neurônios. As redes neuronais são constituídas por meio das emoções, por nível de consciência e estado de ânimo. Podemos compreender, dessa forma, por que é mais difícil aprender alguma coisa quando não estamos animados, ou lembrar de uma música ou do nome de alguém se nos sentimos estressados, ansiosos, com medo ou até em estado de depressão.

Ou seja, conforme esse autor, os maiores reguladores da aquisição, da formação e da evocação das memórias são as nossas emoções e nossos estados de ânimo. Em vista disso, a proposta de utilização das técnicas de teatro, ao se trabalharem as questões emocionais, contribui significativamente para a aquisição do espanhol que, por sua vez, necessita apoiar-se na memória, elemento base desse processo de aprendizagem.

Desde a nossa infância que o ato de contar histórias tem uma função nas nossas vidas. Através disso, desenvolvemos não só a capacidade de integração social, mas também a nossa capacidade criativa, ao mesmo tempo em que se está consolidando o nosso conhecimento. Ao proporcionarmos o exercício de ouvir, ler, escrever e contar uma história em espanhol, por meio de uma atividade teatral, tivemos como objetivo, não só a fixação do idioma; mas também uma proposta de estímulo a outros aspectos, considerados o alicerce para constituir no aluno o conhecimento a longo prazo.

Como criações fundamentais da experiência social, as histórias expressam regras e expectativas culturais partilhadas, explorando as razões para o comportamento humano e as conseqüências dos desvios da norma cultural. As histórias também cativam a nossa atenção, no sentido em que exigem que participemos na construção activa das vidas mentais e das experiências das personagens. Deste modo, uma história é criada por contador e ouvinte. (SIEGEL, 1999, p. 89)

Na citação acima, o autor destaca sobre a importância de narrar histórias as quais, ao se interiorizarem nas mentes das crianças, criam o pensamento. Ao despertar a imaginação, serão internalizados elementos que ajudarão a construir a sua consciência e as suas memórias e, conseqüentemente, a sua forma de comunicação consigo e com o outro.

Verifica-se que a questão da memória, bastante abordada pelos autores Siegel (1999), Damásio (2000) e Izquierdo (2002) os quais através de seus estudos, com base na neurociência, demonstram uma direta relação da nossa memória com a área do cérebro responsável também pelo desenvolvimento das nossas emoções. A mente é uma área que, segundo esses autores, ainda promete muitas descobertas. Entretanto, esses estudiosos já descrevem que se pode distinguir uma memória temporária e outra considerada de longo prazo. Para que nossos conhecimentos sejam fixados e constituam a memória de longo prazo, é necessário ativar outras memórias, rememorar, por meio de estímulos, entre os quais, a afetividade, as recordações semânticas das experiências. Enfim, os modelos mentais que afetam as nossas percepções e as emoções, formando a nossa memória.

A partir do que pudemos entender sobre a memória, então, podemos considerar que o teatro parece ter os elementos adequados para uma criança adquirir a segunda língua, pois

oportuniza momentos de trabalhar as suas emoções e o seu corpo de maneira que contribuirá com o seu processo de memorização da Língua Espanhola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns questionamentos sobre o que leva um aluno a ter prazer em aprender um idioma, dando-lhe algum significado daquilo que está aprendendo, de maneira que não se esqueça do conteúdo e, além disso, que sinta prazer dentro desse processo de aprendizagem, foram os motivadores dessa proposta em realizar um teatro a partir do clássico: "*Alicia en el País de las Maravillas*".

Através de exercícios para trabalhar o corpo, as emoções e a mente, o teatro contribui para a organização da esfera emocional do aluno. Ao desenvolver esse processo de organização das emoções, tornou-se um importante instrumento para que as crianças pudessem aprender a Língua Espanhola nas aulas, estimulando-as a processarem o conhecimento adquirido, sem bloqueios, geralmente ocasionados por questões de natureza emocional. Dessa forma, ao mesmo tempo em que estavam assimilando o esquema lógico da linguagem, deixaram fluir suas emoções, aprenderam e memorizaram, de forma mais intuitiva, oportunizando o desenvolvimento das suas percepções dentro da proposta lúdica oferecida pelo teatro.

Há vários elementos interdisciplinares na arte teatral que a torna uma forma de experiência singular para aqueles que a utilizam. Assim, ao se trabalhar um texto na proposta cênica, considera-se que as condições de leitura não se limitam aos processos de codificação lingüísticos, mas que se utilizam dessa leitura para fazer a diferença pela vivência da comunicação, da palavra, do gesto, uma vez que isso tudo contém informações acerca das sensações, das percepções, elementos considerados a base da construção do conhecimento, segundo os autores Siegel (1999); Damásio (2000) e Izquierdo (2002).

Além disso, a história também cativou a atenção dos alunos, exigindo-lhes uma participação ativa com relação ao processo de criação de um texto, à leitura, aos exercícios auditivos, de pronúncia e de construção da vida de cada personagem criado por eles. Nesse sentido, o teatro pôde se constituir em um elemento didático muito importante, estimulando as emoções, os sentimentos e as expressões, dando oportunidade ao aluno de colocar-se mais em contato com o mundo e consigo mesmo.

Seguindo esse pensamento, entendemos, então, que as crianças podem ser estimuladas, por meio de uma proposta diferenciada para a aquisição de um novo idioma pela sua competência, pelo seu potencial infantil lúdico e pré-disposição ao desenvolvimento das percepções e de leitura de mundo, que serão elementos importantes na construção da sua memória e, conseqüentemente, do seu ser individual e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3ª edição, Campinas, SP: Pontes, 2002.

DAMASIO, António. **O Mistério da Consciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KATO, Mary A. **No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1998.

MORA, Francisco. **Continuum: Como Funciona o Cérebro?** Porto Alegre: Artmed, 2004.

SIEGEL, Daniel J. **A Mente em Desenvolvimento: para uma neurobiologia de experiência interpessoal**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SPOLIN, Vila. **Improvisação para o Teatro**. Tradução de Ingrid Darnien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo, Perspectiva, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPRITZER, Mirna. **A formação do Ator: um diálogo de ações**. Porto Alegre, Mediação, 2003.

A NORMATIVIDADE EM UM DICIONÁRIO PARA ESTUDANTES BRASILEIROS DE ESPAÑHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM ESTUDO DE *SEÑAS* (2001)*

Flávia Zanatta¹

RESUMO

A lexicografia pedagógica voltada para o ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (ELE) encontra-se ainda pouco desenvolvida, de modo que há uma carência de dicionários elaborados especificamente para os estudantes de ELE (os chamados *dicionários de aprendizes* ou *learner's dictionaries*). No Brasil, conta-se atualmente com uma única obra desse tipo, *Señas* (2001), que se diz destinada ao público estudantil brasileiro. Acreditamos que um dicionário de espanhol dessa natureza deve cumprir basicamente dois papéis: 1) fornecer ao usuário um conjunto de instruções tanto para as tarefas de recepção quanto para as de produção e 2) guiá-lo em relação à norma padrão do espanhol, ou seja, ao conjunto de orientações institucionalmente fixadas pela Real Academia Espanhola (RAE). Tais orientações são prescritivas para o mundo hispânico e, obviamente, valem também para quem aprende espanhol como língua estrangeira. Nosso objetivo neste trabalho é apresentar alguns aspectos nos quais esse dicionário monolíngüe para aprendizes brasileiros de ELE deve ser normativo, a fim de que cumpra a função de apresentar ao estudante a língua tida como padrão.

PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia Pedagógica, Dicionário *Señas*, Língua Espanhola, Normatividade.

INTRODUÇÃO

No âmbito da lexicografia monolíngüe, é crescente a preocupação com a elaboração de dicionários voltados para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, os chamados *learner's dictionaries* ou dicionários de aprendizes. De acordo com Humblé (2001, p. 34), esse tipo de obra pode ser definido como um dicionário monolíngüe tradicional, porém com poucos verbetes, com paráfrases definidoras elaboradas em linguagem simples e com mais exemplos. Todas essas características contribuem para que o dicionário de aprendizes funcione como uma ferramenta de auxílio àqueles que estudam uma língua estrangeira levando em consideração a necessidade de aprimorar a competência lingüística dos estudantes, a fim de que sejam capazes de utilizar corretamente um vocabulário não muito vasto². Dessa forma, evita-se que

* O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil e é parte integrante do projeto de pesquisa Bases teórico-metodológicas para um dicionário monolíngüe de espanhol como L2 para estudantes brasileiros.

¹ UFRGS. Licenciada em Letras Português-Espanhol pela UFRGS e Mestranda do PPG-Letras / UFRGS na área de Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Lexicografia e Terminologia: Relações Textuais.

² Para esse tipo de dicionário é recomendável que haja critérios de seleção macroestrutural, de modo que o conjunto léxico abarcado reflita a língua efetivamente empregada por uma comunidade lingüística (cf. Calderón Campos (1994)).

eles tenham que lidar com uma massa vocabular excessivamente densa, fato que poderia prejudicá-los quando da produção na língua estrangeira (cf. Haensch (1982, p. 158)).

No panorama lexicográfico do ensino de língua espanhola no Brasil, conta-se com apenas um dicionário monolíngüe que se diz voltado ao público brasileiro aprendiz de espanhol. Trata-se de Señas (2001), que traz em sua capa as seguintes inscrições: Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños. No entanto, observando atentamente tal obra, percebe-se que deixa muito a desejar, sobretudo por dois motivos: 1) não se configura como um dicionário monofuncional³, e 2) não leva em conta as divergências e convergências estruturais e genéticas entre as línguas espanhola e portuguesa, o que configura uma falha bastante grande, dado que o aprendiz pode ser levado a cometer erros devido às inúmeras aparentes semelhanças entre essas duas línguas.

Com relação ao primeiro motivo, pode-se dizer que Señas (2001) é, na verdade, um dicionário plurifuncional, pois almeja desempenhar uma ampla gama de funções. Em seu *front matter*⁴, está posto que o dicionário se destina principalmente para aqueles que têm o espanhol como segunda língua ou como língua estrangeira (LE), mas também para os falantes nativos (cf. (Señas (2001, VII)). Trata-se, portanto, de uma obra que se propõe a auxiliar tanto falantes nativos quanto não-nativos de espanhol, além de se dizer destinado ao público brasileiro (como se pôde observar através de seu título). Esse comportamento vai de encontro à tendência da lexicografia contemporânea de conceber dicionários monofuncionais. Fato é que Señas (2001) se contradiz quanto às funções que pretende desempenhar, o que prejudica o aprendiz brasileiro de espanhol, pois o dicionário carece de informações cruciais que ajudariam a aperfeiçoar sua competência lingüística na LE. No tocante ao segundo motivo, é fundamental ressaltar que uma obra destinada exclusivamente aos brasileiros aprendizes de espanhol deve atender, em primeira instância, às necessidades do público a que se destina. Para tal, é preciso levar em conta a grande semelhança estrutural e genética entre o português e o espanhol, fato que muitas vezes leva os aprendizes a cometerem erros em função das interferências que ocorrem entre sua língua materna e a LE que estão aprendendo. Além disso, é importante que o dicionário seja capaz de desenvolver a autonomia do aprendiz, fornecendo subsídios para que ele possa fazer parte ativamente do processo de aprendizagem da LE. Para que isso ocorra, é crucial que todas as informações apresentadas no dicionário tenham uma função bem delimitada, sejam relevantes e realmente úteis para o aprendiz. De acordo com Bugueño Miranda, Farias (2006 e 2007), todas as informações presentes no verbete de todo e qualquer

³ Um dicionário monofuncional é um dicionário pensado e concebido para cumprir uma função claramente definida. Isso, no entanto, não significa que essa obra não possa vir a cumprir outras funções, porém estas deverão ficar sempre subordinadas ao objetivo principal do dicionário. Haensch (1982), por exemplo, fala sobre a necessidade de se limitar as funções dos dicionários para que eles possam cumpri-las melhor.

⁴ O *front matter* é constituído pelas partes introdutórias do dicionário e tem como principal função orientar os consulentes quanto às informações incluídas nos componentes micro-, macro- e medioestrutural. Para uma definição de parâmetros de formulação do *front matter*, ver Fornari (2006).

dicionário devem ser discretas e discriminantes⁵. Além disso, é imprescindível que haja uma correspondência entre o programa constante de informações, isto é, o conjunto de segmentos informativos que o verbete deve conter, e o tipo de dicionário pretendido. Em um dicionário de aprendizes, por exemplo, pode-se considerar a etimologia uma informação não-discreta e não-discriminante, dado que em nada auxilia o aprendiz. Em contrapartida, informações como as encontradas, por exemplo, nos verbetes abaixo podem ser consideradas discretas e discriminantes:

menú △ El plural es *menús* (*Señas* (2001 s.v.))

imprimir △ Los participios son *imprimido* e *impreso*; el primero se usa en la conjugación; el segundo se usa más como adjetivo (*Señas* (2001 s.v.))

No primeiro caso, trata-se de uma informação discreta porque na língua espanhola as palavras terminadas em *-í* ou *-ú* apresentam duas possibilidades para a formação do plural (com acréscimo de *-s* e de *-es*), sendo que, em alguns casos, a RAE orienta para o uso de uma das formas. No segundo caso, trata-se de uma informação discriminante porque auxilia o aprendiz no uso efetivo dessa língua.

Parece-nos ainda que um *learner's dictionary* para estudantes brasileiros de espanhol deveria cumprir primordialmente duas funções: fornecer ao usuário um conjunto de instruções tanto para as tarefas de recepção quanto de produção e guiá-lo em relação à norma padrão do espanhol, ou seja, ao conjunto de orientações institucionalmente fixadas pela Real Academia Espanhola (RAE). No primeiro caso, é sabido que um dicionário voltado para as tarefas de produção na LE deve fornecer um grande número de informações referentes à sintaxe, morfologia, ortografia, âmbito de uso de determinadas palavras e/ou acepções (marcação diatrática, diafásica e diatópica), entre outras. Com relação à segunda função, e tendo em vista que os estudantes necessitam dominar a norma padrão da LE, defendemos que todas as informações fornecidas pelo dicionário devem estar de acordo com as regras estabelecidas para os falantes nativos da LE. No caso da língua espanhola, o conjunto de instruções que provêm da RAE são de aceitação geral e prescritivas para todo o mundo hispânico e, obviamente, devem valer também para quem aprende o espanhol como LE. Sendo, pois, o dicionário considerado uma obra de referência e autoridade, é imperativo que ele promova a normatividade, ou seja, que reflita as orientações normativas oriundas da RAE a fim de guiar o aprendiz no concernente às normas lingüísticas vigentes para a língua espanhola.

Tendo em vista essas orientações de cunho normativo apresentadas pela RAE, nos propomos como objetivo no presente trabalho é apresentar, de forma bastante sucinta, alguns

⁵ Diz-se que uma informação é discreta quando constitui fatos de língua ou de norma, isto é, quando estão de acordo com aquilo que os falantes realizam (norma real), e que uma informação é discriminante quando permite ao leitor tirar algum proveito em relação ao uso ou conhecimento da língua (cf. Bugueño Miranda, Farias (2006 e 2007)).

aspectos nos quais um dicionário para aprendizes brasileiros de espanhol como LE deve ser normativo, para que cumpra a função de mostrar aos estudantes a língua tida como padrão. Para levar à cabo nosso objetivo, vamos auxiliar-nos tanto da análise contrastiva (AC) espanhol-português quanto da análise de erro (AE) aplicada à oposição entre norma padrão e norma real no espanhol, o que nos levará a apontar em que aspectos *Señas* (2001) apresenta ou deveria apresentar uma função normativa.

1 A ANÁLISE CONTRASTIVA (AC) E A ANÁLISE DE ERRO (AE)

A AC nos permite prever os contextos lingüísticos nos quais os falantes nativos de língua portuguesa vão ter tendência a cometer erro no momento da produção em língua espanhola⁶. Através do cotejo entre as duas línguas, a AC busca estabelecer uma taxonomia de contrastes lingüísticos que permita prever as possíveis dificuldades a serem enfrentadas pelos aprendizes de espanhol, de modo que se possam criar novos hábitos na LE para evitar o erro⁷. Segundo Beretta (2001, p. 24-26), a AC supunha um tipo de modelo de competência no qual um conjunto de conhecimentos – a língua materna – entraria em contato, através do processo de aprendizagem, com um segundo conjunto de conhecimentos, isto é, a LE. Nos pontos em que as duas estruturas combinassem, a aprendizagem não apresentaria problema, já onde elas diferissem em forma ou uso, surgiria uma dificuldade que precisaria ser sanada. De acordo com Baralo (1999, p.36), a AC tem dois pressupostos básicos: 1) a aprendizagem é produzida por uma transferência de hábitos da LM para a LE e 2) a transferência será positiva em todos os casos em que houver coincidência entre as estruturas da LM e as da LE e será negativa se houver diferenças entre os dois sistemas (nesse caso diz-se que ocorre uma interferência). Em se tratando de línguas tão próximas quanto o português e o espanhol - que apresentam semelhanças entre si nos campos lexical, morfológico, sintático e fonológico - a AC se mostra um meio bastante eficiente para prever em quais aspectos os aprendizes poderão ter problemas em função das semelhanças entre os dois sistemas. É comum essas semelhanças causarem dificuldades para os aprendizes brasileiros, que podem fazer transferências de sua língua materna para a LE, sendo que estas se convertem em “interferências” e é precisamente nesses pontos de interferência que o dicionário deve fornecer ao aprendiz um conjunto de informações que lhe possibilite a elaboração de enunciados gramaticais e de acordo com o padrão culto da LE. No caso do espanhol, informações que estejam de acordo com as orientações da RAE.

Com relação à AE, é importante ter em mente, em primeiro lugar, que há alguns erros que são produto da aprendizagem de uma LE (erros interlingüísticos) e outros que são impropriedades cometidas pelos falantes nativos da língua e que, por não ter uma solução

⁶ Hartmann, James (2001, s.v. *contrastive linguistics*) definem a Lingüística Contrastiva como um ramo da Lingüística que se baseia na descrição de duas línguas ou variedades lingüísticas com alguma finalidade prática, tais como o ensino de uma língua estrangeira e as atividades de tradução.

⁷ Segundo Richards, Platt e Platt (1992, s.v. *error*), é considerado *erro* o uso de um item lingüístico (na escrita ou na fala) que para o falante nativo da LE soe como uma demonstração de falha ou incompletude na aprendizagem dessa língua.

definitiva, são passados também para os aprendizes dessa língua como LE (erros intralingüísticos). É justamente nesse ponto que a AE se mostra essencial, pois remete às questões relativas à normatividade dentro do próprio sistema da LE. Para esse trabalho, a AE nos possibilita avaliar a variação entre a norma real e norma ideal dentro do próprio espanhol, bem como a variação dialetal.

Faz-se, na lingüística moderna, uma diferenciação entre uma norma que abrange tudo o que na língua é aceito como uso lingüístico, denominada “norma de uso” e uma norma que prevê certas restrições de caráter normativo, a chamada norma prescritiva, que estabelece algumas condições aos falantes para que seja feito um “uso adequado” da língua de acordo com determinada circunstância⁸. Coseriu (1973 e 1980) designou a primeira “norma real” e a segunda “norma ideal” a partir da noção de norma gerada para “complementar” a dicotomia língua/fala criada por Saussure.

No caso específico do espanhol, a RAE é a instituição que assume a função de apresentar aos falantes de espanhol a norma ideal, ou seja, a norma padrão da língua. Essas prescrições devem ser levadas em conta pelo lexicógrafo quando da produção de um dicionário de espanhol como LE, dado que essas informações devem ser repassadas aos estudantes que estão começando a ter contato com a língua espanhola⁹.

2 A NORMATIVIDADE EM *SEÑAS* (2001)

Primeiramente é preciso esclarecer que ao adotarmos a AC e a AE como norteadores de nosso estudo, foi necessário dividir a normatividade em interlingüística (relacionada aos problemas que podem ocorrer devido às transferências português-espanhol) e intralingüística (relacionada a questões exclusivas da língua espanhola). Esta última, por sua vez, se divide em uma normatividade absolutamente prescritiva e outra de cunho orientativo, pois a RAE, em certos aspectos, estipula uma forma como única possível, e em outros, orienta para o uso preferencial, porém não exclusivo de uma forma.

Sabe-se que a grande maioria das pessoas que consultam um dicionário busca informações de natureza prescritiva, como a forma “correta” de se escrever uma palavra e a significação de uma unidade léxica desconhecida. De acordo com Jackson (2002, p. 76), os usuários consultam o dicionário basicamente por dois motivos: descobrir o significado e checar a ortografia de um vocábulo. Rooney (2001 apud Jackson (2002 p. 77)) diz, na introdução do

⁸ Rodrigues (2002, p. 13) fala em padrões ideais e padrões reais. Estes derivam de observações sobre a maneira como as pessoas realmente se comportam em determinadas situações enquanto aqueles definem o que se espera que as pessoas façam ou digam em determinadas situações, no caso de elas se conformarem inteiramente com as normas estabelecidas por sua cultura. Béjoint (2000 apud Welker (2004, p. 187)), faz uma diferenciação entre uma “norma qualitativa” – aquela dos dicionários normativos, que se baseiam no uso e na opinião dos “melhores” falantes nativos – e uma “norma quantitativa” – fundamentada na observação do uso lingüístico de todos os falantes fluentes da comunidade.

⁹ A força normativa da RAE é tão significativa, que em 2005 ela trouxe à público o DPD (2005), obra publicada com o intuito de esclarecer dúvidas relativas ao emprego da língua. Tal obra pode ser consultada gratuitamente, dado que encontra-se disponível no endereço <http://www.rae.es>. Além disso, há materiais específicos para tratar de determinados aspectos lingüísticos. Na questão ortográfica, por exemplo, dita instituição publicou um manual com informações exclusivas desse âmbito, a *Ortografía de la Lengua Española* (1999).

Encarta Concise English Dictionary (2001): “As pessoas desejam que você forneça as respostas para as seguintes questões. Estou escrevendo esta palavra corretamente? O que esta palavra significa? Estou usando a palavra corretamente? (...)”. Não há como negar, portanto, que os usuários consultam um dicionário quando têm alguma dúvida quanto ao emprego considerado “adequado” da língua. Logo, sua busca é pelo normativo, de modo que o dicionário é tido por eles como uma obra de referência e de autoridade.

Na esfera da normatividade é importante destacar as questões da gramaticalidade e do domínio da norma padrão. É comum, por exemplo, o aprendiz de uma LE produzir enunciados gramaticais e aceitáveis do ponto de vista comunicativo, mas que não seguem a norma padrão dessa LE. Um enunciado como **Hubieron muchos heridos en el accidente* é perfeitamente aceitável do ponto de vista da gramaticalidade, pois não implica dificuldade na comunicação, porém não segue o padrão culto adotado para a língua espanhola. Em se tratando de um dicionário para aprendizes de espanhol como LE, é fundamental tocar no tema da norma padrão pois ele deveria seguir as orientações normativas oriundas da RAE, tendo em vista o fato de que quem estuda espanhol como LE é orientado a segui-las. Dessa forma, o dicionário se comporta como um instrumento para aumentar a competência gramatical do aprendiz na LE, possibilitando-lhe a produção de enunciados gramaticais e aceitáveis e que estejam de acordo com a norma padrão da língua que está sendo aprendida.

A normatividade deve figurar em diversos aspectos relativos tanto à macro-¹⁰ quanto à microestrutura¹¹. No plano da macroestrutura, encontram-se as questões relativas à seleção macroestrutural quantitativa e qualitativa, ou seja, o número e o tipo de vocábulos que farão parte da nominata do dicionário. Já no plano da microestrutura, encontram-se as questões relativas ao comentário de forma e ao comentário semântico (cf. Bugueño Miranda (2004, p. 90-91))¹². No comentário de forma estão todas as informações da palavra entrada enquanto significante: categoria gramatical, indicação de valência dos verbos, etimologia, marcação diatópica, marcas de nível de uso e de campo do saber a que se relacionam. O comentário semântico, por sua vez, oferece as informações do conteúdo semântico da palavra entrada. Neste trabalho, por uma questão de espaço, nos centraremos apenas nas questões relativas à microestrutura, e mais especificamente ao comentário de forma. A seguir, veremos mais detidamente alguns aspectos normativos presentes no componente microestrutural de *Señas* (2001).

¹⁰ Hartmann, James (2001, s.v. *macrostructure*) definem a macroestrutura como “o conjunto ordenado de todos os lemas”. Em suma, podem-se considerar como referentes ao âmbito macroestrutural todas as questões relacionadas com a seleção e a ordenação do material léxico.

¹¹ De acordo com Haensch (1982, p. 461-463) e Hartmann, James (2001, s.v. *microstructure*), a microestrutura pode ser definida como o conjunto ordenado de todas as informações dentro do artigo léxico. Contidas na microestrutura temos as informações sobre a categoria gramatical, a separação silábica, a pronúncia, a etimologia, o conteúdo semântico da unidade léxica, etc.

¹² Seco (1987, p. 16) utiliza outra nomenclatura. Para esse autor, o verbete se divide em duas partes, sendo a primeira aquela que apresenta informação enquanto signo e a segunda, informação quanto ao conteúdo, designando cada uma das partes como “primeiro enunciado” e “segundo enunciado”, respectivamente.

2.1 ÂMBITO ORTOGRAFICO

A indicação da forma ortográfica das palavras é um aspecto puramente normativo nos dicionários, já que todos deveriam apresentar a grafia considerada apropriada segundo normas preestabelecidas¹³, e ainda que o dicionário registre mais de uma forma do vocábulo (caso de variantes ortográficas), ele teria que, através de algum mecanismo, determinar qual das grafias é a preferível. Bugueño Miranda (2007) aplica à análise dessas questões em dicionários gerais de língua os conceitos *type* (genótipo, protótipo ou forma canônica, de mais prestígio) e *token* (variante ou forma de menos prestígio).

Recolhemos de *Señas* (2001) um conjunto de vocábulos que possuem variante ortográfica a fim de examinar como esse dicionário se comporta ante tal questão. Observamos que tanto a forma *type* quanto a *token* são lematizadas. Nesses casos de variantes ortográficas, a RAE considera uma delas a variante de menor prestígio (*token*) e recomenda o emprego da variante de maior prestígio (*type*). *Señas* (2001) se comporta de duas maneiras com relação às variantes ortográficas: há casos em que traz a forma considerada de menos prestígio pela RAE fazendo remissão à forma *type*, sendo esta a que apresenta a paráfrase definidora:

bisté m. ⇒ *bistec* △ La Real Academia Española prefiere la forma *bistec*. (*Señas* (2001, s.v.))

bistec m. Trozo alargado de carne de vaca *asada o frita. (...) ⇒ *bisté* (*Señas* (2001, s.v.))

Em outros casos, *Señas* (2001) adota uma postura diferente, qual seja: ambas as formas do vocábulo apresentam a definição, sendo que a forma *token* traz, após o comentário semântico, a informação “la Real Academia Española prefiere la forma (...)”, como no exemplo abaixo:

eczema m. Enfermedad de la piel que se caracteriza por la aparición de manchas rojas y picores (...) △ La Real Academia Española prefiere la forma *eccema*. (...) ⇒ *eccema* (*Señas* (2001, s.v.))

eccema m. Enfermedad de la piel que se caracteriza por la aparición de manchas rojas y picores (...) ⇒ *eczema* (*Señas* (2001, s.v.))

O mesmo comportamento se aplica às variantes abaixo (a forma que aparece primeiro no sistema de barras é a de menos prestígio segundo a RAE): *anexo/anejo*, *bechamel/besamel*, *biznieto/bisnieto*, *siquiatra/psiquiatra*, *sicología/psicología*¹⁴, *zinc/cinc* (cf. *Señas* (2001, s.v.)).

¹³ A Real Academia Espanhola tem seu próprio manual de correção ortográfica, chamado *Ortografía de la Lengua Española* (1999), revisado em conjunto por todas as Academias de Língua Espanhola e que regem a escrita em espanhol. Nesse âmbito, pode-se dizer que o espanhol tem uma norma que se aplica a todas as pessoas que produzam em língua espanhola que deve ser respeitada. Essas normas são impostas. Assim, a RAE consegue manter a língua espanhola, que é falada em mais de 20 países, homogeneizada pelo menos no que diz respeito à ortografia.

¹⁴ Sobre essas palavras que apresentam o grupo consonântico /ps-/ em posição absoluta, DPD (2005) descreve o uso real feito pela comunidade lingüística: “el grupo consonántico *ps*, resultado de la transcripción de la letra griega *psi*, aparece en posición inicial de palabra en numerosas voces cultas formadas sobre raíces o palabras griegas que comienzan por esa letra (*psyché* ‘alma’, *pseudo*- ‘falso’, *psitakkós* ‘papagayo’, etc.). En todos los casos se admite en la escritura la reducción del grupo *ps-* a *s-*, grafía que refleja mejor la pronunciación normal de las palabras que contienen este grupo inicial, en las que la *p-* no suele articularse: *sicología*, *sicosis*, *siquiatra*, *sitacismo*, *seudoprofeta*, etc. No

Tendo em vista o fato de que entre os falantes nativos de espanhol existe um consenso acerca do caráter normativo da RAE e que essas orientações de cunho prescritivo valem para quem aprende o espanhol como segunda língua, *Señas* (2001) deveria ter optado por seguir essas recomendações da RAE, apresentando como verbete completo, que traz todas as informações referentes aos comentários de forma e semântico, apenas a forma ortográfica preferível por tal Instituição (*type*), e fornecendo, na forma *token*, somente uma remissão para a variante de maior prestígio. Podemos citar também como exemplo o caso de *substancia/sustância*. Ambas as formas aparecem como entradas léxicas na macroestrutura de *Señas* (2001) e figuram como verbetes completos. No total são cinco acepções. Na quinta acepção do vocábulo *substancia* aparece a informação “La Real Academia Española prefiere la forma *sustancia*”. Se esta é a forma preferível pela RAE, por que apresentar o verbete *substancia*? *Señas* (2001) poderia ter adotado o sistema de remissões, ou ainda, poderia ter deixado como entrada apenas o vocábulo *sustancia* e indicar que existe a variante de menos prestígio *substancia* no final do comentário semântico. Isso evitaria um acúmulo de dados repetidos e desnecessários que só servem para aumentar o volume do dicionário.

2.2 ÂMBITO LEXICAL

No âmbito lexical, temos a questão da marcas diatópicas. Essas marcas se referem à região geográfica em que determinadas palavras e/ou acepções são empregadas, tendo em vista o fato de que, em função da colonização espanhola, da influência do substrato indígena e da evolução natural da língua, o espanhol da América apresenta certas discrepâncias – nos níveis fonológico, morfológico e léxico - em relação ao espanhol peninsular. No nível léxico, essas discrepâncias se evidenciam através dos americanismos, que podem ser entendidos como: palavras ou locuções usadas especificamente na Hispano-América ou que têm nessa ampla área um conteúdo semântico peculiar. Dito de outra forma, são aquelas palavras que não fazem parte do espanhol geral, isto é, do espanhol comum à Espanha e América. Essas marcas são, portanto, extremamente importantes na medida em que estabelecem em que região ou país tal palavra é majoritariamente ou exclusivamente empregada e é justamente nesse ponto que reside seu poder normativo.

No espanhol, é muito comum encontrarmos duas ou mais palavras que designam a mesma coisa, sendo que uma tem seu uso mais estendido na Hispano-América e outra na Espanha, como é o caso de, por exemplo, *paradero/parada*, *durazno/melocotón* e *chupamedias/adulador*. A palavra que aparece primeiro no sistema de barras é usada no espanhol da América, enquanto que a segunda é mais usada no espanhol peninsular. Nesses casos, a normatividade é diferente daquela relativa aos âmbitos ortográfico e sintático, por exemplo, pois não se trata de estabelecer o que é mais ou menos correto de acordo com as

obstante, el uso culto sigue prefiriendo las grafías con *ps-*: *psicología*, *psicosis*, *psiquiatra*, *psitacismo*, *pseudoprofeta*, etc., salvo en las palabras *seudónimo* y *seudópodo*, que se escriben normalmente sin *p-*. (DPD (2005, s.v. *p*, ac.3))

orientações da RAE, já que ambas formas empregadas para designar o mesmo significante são legítimas¹⁵. A relevância de um dicionário para aprendizes tratar da variação entre o espanhol peninsular e o americano reside no fato de que essas informações de cunho diatópico são importantes para o estudante de espanhol, pois lhe permitem uma visão mais ampla do fenômeno da variação, além de fornecer-lhe dados de suma importância para as tarefas de decodificação e também de produção na LE. *Señas* (2001), por exemplo, traz todos esses vocábulos como entrada, mas não apresenta nenhuma marca diatópica para assinalar a variante americana. Na verdade são poucas as palavras e/ou acepções marcadas diatopicamente, fato que parece revelar certo descuido com a variedade americana do espanhol.

Outro ponto a ser considerado no âmbito lexical – e que poderia ser facilmente resolvido se se levasse em conta a AC – diz respeito aos falsos amigos, isto é, aquelas palavras escritas e/ou pronunciadas de forma muito parecida – às vezes até igual – nas duas línguas, mas divergentes no que diz respeito à semântica. Os pares *exquisito/esquisito*, *apellido/apelido*, *oso/osso*, *taller/talher*, *acordar/acordar* e *latir/latir* são exemplos desse fenômeno. Pronunciadas de forma muito semelhante em espanhol e em português, diferenciam-se na ortografia por uma única letra. Porém, seus significados são completamente distintos, podendo causar dificuldades para o aprendiz brasileiro de língua espanhola. Em um dicionário que se diz voltado para o público brasileiro aprendiz de espanhol, como o é *Señas* (2001), poderiam ter sido incluídas informações específicas contrastando as duas línguas no que se refere às significações diversas dessas palavras semelhantes ortográfica e/ou foneticamente, com o intuito de alertar o aprendiz de que há uma diferença semântica entre tais vocábulos¹⁶.

2.3 ÂMBITO MORFOLOGICO

Nesse âmbito, um ponto que merece atenção é a questão do número, posto que em espanhol há casos de formação de plural irregular, como em *lápiz – lápices*, *ley – leyes* (*Señas* (2001 s.v.)) e casos em que há duas possibilidades, como em: *bambú – bambúes/bambús*, *maní – maníes/manises*, *marroquí - marroquíes/marroquíes*. Nestes exemplos, a primeira forma de plural é considerada culta, enquanto a segunda é considerada popular. A RAE sugere que se opte pela forma considerada culta. Em *Señas* (2001) encontramos para os vocábulos *marroquí* e *bambú* a indicação de que suas formas plurais são, respectivamente, *marroquíes* e *bambúes*, o que está de acordo com as indicações da RAE, já que são as formas cultas. No entanto, no caso de *maní*, dito dicionário apresenta justamente a forma plural *manises*, que tem seu uso não recomendado pela RAE. Isso demonstra a falta de critérios para o tratamento dessas

¹⁵ Em Zanatta (2007 e 2008) tratamos especificamente do tratamento desse tipo de vocábulos em DPE (2007).

¹⁶ MiDEE (2006), por exemplo, traz um comentário em destaque após cada verbete que apresenta essa particularidade: **lentilla** *sf* lente de contato. *Lentilla*, diminutivo de lente, significa lente de contato. Lentilha em espanhol é *lenteja*. (MiDEE (2006, s.v.)).

questões de normatividade intralingüística. Tal postura faz com que a obra perca em consistência e qualidade, o que acaba prejudicando o consulente.

Com relação ao número, há ainda os casos de *pluralia tantum*, isto é, substantivos que em espanhol são usados sempre em sua forma plural:

abrelatas △ El plural es *abrelatas* (*Señas* (2001 s.v.))

sacapuntas △ El plural es *sacapuntas* (*Señas* (2001 s.v.))

Esse tipo de informação crucial para o uso da língua deve constar no verbete. Com relação a esse aspecto *Señas* (2001) procede de forma acertada.

No tocante à morfologia verbal, o dicionário deve reservar espaço às irregularidades no paradigma verbal da língua estudada, como nos casos de verbos defectivos, de particípio e de conjugação irregulares:

solér △ Es defectivo y no se usa en los futuros de indicativo y subjuntivo, ni en el potencial ni en el imperativo. (*Señas* (2001 s.v.))

devolver △ El participio es *devuelto* (*Señas* (2001 s.v.))

volver △ Se conjuga como 32 (*Señas* (2001 s.v.))

Com relação às formas de particípio irregular, a orientação para os dicionários de aprendizes consiste em trazer também a forma irregular como entrada, dado que o consulente, *a priori*, não tem como saber que se trata de uma forma irregular do verbo. Seria mais produtivo para ele encontrar a forma irregular lematizada fazendo remissão à forma canônica do verbo, isto é, sua forma infinitiva. Nesse ponto, *Señas* (2001) deixa a desejar.

Nesse âmbito temos ainda questões diretamente ligadas à AC, que devem ser bastante exploradas em função das semelhanças entre as duas línguas. No tocante ao gênero, por exemplo, é possível inferir que o aprendiz brasileiro de espanhol como LE poderá cometer erros quanto à troca de gênero das palavras tendo em mente sua língua materna, produzindo as seguintes seqüências: **la viaje*, **el costumbre*, **la chantaje*, pelo desconhecimento de uma regra do espanhol que diz que os vocábulos terminados em *-aje* são masculinos e os terminados em *-umbre* são femininos, ao contrário do que ocorre em português. Esses vocábulos heterogênicos, isto é, que mudam de gênero de um idioma ao outro e que freqüentemente causam problemas de interferência aos aprendizes e deveriam ser melhor explorados em um dicionário que se diz pensado para os estudantes brasileiros de espanhol¹⁷.

¹⁷ Outros exemplos de heterogênicos são: *el árbol - a árvore*, *el dolor - a dor*, *el puente - a ponte*, *la leche - o leite*, *la nariz - o nariz*, *la sangre - o sangue*, *la sal - o sal*.

2.4 ÂMBITO SINTÁTICO

A indicação de uso sintático configura um aspecto normativo do dicionário, posto que apresenta indicações relativas ao sistema de regência verbal (ou “régimen preposicional” para o espanhol), às colocações e combinações lexicais fixas e à valência verbal, entre outros. Nesse trabalho nos ocuparemos apenas das questões relativas ao régimen preposicional, já que para as outras questões há estudos bastante aprofundados já concluídos¹⁸.

Entende-se por “régimen preposicional” uma construção na qual a presença de uma preposição é obrigatória ou ela é exigida pela palavra precedente. Essas palavras que exigem ser seguidas por determinadas preposições podem fazê-lo de maneira exclusiva e única, configurando um “régimen preposicional único”, ou dependendo da acepção ou significação em que venha a ser utilizada, configurando um “régimen preposicional múltiplo” (cf. Sarmiento, Sánchez (1989, p. 211)). Assim, temos verbos que devem ser acompanhados por uma única preposição, tais como: *abogar por, abusar de, encapricharse de, encariñarse con, pensar en* (cf. *Señas* (2001, s.v)) e outros que podem ser acompanhados por um número limitado de preposições, dependendo da significação em que o vocábulo é usado. Assim, têm-se as construções *abanzarse sobre/contra, conjurarse con/contra, ir a/hacia/para, participar en/de, salir a/hacia/de/para*, etc (cf. *Señas* (2001, s.v)). Nesses casos, *Señas* (2001) traz a preposição de forma explícita, porém em outros a traz no fim da acepção (s.v. *ir, caritativo, cariñoso*) ou apenas no exemplo (s.v. *fijar, saber, labrar, acometer, abonar*). Nessa situação em especial, há que se ressaltar que o usuário poderá ter dificuldade ou até mesmo não perceber a necessidade do uso de determinada preposição. Por tal motivo, entre outros, esse é um aspecto que deve ser abordado pelos dicionários com bastante cuidado, haja vista a necessidade de facilitar ao aprendiz, para efeitos de produção, as preposições que obrigatoriamente devem acompanhar determinadas palavras.

Há ainda casos de “régimen preposicional” em que há divergência entre o português e o espanhol, e, em se tratando de um dicionário específico para os brasileiros aprendizes de espanhol, é possível, através da AC, detectar tais casos e apresentar informações ainda mais amplas a fim de evitar que o aprendiz cometa erros em função da interferência da sua língua materna. As seguintes construções são exemplos desses casos especiais: *ir en + meio de transporte - ir de + meio de transporte, sabor a chocolate – sabor de chocolate*.

CONCLUSÕES

Através desse breve estudo que visou averiguar alguns aspectos em que um dicionário para aprendizes brasileiros de espanhol como LE deve ser normativo, foi possível concluir que:

¹⁸ Para um estudo aprofundado do tratamento da valência verbal do espanhol em um dicionário para aprendizes brasileiros, recomenda-se consultar Bueno (2007). Já para o tema das colocações, ver Beneduzi (2008).

a) nos âmbitos ortográfico, morfológico e sintático o dicionário deve levar em conta as indicações estabelecidas pela RAE, dado que os aprendizes de espanhol como língua estrangeira necessitam ter acesso à norma padrão dessa língua;

b) no âmbito lexical, precisamente no caso da variação dialetal entre o espanhol da Espanha e o espanhol da América, o dicionário deve apenas fornecer indicações ao aprendiz quanto à variação no eixo diatópico. No tocante aos falsos amigos, o dicionário deve oferecer orientações com base na AC, a fim de evitar que o aprendiz cometa erros em função da interferência entre o português e o espanhol (normatividade interlingüística).

REFERENCIAS

BARALO, Marta. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

BENEDUZI, Renata. **Colocações substantivo + adjetivo**: propostas para sua identificação e tratamento lexicográfico. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BERETTA, Juliana Maria. **A correção de erros**: inimiga ou aliada? A reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de aprendizes de inglês como língua estrangeira. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BUENO, Rejane Escoto. **Desenho da microestrutura de um dicionário monolíngüe de espanhol para estudantes brasileiros**: o tratamento da valência verbal. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BUGUEÑO MIRANDA, Félix. **Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português**. Expressão, Santa Maria, v.8, n.1, jan/jun, p. 89-93, 2004.

_____. O que é macroestrutura no dicionário de língua? In: ISQUERDO, A.N.; ALVES, I.M. (Org.). **As Ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia VOL III. Campo Grande: UFMS / Humanitas, p. 261-272, 2007.

_____, FARIAS, Virgínia Sita, **Informações discretas e discriminantes no artigo léxico**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 18, p. 115-135, 2006.

CALDERÓN CAMPOS, Miguel. **Sobre la elaboración de diccionarios monolíngües de producción**. Granada: Servicio de Publicaciones de La Universidad de Granada, 1994.

COSERIU, Eugenio. **Lições de Lingüística Geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

_____. Sistema, Norma y Habla. In: **Teoría del lenguaje y lingüística general**. Madrid: Gredos, p.11-113, 1973.

DPD (2005). Real Academia Española. Asociación de las Academias de la Lengua Española. **Diccionario Panhispánico de Dudas**. Madrid: Santillana, 2005. (Disponível em: <http://www.rae.es>).

DPE (2007). Real Academia Española. Asociación de las Academias de la Lengua Española. **Diccionario Práctico del Estudiante**. Madrid: Santillana, 2007.

FARIAS, Virgínia; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Desenho da macroestrutura de um dicionário escolar de língua portuguesa. In: **Primeiro Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica**, 2007, Florianópolis (SC). Proceedings do Primeiro Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica, 2007.

- FORNARI, Michelle K. **Concepção e Desenho do Front Matter do Dicionário de Falsos Amigos Espanhol - Português**. Revista Voz das Letras, Santa Catarina, v. 9, p. 1-15, 2008.
- HAENSCH, Günther et al. **La lexicografía: de la lexicografía teórica a la lexicografía práctica**. Madrid: Gredos, 1982.
- HARTMANN, R. R. K.; JAMES, Gregory. **Dictionary of lexicography**. London/New York: Routledge, 2001.
- HUMBLÉ, Philippe. **Dictionaries and Language Learners**. Frankfurt am Main: Haag und Herchen, 2001.
- JACKSON, Howard. **Lexicography: an introduction**. London: Routledge, 2002.
- MIDEE. **Michaelis Dicionário Escolar Espanhol: español-português, português-espanhol**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999). **Ortografía de la Lengua Española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1999.
- RICHARDS, Jack C.; PLATT, John; PLATT, Heidi. **Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics**. Edinburgh Gate: Longman, 1992.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Íngna. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Ed. Loyola, p.11-25, 2002.
- SARMIENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. **Gramática Básica del Español – norma y uso**. Madrid: SGEL, 1989.
- SECO, Manuel. **Estudios de lexicografía española**, Madrid: Paraninfo, 1987.
- SEÑAS. **Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WELKER, Herbert Andrés. **Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia**. Brasília: Thesaurus, 2004.
- ZANATTA, Flávia. **Entre norma real e norma exemplar: análise do Dicionario Práctico del Estudiante**. Comunicação apresentada no XIX SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2007, Porto Alegre. Livro de resumos. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 1 CD-ROM. Linguística, Letras e Artes – Estudos Lexicográficos e Terminológicos B, resumo 137.
- _____. **Entre norma real e norma ideal: o Dicionario Práctico del Estudiante e o problema da fixação de uma norma léxica exemplar para a Hispano-América**. Expressão, Santa Maria, 2008 [em avaliação editorial].

SESSÕES DE COMUNICAÇÃO: LEITURA COMO PRÁTICA ESCOLAR

O ESTÍMULO A LEITURA EM SALA DE AULA: UM TRABALHO PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

Lucrecia Raquel Fuhrmann¹

RESUMO

Estimular a leitura visando a formação de leitores. Partindo da questão problema - Como despertar o gosto pela leitura e escrita para além do simples querer aprender a ler e escrever? - foram proporcionadas atividades de trabalho com literatura infantil, tanto narrativas quanto poemas. A metodologia incluiu atividades de contação de histórias em sala de aula, bem como participação do Projeto Adote um escritor e Autor no palco, vinculados à feira do Livro de Porto Alegre. O trabalho desenvolvido procurou fazer com que leitura e compreensão dos mais diversos textos fossem privilegiados, levando em conta que textos são atividades discursivas orais ou escritas, de qualquer extensão, com significado social. Como resultado, os alunos apresentaram melhoras significativas na leitura, produziram textos variados, e participaram da elaboração de um livro CD, do qual foram autores e ilustradores. Conclui-se que o aluno deve ser estimulado a refletir e não simplesmente a devolver aquilo que foi 'dado' em termos de conteúdo, pois estes são meios pelos quais se deve procurar despertar a consciência crítica dos estudantes. Em termos de alfabetização, leitura e ensino da língua, esbarramos em questões que apontam preconceito lingüístico evidenciado ao se trabalhar com alunos oriundos de grupos sociais oprimidos, porém o professor deve assumir uma postura investigativa, questionando postulados, desconfiando de coincidências.

Palavras-chave: Leitura, alfabetização, currículo, formação de leitores, ensino fundamental.

A escola tem apresentado um discurso homogêneo para tentar dar conta da não alfabetização, e conseqüentemente, do não letramento, das crianças oriundas das classes populares: "eles não têm ambiente que estimule a leitura"; "não têm estímulo das famílias"; "não têm interesse", enfim, "eles não sabem e parecem não querer saber". Dessa forma, o ciclo ação – queixa – ação se perpetua e esse público segue na escola sem, no entanto, apropriar-se dos conhecimentos e saberes ali transmitidos.

As causas da não aprendizagem, ou da não alfabetização, não podem ser relacionadas apenas às falas apontadas acima. Muito já se pesquisou, e se publicou quanto a eles. Emília Ferrero e outros pesquisadores debruçaram-se exaustivamente sobre esse tema e produziram trabalhos que vêm auxiliando na compreensão do processo de aquisição da linguagem formal escrita.

¹ Mestre em Educação -UFRGS; Especialista em gestão da Educação – UFRGS; Graduada em Letras - ULBRA; professora da rede municipal de ensino de Porto Alegre; professora da rede municipal de ensino de São Leopoldo; professora da Escola de Gestores da UFRGS.

Este artigo tem por objetivo apresentar o trabalho de estímulo à leitura e escrita, realizado pela autora, com uma turma do terceiro ano do ensino fundamental de nove anos em uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, no ano de 2007. Inicialmente, é feita uma contextualização da turma. A seguir, é apresentado o trabalho desenvolvido e conclui-se com as reflexões originadas a partir do trabalho.

A CARACTERIZAÇÃO DO *LOCUS* DE TRABALHO

A organização curricular, no município de Porto Alegre é por ciclos de formação. Assim, existem três ciclos, cada um com três anos, que totalizam os nove anos de ensino fundamental. Em cada um deles, há princípios e conhecimentos que os norteiam, sem, no entanto, serem cristalizados, pois conforme os estudantes vão avançando, suas experiências e vivências vão sendo acrescidas de mais informações e conhecimentos, num processo contínuo de aprendizagem. Isso propicia com que a escola se organize para o sucesso dos alunos, e não para o fracasso (PORTO ALEGRE, 1996).

Nos ciclos, as crianças são agrupadas conforme a idade, de forma que o primeiro ciclo compreende os educandos que estão entre 6 e 8 anos e 11 meses, e é um período em que as crianças iniciam seu contato com desenhos, letras e números (PORTO ALEGRE, 1996). É nesse ciclo que a alfabetização tem sua ênfase. Os alunos transitam entre os três anos e têm seu ritmo de aprendizagem respeitado, visto que não está prevista a retenção entre um ano e outro. Do ponto de vista pedagógico, cada criança inicia o seu processo e nele avança sem que sejam criadas barreiras. Isto faz com que a responsabilidade dos professores envolvidos com as turmas desse ciclo seja compartilhada, visto que, de um ano para o outro, cada profissional dará seguimento ao trabalho de outro.

A turma A34 pertencia à Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, que está situada na vila Fátima, pertencente ao bairro Bom Jesus, localizado na zona leste de Porto Alegre. A região onde está inserida a escola não apresenta infra-estrutura adequada aos habitantes que ali residem. Questões como saneamento básico, luz e até mesmo água, longe de se constituírem como soluções para uma vida mais saudável, apresentam vários e sérios problemas. A região apresenta uma pobreza bastante acentuada, por isso muitas das famílias dependem de ações e serviços de assistência social para sobreviverem, o que contribui para que se mantenha essa política assistencialista, pois "*se distribui algumas migalhas materiais em troca da desmobilização política das massas e dos movimentos sociais*" (DEMO, 1991, p.9). A violência no espaço escolar e fora dele é bastante elevada. Geralmente, os problemas interpessoais são resolvidos na base da briga e das agressões verbais e físicas. Há um índice de mortalidade juvenil muito grande, predominantemente entre adolescentes e jovens masculinos.

Nesse contexto, o trabalho da escola é muito necessário e bastante difícil. Ensinar os alunos dessa realidade a ler e escrever é um trabalho complexo, desafiador e exaustivo. Nos

dois anos anteriores a esse trabalho ora apresentado, houve a atuação da autora com duas outras turmas do mesmo ano, que provocaram muitas questões e incomodações, e que serviram de base para a elaboração do trabalho realizado três anos após, com a turma em questão. Por que os alunos não aprendem? Eles não aprendem por que são agressivos, ou são agressivos por que não aprendem? O que fazer para despertar o gosto pela leitura para além do simples querer aprender a ler e escrever? Essas três questões eram, e ainda são, as mais candentes, aquelas que mais mobilizavam a busca por respostas. Buscava-se entender o porquê da não aprendizagem, visto que os conteúdos ensinados não estavam em sintonia com o pretendido para idade-série. Esse último fato, sintonia dos conteúdos idade-série, tornou-se bastante visível a partir do trabalho com turmas de C20², na escola, quando se teve a oportunidade de constatar que o que se trabalhava em sala de aula, em termos de conteúdos de Língua Portuguesa, incluindo os textos para leitura, eram conteúdos com os quais se trabalha na quinta série, com alguns casos de questões de quarta série.

Quanto à turma em questão, encerrou o ano composta por 20 alunos, porém chegou a ter 25 alunos. No início do ano, havia 10 alunos que estavam no nível de leitura e escrita silábico-alfabético (GEEMPA, 2007). A maioria desses dez alunos foi encaminhada ao Laboratório de Aprendizagem, espaço paralelo à sala de aula, que se constitui como lugar para trabalhar com estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Foi constatado, no primeiro trimestre do ano letivo, que *"a turma se mostra participativa, comprometida com as atividades, temas, etc. (...) As atividades 'rendem'. Demonstraram perceber o que se fala e o que se escreve."*(FUHRMANN, 2007).

O ano de 2007 foi um tanto atípico, em relação aos dois anos anteriores, na escola. Havia uma disputa, na região, entre três grupos e esse fato provocou, em alguns momentos, a dispensa das aulas em função dos tiroteios e invasão à escola que ameaçavam ocorrer, e em outros momentos, a morte de alunos e ex-alunos da escola. Também nesse ano, foram comemorados os 50 anos da escola, com a presença do prefeito e todo o seu séquito. Ainda nesse ano, houve eleição para a equipe diretiva, que seria renovada, devido à impossibilidade da equipe que estava na direção da escola de concorrer, pois já havia estado à frente da direção da escola por duas gestões consecutivas. Esses fatores alteraram em vários momentos a rotina da escola, causando ora tensão, ora expectativa pelo desenrolar dos acontecimentos.

A PRÁTICA COTIDIANA: UM CAPÍTULO IMPORTANTE NA FORMAÇÃO DOS LEITORES

Ao assumir a turma A34, no início do ano letivo, procurava-se uma forma diferente de atuação daquela que vinha ocorrendo nos dois anos anteriores. Havia uma inconformidade com a não aprendizagem dos alunos aliada a uma vontade ferrenha de fazer o trabalho de forma

² Turma de C20, na escola ciclada, é a correspondente ao segundo ano do terceiro ciclo. Numa escola seriada, seria o equivalente à 7ª série.

diferente. Desejava-se que os alunos e alunas consolidassem a sua alfabetização e, ao mesmo tempo, que a leitura e a escrita ocupassem uma posição de destaque nas suas vidas, que elas os autorizassem a pensar a sua relação com a escola e a aprendizagem de maneira a sentirem alegria e prazer em estar nesse ambiente e em aprender.

Um dos grandes desafios, quando se é professor, e em especial nos anos iniciais do ensino fundamental, como é o caso desse trabalho, é manter uma postura investigativa, de pesquisador. Quando se está vinculado a uma universidade, ou grupo de pesquisa, esta parece mais fácil de ser concretizada. No cotidiano das práticas pedagógicas escolares, no entanto, com todos os limites e possibilidades das instituições, parece não sobrar tempo para a investigação, assim como parece que só se pode fazer pesquisa quando se está formalmente vinculado a uma instituição que a tem como sistemática (LÜDKE, 2001).

Dessa forma, o trabalho realizado que ora se apresenta, está atravessado pelos limites e possibilidades apontados, constituindo-se, assim, em uma ação isolada da professora, que procurou manter uma postura investigativa, ainda que limitada. Manter uma postura de intelectual transformador (GIROUX, 1997) não de mero técnico, condutor das práticas sugeridas pelos livros didáticos requer uma vigilância e ação constantes, necessárias para que o trabalho realizado tenha qualidade.

É importante destacar que o trabalho de leitura não se deu de maneira isolada ao de escrita. Ainda que esse artigo procure focar o trabalho realizado à primeira, é importante frisar que se tratava de uma turma de último ano do primeiro ciclo, ou seja, eram alunos que estavam consolidando, por assim dizer, seu processo de alfabetização. É por esse motivo que se apontam atividades que abordaram questões de escrita, além daquelas do trabalho específico de leitura.

Desde o início do ano, se trabalhou com os alunos que a língua portuguesa apresenta um aspecto na fala e outro na escrita, isto, é, que ela ocorre de uma maneira na fala que não é semelhante à da escrita. Isso foi pensado para que os alunos pudessem avançar do nível alfabético para o ortográfico, de forma gradativa (GEEMPA, 2007). Também se via as aulas como espaço para reflexão sobre a língua, tanto a falada como a escrita (BRASIL, 1997). Os alunos eram levados, portanto a refletir sobre aquilo que falamos e escrevemos e porque fazemos dessa forma e não de outra.

Para iniciar o trabalho e para que se refletisse sobre a língua, foi lida pela professora, e trabalhada, a história Palavras, palavrinhas e palavrões (MACHADO, 1998). Os alunos foram levados a pensar sobre o que se fala e se escreve e porque algumas palavras adquirem status conforme o espaço e lugar em que são ditas. Ainda sobre o status das palavras, foi trabalhado com o livro A palavra feia de Alberto (WOOD, 2004), que torna visível o “palavrão” e que mostra que se pode expressar os sentimentos com palavras que não agriram tanto as pessoas.

As atividades de escrita e de produção de texto eram individuais, realizadas por cada aluno, ou coletivas, quando a professora atuava como escriba das idéias dos alunos, e tinham o objetivo de verificar, além da produção escrita em si e do seu avanço em quanto aos aspectos

trabalhados em relação aos conteúdos abordados, a capacidade de uso, pelos alunos, daqueles vocábulos trabalhados em aula e de sua relação nos textos que produziam. Assim, durante o ano letivo, foi incentivado o uso do dicionário como lugar de leitura e de possibilidades de encontrar respostas às mais variadas questões, tais como significado das palavras, escrita correta, ordem alfabética, enfim, como apoio para o leitor e escritor da língua, procurando desmistificar e incentivar o seu uso e consulta.

Quanto à leitura propriamente dita, esta foi trabalhada e estimulada durante todo o ano. Houve muitos momentos de contação de histórias em sala de aula. Os livros, no início, eram selecionados pela professora, que os lia procurando se mostrar como uma espécie de modelo, no sentido de fazer uma leitura em voz alta com vivacidade, expressão, a fim de que os alunos pudessem construir imagens mentais autônomas (ROGER, 2007) ou seja, “viajar” com a leitura e, ao mesmo tempo, vivenciar momentos em que esta era feita de uma forma fluida e fluente.

Em alguns momentos, as histórias eram lidas para introduzir um tema ou assunto, porém em vários momentos, a leitura era feita na busca pelo gozo literário, pela fruição (SANTOS, 2008). Nesse sentido, o trabalho com poemas foi de grande valia, visto que proporcionaram momentos de brincadeira com as palavras e com os temas que os poemas trouxeram, conforme propõe José Paulo Paes (PAES, 1990).

Assim, o trabalho com a rima foi muito valorizado em sala de aula e os alunos apropriaram-se dela a tal ponto que as frases mais corriqueiras que se dizia viravam pequenos poemas, como em *"A fila, hoje, é em ordem crescente, com o ajudante na frente"* (FUHRMANN, 2007). Outro momento em que os poemas e rimas tiveram papel importante na sala de aula foi quando se trabalhou com o alfabeto e se usou o poema de introdução do Batalhão das letras (QUINTANA, 1999) que os alunos aprenderam cantado, quando participaram do projeto À procura do Sapo Amarelo, no auditório do Mercado Público, para sensibilizá-los. Enfim, a turma A34 teve várias oportunidades de vivenciar a leitura de poemas e narrativas, que tiveram o intuito de proporcionar contato com literatura infantil de qualidade e de trabalhá-la como manifestação de arte, sem caráter pedagógico.

Um momento muito rico de leitura e de encontro com o escritor foi quando foi feito o trabalho com os livros da escritora Marô Barbieri. Nessa perspectiva, a contação de histórias foi privilegiada, muito mais no sentido de fruição e de conhecimento da obra e autora, do que visando uma sistemática de trabalho que abordasse cada um de seus livros à disposição na escola. Após o trabalho realizado em sala de aula, a turma foi conhecer a autora na Feira do Livro de Porto Alegre, numa oportunidade de interação e contato com livros que envolveu, também, a aquisição de exemplares, conforme as possibilidades dos alunos.

O ápice do trabalho, por assim dizer, foi a participação da turma no Projeto Adote um escritor³. Essa atividade ocorreu na escola, ao longo do ano e, com mais intensidade, no final de novembro de 2007. O escritor Luís Dill foi o autor que visitou a escola. Antes de sua ida, foi trabalhado com a turma seus dois livros destinados ao público infantil, Castelo de areia (2006) e Arca de haicais (2005). O primeiro foi trabalhado apenas como contação de histórias, com atividades de pré-leitura e pós leitura tradicionais, tais como levantamento de hipóteses quanto ao livro e títulos, bem como expressões através de desenhos. Esse livro foi levado para casa por cada aluno, num sistema de rodízio, para que compartilhasse também com seus familiares. O segundo livro foi objeto de um trabalho mais aprofundado, que resumiu, de certa maneira, toda a proposta de trabalho desenvolvida ao longo do ano para a turma.

Desde o início do ano letivo, como já foi exposto, a turma trabalhava com rimas e poemas. Ao longo dos meses, foi sendo agregado ao trabalho, o uso da informática e o trabalho com frases e textos. Assim, quando houve a oportunidade de participação do Adote um escritor, vislumbrou-se a oportunidade de unir o que vinha sendo estudado ao longo do ano para uma produção que proporcionasse aos alunos viver uma experiência de autoria.

O livro Arca de Haicais foi lido pela professora, num trabalho de leitura compartilhada. Os alunos aprenderam alguns haicais de memória e os representaram com desenhos. Após todo esse trabalho, os alunos foram desafiados a criarem seus haicais. Os mesmos foram ilustrados pelos próprios alunos, que utilizaram o programa Paint dos computadores do laboratório de informática da escola. Após esse trabalho de criação, os haicais e desenhos dos alunos foram reunidos em um livro CD, tendo como fundo uma música de Telemann⁴, que teve o intuito de expressar o processo de criação e a ludicidade do mesmo. Esse trabalho, após concluído e formatado por esta autora, foi apresentado para o escritor e para várias turmas da escola, proporcionando aos alunos um momento de compartilhamento de seu trabalho e de satisfação pessoal, ao serem lidos e aplaudidos por todos os presentes.

O trabalho do ano com a turma culminou com um sarau literário que os alunos da turma tiveram oportunidade de assistir quando participaram das Conversações Pedagógicas, evento organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em dezembro do ano em questão. Nessa ocasião, seu trabalho, o livro CD, também foi apresentado e eles puderam compartilhá-lo com alunos e professores de outras escolas da rede municipal.

Outra oportunidade de leitura se apresentou aos alunos porque a sala de aula possuía uma biblioteca local, que era composta por livros, revistas em quadrinhos e outros materiais de leitura. Os alunos eram incentivados a ler após realizadas as atividades, bem como a retirar

³ Programa de Leitura iniciado em 2002, resultado de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e a Câmara Rio-grandense do Livro, que é dirigido aos sujeitos das comunidades escolares porto-alegrenses e tem por objetivo o contato pessoal dos sujeitos com autores de obras e gêneros literários diversos, propiciando intensa e contínua imersão de todos nas variadas práticas sociais de leitura e de escrita do mundo através do acesso democrático aos bens culturais. (www.portoalegre.rs.gov.br, no link da Secretaria Municipal de Educação)

⁴ Para o trabalho, a versão foi retirada do CD Clássicos para crianças, coordenado por Edgar Poças para a revista Caras e teve o título, nessa obra, alterado para Cadê?. Originalmente, é intitulada Muito Vivo, da Fantasia nº6 e fazia parte do álbum para cravo 12 fantasias.

livros e levá-los para casa. Havia os títulos mais disputados e aqueles que não eram tão procurados. Os alunos, também, escolhiam livros e solicitavam que sua leitura fosse feita pela professora em sala de aula, para todos ouvirem. Esses momentos de leitura compartilhada são muito importantes para que os alunos possam perceber aspectos da leitura que, individualmente, não conseguem captar. A maneira como o professor lê, sua entonação de voz, a importância de uma leitura fluente são aspectos que os alunos podem perceber na prática ao participarem de atividades de leitura compartilhada.

No ano de 2007, os alunos da turma A34 puderam vivenciar experiências de leitura que tiveram o intuito de lhes mostrar que esta vai além do simples aprender a ler, pois procurou-se mostrar para eles que a leitura pode ser uma fonte inesgotável de prazer e que outras pessoas, além da professora na sala de aula, podem ser leitoras daquilo que os alunos produzem, como foi o caso do livro CD.

REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA

Em termos de aprendizagem, muito tem se pesquisado e o que se tem percebido parece corroborar que *"ensino é uma atividade que emerge de alguma concepção sobre como se dá a aprendizagem"* (MILHOLLAN E FORISHA, 1978, p.11). Quando se acredita que a aprendizagem ocorre a partir da interação entre sujeito-objeto do conhecimento, como é o caso do trabalho em questão, tem-se a convicção de que a mesma não acontece de forma linear e nem homogênea, pois varia de sujeito para sujeito.

O aluno deve ser estimulado a refletir e não simplesmente a devolver aquilo que foi 'dado' a ele em termos de conteúdo, visto que a educação deve ser libertadora, não bancária (FREIRE, 1983). Assim, os conteúdos não são fins em si mesmos, mas meios pelos quais se procura despertar nos alunos a consciência crítica, bem como uma capacidade de análise e reflexão que possam ultrapassar as paredes da sala de aula e os muros da escola.

A escola como um todo, no entanto, *"tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos dos grupos sociais oprimidos"*. (GARCIA, MOREIRA, 2003, p.12). Em termos de alfabetização e ensino da língua, esbarramos em questões que evidenciam o preconceito lingüístico que se apresenta quando lidamos com alunos oriundos dos grupos sociais citados, transportando para o ensino o preconceito social, pois falares mais desprestigiados socialmente são aqueles atribuídos aos grupos em igual situação (BAGNO, 2003).

O trabalho desenvolvido, portanto, procurou fazer das aulas momentos em que a leitura e a compreensão dos mais diversos textos fossem privilegiados, levando em conta que texto é algo que tem um significado social, transmite uma informação, ou possui uma característica de identificação. Sob esse prisma, o nome de cada aluno da turma foi um texto trabalhado, uma vez que apresenta as características acima citadas. Essa questão leva a definir que texto não tem um tamanho pré-estabelecido, isto é, uma quantidade de linhas ou páginas a serem preenchidas. Trabalhou-se, na turma, com textos dos mais variados tamanhos. A produção do

livro CD, nesse sentido, foi algo que procurou mostrar o trabalho desenvolvido, dando conta do texto como nas características já apontadas acima.

Esse artigo é embasado em um trabalho com crianças oriundas de um grupo social oprimido, que estudam em uma escola pública. Muito do que aqui é dito se faz, também, baseado numa concepção desta autora, de escola pública que pressupõe qualidade para todos, cujo princípio da gestão democrática que leva em conta a participação dos sujeitos nas mais variadas instâncias. (FUHRMANN, 2004). Assim, a gestão democrática do trabalho cotidiano em sala de aula foi um pressuposto, um norteador para o trabalho ao longo do ano. Independente do locus em que a escola está situada, os alunos foram vistos como sujeitos, como seres aprendentes, capazes de assumirem a autoria de sua aprendizagem.

Um trabalho que queira dar protagonismo aos alunos deve privilegiar a autoria. Os alunos precisam sentir-se autores de suas produções. Para que possam produzir textos na forma como este aqui é tratado, é necessário que entrem em contato com os mais variados tipos de textos, que brinquem com as palavras, que façam exercícios de intertextualidade, reconhecendo o diálogo que há entre as mais variadas produções.

Quando se vê um trabalho de produção como o que foi feito ao longo do ano de 2007, na turma A34, e em especial o livro CD, é mister que se leve em conta a demanda de esforço por parte dos alunos e professora, o comprometimento que houve, beirando a um pacto: nós, alunos, queremos aprender e eu, professora, quero ensinar. O produto final, mais do que um texto ou livro, é o crescimento de ambas as partes. Os alunos saem fortalecidos em sua capacidade de ler e entender o mundo letrado e a professora sai fortalecida em sua prática pedagógica.

O professor precisa assumir uma postura investigativa, de pesquisador, e passar a questionar a não aprendizagem dos alunos e a sua prática. As coisas não são simplesmente assim, por acaso, e nada está dado em termos de aprendizagem. Deve-se estranhar as coincidências e se questionar os postulados que circulam na escola. É preciso que o trabalho escolar, e em especial na escola pública, seja desenvolvido com comprometimento e profissionalismo.

Em relação à formação de leitores, é importante como diz CHARTIER (2008), que os professores saibam que precisam ler para os alunos antes que eles leiam sozinhos. Atividades de leitura em sala de aula podem auxiliar na formação de futuros leitores. Nesse sentido, os professores, e por conseguinte a escola, têm um papel muito importante na mediação da leitura.

A maneira como as crianças serão apresentadas ao livro e como este se apresenta a elas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, está intimamente ligada à relação que os professores, em geral, têm com a leitura e como a priorizam, ou não, sem suas práticas. Os professores influenciam a leitura e na forma de ler de seus alunos. Por isso, não basta dizer que ler é importante. É preciso que sejam abertos espaços de leitura em sala de aula,

oportunidades nas quais os livros sejam o centro. E que se possa ler individualmente e de forma compartilhada, para que realmente essa importância seja marcada.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHARTIER, Anne-Marie. **A importância da formação do leitor**. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/am_chartier.htm . Capturado em 15.5.08

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.27.

DILL, Luís. **Arca de haicais**. Porto Alegre: WS Editor, 2005, 2ª edição.

_____. **Castelo de Areia**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 2006.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FUHRMANN, Lucrécia Raquel. **A Participação no processo de municipalização da educação em São Leopoldo: do real ao possível e viável**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, UFRGS, disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000457417&loc=2005&l=2e39f705a8ccc264>

FUHRMANN, Lucrécia Raquel. **Diário de classe – anotações**. Porto Alegre, 2007.

GEEMPA. **Aula entrevista**. Porto Alegre: GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, 2007.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, Menga (org.) **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2001, 2ª edição.

MACHADO, Ana Maria. **Palavras, palavrinhas e palavrões**. São Paulo: Quinteto, 1998

PAES, José Paulo. Convite. In: PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**, São Paulo: Ática, 1990.

PORTO ALEGRE. Cadernos pedagógicos 9. **Ciclos de Formação: Proposta Político-pedagógica da Escola Cidadã**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação. 1996.

QUINTANA, Mario. **O batalhão das letras**. São Paulo: Globo, 1999.

ROGER, Marc. Uma voz, um livro e muitas orelhas. In: **Carta na Escola**. São Paulo: Editora Confiança, Abril 2007, edição nº 15.

SANTOS, Joel Rufino. Não existe uma lista de livros imprescindíveis. In: **Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril, ano XXIII, nº 211, abril, 2008.

WOOD, Audrey. **A palavra feia de Alberto**. São Paulo: Ática, 2004.

CLÁSSICOS DA LITERATURA: NA PERSPECTIVA DOS JOVENS LEITORES

Andréia Medianeira da Rosa¹

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade analisar o processo de leitura com o público infanto-juvenil, deve-se considerar a importância dos clássicos da literatura e suas adaptações. O tema e os recursos lingüísticos utilizados em uma obra clássica é o que determina o interesse pela obra. Muitas vezes, os clássicos, em sua forma original, possuem uma linguagem distanciada da atual e, por isso, apresentam certa dificuldade de entendimento, a ponto de o jovem leitor não se interessar por sua leitura. Entretanto, as adaptações, quando bem feitas, estão mudando este quadro de dificuldade e tornando os livros clássicos um belo atrativo, enfim as obras adaptadas têm qualidades capazes de motivar a leitura em seu público alvo.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Clássicos da literatura. Literatura Infanto-juvenil.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como proposta investigativa a leitura de clássicos da literatura adaptados para o público jovem.

Para a realização do estudo, algumas questões referentes à problemática da leitura, em especial a de jovens, foram retomadas no sentido de perceber-se suas implicações no processo de desenvolvimento de sua prática efetiva.

Esta pesquisa, que é de cunho bibliográfico, está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo consta da introdução do assunto a ser desenvolvido; o segundo, será realizada uma abordagem sobre a leitura em sala de aula e suas implicações para a formação de seu hábito entre os jovens; o terceiro capítulo, aborda-se mais diretamente a leitura destinada ao público adolescente; o quarto, ocupa-se de questões relativas à adaptação de obras para a adolescência; o quinto capítulo, apresenta-se os elementos paratextuais das adaptações de obras clássicas para os leitores adolescentes e, no sexto capítulo, considerações finais. Para o desenvolvimento deste trabalho, alguns conceitos de estudiosos sobre o assunto serviram de embasamento teórico para a discussão e desenvolvimento do tema proposto, tais como: Ítalo Calvino, Maria da Glória Bordini, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Vera Teixeira de Aguiar, dentre outros que se ocuparam do tema e que, em muito, contribuíram para a elaboração da presente proposta investigativa.

¹ Especialista em Letras pela UNIFRA, na área da literatura brasileira. e-mail: deiamrosa@hotmail.com

1 A LEITURA EM SALA DE AULA

A leitura possui várias definições, dependendo do ângulo em que é analisado (lingüístico, psicológico, social, fenomenológico, etc.). Pode-se afirmar que o processo de leitura extrai e atribui significado ao texto e contribui para a aquisição do conhecimento, do enriquecimento intelectual e possibilita a criação de novas alternativas para o mundo pessoal ou profissional, dependendo do interesse de cada leitor.

De acordo com a proposta deste estudo, que é a adaptação de obras clássicas para o público infantil e infanto-juvenil, é preciso ter em foco a questão da leitura e sua importância na formação integral do ser humano. Quando uma obra clássica passa por um processo de adaptação, há diversos elementos que contribuem para a sua significação e para despertar o interesse pela leitura.

São inúmeras as dificuldades enfrentadas com relação à leitura de clássicos universais da literatura na escola. Dentre elas, podem citar a ausência de motivação espontânea para leitura entre alunos, a pequena carga horária da disciplina, as restrições de acesso a livros por parte dos estudantes. PINHEIRO, disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br>, deixa claro o papel do professor diante do trabalho com a literatura quando afirma que

para o êxito do trabalho com a literatura em sala de aula, é necessário que o professor tome consciência do seu papel, como mediador entre a obra de arte e o aluno; para que este reorganize seu conhecimento e sua consciência-de-mundo, é imprescindível que, antes, o professor, reorganize, também seu conhecimento e consciência-de-mundo. Sendo assim, o profissional da educação deve se orientar em três direções essenciais: a da literatura, como um leitor atento, crítico e constante; a da realidade social, como um cidadão consciente de seu papel transformador, de seu espírito crítico e criativo; e a da experiência docente, buscando, como profissional competente, novas formas de despertar em seus alunos o gosto pela leitura e a posição crítica frente à mesma, transformando-os em leitores autônomos. (PINHEIRO, <http://www.portrasdasletras.com.br>)

Se no Ensino Fundamental, o interesse é formar leitores e o professor é livre para selecionar textos, a finalidade do Ensino Médio é impor o painel da história da literatura brasileira, levando os estudantes a classificarem textos de acordo com estilos de época. BORDINI & AGUIAR definem que

no 1º grau deve dar ênfase à constituição de um acervo de leituras, o mais vasto possível explorado em sua significação cultural, contudo sem a preocupação de classificações a partir de qualquer critério. Será no 2º grau que a sistematização teórica do conhecimento literário poderá ser introduzida. (BORDINI & AGUIAR, 1988, p.17).

Ao perceber-se a literatura por esse ângulo, pode-se concluir que o Ensino Fundamental é o grande responsável pela motivação para a atividade de leitura, que permitirá ao aluno tornar-se, de fato, um leitor ativo. A partir daí, este aluno estará apto a realizar leituras de obras clássicas, que, em tese, exigem habilidade e familiaridade com textos de épocas, muitas vezes, distanciadas da atual.

É sabido que a seleção de obras a serem oferecidas como leitura aos jovens é de cabal importância, tendo em vista os horizontes de expectativas dos alunos. Por isso, textos próximos de seus interesses devem ser privilegiados, assim como a faixa etária dos alunos deve ser respeitada. BORDINI (1986) acrescenta que a apresentação de obras-primas da literatura depende da série e das características específicas dos alunos, pois, do contrário, pode ser inoperante, por estar muito desvinculada das suas expectativas de leitura. Se o professor não tiver paciência e uma metodologia adequada na apresentação de propostas para o trabalho com leitura literária, o aluno poderá não ser nada receptivo com relação a este estudo.

O livro de literatura infanto-juvenil deve interagir com o seu leitor. Mesmo que o autor seja um adulto escrevendo para adolescente, o importante é que estimule a imaginação do leitor. A leitura para a criança ou adolescente deve ser uma experiência pessoal com um enriquecimento cultural, social e humano. Na medida em que ele lê, que decodifica as palavras, reconstrói suas idéias e pensamentos. É nesta fase que adquire seus próprios conceitos e começam a elaborar e expor suas idéias.

Para adquirir o gosto pela leitura, é fundamental que a escolha das obras esteja amparada em critérios adequados com sua fase de desenvolvimento. AGUIAR (1985) lembra que o mundo da criança tem características e um modo de sentir a vida que diferem do adulto; por isso, o livro deverá ter uma forma e um estilo próprios ao seu leitor. A autora destaca várias fases de leitura, de acordo com os interesses dos leitores. Para o público jovem, a leitura precisa ser de fácil compreensão, proporcionando possibilidades de uma interpretação rápida, o que despertará o interesse por textos que explorem o pensamento mágico, o humor, os quadrinhos, por exemplo. Também, nesse período, prevalece o interesse pelo reconhecimento dos valores humanos, em textos que podem ser de ficção científica, de aventuras com heróis. Os adolescentes gostam de jornais, de revistas que mostrem a realidade social e política do país, sem perder o interesse por leituras com grandes aventuras, invenções e histórias futuristas que vão além da imaginação, até as histórias de final feliz com alguma mensagem no final. Os diferentes tipos de leitura estimulam o pensamento dedutivo e imaginário, assim como a capacidade de abstrair. É o início da formação crítica.

Pensando mais profundamente sobre o gosto dos adolescentes em relação à leitura, pode-se notar que as leituras exigidas no Ensino Médio, principalmente as obras clássicas da literatura, são pouco solicitadas. Esse distanciamento com relação aos clássicos da literatura e suas adaptações, com certeza, deixam lacunas na formação intelectual do adolescente, o que pode ser percebido pela sua dificuldade em lidar e compreender a linguagem poética de outros textos literários que lhe serão oferecidas como leituras futuras.

2 A LITERATURA PARA O ADOLESCENTE

A adolescência sempre foi considerada um período problemático e estressante, tanto para as famílias, quanto para a escola, por saber-se que os adolescentes, muitas vezes, são rebeldes e conflitantes.

Há divergências quanto ao início da adolescência. Segundo a Organização Mundial da Saúde, adolescente é o indivíduo que se encontra entre dez e vinte anos de idade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente estipula uma faixa etária entre doze e dezoito anos para a adolescência. SANTROCK (2003) considera que as idades aproximadas são indicadas por períodos de desenvolvimento que ocorrem na infância, na adolescência e na vida adulta, a fim de proporcionar uma idéia geral de quando começam e terminam. O período da infância divide-se em: período pré-natal, a primeira infância, a segunda infância e terceira infância. Esta última é o período do desenvolvimento entre os 6 aos 10 ou 11 anos. É a partir desta idade, então, que a adolescência se desenvolve, terminando por volta dos 18 e 22 anos, sendo assim definida como um “período desenvolvimentista de transição entre a infância e a vida adulta; envolve mudanças biológicas, cognitivas e socioemocionais”. O mesmo autor afirma que

os desenvolvimentistas, cada vez mais, descrevem a adolescência em termos de período inicial e posterior. A adolescência inicial corresponde aproximadamente ao período situado entre a 5^o e 8^o série do ensino fundamental. Inclui a maior parte das mudanças da puberdade. A adolescência posterior refere-se aproximadamente à última metade da segunda década da vida. Interesses por carreira, namoro e exploração da identidade são mais acentuados na adolescência posterior do que na adolescência inicial. (SANTROCK, 2003, p.11).

As proposições de DOLTO (1990) chamam a atenção para as pessoas que convivem com esses jovens, pois desempenham um papel importante na educação nesse período, dependendo do que podem favorecer a espontaneidade e a confiança deles em si mesmos, bem como a coragem para superarem suas impotências. É nesse momento que pais e professores devem dar à criança a voz, pedindo sua opinião, seu parecer nos mais diferentes assuntos. O mesmo autor argumenta que é uma idade delicada, mas também maravilhosa, porque reage ao que se faz de positivo por ela, mesmo que não demonstrem na hora. Muitas vezes, quando estão em grupo, os jovens ignoram os mais velhos e, quando estão sós, a mesma pessoa se torna a mais importante.

A ‘complicação’ dessa fase torna-se difícil para o professor que, de uma forma ou de outra, deverá perceber se o aluno está com problemas ou simplesmente passando por uma fase difícil. Nessa situação, a literatura pode ser uma grande aliada ao tematizar os conflitos naturais de jovens nessa faixa etária. Há muitos textos que abordam temas relacionados com fatos atuais, reais da vida do adolescente como: morte, amor, ciúme, separação dos pais ou de situações triviais como o simples fato de usar óculos, por exemplo. Assuntos supostamente polêmicos também devem receber atenção. Em entrevista para a revista Nova Escola², a escritora e socióloga LEITE³ não tem medo de tratar destes assuntos. Para ela, temas como

² Nova Escola. São Paulo: Abril, edição Especial, nº18, abril, 2008. p.59.

³ Ivana Arruda Leite – Mestre em sociologia pela Universidade de São Paulo.

racismo, violência e desigualdade social não só podem como devem estar presentes na literatura juvenil. Para formar a opinião crítica do jovem e para não fazer do livro uma bolha, completamente isolada do mundo real. Questionada como despertar o interesse de jovens entre 13 e 15 anos e atraí-los para a leitura, LEITE diz que é preciso mostrar que a literatura também pode ser jovem, não é coisa apenas de gente velha. Por isso, temas que tenham a ver com o universo deles são importantes. Não há por que evitar assuntos como racismo, por exemplo. Assim, o jovem cria bases para formar sua própria opinião.

De modo geral, para que os professores, principalmente, possam transformar a leitura em estímulo, é preciso criatividade, seja na oferta de obras novas, em releituras, em adaptações, pois sempre o elemento principal deve ser a motivação. Por isso, toda história deve ter um tema ajustado para cada idade, o que despertará a curiosidade do leitor, ter um vocabulário compreensível e, se possível, satisfazer suas angústias, suas fantasias, seus conflitos mais íntimos.

Para WORNICV (1986), o texto destinado ao adolescente necessita de certos cuidados, uma vez que “ao adolescente tudo é facultado ler, aceitando tramas mais complexas, interrupções no fluxo narrativo, elipses temporais e espaciais, desfechos imprevistos e abertos” (p.26). Ainda, o mesmo autor enfatiza que “não existe, a rigor, uma narrativa juvenil ou um modo peculiar de falar ao adolescente. Existem temas e personagens que respondem a seus sonhos, desejos e idiosincrasias” (p.26). Ao ler bons livros de literatura, esse jovem tem a chance de descobrir em um personagem, informações que, de alguma forma, o ajudarão a resolver e/ou compreender seus impasses diante da vida real.

Daí a importância de leituras de obras clássicas, uma vez que resistem ao tempo justamente por apresentarem temas que ainda hoje são atuais e pertinentes ao universo dos leitores.

3 AS ADAPTAÇÕES DOS CLÁSSICOS

Ao se pensar em temas apropriados para adolescentes, ou pré-adolescentes, existem, hoje, no mercado, textos adaptados de grandes clássicos destinados a este público juvenil.

Segundo PEREIRA,

o termo “clássico” vem do latim *classicus*, referindo-se ao cidadão pertencente a mais elevada das cinco classes de romanos, consagrada no século XVII para designar obra literária da Grécia e de Roma. Tornou-se então, sinônimo de obra dotada de elegância e correção formal, simplicidade, dignidade, contenção, ordem e proporção, qualidades que lhe asseguravam validade universal e permanente. Dentre as inúmeras acepções que se lhe atribuem, modernamente, clássico comporta quase sempre noções que revelam um caráter seletivo desdobrando-se, posteriormente, em superioridade, perfeição e universalidade, confundindo-se, assim, com valor estético. Hoje considera-se clássica qualquer produção que, em seu gênero, mostre-se exemplar, da cultura erudita à cultura de massa (2005, p.18).

No entendimento de CALVINO

os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 1993, p.11).

A leitura de um clássico, para MACHADO (2002), é a oportunidade de um primeiro encontro dos jovens com a grande tradição literária e, com isso, eles podem construir uma lembrança para toda a vida. Na opinião da autora,

se o leitor travar conhecimento com um bom número de narrativas clássicas desde pequeno, esses eventuais encontros com nossos mestres da língua portuguesa terão boas probabilidades de vir a acontecer quase naturalmente depois, no final da adolescência (MACHADO, 2002, p.13).

Outro ponto interessante considerado por MACHADO é a leitura que, quando tratada como brincadeira, ganha um outro 'olhar' por parte do leitor jovem, pois

quando a criança brinca, a criança faz-de-conta. Quando cresce, sonha. Isto é: fantasia, imagina, finge – cria uma ficção. E isso desempenha um outro papel importantíssimo para qualquer ser humano estar em paz consigo mesmo (...) (MACHADO, 2002, p.20).

Os clássicos são livros de uma riqueza cultural, pessoal enorme, pois cada vez que se lê ou relê, sempre se tem a sensação de descobrir nele algo que não havia sido percebido anteriormente. CALVINO (1993) define um clássico como algo "que exerce uma influência particular quando se impõe como inesquecível e também quando se oculta nas obras da memória" (p.11). Neste sentido, os clássicos trazem consigo a cultura, os costumes, a linguagem dos povos e de vários lugares do passado, por isso, a leitura de um clássico é o encontro com quem somos e de onde viemos. Ainda, acrescenta que "Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer." CALVINO sugere que as obras clássicas nunca esgotam sua capacidade de produzir surpresas, por mais que já tenham sido comentadas e analisadas. A essa afirmação podemos acrescentar o efeito dialógico da literatura nos leitores que, no ato da leitura, tornam-se co-autores do texto, uma vez que a obra literária só tem existência a partir da interação com o leitor. MACHADO (2002) chama a atenção para a importância de a leitura dos clássicos começar desde cedo, na infância ou adolescência, porque "passaram a fazer parte indissociável da bagagem cultural e afetiva que seu leitor incorporou pela vida afora, ajudando-o a ser quem foi" (p.11).

A adaptação de clássicos é uma boa opção para que os jovens conheçam vários livros de valor universal e, principalmente, absorvam outras culturas, línguas, lugares e tantas outras descobertas que sua leitura proporciona. Como diz CALVINO (1993), "a única razão que se pode apresentar é que ler os clássicos é melhor do que não ler os clássicos" (p. 16).

Em entrevista, disponível em <http://www.unicamp.br>, a escritora Ana Maria Machado, justifica o porquê de adaptar ou redigir uma nova versão de clássico da literatura: "no caso das adaptações destinadas a um público juvenil, para que elas agucem a curiosidade e funcionem como um "trailer", mostrando que existe aquela obra, além de dar uma visão geral do patrimônio cultural que todos herdamos e não vamos conseguir ler em sua totalidade". No entendimento de CONY sobre a mesma questão,

fazer uma adaptação, nesse caso, é ir tirando as gorduras, até porque elas não têm gosto nenhum. Quando a gordura é pequenininha, tudo bem, mas quando é maior que o presunto,

você tira e joga fora. Estou deixando a história bem sequinha, o leitor vai saborear tudo que ficar no novo texto (disponível em <http://www.unicamp.br>)

De acordo com ZILBERMAN (1985, p.50), "todos os meios empregados pelo autor para estabelecer uma comunicação com o leitor infantil podem ser resumidos sob a denominação de adaptação". A adaptação serve, então, para desenvolver, também, as habilidades cognitivas e interpretativas de seus leitores. E, por isso, para sua realização, é fundamental a presença de elementos que ajudem a contextualizar o texto clássico e a deixá-lo acessível e atrativo para o público alvo. A inclusão de clássicos entre as leituras sugeridas ao universo da literatura infanto-juvenil, assim, se tornará rica em significação, servindo de estímulo ao novo leitor.

AGUIAR (2001, p.63) menciona que a adaptação de uma obra deve abranger assunto, forma, estilo e meio, de acordo com a faixa etária do leitor. Para a autora, a adaptação do assunto, muitas vezes, é a condição do sucesso do livro. A presença de um conteúdo que estimule o leitor do ponto de vista comportamental pode conduzi-lo à aceitação de valores que colaborem na sua integração ao meio social.

O ato de traduzir implica modificar um texto para sua adequação a outra língua ou cultura. A adaptação é menos precisa que a tradução, já que a tradução exige uma fidelidade maior ao texto original. ARROJO diz que a

fidelidade não pode ser atrelada a apenas um dos elementos que fazem parte da tradição, pois está relacionada a certas concepções de tradução e de literatura, a uma interpretação do texto de partida, mas também aos objetivos a que se destina. (ARROJO, 1986, p.41).

Ainda, de acordo com a mesma estudiosa,

traduzir não pode ser meramente o transporte, ou a transferência, de significados estáveis de uma língua para outra, porque o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente poderá ser determinado, provisoriamente, através de uma leitura (ARROJO, 1986, p.41)

Assim, traduzir um texto requer do tradutor como único objetivo, resgatar as intenções originais de um determinado autor, expressando uma nova visão do texto:

a tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto "original", mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos construí-lo, ou seja, à interpretação do texto de partida [...] sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos (ARROJO, 1986, p.44).

Uma boa justificativa para adaptar determinadas obras é a necessidade de "recortar os clássicos em uma linguagem acessível e que agrade a todos, principalmente aos jovens" (PEDROSA, 2004, p.116). Na opinião do teórico,

o recortar é um procedimento da escrita, em que estão implícitas a interpretação do texto original e a produção de um novo texto, tratando-se de uma operação de intertextualidade (PEDROSA, 2004, p.116).

Há muitas discussões e críticas a respeito das adaptações das obras clássicas para as crianças e adolescentes: uns acreditam que as obras clássicas não estão à altura interpretativa do aluno e, por isso, é necessário simplificar a história e o discurso, o que implica, muitas vezes, modificar o estilo do autor. Outros enfatizam que alterar a forma é alterar o conteúdo de

uma obra e é por essa razão que adaptar é 'mutilar' uma obra, além de desrespeitar os escritores e a literatura. Existem muitas armadilhas que podem comprometer um texto adaptado do original e só um adaptador com grande sensibilidade e vasto conhecimento de literatura e, principalmente, sobre as obras e o estilo do autor original é que pode manter a literariedade do texto. Isso está de acordo com que foi referido por PEREIRA, quando afirma que

toda e qualquer palavra, toda e qualquer construção lingüística pode figurar no texto e literalizá-lo ou, ao contrário, desliteralizá-lo. Dependerá do "mestro", do "artesão". As situações em que ele (re) organiza seu material, a relação que as palavras estabelecem com o contexto é que contam e não o uso de um ou outro tipo de linguagem, nem o registro culto ou coloquial, palavras fáceis ou difíceis (PEREIRA, 2005, p.20)

As adaptações devem cumprir a função de agir como uma 'tradução' do texto original. Algumas editoras estão facilitando esse contato com obras clássicas por meio das adaptações que, muitas vezes, tendem mais a afirmar o resumo do que manter os traços estilísticos do escritor. No artigo, *As adaptações e o ensino de literatura*, da Faculdade de Letras da UFMG, PEDROSA deixa claro que as editoras estão preocupadas em unir uma obra clássica a um bom adaptador e, com isso, garantir respeitabilidade ao produto

entre os argumentos das editoras e dos adaptadores, para tais adaptações, está o de não se querer substituir o texto integral, mas proporcionar um convite à leitura do original, já que os clássicos estão, em sua maioria, distantes do aluno, no tempo e na linguagem. (PEDROSA, 2004, p.118).

Os clássicos oferecem histórias que, mesmo distanciadas temporariamente dos leitores de hoje, ainda guardam assuntos que lhes falam muito perto, pois, conforme MACHADO (2002, p.75), toda narrativa literária "se constrói em cima de elementos que vão se correspondendo de modo coerente e que aos poucos vão erigindo um edifício de sentido". Conclui dizendo que

é para isso que o homem conta histórias – para tentar entender a vida, sua passagem pelo mundo, ver na existência alguma espécie de lógica. Cada texto e cada autor lidam com elementos diferentes nessa busca, e vão adequando formas de expressão e conteúdo de um jeito que mantém uma coerência interna profunda que lhes dão sentido (MACHADO, 2002, p.75).

O trabalho de adaptação, no entanto, nem sempre é visto de forma positiva e um dos questionamentos feitos é sobre o porquê de não ler a obra verdadeira. Conforme BERNARDO (2006, p.4), "toda a adaptação implica, portanto, um exercício de tesoura, em palavras mais claras, um exercício de censura, sobre o texto do autor que se homenageia". O autor ainda ressalta a importância das adaptações, apesar das alterações acarretadas, pois

toda adaptação significa uma seleção subjetiva do que pode e do que não pode ser contada, tarefa que é realizada pelo adaptador. Sendo assim, nenhum enredo pode ser considerado propriamente original. Através das adaptações, das devidas alterações e modificações de linguagem, de estilo, em relação às obras originais, que obras clássicas podem ser apresentadas para crianças e adolescentes. (p.4)

PEREIRA deixa claro que "um texto pode manter-se vigoroso com palavras que pertencem ao vocabulário comum, dispensando as eruditas ou utilizando-as apenas num contexto que as exija" (p. 20). Neste caso, a adaptação, quando bem feita, também é

considerada literatura, pois o bom adaptador mantém a literalidade do texto:

Se, ao adaptar um texto clássico, o adaptador usar a linguagem a partir de sua propriedade de simbolizar, desfazendo construções que prejudiquem a compreensão ou substituindo palavras e expressões que distanciem o aluno ao invés de aproximá-lo, ele garantirá que o objetivo foi alcançado: a interlocução plena autor do clássico/leitor do presente com a ajuda competente e luxuosa do escritor/adaptador. A aparente “descomplicação” não diminuirá o valor do texto, não o mutilará, apenas o apresentará numa versão mais palatável, mas nem por isso menos sensível e estética (PEREIRA, 2005, p.20).

A adaptação merece uma atenção maior porque os jovens possuem uma imaturidade lingüística e cultural, isto é, seu pensamento crítico ainda não está preparado para definir com clareza o certo e o errado, por exemplo. A linguagem utilizada na tradução é requintada para os adolescentes que estão no processo cognitivo. SANTROCK (2003) cita que na opinião de Piaget,

os adolescentes constroem de forma ativa seus próprios mundos cognitivos; as informações não são apenas transmitidas para suas mentes a partir do ambiente. Para dar sentido a seu mundo, os adolescentes organizam suas experiências. Separam idéias importantes de menos importantes. Ligam uma idéia a outra. Não apenas organizam suas observações e experiências, mas também adaptam seu pensamento para incluir novas idéias, porque a informação adicional aumenta a compreensão (SANTROCK, 2003, p.71).

O que fica claro, neste sentido, é a importância do adaptador diante deste processo de crescimento do adolescente, adaptando de maneira adequada para melhor compreensão. Marisa Lajolo (1999, p.39), deixa claro a importância da adaptação dos clássicos, pois “clássicos revelam-se inadequados em seu formato original, pois não podem ser alcançados por um público culturalmente imaturo”. No entendimento de ANTUNES e CECCANTINI, no artigo *Os clássicos: entre a sacralização e banalização*, “o que é beleza literária para nós é maçada e incompreensibilidade para o cérebro ainda não envenenado das crianças”. Neste sentido, os autores ressaltam que o “problema do envelhecimento dos códigos estéticos e a barreira que poderiam significar para novos leitores através do tempo, sobretudo os mais jovens” (p.85).

4 ELEMENTOS PARATEXTUAIS NAS ADAPTAÇÕES

A idéia de que a leitura é motivo de satisfação, podendo ser interessante e divertida do início ao fim, é fundamental e, por isso, não fica restrita somente ao conteúdo do texto. LAJOLO e ZILMERMAN (1996, p.60) enfatizam que “a literatura tem uma faceta concreta, com componentes históricos passíveis de recuperação e análise”. Essa faceta concreta vai além das palavras e se manifesta por meio dos elementos extrínsecos ao texto.

Conforme AGUIAR (2001, p.34), “o interesse que a criança pode manifestar pelo ato de ler está, sem dúvida alguma, relacionada ao fato de que a literatura deve estar de acordo com sua fase de desenvolvimento”. A materialidade da obra não é, portanto simples adorno. Exerce, ao contrário, importante influência na produção e na posterior circulação da mesma.

São elementos paratextuais todos aqueles extrínsecos ao texto, ou seja, prefácios, posfácios, notícias de apresentação, ilustração, dimensões, tipo de papel, enfim, todo o aspecto exterior do livro. Tais elementos podem influenciar na recepção da obra e proporcionar a

delimitação do contexto social de leitura da mesma; podem estimular e despertar o interesse pelos textos.

A leitura de elementos como o título e capa, segundo O'SAGAE (2006), atuam como uma missão de espionagem para o leitor, que procura relacionar isso com a história que o livro contém. O autor afirma que "assim, o título de um livro e a imagem da capa passa a compor um jogo – a leitura articula-se no desvelamento de senhas verbais, pistas visuais...". Sobre a importância da capa em um livro que tem como principal público leitor às crianças, O'SAGAE (2006, p.4) ressalta que

toda obra, pensada como um todo significativo, sempre revela uma intencionalidade comunicativa e estética – e esta pode vir muito bem expressa em sua capa, sintetizando os principais aspectos da narrativa que o livro transporta, ao mesmo tempo em que tenta fisgar o leitor para sua leitura...

Assim como o texto é fundamental para fazer o sucesso de uma obra, também os elementos que acompanham os textos como sobrecapa, "orelha", capa, dedicatória, epígrafe, prefácio, ilustração, sumário, apresentação, notas, glossário, suplemento, título, entre outros, também são importantes e demonstram que o texto sozinho não existe sem esta materialidade, ressalta DALCOL (2006). Por isso, a qualidade da encadernação, o formato do livro, a capa, os recursos gráficos, as referências e a ilustração são aspectos que permitem ao editor, no momento da produção do objeto de leitura, torná-lo atrativo e adequá-lo a um determinado leitor.

DALCOL (2006, p.10) enfatiza que "a materialidade da obra não é um simples adorno. Exerce, ao contrário, importante influência na produção e na posterior circulação da mesma. Por isso, os editores imprimem tanto apuro na formatação, nos diversos elementos paratextuais e na divulgação da obra". DALCOL (2006, p.7) considera importante

Destacar a dimensão da obra. Nesse sentido, a análise do número de páginas é significativa. Quanto maior o volume, mais capacitado para a leitura deverá ser o público leitor. Se uma obra contém poucas páginas e muita ilustração intercalada no texto escrito, é indicativo de outro tipo de público, menos habituado ao contato com o universo letrado.

De modo geral, um livro traz a presença de diversos elementos. A capa serve para envolver ou cobrir a obra, é um protetor da obra; nela consta o nome da autora ou autor, o título, quem ilustrou e apresenta e no caso dos clássicos se cita também quem o adaptou. Após a capa vem a página de rosto, na qual consta o nome da autora ou autor, local e data de publicação, editoração, revisão e projeto gráfico. O título da obra vem acompanhado de seus apresentadores, dos ilustradores de quem adaptou a obra, se esta for adaptada.

A ilustração é toda imagem que acompanha o texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico. Ainda como elemento constitutivo da obra, ao final se pode encontrar suplemento como mapas, informações sobre onde ocorre a história, sobre o autor e outras. A contracapa, muitas vezes, traz um breve resumo do que trata a obra.

A capa serve para envolver ou cobrir a obra, é um protetor da obra; nela consta o nome do (a) autor (a), do (a) ilustrador (a), o título, quem apresenta e, no caso dos clássicos,

quem fez a adaptação. Após a capa, vem a página de rosto, na qual contam os dados da capa, acrescidos de local e data de publicação, editoração, revisão, projeto gráfico. Às vezes a obra apresenta sumário, quando está subdividida em partes, ou capítulos; serve para situar o leitor em cada fase, indica o desenvolvimento da história.

O projeto gráfico não pode ser diferente do texto, tem que tentar ser o mais facilitador possível da história, para dar evasão à imaginação do leitor. Para CAMARGO (1995), a ilustração é um dos elementos gráficos e pode ter vários significados dentro de um texto.

Do ponto de vista de AGUIAR (2001, p.64), "o livro deve cativar o leitor por sua aparência, uma vez que o contato físico é o primeiro que acontece e já vem carregado de sentidos, apoiado nas primeiras impressões que desperta". Este leitor, ao se deparar com as ilustrações, automaticamente irá fazer uma colagem com o pensamento, ou seja, as imagens postas nas obras são mais importantes que a obra em si, a linguagem visual muitas vezes vale mais do que o texto. Daí a importância da ilustração.

A ilustração é toda imagem que acompanha um texto. Pode ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico. Ela exerce fator relevante, devendo ser sugestiva e repleta de conteúdo interpretativo, dando oportunidade ao leitor para criar e recriar o mundo da escrita. Quando provoca o leitor e desafia sua capacidade imaginativa, cria condições favoráveis para o processo de leitura. A idéia que temos é que a ilustração torna o livro mais atraente, principalmente aos olhos do público infantil.

CUNHA (1985, p.61) observa que, no caso da literatura infanto-juvenil, determinadas ilustrações nada dizem do texto, enquanto outras traduzem exatamente o conteúdo. Para a autora, "os dois tipos são falhos: o primeiro, porque é um elemento à parte da obra escrita. O segundo, porque nada deixa a cargo da fantasia da própria criança". Não importa se as ilustrações são em preto e branco ou colorido, desde que sejam eficazes e adequadas à obra. Para isso é preciso cuidado com o número de elementos, a superposição de detalhes, a unidade que proporcionam ao texto.

As características dos movimentos nas ilustrações fazem com que o leitor compreenda o que de fato ele está lendo. É por meio da seqüência das frases que o ilustrador decora o texto. Ao estimular a imaginação pela ilustração, o leitor está construindo uma nova imagem.

Pode-se dizer que a ilustração é de fato um fator decisivo para os leitores mirins, e que para leitores adolescentes é um fator menos importante. No entanto, esse leitor também gostaria que as obras fossem ilustradas, porque a leitura se torna mais prazerosa e divertida.

AGUIAR (2001, p.24) comenta que "os primórdios da literatura infantil são marcados pela intenção de formar a criança, de ensinar comportamentos e atitudes e de sedimentar uma ideologia". Com isso, veio a preocupação dos escritores em adaptar obras clássicas, com o intuito de produzir textos que proporcionassem uma expansão dos horizontes e que provocassem mais expectativas aos leitores mirins e adolescentes. Porém, quando uma obra clássica é adaptada para esses leitores deve-se tomar muito cuidado em como fazê-la. O livro, enquanto objeto material deve conter elementos que tragam o leitor para perto, como se a

obra fosse novinha em folha e cheia de mistérios, como se nunca ninguém a tivesse reescrito, por mais que a história seja maravilhosa e conhecida mundialmente.

Todos estes aspectos visam descrever os elementos que constituem uma leitura, no caso de um clássico adaptado para pequenos leitores e leitores de médio porte. Tais elementos, quando relacionados com a adaptação de clássicos para literatura infanto-juvenil, contribuem para a motivação da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O rendimento das atividades de leitura está condicionado à seleção de material, estratégias de motivação e da necessidade de uma aproximação entre os conteúdos ensinados e a realidade. Todo o problema está na conquista desse aluno através da reconstrução do ensino e do respeito por seu objeto.

Partindo dessas considerações, entende-se que é fundamental para atingir o objetivo exposto, a preocupação, não só com o texto que é apresentado ao leitor, mas também com o modo como esse texto é levado até ele.

Os clássicos podem ser retomados em diferentes etapas do crescimento do leitor, do processo da descoberta da leitura. Um dos objetivos da motivação para a leitura é conduzir jovens e adolescentes a desenvolver a sensibilidade de ler um bom livro, levando-os, assim, a um mundo imaginário e curioso e, ao mesmo tempo, estimulando sua formação integral. Ler clássicos implica em redescobrir a história, em situar a obra daquele tempo em tempos atuais e modernos. No entanto, nem todos conseguem realizar a leitura de clássicos e compreendê-los, devido à complexidade da linguagem, do estilo. Para alcançar diferentes públicos, existem meios utilizados capazes de garantir o sucesso da leitura, que são as adaptações.

Ao analisarem-se todos estes elementos, procurou-se evidenciar que nos clássicos adaptados para o público infantil e juvenil, pode-se, por um lado, determinar o perfil do público leitor, delimitando o contexto social da recepção da obra e, por outro lado, verificar como esses elementos são capazes de interferir na leitura pelos clássicos adaptados. São esses aspectos analisados que, somando-se ao conteúdo da obra, acabam por definir o sucesso da sua veiculação.

No decorrer deste trabalho, buscou-se mostrar que a intenção do adaptador é muito válida porque, mesmo alterando o texto original, simplificando sua linguagem, dando explicações extras, ele estará divulgando a obra para o público alvo.

O que importa, afinal de contas, é a leitura de uma obra clássica, é a sua permanência na história, sua imortalidade, que pode ser justificada pela construção de narrativas criativas. Por meio das adaptações, pode surgir o grande interesse pela leitura do seu original, por estarem adequadas a cada público, por conterem as devidas alterações e adequação de palavras usadas nas obras originais. Isso faz com que o leitor seja um bom entendedor da obra lida. As adaptações de obras clássicas podem ser apresentadas para crianças e adolescentes,

pois, espera-se que a forma escolhida pelo adaptador para recriar a obra original coincida com as expectativas desse público leitor.

Também se justifica a relevância desse estudo para a formação e/ou consolidação do hábito de leitura entre os adolescentes, pois, atingindo os interesses dos jovens, a leitura fará parte dos 'afazeres prazerosos' desses leitores em potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, Rosemary. **Oficina de tradução**. São Paulo: Ática, 1986.
- AGUIAR, Vera Teixeira de et.alli. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Org. Regina Zilberman, 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- _____. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Coord. Vera Teixeira Aguiar, Belo Horizonte: Formato, 2001.
- BORDINI, Maria da Glória. **A situação do ensino de literatura na escola de 1º e 2º graus**. Boletim ALBS. Porto Alegre: Associação Internacional de Leitura – Regional Brasil Sul, 1986.n.2/86.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CAMARGO, Luis. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1985.
- DALTO, Françoise. **A causa dos adolescentes**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da literatura no Brasil**. 2º ed. São Paulo: Ática, 1996.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- SANTROCK, John W.; LEMOS, A.B. Pinheiro de (trad.). **Adolescência**. 8º ed. RJ: LTC, 2003.
- WORNICOV, Ruth. **Criança-leitura-livro**. São Paulo: Nobel, 1986.
- ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4ºed. São Paulo: Global, 1985.

ARTIGOS

- PEDROSA, Heloisa Helena. **As adaptações e o ensino de literatura**. UNESP/Ararquara. Leitura literária a mediação escolar. Faculdade de Letras de UFMG, 2004.
- PEREIRA, Maria Teresa. **Os clássicos universais: de como as adaptações servem à tradição e a permanência de Dom Quixote**. Palestra proferida no V Seminário sobre Literatura para crianças e jovens – 15º COLE.
- PASSAGEM SÓ DE IDA. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, ed. Especial, nº 18, abril 2008.

REFERÊNCIAS DE MEIO ELETRÔNICO

- BERNARDO, Gustavo. **Adaptação como forma de traição**. Disponível em: <http://docedeletra.com.br>, acesso em 25/02/2007.

DALCOL, Susana Irion. **A influência dos elementos paratextuais da coletânea Lendas Gaúchas na produção e na circulação da obra.** Disponível em: <http://www.dobrasdaleitura.com.br>, nº 36, acesso em 15/11/2006.

O'SAGAE, Peter. **Da capa para dentro do livro: estratégias para enredar o leitor na história...** Disponível em: <http://www.dobrasdaleitura.com.br>, nº39, acesso em 13/11/2006.

Entrevista com a escritora Ana Maria Machado, disponível em <http://www.unicamp.br>.

PINHEIRO, Carlos Brefore. **Literatura em sala de aula:** A dinâmica de construção do conhecimento. Disponível em: <http://www.portrasdasletras.com.br> , acesso em 18/03/2007.