

Travellers Journal

N. 15
Vol. 8, 2018
ISSN 2236-7403

Travessias Interativas

N. 15, Vol. 8, 2018

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Afonso Henrique Fávero – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Álvaro Hattner – UNESP/São José do Rio Preto, Brasil
Profa. Dra. Anna Patrícia Zakem China – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil
Prof. Dr. Antônio Donizeti Pires – UNESP/Araraquara, Brasil
Prof. Dr. Arturo Casas – Universidade de Santiago de Compostela, Espanha
Prof. Dr. Carlos Eduardo Fernandes Netto – FATEC/Bebedouro, Brasil
Prof. Dr. Carlos Eduardo Japiassú de Queiroz – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Christina Bielinski Ramalho – UFS/Itabaiana, Brasil
Profa. Dra. Clarissa Loureiro Marinho Barbosa – UPE/Petrolina, Brasil
Profa. Ma. Cláudia Parra – FATEC/Ribeirão Preto, Brasil
Profa. Dra. Cristiane Rodrigues de Souza – UFTM/Três Lagoas, Brasil
Prof. Dr. Denson André Pereira da Silva – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Elis Regina Fernanda Alves – UFAM-IEAA/Humaitá, Brasil
Profa. Dra. Fani Miranda Tabak – UFTM/Uberaba, Brasil
Profa. Dra. Flávia Danielle Sordi Miranda – UFU/Uberlândia, Brasil
Prof. Dr. Henrique Marques Samyn – UERJ/Rio de Janeiro, Brasil
Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Me. Leonardo Vicente Vivaldo – UNIESP/Sertãozinho, Brasil
Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche – UFRRJ/Seropédica, Brasil
Profa. Dra. Maria Beatriz Gameiro Cordeiro – IFSP/Capivari, Brasil
Profa. Dra. Mariana Bolfarine – UFMT/Rondonópolis, Brasil
Prof. Dr. Matheus Marques Nunes – UNIP/Ribeirão Preto, Brasil
Profa. Dra. Milca Tscherne – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Me. Nicolás Totti Leite – UFSJ/São J. Del-Rei, Brasil
Prof. Me. Paulo Ricardo Moura da Silva – IFMG/Ouro Preto, Brasil
Profa. Dra. Raquel Meister Ko. Freitag – UFS/São Cristóvão, Brasil
Profa. Dra. Renata Ferreira Costa Bonifácio – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Ricardo Nascimento Abreu – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi – UFS/São Cristóvão, Brasil
Prof. Dr. Wilton James Bernardo dos Santos – UFS/São Cristóvão, Brasil

EDITORIA

- Alexandre de Melo Andrade – *Editor-chefe*
- Cláudia Parra – *Editora-adjunta*

REVISÃO DOS ORIGINAIS

- Paulo Bomfim – *Biblioteconomia/UFS*

PROJETO GRÁFICO e DIAGRAMAÇÃO

- Julio Gomes de Siqueira – *Design Gráfico/UFS*

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca Central - Universidade Federal de Sergipe

Travessias Interativas, Universidade Federal de Sergipe,
Departamento de Letras Vernáculas. N. 15, Vol. 8 (2018) -
São Cristóvão : UFS, 2018 -

Semestral

ISSN 2236-7403 (online)

1. Literatura. 2. Linguística. I. Universidade Federal de Sergipe.
Departamento de Letras Vernáculas.

CDU 8(051)



Universidade Federal de Sergipe - UFS
Departamento de Letras Vernáculas

Av. Marechal Rondon, s/n - Rosa Elze - São Cristóvão
Fone: (79) 3914-6730

E-mail: travessiasinterativas@yahoo.com.br

<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias>

INDEXADORES



SUMÁRIO**EDITORIAL****5***Artigos***REPENSANDO ENTREVISTAS NA PESQUISA NARRATIVA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DO CONCEITO DE "COMUNICABILIDADE" PARA UMA ABORDAGEM INTERACIONAL****RETHINKING INTERVIEWS IN NARRATIVE RESEARCH: THEORETICAL IMPLICATIONS OF "COMMUNICABILITY" IN AN INTERACTIONAL APPROACH****8**

↳ Murilo Silva de ARAÚJO

FICHA FRASEOLÓGICA: UM DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA ORGANIZAÇÃO DE UM DICIONÁRIO FRASEOLÓGICO**PHRASEOLOGICAL RECORD AS ONE OF THE INSTRUMENTS USED IN THE ORGANIZATION OF A PHRASEOLOGICAL DICTIONARY****27**

↳ Carlene Ferreira Nunes SALVADOR - Abdelhak RAZKY

O TÓPICO RETOMADO EM POSIÇÃO DE OBJETO: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE PB E PE**THE TOPIC RESUMPTED IN OBJECT POSITION: DIFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN BP AND EP****42**

↳ Shelton Delano Oliveira de ARAGÃO - Edivalda Alves ARAÚJO

ASSIMILAÇÃO DA NASALIDADE NA FALA ANORIENSE**ASSIMILATION OF NASALITY IN ANORIENSE SPEECH****57**

↳ Adriana Coelho FREITAS - Tayane VASCONCELOS - Jussara ARAÚJO

REORGANIZAÇÃO DA LINGUAGEM NA DISARTRIA**REORGANIZATION OF LANGUAGE IN DYSARTHRIA****68**

↳ Daniela Pereira de Almeida RUAS - Nirvana Ferraz Santos SAMPAIO - Vera PACHECO

A LINGUAGEM EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: PENSANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS**LANGUAGE IN A DIALOGICAL PERSPECTIVE: THINKING ABOUT THE CONSTRUCTION OF MEANINGS****81**

↳ Tamiris Machado GONÇALVES

O GÊNERO TEXTUAL CAUSO COMO INSTRUMENTO SEMIÓTICO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA**THE TEXTUAL GENRE CAUSATION AS A SEMIOTIC INSTRUMENT FOR THE WORK WITH THE ORALITY IN A CLASSROOM****100**

↳ Valdirene Rover de Jesus SILVA - Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS**ANALYSIS OF ENGLISH-LANGUAGE TEXTBOOKS UNDER THE PERSPECTIVE OF MULTILITERACIES****114**

↳ Juliana SCHINEMANN - Luciane BARETTA - Terezinha Marcondes Diniz BIAZI

<p>JOGOS DIGITAIS E POSSIBILIDADES PARA APRENDER A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO DIGITAL GAMES AND POSSIBILITIES TO LEARN ENGLISH IN HIGH SCHOOL</p> <p>↳ Valeska Virgínia S. SOUZA - Matheus Abrahão de OLIVEIRA - Vinícius José do Valle F. SANTOS</p>	129
<p>OS MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO KNOWLEDGE MOVEMENTS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT HIGH SCHOOL</p> <p>↳ Walter Vieira BARROS - Marco Antônio Margarido COSTA</p>	149
<p>O FEMININO EM TODA A AMÉRICA (1926), DE RONALD DE CARVALHO THE FEMININE IN TODA A AMÉRICA (1926), BY RONALD DE CARVALHO</p> <p>↳ Christina Bielinski RAMALHO - Éverton de Jesus SANTOS</p>	166
<p>UMA BREVE SENTENÇA AO DESERTOR: INTRODUÇÃO AO POEMA HERÓI-CÔMICO DE SILVA ALVARENGA A BRIEF SENTENCE TO THE DESERTER: INTRODUCTION TO THE HEROIC-COMIC POEM OF SILVA ALVARENGA</p> <p>↳ Lucas Piter ALVES-COSTA</p>	179
<p>INTERAÇÃO ENTRE ELEMENTOS FORMAIS E ASPECTOS EXISTENCIAIS EM POEMAS SOBRE A MORTE, A ANIQUILAÇÃO E O JOGO, DE ANTÓNIO MANUEL BRACINHA VIEIRA INTERACTION BETWEEN FORMAL ELEMENTS AND EXISTENTIAL ASPECTS IN POEMAS SOBRE A MORTE, A ANIQUILAÇÃO E O JOGO, BY ANTÓNIO MANUEL BRACINHA VIEIRA</p> <p>↳ Marcos Rogério Heck DORNELES</p>	192
<p>CENAS EXOTÓPICAS NOS CONTOS DE JOSÉ J. VEIGA EXOTOPICAL SCENES IN THE STORIES OF JOSÉ J. VEIGA</p> <p>↳ Cássia da SILVA - Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA - Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO</p>	210
<p>A MELANCOLIA DO EXÍLIO NO CONTO LOS INMIGRANTES, DE HORACIO QUIROGA THE MELANCHOLY OF EXILE IN HORACIO QUIROGA'S SHORT STORY LOS INMIGRANTES</p> <p>↳ Gustavo Javier FIGLIOLO</p>	220
<p>GRANDE SERTÃO: TRAVESSIA REALISTA? THE DEVIL TO PAY IN THE BACKLANDS: REALISTIC TRAVEL?</p> <p>↳ Alysson Quirino SIFFERT</p>	239
<p>NARRATIVA JUVENIL CONTEMPORÂNEA E O GÊNERO POLICIAL: ROMANCE DE ENIGMA, NOIR E DE SUSPENSE NAS OBRAS DE LUÍS DILL NARRATIVE CONTEMPORARY YOUTH AND THE POLICE GENRE: ROMANCE OF MYSTERY, NOIR AND SUSPENSE NOVEL IN THE WORKS OF LUÍS DILL</p> <p>↳ Andressa FAJARDO</p>	253
<p>CAMPOS DE CARVALHO, CLOWN</p> <p>↳ Victor da ROSA</p>	267
<p>NATURALISMO BRASILEIRO: AS TENSÕES E CONTRADIÇÕES EM RELAÇÃO AO PROJETO DA OBJETIVIDADE BRAZILIAN NATURALISM: THE TENSIONS AND CONTRADICTIONS IN RELATION TO THE PROJECT OF THE OBJECTIVITY</p> <p>↳ Paulo Ricardo Moura da SILVA</p>	276

UM ESPECTRO RONDA A PROVÍNCIA: A VIOLÊNCIA OBJETIVA NO AMBIENTE DE MADAME BOVARY
A SPECTRE ROUNDS THE PROVINCE: OBJECTIVE VIOLENCE IN THE ENVIRONMENT OF
MADAME BOVARY **294**

↳ Ariane Andrade FABRETI

A PALAVRA POÉTICA DE DEWEY DELL EM ENQUANTO AGONIZO, DE WILLIAM FAULKNER
THE POETIC WORD OF DEWEY DELL IN AS I LAY DYING, BY WILLIAM FAULKNER **309**

↳ Claudimar Pereira da SILVA

A ESCRITA PÓS-COLONIAL DE ISABEL ALLENDE, EM A ILHA SOB O MAR
ISABELL ALLENDE POST-COLONIAL WRITING IN THE ISLAND BENEATH THE SEA **321**

↳ Laissy Taynã da Silva BARBOSA - Cinara FERREIRA

UMA ANÁLISE DO ROMANCE GRÁFICO RETALHOS ENQUANTO AUTOBIOGRAFIA
AN ANALYSIS OF THE GRAPHIC NOVEL BLANKETS AS AN AUTOBIOGRAPHY **332**

↳ Maiara Alvim de ALMEIDA

Iniciação Científica

MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO COSTA NA PARTICIPAÇÃO DO ENEM 2016
MOTIVATIONS OF STUDENTS FROM COLÉGIO ESTADUAL JOÃO COSTA TAKING ENEM 2016 **344**

↳ Paula Yasmin GOIS - Raquel Meister Ko. FREITAG

BLANCANIEVES: ODEA PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)
BLANCANIEVES: THE USE OF DTLO FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (SFL) **358**

↳ Higor Miranda CAVALCANTE - Greice da Silva CASTELA

AUTOFICÇÃO: A FICIONALIZAÇÃO DO AUTOR EM TRAICIONES DE LA MEMORIA, DE HÉCTOR
ABAD FACIOLINCE
AUTOFICTION: THE FICTIONALIZATION OF THE AUTHOR IN TRAICIONES DE LA MEMORIA, BY
HÉCTOR ABAD FACIOLINCE **375**

↳ Carla Carolina Moura BARRETO - Tatiana da Silva CAPAVERDE

"SEMPRE ALEGRE, MIGUILIM": O RISO INFANTIL EM CAMPO GERAL, DE GUIMARÃES ROSA
"SEMPRE ALEGRE, MIGUILIM": THE INFANT LAUGHTER IN CAMPO GERAL, OF GUIMARÃES ROSA **385**

↳ Tatyana Alves CONCEIÇÃO - Juliana Estanislau de Ataíde MANTOVANI

Resenhas

PERSPECTIVAS EM AVALIAÇÃO NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS **404**

↳ Livia de Souza PÁDUA - Douglas BRESSAN

POÉTICA DA DESFIGURAÇÃO ENTRE DUAS JANELAS
THE DISFIGUREMENT POETIC IN DUAS JANELAS **409**

↳ Douglas Rosa da SILVA

A PALAVRA E O SER EM FERNANDO PAIXÃO: UMA APRESENTAÇÃO DE PORCELANA INVISÍVEL
THE WORD AND THE BEING IN FERNANDO PAIXÃO: A PRESENTATION OF PORCELANA INVISÍVEL **414**

↳ Suzel Domini dos SANTOS

EDITORIAL

Apresentação

A revista *Travessias Interativas*, agora vinculada ao Departamento de Letras Vernáculas da UFS (Universidade Federal de Sergipe) – Campus de São Cristóvão, chega à edição de número 15. O eixo da *Travessias* continua sendo estudos centrados no domínio das Letras (Literatura e Linguística). Integram esse número trinta produções: vinte e sete artigos, sendo quatro de iniciação científica, e três resenhas. Os textos aqui elencados são diversificados, tendo em vista que se trata de um número atemático.

Movendo-se por entre as questões linguísticas, os textos acolhem estudos provenientes de diversas subáreas, como Linguística Aplicada, Neurolinguística, estudos de Língua Estrangeira, entre outros. Um dos artigos propõe discussões em torno do conceito de “comunicabilidade”, desenvolvido pelo linguista Charles Briggs, e as possíveis implicações do conceito para a discussão e aprimoramento acerca da prática de entrevistas em pesquisas. Diferenças e semelhanças entre o português brasileiro e o europeu também são levantadas neste número, em um texto que investiga se a existência dessas variedades aponta para um afastamento total, ou representa apenas algumas áreas da língua afetadas pelos percursos históricos. Outro estudo, que trata da disartria sob a ótica da Linguística, visa contribuir para o aprimoramento da teoria Neurolinguística sobre esse distúrbio da linguagem. Na área dos estudos de Línguas Estrangeiras em Inglês, os textos contemplam assuntos como a análise de livro didático sob a perspectiva de multiletramentos, aspectos metodológicos e práticas pedagógicas no ensino médio e a utilização de tecnologias por meio de jogos digitais para a aprendizagem de línguas no contexto escolar. Aspectos associados à nasalidade, produção de sentido, oralidade e causas permeiam, ainda, os artigos aqui apresentados.

O volume se completa com a seção sobre Literatura e, correspondendo à diversidade dos estudos literários atuais, a edição apresenta artigos sobre variados gêneros estudados e diferentes abordagens teóricas. Na poesia brasileira, há um estudo das dimensões simbólica e histórica da representação do feminino na obra *Toda a América*, de Ronald de Carvalho, e na sequência um estudo do poema herói-cômico *O desertor*, de Silva Alvarenga; na poesia portuguesa, há uma análise de elementos formais e aspectos existenciais na obra *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo*, de António Manuel Bracinha Vieira. Dois artigos abordam o conto, um deles propondo a consideração do conceito de exotopia e sua relação com dois contos do escritor goiano José J. Veiga, e o outro versando sobre as marcas enunciativas da categoria da “melancolia” em *Los inmigrantes*,

do uruguaio Horacio Quiroga. Entre os textos destinados à análise de romances, há trabalhos sobre *A lua vem da Ásia*, de Campos de Carvalho, e uma investigação do realismo presente no único romance de Guimarães Rosa, *Grande Sertão: Veredas*, com base nos princípios estéticos elaborados por György Lukács. Ainda no campo da narrativa aparece um artigo que discute a narrativa juvenil brasileira das últimas décadas e sua ligação com o romance policial. Outro ensaio oferece um panorama do naturalismo romanesco brasileiro na busca pela objetividade, neutralidade e totalidade, sob as influências das concepções científicas do fim do século XIX. No romance estrangeiro, as análises ficam por conta de obras dos autores norte-americanos William Faulkner e Craig Thompson, da chilena Isabel Allende e do francês Gustave Flaubert.

Na sequência aparecem os artigos provenientes de projetos de iniciação científica. Os dois primeiros se voltam para questões de ensino: o primeiro trata das motivações dos alunos de uma escola do estado de Sergipe para o ENEM, e o segundo trata de tecnologias no ensino de língua espanhola como língua estrangeira. Os outros dois artigos, ligados aos estudos literários, apresentam leituras críticas de narrativas: de um lado, a autoficção na obra *Traiciones de la memoria*, do colombiano Héctor Abad Faciolince, e de outro, o riso infantil em *Campo Geral*, de Guimarães Rosa. As obras resenhadas na última seção são *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente* (de Douglas Altamiro Consolo, Sandra Regina Buttros Gattolin e Vera Lúcia Teixeira da Silva), *Dois Janelas* (de Marcos Siscar e Ana Martins Marques) e *Porcelana Invisível* (de Fernando Paixão).

Agradecemos a todos os autores que submeteram seus textos, além dos pareceristas internos e externos ao nosso conselho. Seguimos avante, pois a jornada segue renovada!

Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade

Profa. Ma. Cláudia Parra

**REPENSANDO ENTREVISTAS NA PESQUISA NARRATIVA:
IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DO CONCEITO DE "COMUNICABILIDADE"
PARA UMA ABORDAGEM INTERACIONAL**

**RETHINKING INTERVIEWS IN NARRATIVE RESEARCH:
THEORETICAL IMPLICATIONS OF "COMMUNICABILITY" IN AN
INTERACTIONAL APPROACH**

Murilo Silva de ARAÚJO¹

RESUMO: O presente trabalho propõe algumas discussões em torno do conceito de **comunicabilidade**, desenvolvido pelo linguista Charles Briggs, a fim de pensar as possíveis implicações do conceito para a discussão sobre a prática de entrevistas em pesquisas sobre narrativas no campo da Linguística Aplicada. Como ponto de partida, o artigo toma o panorama contemporâneo destes estudos, onde têm sido desenvolvidas diversas abordagens teóricas vinculadas a uma perspectiva interacional. Nota-se que, quando tais pesquisas envolvem a produção de entrevistas como ferramenta de geração de dados, tal abordagem ainda tem encontrado algumas lacunas, dada a intensa circulação de ideologias, teorias e metodologias que limitam a reflexão do pesquisador a respeito do próprio papel na construção das performances narrativas de seus participantes. A fim de oferecer alguns *insights* que contribuam para preencher tais lacunas e aprimorar estas práticas de pesquisa, o trabalho propõe a articulação de uma visão performativa e interacional das narrativas e das entrevistas com o conceito de comunicabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Comunicabilidade. Entrevista. Narrativa. Performance. Abordagem interacional.

ABSTRACT: The present work proposes some discussions about the concept of **communicability**, developed by the linguist Charles Briggs, to think about the possible implications of the concept for the discussion about the practice of interviews in narrative research, in the field of Applied Linguistics. As a starting point, the paper takes the contemporary panorama of these studies, in which several theoretical approaches have been advocating an interactional perspective. However, it is remarkable that when such researches involve the production of interviews as methodology for data generation, this approach is still finding shortcomings, given the intense circulation of ideologies, theories and methodologies that limit the perceptions of the researchers on their own role in constructing the narrative performances of participants. In order to offer some insights that contribute to fill these gaps and to improve these research practices, the paper aims to link a performative and interactional view of narratives and interviews with the concept of communicability.

KEYWORDS: Communicability. Interview. Narrative. Performance. Interactional approach.

1. Doutorando do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: murilodearaujo@yahoo.com.br.

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

*Eu não sou eu nem sou o outro
Sou qualquer coisa de intermédio.*

– Mário de Sá Carneiro

O presente trabalho propõe algumas discussões em torno do conceito de **comunicabilidade**, construto teórico desenvolvido pelo linguista-antropólogo Charles Briggs, tentando pensar as possíveis implicações do uso deste conceito para uma discussão teórica e metodológica sobre o uso de entrevistas como ferramenta de geração de dados em pesquisas sobre narrativas.

Tenho como ponto de partida o panorama contemporâneo de estudos debruçados sobre narrativas no campo da Linguística Aplicada, onde têm sido desenvolvidas diversas abordagens teóricas vinculadas a uma perspectiva que se propõe interacional e performativa, preocupada em entender o modo como narrativas são co-construídas na relação entre o narrador e sua audiência – cito, por exemplo, Coupland, Garrett e Williams (2005), De Fina e Georgakopoulou (2012), Langellier (2001), Moita Lopes (2006), Squire *et al.* (2014), Threadgold (2005), Wortham (2001), entre outros autores que têm dado importantes contribuições para a teorização sobre narrativas.

O centro de minha preocupação, contudo, está no fato de que ainda são poucas, neste panorama, as teorizações que se debruçam sobre as questões teóricas e metodológicas que se desenrolam quando tal abordagem interacional precisa ser investida em pesquisas que envolvem a produção de entrevistas como técnica de geração de dados – contextos em que o papel da audiência se confunde com o papel do pesquisador. A fim de apontar caminhos para preencher estas lacunas, quero propor neste trabalho a articulação de uma visão performativa e interacional da narrativa com o conceito de comunicabilidade. Meu argumento é que tal associação pode oferecer alguns *insights* importantes para complexificar a maneira como pensamos e construímos nossas práticas de comunicação e pesquisa no campo da Linguística Aplicada.

O artigo se inicia com uma breve discussão sobre a visão de **narrativas como performances**, que adoto aqui, a partir de uma perspectiva interacional. Em seguida, me dedico ao debate sobre a categoria de comunicabilidade: inicialmente, apresento o conceito em linhas gerais, e em seguida discuto as implicações do conceito para uma teorização sobre entrevistas, apontando, a partir da crítica de Briggs (2007a), algumas ideologias que costumam informar estas práticas. No capítulo seguinte, apresento uma breve análise de da-

dos, revisitando criticamente uma entrevista que realizei como parte de minhas pesquisas, avaliando algumas imbricações entre performance narrativa e comunicabilidade. Ao fim do trabalho, traço algumas últimas considerações, pontuando desafios e perspectivas que se apresentam como fruto dessas articulações teórico-metodológicas.

2. NARRATIVAS COMO PERFORMANCES

Nas teorizações contemporâneas a respeito das narrativas, particularmente nas que tomam as **narrativas como performances**, as reflexões sobre o ato de fala performativo na obra de John Austin (1990 [1962]) têm ocupado um lugar central. Na percepção do filósofo, os usos cotidianos da linguagem não servem apenas para descrever ou constatar coisas, mas também para realizar ações. Em outras palavras, nossos enunciados criam aquilo que descrevem, de modo que dizer coisas seria também um modo de fazer coisas no mundo. Judith Butler (1997, 2014 [1990]), importante referência do campo dos estudos *queer*, desenvolvendo a tese austiniana, argumenta que esse papel produtivo da linguagem sobre a realidade se aplica também aos corpos, às identidades, aos sujeitos e aos modos como eles são diferentemente produzidos e regulados dentro das estruturas sociais. Assim, para ela, os processos de produção do sujeito não podem ser separados dos seus processos de produção corpóreo-discursiva, de modo que não pode existir um sujeito dado e pré-formado fora da linguagem ou anterior a ela: em sua percepção, isso que entendemos por sujeito é um feito, um **efeito** e não uma causa dos seus discursos e das suas performances (BUTLER, 2014 [1990]).

Essa discussão, já de início, aponta pistas importantes para a teorização da narrativa enquanto performance, especialmente em pesquisas interessadas em questões de identidades e sociabilidades. Se entendemos que aquilo que “somos” é produzido enquanto efeito dos nossos discursos, a conclusão quase necessária a que chegamos é que os sentidos mobilizados pelos falantes em suas narrativas também possuem efeitos produtivos sobre o mundo e sobre os próprios sujeitos.

Porém, ao falar em **narrativas como performances**, algumas perspectivas teóricas têm ido um pouco além disso, pensando a dimensão performativa das narrativas para além do puro “conteúdo” dos discursos relatados pelos indivíduos. Como indica Langellier (2001), tratar a narrativa enquanto performance significa entendê-la em duas dimensões que operam simultaneamente: primeiro, a dimensão da narrativa enquanto representação/encenação de um fazer; e segundo, a dimensão da narrativa enquanto um fazer em si mesma. Tal abor-

dagem procura dar conta da distinção e das conexões que há entre o evento que está sendo narrado, e o próprio evento de narrar, que é, em si mesmo um ato de fala performativo. Desse modo, o caráter performativo da narrativa não está apenas na forma como os sujeitos relatam eventos, mas também no modo como desempenham a performance de quem são, enquanto relatam os eventos (COUPLAND; GARRETT; WILLIAMS, 2005; LANGELLIER, 2001; DE FINA; GEORGAKOPOULOU, 2012).

Um desdobramento importante desta compreensão tem relação com o fato de que ela necessariamente exige uma abordagem interacional da linguagem e da própria narrativa: se o **evento narrado** envolve apenas o evento que é apresentado na enunciação, o **evento narrativo**, por sua vez, envolve também o contexto interacional situado em que os falantes narram (WORTHAM, 2001), compreendendo inclusive o papel da audiência (COUPLAND; GARRETT; WILLIAMS, 2005). Como afirmam Squire *et al.* (2014), as narrativas são sempre co-construídas e co-performadas; ou, ainda, nas palavras de Coupland, Garrett e Williams (2005), podemos dizer que as performances não são apenas **para** as audiências, mas são também **pelas** audiências. Como Langellier (2001, p. 151) aponta:

Da perspectiva da performance e da performatividade, a análise da narrativa não é apenas semântica, empreendendo a interpretação de significados, mas deve ser também pragmática: analisando os embates em torno dos significados e das condições e consequências de contar uma história de um modo particular. A performatividade contextualiza a narrativa dentro da política do discurso, isto é, das redes institucionalizadas de relações de poder.

Tendo isso em perspectiva, entende-se que as narrativas em performance irão sempre envolver alguma dimensão interacional de negociação e/ou disputa, organizadas em torno de certas relações sociais e de poder – incluindo relações institucionais, como aquelas em que pesquisadores costumam estar profundamente envolvidos e implicados. Neste panorama, é importante problematizar de modo mais apurado as configurações que as performances narrativas tomam em contextos de entrevistas de pesquisa, quando o papel de audiência se confunde com a figura do pesquisador. Neste trabalho, quero propor a noção de comunicabilidade como uma ferramenta particularmente útil para que nós, pesquisadores, possamos criar olhares mais atentos à nossa própria participação, que não é isenta, na construção das performances que analisamos – investigando, inclusive, a maneira como os participantes também nos constroem nas interações. Introduzo alguns elementos desta discussão na seção a seguir.

3. O CONCEITO DE COMUNICABILIDADE

A noção de **comunicabilidade** tem sido um dos objetos centrais das teorias do autor Charles Briggs (2005, 2007a, 2007b), pesquisador vinculado ao campo da Antropologia Linguística. Em suas discussões, o autor propõe o desafio de pensar a respeito das nossas “imaginações” do que seja isso a que chamamos de “comunicação”, atentando para a forma como estas imaginações interferem nas nossas práticas comunicacionais – ou, em outras palavras, nas nossas interações através da linguagem. Parte de suas teorizações surgiu como resultado de uma etnografia em que o autor analisou a forma como mídias noticiaram informações a respeito de uma epidemia de cólera na Venezuela, no começo dos anos 1990. Neste contexto, o que Briggs observou é que certas categorias sociais ligadas a saúde eram construídas pelas mídias sempre em interconexão com certas visões de linguagem e de comunicação.

Neste caso, no processo de classificar cidadãos como saudáveis ou como insalubres no contexto da epidemia, o que estava em jogo não era apenas (i) o nível de exposição e vulnerabilidade à infecção, ou (ii) a desigualdade material que fazia com que algumas pessoas tivessem mais acesso a cuidados médicos que outras; mais que isso, tal processo também envolvia (iii) os modos como o conhecimento “autorizado” a respeito da doença era – desigualmente – distribuído; e (iv) a forma como esta distribuição envolvia a construção de certas ideologias comunicativas que posicionavam algumas pessoas como produtoras de conhecimento, outras como tradutoras e/ou divulgadoras, e outras como meras receptoras, de modo que algumas ainda acabavam posicionadas fora desse jogo. A ideia de comunicabilidade, segundo Briggs (2005) teria a ver com os dois últimos aspectos – e não apenas em relação a discursos sobre saúde.

Assim sendo, o conceito tem envolvido a empreitada de propor um “modelo para analisar o poder das ideologias da comunicação em produzir subjetividades, organizá-las hierarquicamente, e em recrutar pessoas para ocupá-las” (BRIGGS, 2005, p. 269). De acordo com o autor, ao falar ou escrever, as pessoas constroem uma série de projeções a respeito dos discursos que enunciam – seus pontos de origem, modos de circulação, audiências pretendidas, modos de recepção, tempos, espaços, trajetórias, relações sociais, posições de sujeito, etc. Neste caso, comunicabilidade “se refere às **construções socialmente situadas dos processos comunicativos** – modos pelos quais as pessoas imaginam [e projetam] a produção, a circulação e a recepção dos discursos” (BRIGGS, 2007a, p. 556, grifo meu).

Briggs (2005, 2007a, 2007b) chama tais projeções de **cartografias comunicáveis**: “mapas” de comunicabilidade que são produzidos e incorporados nos/

pelos próprios textos, e que não apenas projetam, mas também regulam estas trajetórias de produção, circulação e recepção, num processo que é tanto performativo – porque produz, discursivamente, efeito sobre tempos, espaços, sujeitos e identidades – quanto interacional – uma vez que estes efeitos estão em constante negociação e disputa no curso das interações. Nas palavras do autor:

Formas de comunicabilidade são situadas dentro do que Bourdieu chama de campos sociais, arenas de organização social que produzem papéis sociais, posições, agência e relações sociais que moldam (sem determinar) como indivíduos e coletivos são interpelados por eles e os ocupam. Cartografias comunicáveis criam posições que conferem diferentes graus de acesso, agência e poder, recrutam pessoas a ocupá-las, e as convidam a construir práticas de construção de si, em seus termos (...). Esse processo é poderoso, formatador e contestável: a despeito da sua base em desigualdades materiais e institucionais, mapas comunicáveis alcançam efeitos à medida que as pessoas respondem aos modos como os textos tentam interpelá-las – incluindo a recusa a localizar-se nas posições que eles oferecem, revisando-os criticamente ou recusando-os. Enquanto recebem um texto, as pessoas podem aceitar a cartografia comunicável projetada, aceitá-la, mas rejeitar a maneira pela qual ela procura posicioná-las, tratá-la de forma crítica ou parodicamente, ou invocar cartografias alternativas (BRIGGS, 2007a, p. 556).

Assim, para Briggs, o desafio proposto em uma discussão interessada na questão da comunicabilidade é o de ponderar “não apenas o conteúdo das mensagens, mas o modo como as construções ideológicas da sua produção, circulação e recepção moldam identidades e grupos sociais, ordenando-os hierarquicamente” (Briggs, 2005, p. 275).

É precisamente aqui que localizo a pertinência da relação que pretendo demarcar, entre o conceito de comunicabilidade e a noção de narrativa como performance. Considerando que assumimos (i) que é necessário analisar a narrativa para além do conteúdo narrado, considerando também o próprio evento narrativo; e (ii) que uma análise do evento narrativo precisa considerar a sua dimensão interacional, envolvendo a maneira como o narrador molda a sua narrativa em função das suas audiências e do contexto situado da interação; podemos dizer, de certo modo, que uma análise de narrativas em performance deve investir também na investigação das cartografias comunicáveis que são projetadas e disputadas pelo narrador e por seus interagentes.

Essa articulação é valiosa, porque uma preocupação maior e mais explícita com a questão da comunicabilidade pode complexificar as abordagens interacionais da pesquisa narrativa, que por vezes ainda se mostram incipientes

e pouco desenvolvidas quando os dados são gerados em contextos de entrevista, tendo o próprio pesquisador como audiência mais imediata. A propósito, em relação a esta questão, é interessante discutir aqui os modos como o próprio Briggs enxerga as implicações do conceito de comunicabilidade para a prática das entrevistas – discussão que ele levanta em um ensaio publicado em 2007, no periódico *Current Anthropology*.

De início, Briggs revisita, criticamente, três ideologias linguísticas centrais que informam nossa compreensão contemporânea a respeito das entrevistas – ideologias que, penso eu, costumam ser vastamente mobilizadas em pesquisas que optam por utilizar entrevistas como ferramenta metodológica de geração de dados. A primeira dessas ideologias tem relação com a teoria de linguagem de John Locke, para quem a mente individual e autônoma seria um *locus* privilegiado de comunicação, de modo que as expressões dos indivíduos teriam uma ligação direta e transparente com aquilo que se passa em seu “interior” – visão que, por sinal, é reproduzida em muitos campos dos estudos linguísticos, que operam ainda a partir da perspectiva que Bakhtin (2014 [1929]) já criticava: o “subjativismo individualista”.

A segunda ideologia, a princípio, pode parecer oposta à primeira: envolve uma ideia de “discurso público” ou de “esfera pública” que é vista como aberta para ser ocupada por todos os “homens”, sendo que, nela, os indivíduos fariam de modo apartado das suas identidades e interesses mais particulares. Não se trata, porém, de uma completa relação de oposição, mas de complementaridade: segundo Briggs, a dicotomia público-privado é central na construção da sociedade e da política moderna, e envolve a construção de uma série de mecanismos discursivos que permitem aos “homens” transitar entre estes diferentes domínios. Algumas entrevistas parecem ser parte desses mecanismos: feitas com indivíduos particulares, mas publicadas em jornais e TVs, elas parecem ser fruto de uma expressão individual que se converte diretamente em discurso público.

Por fim, Briggs menciona uma terceira ideologia, que parece bastante informada pelas duas anteriores: trata-se da noção de que os discursos, os significados e a comunicação seriam produzidos fundamentalmente através do contato humano, através da “interação face-a-face”. Não se trata, porém, de uma perspectiva “interacional” nos moldes da que tenho adotado aqui: dentro desta visão, pelo contrário, os indivíduos que interagem face-a-face também são indivíduos relativamente “descontextualizados” – como aqueles do circuito de comunicação teorizado por Saussure (Figura 1). O ponto da crítica de Briggs, neste caso, envolve o fato de que essa ideologia confere certos níveis de “autenticidade” ao

discurso dos indivíduos em função da copresença material e física no momento da interação: de certo modo, visualiza-se essa copresença como uma garantia de compreensão e transparência entre os interlocutores, uma vez que, nestas condições, supostamente haveria espaço para um alinhamento “natural” entre discursos, gestos, valores morais, sociais, etc.



Figura 1 - representação saussuriana do “circuito da fala” (SAUSSURE, 2006 [1916])

De acordo com o autor, diferentes tipos de entrevista tendem a privilegiar diferentemente uma ou mais dessas ideologias: “o modo como elas são conduzidas, analisadas e apresentadas tende a maximizar sua habilidade de incorporar noções de expressão de si, de publicidade ou de interação social” (BRIGGS, 2007a, p. 554). Ao mesmo tempo, todas as entrevistas parecem incorporar – “magicamente”, como diz Briggs – elementos destas três ideologias, “produzindo discurso que parece transformar vozes internas em discurso público através da construção de tipos particulares de subjetividade e da indução dos sujeitos à revelação de suas vozes interiores (atitudes, crenças, experiências, etc.)” (BRIGGS, 2007a, p. 554). E então, de modo particular, em relação à questão das entrevistas em pesquisas, o autor aponta que tais ideologias costumam informar significativamente as cartografias comunicáveis das nossas práticas, devendo ser pensadas como desafios importantes para as teorizações dos antropólogos – e também dos linguistas, eu gostaria de acrescentar. Ele alerta:

[O fato de] que as entrevistas incorporam essas ideologias comunicativas levanta problemas importantes que os antropólogos precisam enfrentar. Primeiro, todas as três ideologias naturalizam os tipos de alegação representacional identificados por Gayatri Spivak (1981): eu posso falar com precisão sobre você às pessoas, porque você expressou a si mesmo de forma genuína, eu estava lá com você quando você fez isso (e eu sou a mesma pessoa que está escrevendo agora), e suas palavras são fabricadas prontas [*ready-made*] para inserção em discursos públicos (tais como etnografias), para que os leitores possam sentir como se os entrevistados estivessem falando com eles. Em segundo lugar, os antropólogos são eles próprios tão seduzidos por essas construções ideológicas que as entrevistas antropológicas, em grande parte, permanecem

como caixas pretas (Latour, 1987), tecnologias tão amplamente aceitas que você pode apenas alimentá-las com perguntas e obter citações para suas publicações sem se preocupar com a pragmática complexa que faz elas funcionarem. Nossa própria assimilação dessas ideologias limita, assim, as maneiras como nós entrevistamos e refletimos sobre as nossas próprias entrevistas, e sobre as de outras pessoas (Briggs, 2007a, p. 555).

Em tempo, ecoando esta crítica de Briggs, quero ressaltar que, das três ideologias, apenas uma delas dá conta da presença de um interlocutor para quem o entrevistado fala. Mesmo assim, a presença desse interlocutor é tomada de forma neutra, de modo que o entrevistador é construído meramente como uma “testemunha” ou como um “tradutor”, e isso nos gera algumas questões importantes de ordem tanto epistemológica quanto metodológica, especialmente quando estamos trabalhando com estudos sobre performances narrativas – que constituem o centro da minha reflexão aqui. Ficamos em face de alguns desafios: se essas ideologias ainda permanecem tão pervasivas na construção das cartografias comunicáveis que informam as nossas entrevistas, como seremos capazes de produzir uma reflexão interacional sobre as performances narrativas que analisamos em nossos trabalhos? Como pensar o papel do pesquisador enquanto audiência da narrativa, se permanecermos desatentos às cartografias que nos posicionam como neutros no tipo de evento discursivo em que essas narrativas são produzidas? Como tenho argumentado aqui, acredito que o trabalho com a noção de comunicabilidade pode nos ajudar a resolver esse impasse.

Na seção a seguir, trago uma breve análise de alguns trechos de uma entrevista que realizei há algum tempo, como parte das pesquisas que venho desenvolvendo atualmente. O objetivo aqui é de revisitar os dados, para investigar as cartografias comunicáveis produzidas por mim e pela participante da pesquisa em nossa interação – a fim de problematizar, em última instância, o quanto as projeções destas cartografias entram em disputa na construção da performance narrativa.

4. ANALISANDO DADOS: PROJEÇÕES DE POSIÇÕES DE SUJEITO EM UMA ENTREVISTA DE PESQUISA

Conheci Ana,² a participante focal desta pesquisa, durante o trabalho etnográfico que tenho desenvolvido junto ao grupo *Diversidade Católica*, coletivo de católicos LGBT que se reúne na cidade do Rio de Janeiro – do qual também par-

2. Por questões éticas, o nome da participante foi alterado neste trabalho.

tipico atualmente, como membro. Ainda que eu não me lembre com precisão da época em que ela começou a frequentar as reuniões, lembro que sempre recebi com entusiasmo a sua presença, por ela ser uma das poucas pessoas negras que participam do coletivo (formado majoritariamente por homens brancos).

Foi também em função deste elemento que surgiu o meu interesse em convidá-la para participar do estudo que vinha desenvolvendo. Em algumas poucas conversas que tivemos em nossas interações nas reuniões presenciais ou em espaços virtuais do *Diversidade Católica*, o tema da raça era um constante interesse comum, e achei que seria bastante valioso para a pesquisa que eu também considerasse as performances de raça dos participantes, além dos marcadores de gênero, sexualidade e religiosidade, que eu já vinha considerando em minhas observações e em trabalhos anteriores (ARAÚJO, 2014). Assim, fiz o convite para uma entrevista, e depois de uma primeira conversa sobre todas as questões metodológicas e éticas a respeito do trabalho, agendamos uma ocasião para conversar.

Em função da rotina bastante movimentada de Ana, e da distância entre nossos locais de moradia, optamos, por sugestão dela, por fazer a entrevista através de um *software* de videoconferência pela internet,³ num começo de madrugada, em agosto de 2015. Nossa interação durou cerca de uma hora e vinte minutos, dentre os quais selecionei três pequenos excertos para concentrar minhas análises neste trabalho.

Aqui, observarei basicamente a maneira como as cartografias comunicáveis de mim e de Ana projetam diferentes posições de sujeito durante a entrevista, e como essas projeções conformam a construção das nossas performances. Uma vez que o meu trabalho está interessado em pesquisar relações entre narrativas e identidades, articulado a um debate sobre comunicabilidade, quero dar foco aos modos como as identidades mobilizadas na narrativa em entrevista funcionam a projeção de posições de sujeito em nossas cartografias comunicáveis. Trata-se, portanto, de um duplo – e simultâneo – movimento: de um lado, observar como a construção de cartografias comunicáveis molda a produção de identidades; de outro, observar como as identidades produzidas na performance informam a construção das mesmas cartografias. Tudo isso em perspectiva interacional, tentando não invisibilizar o meu papel ativo de pesquisador/audiência.

Inicio a análise com a discussão em torno do excerto 01, cuja transcrição⁴ é apresentada a seguir.

3. Desde já, cabe adiantar que alguns problemas de conexão com a internet geraram dificuldades de interação vez ou outra durante a realização da entrevista. Tais interrupções estarão marcadas nas transcrições dos dados.

4. As transcrições foram feitas de acordo com algumas convenções sugeridas por Gago (2002), autor ligado ao campo de estudos da Análise da Conversa. Devo, contudo, fazer a ressalva de que utilizei tais normas de forma adaptada, sem me ater às especificidades das transcrições feitas em pesquisas do referido campo. A tabela com os sinais utilizados está disponível ao fim do trabalho, em anexo.

EXCERTO 01

- 01 **Murilo** De início, assim, eu queria que cê me contasse um pouquinho
02 sobre a tua trajetória de vida mesmo. De como que é tua
03 formação, assim, dessa coisa de se identificar como católica, e
04 como é que esse elemento da tua sexualidade aparece, fala um
05 pouco dessa tua trajetória mesmo como lésbica, como católica,
06 como negra, esses elementos que você sente que te marcam, que
07 você sente que são fortes pra você, como é que esses elementos
08 se cruzam com a tua vivência religiosa. Eu queria que cê me
09 contasse um pouquinho desse processo.
- 10 **Ana** Então. Eu fui criada na igreja católica, né, embora minha mãe
11 não tenha sido criada assim de uma formação diretamente
12 católica, mas ela criou a gente na igreja católica, depois ela
13 começou, por causa nossa mesmo. A gente era criança assim, ela
14 perguntou se a gente queria fazer catequese, a gente falou que
15 queria, eu e a minha irmã, aí fomos. Então assim, vivi a vida
16 inteira na igreja católica. E assim. Na época da adolescência,
17 juventude assim, quando eu me descobri, diante de tudo que a
18 igreja ensinava assim foi havendo um certo conflito. Porque
19 assim, eu sempre fui muito questionadora desde criança, então eu
20 sempre questionava muito as coisas que eu via na igreja. Sempre
21 questionava. Só que ninguém me respondia e eu não tinha pra quem
22 perguntar, né. Então eu ficava meio naquela confusão interna.
23 Mas como era pra seguir o caminho do bem, pra ir pro céu, todas
24 essas coisas, então eu tentava concordar. Tentava obedecer, né.
25 Tipo, não pode com eles, alie-se a eles. Tentava viver assim.
26 Assim, eu sempre fui muito ativa na igreja, na comunidade, na
27 paróquia e tudo, então na minha adolescência eu participava da
28 Pastoral Vocacional, PJ, Pastoral de Adolescente. Só não
29 participei da Pastoral da Criança. Só. E da Pastoral da Saúde,
30 que tinha na paróquia, as outras eu participava. Então assim, eu
31 sempre fui muito ativa na paróquia, na comunidade, grupo jovem,
32 tinha fim de semana que eu passava o fim de semana inteiro na
33 igreja. Mas assim, eu tentava meio que- (1,3) o lado da
34 sexualidade deixar um pouco assim escondido, sabe? Um pouco
35 quieto já que era algo contrário do que a igreja pregava.

Se resgatarmos a noção de performatividade que discuti na segunda seção deste trabalho, devo me atentar para a necessidade de que nossas pesquisas se comprometam com a desnaturalização de certas categorias identitárias fixas, a fim de observar a maneira como elas emergem nos discursos e na linguagem: uma análise que se pretenda comprometida com a questão das performatividades precisa investigar o modo como as identidades são produzidas através dos discursos, em vez de simplesmente presumi-las. Observando esse primeiro excerto da entrevista, porém, é necessário fazer uma autocrítica, e considerar que acabei caminhando num sentido bastante oposto ao desta abordagem performa-

tiva: desde a minha primeira questão, eu já construo o tópico da interação através da atribuição de algumas categorias de identidade que projeto sobre Ana: fala um pouco dessa tua trajetória mesmo como **lésbica**, como **católica**, como **negra**, esses elementos que você sente que te marcam, que você sente que são fortes pra você (linhas 04-07, grifos meus).

Em relação à comunicabilidade da entrevista, essas três identidades mobilizadas por mim são importantes não apenas na maneira como eu percebo e construo Ana durante a interação, mas também no processo de produção das cartografias comunicáveis que definem as minhas projeções de posição de sujeito: uma vez que a minha pesquisa envolve o interesse de estudar relações entre sexualidade e religiosidade, são esses marcadores presumidos por mim que posicionam Ana como participante, como entrevistada, como alguém “autorizada” ou “capacitada” a falar sobre uma realidade que me interessa – dada ainda a minha expectativa em também investigar questões de raça, como mencionei anteriormente. Diga-se de passagem, esse tipo de abordagem encontra profundas conexões com a primeira das ideologias linguísticas criticadas por Briggs (2007a).

Em qualquer caso, uma visada sobre os dados também permite observar o quanto esse processo de produção de papéis não acontece de forma linear: se, por um lado, podemos perceber que a minha pergunta inicial é relativamente produtiva na narrativa de Ana, também é necessário observar, por outro, que esse movimento ocorre com algumas limitações em relação às minhas expectativas, o que desestabiliza a relação – de poder, inclusive – que envolve os papéis de pesquisador e de participante. Tais limitações se expressam basicamente na maneira como ela lida com as identidades projetadas por mim: ainda que construa a performance narrativa em torno da sua vivência religiosa, como eu demandei, oferece pistas muito sutis em relação à sexualidade (quando eu me descobri, na linha 17, e o lado da sexualidade, nas linhas 33-34), e simplesmente não mobiliza signos que apontem para a questão da negritude.

Essa configuração foi recorrente em todo o curso da entrevista, e lembro-me de ter ficado relativamente “frustrado” na ocasião, por não ver emergir o elemento que eu esperava que surgisse. Apenas ao final da narrativa, quando Ana mencionou um processo de desconstrução de alguns preconceitos em relação a religiões de matriz africana, foi que visualizei certo espaço para mobilizar o tópico – uma vez que essas religiões são costumeiramente associadas ao marcador de negritude no Brasil. Assim, introduzi a questão mais para o fim da entrevista, e seguiu-se a interação que transcrevo no excerto a seguir.

EXCERTO 02

- 36 **Murilo** Acho que uma última coisa. Como é que é essa coisa da sua cor e
37 da sua raça entra nessa- nesse pacote todo de coisas assim? Na
38 igreja, inclusive, ou em relação a você ser lésbica, e tal.
- 39 **Ana** Então, ultimamente que eu tenho- (1,1) Engraçado, né, eu sempre
40 fui negra, minha vida inteira (hh), mas só nos últimos tempos eu
41 passei a perceber essa diferença da gente, no tratamento com a
42 ((trecho inaudível por problemas de conexão)). Agora na
43 atualidade que eu tenho me incomodado mais. Na época que eu tava
44 participando ((trecho inaudível por problemas de conexão))
- 45 **Murilo** Ana? Ana, Ana. Ana? Oi?
- 46 **Ana** Oi, tá me ouvindo?
- 47 **Murilo** Ah. Tô sim. Volta um pouquinho?
- 48 **Ana** Então, quando eu participava ativamente da igreja, eu nunca
49 senti nenhuma diferença, sabe? Eu não sentia diferença, o fato
50 de eu ser negra e a minha vivência na espiritualidade, na
51 religião, todas essas coisas. Eu não sei se é porque eu nunca
52 prestei atenção, ou não prestava, sei lá, preferia não prestar
53 atenção. Eu percebi isso mais assim nos últimos tempos, porque
54 atualmente eu tenho estado mais atenta pra essas coisas, sabe? O
55 fato de ser lésbica, mulher e negra, e todo esse contexto nosso
56 social, a faculdade, todas essas coisas. ((trecho inaudível por
57 problemas de conexão)). Tem certas coisas que me incomodam aí às
58 vezes, sabe? Na própria vivência ((trecho inaudível por
59 problemas de conexão))
- 60 **Murilo** Na própria vivência do quê? Eu não entendi.
- 61 **Ana** Eu disse na própria vivência assim social, eu nunca prestei
62 atenção de alguma diferença por eu ser negra, qualquer coisa
63 assim, entende? Eu só tenho prestado mais atenção nisso depois
64 que eu voltei, de cinco anos pra cá.
- 65 **Murilo** Eu tô perguntando mais assim porque você comentou em algum
66 momento, por exemplo quando você falou do preconceito que você
67 acabou criando com as religiões afro, por exemplo.
- 68 **Ana** Aham
- 69 **Murilo** E você disse que esse preconceito foi muito em relação a questão
70 da Igreja, assim. Você acha que de alguma maneira a tua vivência
71 na igreja interferiu nesse teu processo de se reconhecer como
72 negra?
73
- 74 **Ana** (7,4) pior que eu não sei dizer.
75
- 76 **Murilo** Ah, tudo bem, então.

Neste excerto, Ana chega a atender a minha demanda a respeito da questão da raça, alterando o curso de sua performance narrativa em função do tópico

que eu mencionara na interação. Ainda se desviando das minhas expectativas, porém, ela mobiliza signos apenas ligados à sua vivência social mais ampla, como lésbica, mulher e negra (linha 55), sem estabelecer conexões muito explícitas entre estas categorias de identidade e a sua experiência religiosa, que era o que eu pretendia observar. No sentido exatamente contrário, ao mencionar a questão da religiosidade, ela aponta que não sentia diferença (linha 49), sem estabelecer relações muito explícitas entre estes marcadores.

Perceba-se, então, que eu começo a recontextualizar o tópico da raça em diversas questões, que vão construindo efeitos pragmáticos distintos no curso da interação – e se estas questões nunca foram respondidas de acordo com as minhas expectativas, isso se deve precisamente a um conflito de cartografias comunicáveis: ao construir as minhas perguntas, fui projetando os modos como imaginei que Ana as receberia; e diante da constante falta de resposta às minhas projeções, fui reformulando a questão, projetando novas formas de recepção, e assim por diante.

Como podemos observar, a minha primeira pergunta, ainda no excerto 01, é formulada de modo bastante aberto, tentando criar espaço para que Ana construísse a sua performance em múltiplas formas possíveis: Eu queria que cê me contasse um pouquinho desse processo. (linhas 08-09); depois de uma sucessão de reformulações, acabo chegando a uma última questão, que por sua vez toma forma bastante distinta, demandando uma resposta fechada e assertiva: Você acha que de alguma maneira a tua vivência na igreja interferiu nesse teu processo de se reconhecer como negra? (linhas 70-72). E é só aí que o conflito de cartografias se resolve – não pelo atendimento às expectativas que eu projetara, nem pela construção das identidades que eu presumira; mas fundamentalmente através da explicitação de uma certa disparidade entre cartografias e compreensões de identidade, quando Ana responde, depois de uma longa pausa: (7,4) pior que eu não sei dizer. (linha 74).

Diga-se de passagem, ainda que eu me decepcione com a “constatação” de que andei adotando práticas como estas – que não respondem adequadamente aos posicionamentos teóricos, metodológicos, epistemológicos e mesmo políticos a que me alinho –, fico relativamente fascinado em revisitar estes dados e observar na prática a dinâmica que estas teorias recorrentemente me fazem pensar: falar de comunicabilidade é importante porque a comunicação não acontece de forma linear e transparente como por vezes supomos. Retomarei algumas destas reflexões ao fim do trabalho.

Antes, porém, quero apresentar ainda um último excerto, que ajuda a compreender não só a dinâmica como eu crio demandas e expectativas a respeito da

performance de Ana, mas também a maneira como ela também se posiciona e coloca em funcionamento as próprias cartografias comunicáveis em relação à dinâmica da entrevista.

EXCERTO 03

- 77 **Ana** Eu questionava muito Deus porque a igreja dizia uma coisa mas
 78 ele ((inaudível)) outra, por que... por que tudo isso? Um
 79 discurso totalmente diferente do discurso do Cristo, que foi
 80 amar o outro, todas essas coisas, mas eu não tinha com quem
 81 conversar essas coisas porque o pessoal que eu conheço da
 82 igreja, quando eu convivia lá na comunidade são pessoas da
 83 Renovação Carismática. Então cê imagina a cabeça, [do pessoal]
- 84 **Murilo** [Aham]
- 85 **Ana** da Renovação Carismática. É:: então não tinha com quem conversar
 86 sobre esses questionamentos, mas sempre- eu sempre questionava,
 87 sempre lia muito, tudo, aí fui ficando mais assim "ah, quer
 88 saber de uma coisa? Então- não acredit- ((trecho inaudível por
 89 problemas de conexão)

Neste trecho, Ana investe em um relato a respeito das suas questões e incômodos em relação à homofobia na sua comunidade de fé, criticando certa falta de espaço para dialogar sobre temas ligados à sexualidade em sua vivência religiosa. A fim de tornar mais claro o contexto da interação aqui, cabe dizer que neste momento estávamos dialogando a respeito das práticas religiosas de Ana, de modo que ela comentava elementos ligados à rotina da sua comunidade e impressões a respeito de certos movimentos e grupos católicos, particularmente em sua paróquia. O centro da sua crítica girava em torno do fato de que, em sua leitura, muitas das práticas e rotinas desses grupos – e da Igreja, em sentido mais amplo – incorriam em Um discurso totalmente diferente do discurso do Cristo, como ela menciona nas linhas 78-79.

O que quero destacar no excerto 03, porém, é o movimento interacional – relativamente sutil – que Ana constrói para organizar este trecho de sua performance. Chamo atenção especificamente para a mobilização da referência Renovação Carismática (linha 83), que aparece como o primeiro signo em sua narrativa a apontar para este modo particular de “ser católico”, que ela descreve criticamente. A saber, trata-se da Renovação Carismática Católica (RCC), um movimento que existe no Brasil desde os anos 70, e que ganhou força significativa a partir dos anos 90. Nas últimas décadas, encontrando respaldo especial na teologia moral mais conservadora do papa João Paulo II, em um contexto de pós-ditadura, a RCC foi figura central no enfraquecimento das lutas sociais e do envolvimento

político da Igreja no Brasil – o que antes era protagonizado por setores ditos progressistas como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e outras pastorais de esquerda. Nesse caminho, os grupos chamados “carismáticos” historicamente advogam oferecer abordagens inovadoras para práticas e ritos da Igreja, mas sem “desviar-se” da doutrina, mantendo posturas bastante conservadoras em relação aos dogmas, e especialmente em relação à sexualidade e outros temas tomados como casamento, castidade, reprodução, etc. Ao mencionar a RCC, neste caso, Ana mobiliza a imagem de um catolicismo construído por ela como conservador, pouco aberto à reflexão crítica e, em última instância, homofóbico.

A questão que quero levantar é que nada disso está explicitado na simples mobilização do signo *Renovação Carismática* (linha 83), e é a isso que me refiro quando falo no movimento interacional que Ana articula. Meu ponto é que, ao mobilizar uma referência à RCC sem o acompanhamento de nenhum signo explícito de predicação ou de avaliação, Ana parece projetar sobre mim a expectativa de que eu compartilhasse de seu repertório sociocomunicativo, não só para o reconhecimento de que grupo católico era aquele que ela mencionara, mas fundamentalmente para a interpretação dos sentidos negativos que ela atribuía a ele. Logo em seguida, a pista *Então cê imagina a cabeça, [do pessoal]* (linha 83), aponta exatamente para esta expectativa.

Assim, o que entra em jogo aqui, mais uma vez, são projeções de posições de sujeito por meio das quais Ana desestabiliza a comunicabilidade da relação pesquisador-participante que parecia estar em funcionamento no decorrer da entrevista: ao projetar implicitamente uma certa avaliação, criando a expectativa de que eu a interpretasse apenas a partir da menção à RCC, Ana não só se posiciona como um certo tipo de católico, como também me retira da posição de pesquisador, e me reposiciona no mesmo lugar que ela – o de um católico, membro de um mesmo grupo (o *Diversidade Católica*), que compartilha certas ideologias e certos repertórios sociocomunicativos. A relação de autoridade, aqui, se desconfigura.

Neste caso, a minha resposta – um breve *[Aham]* (linha 51) – tem efeito na construção da performance narrativa de Ana: ao responder afirmativamente, eu não apenas sinalizo que compreendi os sentidos que ela mobiliza, como também respaldo a posição de sujeito que as suas cartografias comunicáveis projetam sobre mim. Desse modo, a entrevista segue sem muitos embates ou muitas necessidades de negociação em relação a estes posicionamentos que compartilhamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões que tentei levantar neste artigo envolvem o desafio particular de tocar em uma gama muito vasta de temas, que demandam reflexões teóricas bastante disputadas em diversos campos de teorização e de reflexão metodológica. Precisamos falar sobre comunicabilidade, sobre práticas de pesquisa em linguística aplicada, sobre entrevistas, sobre narrativas, sobre identidades, sobre performances e performatividade, enfim, uma série de tópicos que volta e meia emergem no curso da discussão, com conexões por vezes explícitas, por vezes nem tanto. Não é uma tarefa simples.

A despeito das dificuldades em fazer esta articulação, porém, acredito ter conseguido levantar ao menos alguns primeiros elementos que apontam para a produtividade de uma reflexão sobre questões de comunicabilidade em nossas pesquisas sobre performances narrativas. E ainda que eu não tenha pretensão de encerrar a discussão, acredito que a breve análise feita aqui é especialmente eloquente em relação a esta importância: muitos dos elementos que observei nos dados certamente passariam “despercebidos”, se não fosse adotado um olhar mais cuidadoso sobre as projeções de produção, circulação e recepção de discurso que foram feitas por mim e por Ana no curso da nossa interação.

Considerando de modo especial o interesse em questões de identidade, que é central em pesquisas sobre performances narrativas – incluindo a minha própria – destaco particularmente o modo como são construídas as relações entre cartografias comunicáveis e identidades, uma vez que essas cartografias também criam projeções a respeito de certas posições de sujeito. Se entendemos, como Langellier (2001), que narrativas são “batalhas performativas”, é importante refletir sobre o papel central que as nossas cartografias comunicáveis desempenham, na medida em que são performativas em si mesmas: não apenas mapeiam e projetam trajetórias textuais e subjetividades, como também constroem essas subjetividades em interação, sempre a partir de certas relações sociais e de poder. Em relação à questão das entrevistas, tais discussões podem ser valiosas para imprimir complexidade aos nossos estudos, especialmente em relação a um panorama teórico e metodológico em que essas questões passam relativamente invisibilizadas na relação pesquisador-participante.

Além disso, a despeito do meu foco nas identidades e nas posições de sujeito, também cabe destacar a importância da discussão sobre comunicabilidades na investigação de outras questões nem sempre observadas cuidadosamente em nossos trabalhos. É importante pensar com mais afinco, por exemplo, na projeção de **trajetórias de circulação e recepção** nas cartografias comunicáveis dos inte-

ragentes, a fim de complexificar a teorização sobre a audiência das performances narrativas elicitadas em contextos de entrevista: como configurar essa audiência, e como pensar o seu papel produtivo na co-construção da performance, se levarmos em conta que a narrativa será registrada, transcrita e recontextualizada pelo pesquisador em muitos outros eventos discursivos para além da entrevista em si? Ou ainda: em que medida essa circulação por diferentes escalas – do mais micro ao mais macrossocial – aparece projetada nas cartografias comunicáveis dos narradores que entrevistamos?

Em síntese, o desafio proposto pela ideia de comunicabilidade aqui é o de investigar performances narrativas em entrevistas não só com o esforço de observar os sentidos que emergem durante as performances; mas também com o de **transformar a própria rotina das entrevistas** em objeto de investigação, como Briggs (2007a) propõe. Inevitavelmente, isso também nos leva a pensar na necessidade de “desconfiarmos” constantemente das nossas ideologias a respeito da linguagem e da comunicação, pensando os modos como essas ideologias informam as nossas práticas e posturas de pesquisa, a fim de evitar tanto quanto for possível a construção de cartografias comunicáveis pautadas em relações sociais, institucionais e de poder que sejam desiguais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Murilo Silva de. “*O amor de Cristo nos uniu*”: construções identitárias e mudança social em narrativas de vida de gays cristãos do grupo Diversidade Católica. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.
- AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014 [1929].
- BRIGGS, Charles. Communicability, Racial Discourse, and Disease. *Annual Review of Anthropology*, v. 34, p. 269-291, out. 2005.
- _____. Anthropology, Interviewing, and Communicability in Contemporary Society. *Current Anthropology*, v. 48, n. 4, p. 551-580, 2007a.
- _____. Mediating Infanticide. Theorizing Relations between Narrative and Violence. *Cultural Anthropology*, v. 22, n. 3, p. 315-356, 2007b.
- BUTLER, Judith. *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. Londres: Routledge, 1997.
- _____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014 [1990].
- COUPLAND, N.; GARRETT, P.; WILLIAMS, A. Narrative demands, cultural performances and evaluation: teenage boys’ stories for their peers. In: THORNBORROW, Joanna;

COATES, Jennifer (Org.). *The Sociolinguistics of Narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 67-88.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. *Analyzing Narratives: Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GAGO, Paulo Cortes. Questões de Transcrição. *Revista Veredas*, v. 6, n. 2, p. 18-113, dez/2002.

LANGELLIER, K. M. 'You're marked'. Breast cancer, tattoo, and the narrative performance of identity. In: BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. (Ed.). *Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 2001. p. 145-184.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. On being white, heterosexual and male at school: multiple positionings in oral narratives. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINNA, A.; BAMBERG, M. *Identity and discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. p. 288-313.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SQUIRE, Corinne et al. *What is narrative research*. Londres: Bloomsbury, 2014.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, Joanna; COATES, Jennifer (Org.). *The Sociolinguistics of Narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 261-278.

WORTHAM, Stanton. *Narratives in Action: A Strategy for Research and Analysis*. New York: Teachers College Press, 2001.

ANEXO: Convenções de Transcrição (Gago, 2002, adaptado)

.	Entonação descendente.
?	Entonação ascendente.
,	Entonação de continuidade.
-	Corte abrupto na produção do som.
(h)	Riso
(0,0)	Silêncio. A unidade de contagem de tempo é o segundo.
(())	Comentários do pesquisador.

FICHA FRASEOLÓGICA: UM DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS NA ORGANIZAÇÃO DE UM DICIONÁRIO FRASEOLÓGICO

PHRASEOLOGICAL RECORD AS ONE OF THE INSTRUMENTS USED IN THE ORGANIZATION OF A PHRASEOLOGICAL DICTIONARY

Carlene Ferreira Nunes SALVADOR¹

Abdelhak RAZKY²

RESUMO: Considerando a riqueza fraseológica presente na língua portuguesa e o crescente interesse pela catalogação dessas estruturas em dicionários, objetivou-se com este trabalho registrar a importância da ficha fraseológica durante a elaboração de um dicionário fraseológico ou dicionário especial. O aporte teórico-fraseológico ficou circunscrito à proposta da escola francesa a partir de Mejri (1997) que dentre outros fatores elege os critérios da polilexicalidade, da fixidez, da frequência, da congruência e da idiomatidade como marcas que permitem a identificação e a delimitação das unidades fixas de uma língua. Para tanto, procedeu-se à constituição do corpus inédito o qual foi coletado de jornais populares brasileiros ancorados na web, mais especificamente notícias do futebol masculino de campo, relacionadas às séries B, C e D do Campeonato Brasileiro no recorte temporal de 2008 a 2015. Após a coleta os dados foram tratados e sistematizados no software WordSmith Tools 6.0, o que possibilitou a extração dos fraseologismos, os quais foram organizados no software Lexique pro. Observou-se que questões referentes à sistematização: delimitação e inclusão desses fraseologismos em dicionários ainda é motivo de dúvida entre os diversos autores da área Biderman (2001), Pontes (2010), Roncolato (2004) e Xatara & Parreira (2011). O que permite concluir que neste processo que envolve tantas escolhas, a ficha fraseológica, conforme Serrano Lucas (2010) mostrou-se um instrumento útil para a organização e o registro dos fraseologismos estudados.

PALAVRAS-CHAVE: Ficha fraseológica. Delimitação e inclusão de fraseologismos. Dicionário fraseológico.

ABSTRACT: Considering the phraseological wealth present in the Portuguese language and the growing interest in the cataloging of these structures in dictionaries, this paper aimed to demonstrate the importance of the phraseological record during the development of a phraseological dictionary. This research is grounded on the theoretical assumptions of the French school from Mejri (1997), which among other factors chooses the criteria of polilexicality, fixity, frequency, congruence and idiomatity as marks that allow the identification and delimitation of fixed units of a language. The *corpus* used for this research was comprised by Brazilian popular newspapers anchored on the web, specifically news from men's field football, related to the Brazilian Championship's series B, C and D from 2008 to 2015. The data were processed and systematized in the software *WordSmith Tools 6.0*, which enabled the extraction of the phraseologisms, which were organized in the software *Lexique Pro*. It was observed that questions regarding the systematization about delimitation and inclusion of these phraseologisms in dictionaries is still a matter of doubt among the authors Biderman (2001),

1. Doutora pela Universidade Federal do Pará-UFPA. Professora Assistente III da Seduc-PA. Email: carlene.salvador77@gmail.com.

2. Docente e pesquisador na Universidade Federal do Pará e Universidade de Brasília. Email: arazky@gmail.com.

Pontes (2010), Roncolato (2004) and Xatara & Parreira (2011). This allows us to conclude that in this process involving so many choices, the phraseological form, according to Serrano Lucas (2010), has proved to be a useful instrument for the organization and registration of the phraseologies studied.

KEYWORDS: Phraseological sheet. Delimitation and inclusion of phraseologisms. Phraseological dictionary.

1 PRIMEIRAS PALAVRAS

De acordo com Biderman (1998, p. 129), “*os dicionários constituem uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua*”. No entanto, conforme aponta Strehler (1998, p. 169), esta descrição “*nunca pode ser completa porque o vocabulário é uma classe aberta, isto é, uma vez impresso o dicionário, já podem existir novos neologismos*”. Além disso, conforme esse autor, a cada tipo de dicionário se fixam objetivos diferentes em relação às entradas selecionadas e ao público a que é destinado.

É frequentemente complexo estabelecer a classificação das obras lexicográficas dentro de uma tipologia rígida porque são muitos os elementos que entram na composição de um dicionário para que ele seja classificado apenas como um tipo de obra. O *Dicionário gramatical de verbos* (BORBA, 1990), por exemplo, é um dicionário monolíngue, semasiológico, sincrônico e especial ao mesmo tempo. A classificação em tipos e subtipos dependerá, portanto, do enfoque adotado pelo lexicógrafo. Considerando o tipo de nomenclatura selecionada, teremos dicionários de língua geral, dicionários terminológicos ou de especialidade e dicionários especiais (analógico, ideológico, histórico, etimológico, fraseológico, de frequência, de sinônimos e antônimos, de falsos cognatos, de regência verbal, de regência nominal, de neologismos). Importante é saber que a distinção entre dicionário analógico e ideológico não é consensual para grande parte dos lexicógrafos, porém acatamos a esse respeito as definições de Haensch *et al.* (1982): esses autores nos indicam que “*o dicionário analógico apresenta uma seleção de conceitos organizados alfabeticamente e divididos em campos semânticos*”, enquanto que os dicionários ideológicos são aqueles que possuem sistemas de conceitos não organizados alfabeticamente.

Considerando o tratamento das unidades fraseológicas nos dicionários de língua geral, percebe-se uma não sistematização quanto à lematização dessas estruturas uma vez que elas estão listadas, na sua maioria, como subentradas³ como

3. Neste caso é necessário observar os propósitos estabelecidos por cada elaborador, pois pode ser que não seja objetivo da obra tratar de fraseologismos e não entrar no mérito da questão de forma que em alguns casos ocorra apenas menção a essas estruturas, não sendo, portanto o objetivo principal.

bem nos informa Pontes (2010) “*mais precisamente, localiza-se, em geral, hierarquicamente abaixo da palavra-entrada, após as acepções da entrada principal*” o que gera outro problema, uma vez que os autores não uniformizam a definição das subentradas. Enquanto uns preferem a base do sintagma como descritor para iniciar a definição, outros preferem distinguir para cada subentrada um tipo de descritor para a definição. Há ainda dicionários que trazem um grande número de fraseologias, de tipos variados, como é o caso de Ferreira (2010); outros, porém, como o de Rocha (2010) apresentam poucos exemplos dessas estruturas.

Como uma forma de suprir as lacunas referentes à lematização e aos contextos de usos das unidades fraseológicas tratadas em dicionários, é que se tem percebido uma atenção maior dos pesquisadores dessa área nas últimas décadas, o que tem gerado uma gama maior de trabalhos sobre esse tema.

2 O DICIONÁRIO FRASEOLÓGICO: UM DICIONÁRIO ESPECIAL

Segundo Boutin-Quesnel (1985), o dicionário especial é um dicionário de língua que descreve as unidades lexicais selecionadas por algumas de suas características, em nosso caso, unidades polilexicais caracterizadas, dentre outros critérios, pela sua frequência, fixidez, congruência e idiomaticidade (MEJRI, 2012). Para Boulanger (1995), nos dicionários especiais, a seleção das unidades fraseológicas registradas é feita com base em uma ou duas características específicas, no plano funcional ou semântico, sendo que suas informações são sempre do mesmo tipo, nestes termos e por encaixar-se na definição proposta pelo autor, o dicionário fraseológico constitui-se também como um dicionário especial.

A elaboração de dicionários fraseológicos (DFs) da língua comum, o tipo de obra que trata dos provérbios, das expressões idiomáticas, das gírias, dentre outras, envolve, em primeiro lugar, dar conta de uma literatura especializada, a qual tem apresentado produção e investigação intensa nas últimas décadas. Em segundo lugar, faz-se necessário decidir entre inventariar o maior número possível de fraseologismos, ou descrevê-los mais minuciosamente, pois a partir dessa decisão ter-se-á ou um dicionário que traz um grande acervo daquele determinado tipo de unidade polilexical e, se bilíngue, “apenas” acompanhado de propostas de equivalência, ou ter-se-á um dicionário de menores proporções quanto ao número de entradas, mas podendo apresentar contextualizações das unidades polilexicais levantadas. É preciso, em terceiro lugar, definir quais as fontes a serem utilizadas: se documentais, com base em bancos de textos; ou se secundárias, com base em uma grande coletânea de outros dicionários.

A organização de fraseologismos em dicionários revela que não é possível registrá-los em um, três ou dez dicionários, pois a linguagem fraseológica brasileira é riquíssima e amplamente presente na linguagem coloquial, como se confirmou nos textos recolhidos para esta pesquisa, e as opções estruturais adotadas para se apresentarem os dados fraseológicos coletados são também diversificadas, com enfoques e desdobramentos completamente novos.

2.1 O TRATAMENTO FRASEOGRÁFICO DOS FRASEOLOGISMOS

O sistema de inclusão dos fraseologismos nos DLGs ainda não é sistemático, normalmente havendo objeções quanto à extensão da combinatória “*pequena área*” ou “*na risca da pequena área*”, se os fraseologismos vierem como entradas, ou quanto à extensão dos verbetes, se vierem como subentradas. Nos dicionários de língua geral brasileiros, na maioria dos casos, são apresentadas expressões idiomáticas ao lado de colocações, provérbios, expressões regionais, sem que haja distinção clara entre cada estrutura. Assim, caso o consulente procure um fraseologismo em um DLG ele deve começar a consulta, em geral, buscando-se por uma palavra-chave presente na combinatória. No verbete “*perna*”, por exemplo, encontramos a definição do termo referindo-se a ‘cada um dos membros inferiores do corpo humano, usado principalmente para sustentação e locomoção’, e a partir dessa palavra-chave encontra-se a ‘expressão’ *perna de pau* que significa, já na quinta acepção, ‘jogador ruim, sem habilidade; botinado, pernetá’.

Strehler (2003) apresenta uma explicação sobre a questão que envolve o funcionamento do paradigma e a necessidade de se recorrer a uma interpretação cultural para preservar possíveis analogias.

Xatara & Parreira (2011) em seu artigo *A elaboração de um dicionário fraseológico* estabelecem que assim como o trabalho do lexicógrafo não deve ser apenas o de um técnico, mas antes de tudo, de um conhecedor da metalexilogia, o que o torna capaz de refletir e analisar, com base em critérios claramente científicos, o tipo de unidade lexical que ele escolherá para compor a nomenclatura de sua obra, também o elaborador de um dicionário fraseológico deve recorrer aos princípios da Fraseologia e da metafraseografia para oferecer ao público um trabalho coerente.

Neste sentido, as autoras estabelecem o percurso da produção de um dicionário fraseológico e os questionamentos que o elaborador deve fazer:

- a) quais elementos entrarão na microestrutura de cada verbete?
- b) tratar-se-á de uma obra monolíngue, bilíngue ou multilíngue?
- c) qual será o público alvo? (XATARA & PARREIRA, 2011, p. 71-72)

Tendo respondido a estas questões iniciais é possível passar à etapa seguinte de construção do dicionário fraseológico, em que se definirá se será produzido um dicionário:

- a) de unidades complexas só conotativas ou também denotativas;
- b) de todas as unidades coletadas ou apenas das unidades usuais;
- c) de uma ou duas direções, no caso dos bilíngues;
- d) de microestrutura o mais completa possível (para um público acadêmico, por exemplo) ou de microestrutura mais simplificada (para o público em geral);
- e) de organização alfabético-semasiológica ou onomasiológica;
- f) de editoração impressa ou digital. (XATARA & PARREIRA, 2011, p. 71-72)

A despeito de todas as características supracitadas, no que se refere à qualidade do dicionário fraseológico, não se pode descartar o conhecimento linguístico complexo que revela a interface da Fraseologia com outras áreas do conhecimento, fronteiriças para a descrição das expressões de uma língua.

Nestes termos, caso o fraseógrafo decida incluir a transcrição fonética, por exemplo, em seu dicionário, será necessário recorrer aos domínios da Fonética ou caso deseje tratar de uma ou mais entradas com recursos morfológicos deverá recorrer à Morfologia, o que se repete com a Sintaxe, e a Semântica, entre outras.

Almeida (2008) baseada na extração de dados conforme a Linguística de Corpus estabelece os seguintes critérios para a inserção de fraseologias nos dicionários gerais:

- a) frequência, ou seja, o número de vezes em que a fraseologia ocorre no corpus;
- b) relevância semântica da unidade para um dado campo especializado, uma vez que é possível que uma fraseologia, embora relevante, não apareça com alta frequência no corpus;
- c) pertinência de determinado domínio do saber para a atualidade, pois as fraseologias têm sempre uma especialidade temática.

Os critérios devem ser decididos após a constituição do *corpus*. Após a extração dos dados fraseológicos do *corpus*, eles deverão encabeçar os verbetes do dicionário e apresentar as informações obrigatórias em todos os verbetes:

- a) unidade entrada;
- b) marca de uso;
- c) definição da unidade fraseológica naquele domínio do saber;

- d) exemplos de uso retirados do *corpus*, informação imprescindível em se tratando de fraseologia, uma vez que essas unidades possuem características tais como: unidades sintagmáticas, ou seja, são formadas por mais de um elemento linguístico, possuem um núcleo, têm estabilidade sintática e semântica, possuem determinado grau de fixação, têm frequência relevante em determinado domínio e são utilizadas em determinado âmbito especializado. (ALMEIDA, 2008, p.5)

A autora elenca ainda quais são as informações não obrigatórias, mas que se o elaborador tiver condições de apresentar em sua obra os seguintes itens:

- a) pronúncia dos constituintes da fraseologia, pois em alguns casos essa informação pode se revelar importante;
- b) remissiva, ou seja, quando se revela útil sugerir ao consulente outra fraseologia que mantenha relação semântica com a fraseologia entrada ou quando é necessário sugerir a forma mais adequada. (ALMEIDA, 2008, p.5)

2.2 O PROBLEMA METODOLÓGICO DA INCLUSÃO DOS FRASEOLOGISMOS

A lematização das unidades fraseológicas em dicionários constitui-se como uma das tarefas mais difíceis para o fraseógrafo, observe-se as palavras de Biderman (2001, p.140) “é um problema espinhoso, pois sua identificação constitui uma séria dificuldade teórica” corriqueiramente, em dicionários gerais, costuma-se, como dito anteriormente, colocá-las incorporadas ao verbete como subentradas, o que pode ser comprovado, por exemplo, no dicionário HOUAISS.

Pontes (2011) ao tratar sobre a inclusão das unidades fraseológicas em dicionários ressalta que a “*concepção tradicional de palavra, sem dúvida, teve repercussões nos estudos de Lexicografia tradicional, quando, por muito tempo, deixou de fazer reflexões sobre fraseologia e suas diversas unidades.*” Neste caso, a consequência, seria que os produtos lexicográficos não as contemplavam em sua composição e nem sempre as tratavam adequadamente. Tanto na tradição gramatical quanto na linguística moderna, a noção de palavra tem servido sistematicamente para denominar unidades intermediárias (situadas entre o morfema e o sintagma) que, como lembra Salah Mejri, possam ser reduzidas a um só morfema; pertençam a uma parte do discurso; sirvam de suporte à atualização de diversas categorias gramaticais graças a características morfológicas apropriadas. Lembremos que, se a noção de palavra segue sendo problemática, isso se deve ao

não estabelecimento de limites claros. Concordando com Mejri (1997, p. 132), consideramos que, se a noção de palavra, a despeito de todos os ataques, faz prova de grande resistência, é porque faz parte de uma realidade linguística apreendida de forma intuitiva, sem que os critérios formais até então delineados sejam suficientes para sua delimitação.

Ao analisar o tratamento dado às unidades fraseológicas em dicionários escolares, Pontes (2011) apresenta algumas das características fundamentais desses dicionários em relação à disposição de como essas fraseologias são elencadas, as quais, nas palavras do autor, se situam “*após as acepções, raramente se exemplificam, mas sempre se definem. E se encontram destacadas com letras diferenciadas e introduzidas em geral por um símbolo.*”

No mesmo artigo, o autor explicita ainda que os dicionários escolares brasileiros estudados apresentam um número grande de fraseologias em suas composições, como é o caso de Ferreira (2010), o qual apresenta variados tipos dessas estruturas e o dicionário de Rocha (2010), que apresenta poucos exemplos. Neste contexto, alguns dos pontos positivos encontrados estão relacionados às questões tipográficas e ressalta que as fraseologias, de qualquer tipo, vêm sempre marcadas por diacríticos diferenciados pela cor e as relações diatécnicas, servindo para delimitar efeitos de sentido, também são apresentadas após a fraseologia e negativamente, cita o fato de serem raras, nessas obras, as marcas diatópicas.

A questão da inclusão das unidades fraseológicas também é abordada por Alves (2014) em que a autora destaca os problemas relacionados à macro, médio e microestrutura, em que a delimitação da UF seria a maior dificuldade em relação à macroestrutura, pois apesar de toda unidade fraseológica ser plurilexical, encontra-se divergência em estabelecer-lhes o limite, observe-se, por exemplo, *zona de rebaixamento e dormiu na zona de rebaixamento*, neste caso, qual das duas combinatórias deveria ser a unidade-entrada. A esse respeito Tristá Pérez (1998) afirma que “*o equívoco em determinar os componentes de uma UF pode modificar sua categoria gramatical (uma UF com função de advérbio apresentada como verbal, por exemplo)*” em último caso, pode também comprometer a descrição linguística, acarretando uma possível interferência na visão dos fatos de norma por parte do usuário. Em outras palavras, corre-se o risco de fazer uma descrição que não condiz com a realidade linguística.

A autora lista também o problema de qual palavra deve encabeçar a fraseologia, em *gol da virada*, a fraseologia poderia aparecer tanto em *gol* quanto em *virada*, dependendo do critério adotado pelo elaborador, caso seja um dicionário de língua geral ou estruturado onomasiologicamente. O terceiro

problema é o registro de variantes, em que é preciso decidir se, na condição de variantes, elas serão registradas juntas, sob algum lema que compartilham ou se devem ter entradas independentes.

Portanto, são muitas as decisões tomadas ao longo do processo de feitura de um dicionário e todos os fatores citados devem ser levados em consideração quando chegada a etapa de inclusão de cada fraseologia.

2.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO DE FRASEOLOGISMOS

Como vimos até agora a questão da inclusão de fraseologismos em dicionários ainda é controversa e isso ocorre em parte devido aos critérios de caracterização (polilexicalidade, fixidez, frequência, congruência e idiomaticidade) e principalmente, pela delimitação/extensão de cada uma dessas estruturas fixas. Porém, há um esforço de pesquisadores em estabelecer um parâmetro que possibilite ao menos enquadrar esses fraseologismos em algumas características comuns. Roncolato (2004) após análise de cinco dicionários fraseológicos sintetiza alguns dos critérios os quais a autora considera os mais importantes para a elaboração de um dicionário fraseológico:

- a) ter um conceito preciso de expressão idiomática e de expressão fixa, deixá-lo claro ao leitor e ser fiel a ele durante a seleção das construções;
- b) incluir observações quanto a usos regionais e gerais;
- c) realizar atualizações a cada edição;
- d) apresentar os significados de modo claro e completo a fim de viabilizar o entendimento da abrangência de tais significados;
- e) apresentar a expressão acompanhada de pelo menos um exemplo que pode ser uma oração ou um período em que a unidade fraseológica possa estar inserida. (RONCOLATTO, 2004, p. 9)

MEJRI (2012) também elenca algumas dificuldades referentes ao tratamento das combinatórias sintagmáticas, dentre os quais está o reconhecimento dos fraseologismos, uma vez que os softwares disponíveis ainda apresentam seu sistema de identificação por meio do item lexical, da palavra simples. Relata também a dificuldade de construção de lematizadores dessas unidades, assim como a descrição das regras de cristalização.

Neste caso, concordamos com Xatara (1998) e Ortíz Alvarez (2000) quando tratam do problema metodológico recorrente nos dicionários de fraseologia: a mistura de conceitos na distinção de cada unidade fraseológica.

Com base no exposto acerca das decisões que devem ser tomadas durante a construção de um dicionário fraseológico, apresentamos então, uma obra em que o verbete está organizado a partir da unidade entrada (fraseologismo), a qual é constituída por um campo semântico, uma categoria gramatical, uma definição, um contexto de uso acompanhado da fonte indicativa de onde o exemplo foi retirado, uma variante (se houver), uma remissiva (se houver), uma nota explicativa nos casos em que a definição não seja suficiente para o entendimento da unidade, uma imagem (quando for possível ilustrar) e um vídeo (quando a ilustração não for suficiente); trata-se de uma obra monolíngue destinada tanto ao público acadêmico quanto a todas as pessoas que se interessarem pelo tema. Decidiu-se ainda, elencar tanto as unidades complexas conotativas quanto as denotativas, assim como tantas quanto fosse possível, em quantidade, que estivessem dentro dos critérios estabelecidos por MERJI (1987), de microestrutura o mais completa possível, tendo sido organizado semasiologicamente, em versão impressa e eletrônica (CD ROM).

Para configurar como entrada a unidade fraseológica apresentou frequência igual ou superior a cinco vezes no corpus, porém houve casos em que a unidade apareceu apenas três vezes e ainda assim foi contemplada no dicionário, por apresentar características semânticas relacionadas ao futebol e por fim, algumas fraseologias são listadas em função do domínio do saber para a atualidade e pertinência do campo temático.

3 ETAPAS METODOLÓGICAS

Como visto nos tópicos anteriores, dentre as muitas dificuldades que o elaborador de um dicionário fraseológico enfrenta está aquela que se refere à lematização dessas unidades. Uma das dúvidas mais frequentes sobre esse tema recai no ponto: onde a unidade fraseológica deve aparecer no verbete, se como unidade-entrada ou como subentrada, a forma mais aceita pelos lexicógrafos nos dicionários gerais. Porém, neste trabalho, por buscar-se basicamente o registro de fraseologismos e por considerar que a fraseografia oferece critérios capazes de possibilitar a delimitação e a definição de fraseologismos é que se considerou que os mesmos deveriam figurar como entrada principal. Antes de darmos início a esta tarefa, surgiram alguns questionamentos, levando em conta principalmente, as inquietações levantadas por Montoro (2004, p.591), quais sejam:

Quadro 01 – Questões norteadoras para o registro de fraseologismos em dicionários

QUESTÕES NORTEADORAS PARA O REGISTRO DE FRASEOLOGISMOS EM DICIONÁRIOS, DE ACORDO COM MONTORO (2004, p.591)	
1	Qual item lexical componente da unidade fraseológica deve figurar como entrada ou lema?
2	Como se deve explicar seu significado nos verbetes?
3	Como deve ser especificado o potencial comunicativo dessas unidades lexicais?
4	Como e onde devem ser especificadas as marcas de variação linguística?
5	As unidades fraseológicas só poderão constituir entradas e lemas em dicionários especificamente fraseológicos?
6	Como o lexicógrafo deve citar a unidade fraseológica?

Fonte: Montoro (2004)

A partir destes questionamentos passamos, em nosso trabalho, a elencar as unidades fraseológicas relativas ao universo do futebol encontradas no *corpus*. O registro dessas unidades só foi possível devido a alguns instrumentos que permitiram a organização sistemática dos dados, porém dentre esses instrumentos a ficha fraseológica mostrou-se como um dos mais relevantes, para ela dedicamos a seção seguinte.

3.1 A FICHA FRASEOLÓGICA

No processo de organização de um dicionário seja ele de natureza geral, terminológica ou fraseológica é importante que haja a figura da ficha⁴ fraseológica, importante instrumento de registro e consulta para o elaborador, a qual funciona como uma espécie de guia, em que se pode retornar e efetuar consultas durante o processo de construção do dicionário.

Apesar da quantidade de trabalhos fraseográficos apresentados nas últimas duas décadas, ainda é raro encontrar uma sistematização para o instrumento ficha fraseográfica. As muitas definições empreendidas tomam como base os estudos terminológicos e a partir deles é que se tem nomeado esse instrumento. Aubert (2001, p. 31-32) assim a define:

[...] uma constatação do uso em situação. A definição não constitui a parte essencial, exceto na medida em que a situação registrada contenha a definição. Fundamenta-se esta ficha sobre um contexto, cujos traços semânticos permitam depreender a relação *significado* (conceito)/*significante* (designação). Cada ficha terminológica cons-

4. Faulstich (2010, p.13) considera a ficha terminológica como 'a *certidão de nascimento*' de um termo, neste caso, da unidade fraseológica. Optou-se, neste trabalho, chamá-la de ficha fraseológica.

titui um núcleo autônomo e a unidade terminológica (ou termo) vem apresentada em sua ordem sintagmática normal. Cada sintagma aparecerá em ficha própria e, ao menos idealmente, cada ficha terminológica será monossêmica; ou seja, a cada novo sentido identificado na situação corresponderá uma ficha distinta. A ficha terminológica é, pois, analítica, descritiva. (AUBERT, 2001, p. 31-32).

Para a constituição do verbete do nosso dicionário, fizemos uso da ficha proposta por Serrano Lucas (2010), com adaptações, ressaltando-se que nem todos os campos propostos são obrigatórios e sim devem ser organizados conforme as especificidades de cada investigação, exemplificada na tabela 01.

Tabela 01 – Ficha fraseológica

Item	
1.	Nº:
2.	Unidade fraseológica
3.	Campo semântico
4.	Categoria gramatical (tipo de construção)
5.	Definição
6.	Contexto de uso Fonte do contexto de uso
7.	(Variante):
8.	(Remissiva)
9.	(Nota):
10.	Data:

Fonte: Extraída de <http://www.paremia.org/joomla/paremia/PAREMIA19/19- SERRANO.pdf> com adaptações

O modelo de ficha fraseológica adotado em nosso trabalho é composto por 10 campos os quais apresentamos abaixo com suas respectivas descrições:

- 1) A ficha apresenta um número de recolha das unidades fraseológicas.
- 2) Refere-se à unidade fraseológica que foi objeto da descrição.
- 3) O campo semântico refere-se à macro área de acordo com o domínio pesquisado, devido ao uso do programa eletrônico é possível efetuar a organização de forma analógica sem maiores problemas.
- 4) A categoria gramatical indica as informações gramaticais acerca da unidade-entrada, As categorias listadas neste trabalho foram:
 - *sn* = sintagma nominal
 - *sv* = sintagma verbal
 - *loc. adj.* = locução adjetiva
 - *loc. adv.* = locução adverbial
 - *loc. prep.* = locução preposicional

- 5) A definição diz respeito à indicação do significado do fraseologismo no fragmento selecionado, como em, ‘bater bem’, ‘Chutar a bola com precisão’.
- 1) O contexto de ocorrência refere-se ao contexto de onde o fraseologismo foi retirado e a apresentação de um fragmento, considerando que esse processo envolva textos autênticos e sem exemplos forjados, procedentes de uma fonte real, sendo suficientemente amplo para que haja o completo entendimento do fraseologismo e seu significado. Após o fragmento tem-se o código com a indicação da fonte em que a ocorrência aparece. Por exemplo: “*Não costumo chutar de perna esquerda. Mas fui feliz, consegui <<bater bem>> e fiz um gol importante*”, comentou. {SBCODA2010.09}
- 2) A variante: neste campo registrou-se a variante fraseológica encontrada nos textos do corpus e por não ocorrerem em todos os casos, está marcada entre parênteses. A variante de maior frequência no corpus é a que consta na unidade-entrada principal, sendo, portanto, a portadora da definição.
- 3) No campo destinado à remissiva registraram-se as unidades fraseológicas que apresentaram alguma relação semântica com o termo entrada. As remissivas foram grafadas em itálico pela abreviatura *Cf.* (conferir).
- 4) Nas notas elencou-se uma série de aspectos relacionados ao fraseologismo desde o ponto de vista sintático, semântico, pragmático ou cultural, que apresentou maior ou menor desenvolvimento em função do tipo de UF.
- 5) A data indica quando a ficha foi preenchida pela primeira vez.

3.2 A ORGANIZAÇÃO DO DICIONÁRIO

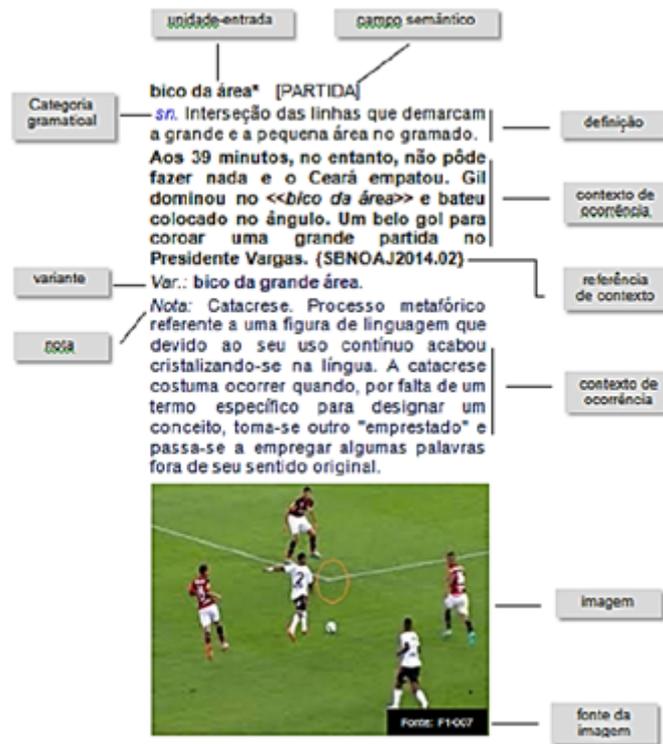
Depois de estabelecer os itens que iriam compor a ficha fraseológica, como visto anteriormente, partiu-se para o tratamento fraseológico da organização dos dados, com o objetivo de elaborar a composição dos verbetes. Para a organização do dicionário seguiu-se a orientação proposta por Xatara (2011), observando algumas adaptações.

VERBETE = UNIDADE (FRASEOLÓGICA) - ENTRADA + CAMPO SEMÂNTICO + CATEGORIA GRAMATICAL + DEFINIÇÃO + CONTEXTO ± (VARIANTE) ± (REMISSIVA) ± NOTA ± IMAGEM ± VÍDEO

Após o término da tarefa de preenchimento das fichas fraseológicas com a definição de cada unidade-entrada, passou-se à etapa de alimentação dos dados

no software *Lexique Pro*. Para tal, as categorias que compõem o verbete de cada fraseologismo foram configuradas em cada etiqueta, de modo que a composição final do verbete da entrada principal ficou como ilustrado na **Figura 1**, abaixo:

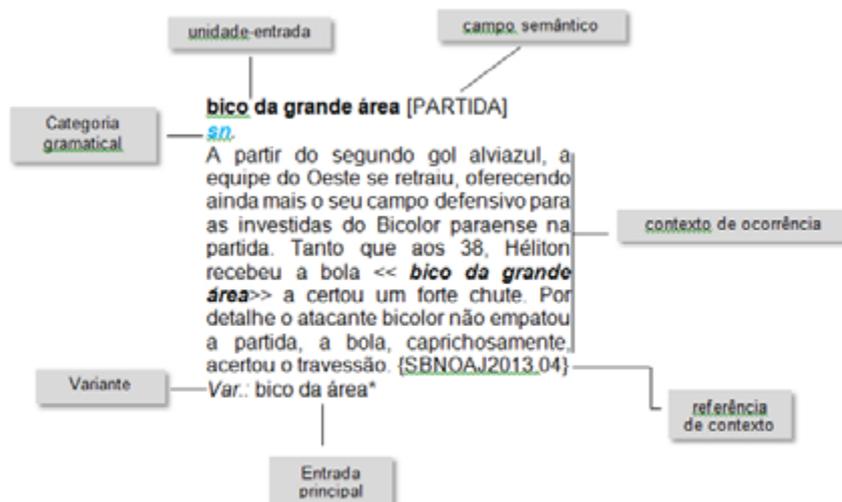
Figura 1 – Verbetes principal



Fonte: *Lexique Pro*

E o verbete da entrada-variante.

Figura 2 – Verbetes variante



Fonte: *Lexique Pro*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste artigo foi mostrar as implicaturas envolvidas nas etapas de construção de um dicionário fraseológico e por consequência as escolhas metodológicas adotadas durante a execução dessa tarefa. Para atingir esse objetivo coletou-se fraseologismos do domínio do futebol e mostrou-se como a ficha fraseológica pode se tornar um instrumento de ajuda na organização dos dados fraseológicos conforme as suas especificidades. A partir da ficha foi possível elaborar o verbete da entrada principal e da entrada variante, o que sistematizou o trabalho de etiquetagem na configuração do software *Lexique Pro*.

Nosso intuito foi efetuar a descrição e a ilustração dos pontos que compõem a ficha fraseológica e esperamos que nosso trabalho possa auxiliar a elaboração de etiquetas para pesquisadores em fase inicial de contato com o assunto. Por se tratar de uma pesquisa desenvolvida em várias etapas, a ficha fraseológica acabou se mostrando um instrumento analítico e descritivo de consulta constante, portanto, muito útil aos nossos propósitos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. M. B.; CORREIA, M. Terminologia e *corpus*: relações, métodos e recursos. In: TAGNIN, S. E.; VALE, O. A. *Avanços da Linguística de Corpus no Brasil*. São Paulo: Ed. Humanitas, 2008.
- ALVES, I. M. *Estudos lexicais em diferentes perspectivas* [recurso eletrônico] /organizado por Ieda Maria Alves ... [et al.]. -- São Paulo : FFLCH/USP, 2014.
- AUBERT, Francis Henrik. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue* / Francis Henrik Aubert – 2. ed. – São Paulo: FFLCH/CITRAT, 2001.
- BIDERMAN, M.T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. e ISQUERDO, A. N. (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 11-20.
- BORBA, F. S. (Org.). *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo*. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.
- BOULANGER, J-C. *Lexicographie générale*: Notes de cours. Brasília, UnB, 1995.
- BOUTIN-QUESNEL, R. et al. *Vocabulaire systématique de la terminologie*. Québec: Publications du Québec, 1985.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- HAENSCH, G. et al. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, p. 233-58, 1982.
- MERJI, S. Délimitation des unités phraséologiques. In: ALVAREZ, Maria L. O. (Org.) *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

- _____. Défigement et jeux de mots. *Etudes Linguistiques*, v.3, Tunis, 1997, p. 75-92, 1997.
- MONTORO, Esteban Tomás del Arco. La variación fraseológica y el diccionario. In: *De Lexicografía. Actas del Symposium Internacional de Lexicografía*. Barcelona, 2004, Institut Universitari de Linguística Aplicada.
- OLÍMPIO DE OLIVEIRA SILVA, M. E. *Fraseografía teórica y práctica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.
- PAVEL, Silvia; NOLET, Diane. *Manual de terminologia*. Tradução de Enilde Faulstich. Travaux Publics et Services Gouvernementaux. Canadá: Bureau de la Traduction, 2001.
- PONTES, A. Luciano. *Fraseologia em dicionários escolares brasileiros*. Rev. de Letras - Vol. 30 - 1/4 - jan. 2010/dez. 2011
- ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2010.
- RONCOLATTO, E. *Critérios para a organização de dicionários fraseológicos*. Cad. Est. Ling., Campinas, 46 (1): 43-52, Jan./Jun. 2004
- SERRANO LUCAS, Lucía Clara. *Metodología para la enseñanza de la fraseología en traducción: la ficha fraseológica como tarea final*. Paremia, 19: 2010, pp. 197-206.
- STREHLER, René G. *Fraseologismos e sinonímia*. In: _____. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas, v. 42, p. 145-156, 2003.
- _____. *Análise de categorias de marcas de uso em dicionários*. Brasília: UnB, 1998.
- TRISTÁ PÉREZ, A. M. *Fraseología y Contexto*. Havana: Editorial de Ciencias Sociales, 1988.
- XATARA, C. M.; PARREIRA, M. C. A elaboração de um dicionário fraseológico. In: ORTIZ, A. M. L.; UNTERNBAUMEN, E. H. (Orgs.). *Uma (Re)Visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 69-75.

O TÓPICO RETOMADO EM POSIÇÃO DE OBJETO: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS ENTRE PB E PE

THE TOPIC RESUMPTED IN OBJECT POSITION: DIFFERENCES AND SIMILARITIES BETWEEN BP AND EP

Sheltom Delano Oliveira de ARAGÃO¹

Edivalda Alves ARAÚJO²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo esclarecer diferenças entre o Português Brasileiro (PB) e o Português Europeu (PE) quanto aos mecanismos que regem a retomada do tópico em posição de objeto. Essa investigação pode elucidar questões sobre a amplitude das diferenças sintáticas entre as variedades: de fato, PE e PB caminham em direção a um afastamento total, ou apenas algumas áreas da sintaxe foram afetadas pelos percursos históricos que se interpõem entre um lado e o outro do oceano? Tivemos como base teórica os pressupostos do Programa Minimalista da Teoria Gerativa (CHOMSKY, 1995, 1999, 2000). Após levantamento de dados reais de fala, analisamos as ocorrências à luz de trabalhos como os de Tarallo (1993), Cyrino (1994, 2000); Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006); Costa (2010, 2012) e Oliveira (2016). Em seguida, investigamos que propriedades morfossintáticas e/ou semânticas poderiam regular as diferenças encontradas. Os dados da análise foram extraídos de duas fontes para a década de 1970: o livro de inquéritos transcritos do Projeto Norma Urbana Culta (NURC) e os inquéritos disponibilizados online pela Universidade de Lisboa através do Centro de Referência do Português Contemporâneo (CRPC). Para a década de 2010, os corpora foram constituídos a partir de entrevistas concedidas por falantes brasileiros e portugueses a telejornais de suas respectivas regiões. Com este trabalho, concluímos que, conforme defendido por Costa (2010), as diferenças mais profundas entre PE e PB decorrem de diferentes regularidades em seus sistemas flexionais, motivo pelo qual afetam a área do sujeito, e não a do objeto.

PALAVRAS-CHAVE: Tópico. Objeto. Sintaxe. Português Europeu. Português Brasileiro.

ABSTRACT: This paper aims to clarify the differences between Brazilian Portuguese (PB) and European Portuguese (PE) in what concerns the mechanisms that govern the resumption of the topic in the position of object. This research may elucidate questions about the amplitude of the syntactic differences between the variants; are PE and PB, in fact, moving towards total separation or just a few syntax areas were affected by the historical pathways that interpose between the two sides of the Ocean? We had as a theoretical basis the assumptions of the Minimalist Program of Generative Theory (CHOMSKY, 1995, 1999, 2000). After a survey of real speech data, we analyzed the occurrences in the light of works such as Tarallo (1993), Cyrino (1994, 2000); Kato, Duarte, Cyrino and Berlinck (2006); Costa (2010, 2012) and Oliveira (2016). Next, we investigated which morphosyntactic and/or semantic properties could regulate the differences found. The data of the analysis were extracted from two sources for the 1970s: the book of transcribed surveys of the Cultivated Urban Norm Project ('Projeto Norma Urbana Culta – NURC, in Portuguese') and the surveys made available online by

1. O autor é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (Salvador, Bahia, Brasil) e recebeu bolsa do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia. E-mail: sheltomdearagao@gmail.com

2. A coautora é Professora da Universidade Federal da Bahia. E-mail: edivalda.araujo@gmail.com.

the University of Lisbon through the Portuguese Contemporary Reference Center (CRPC). For the decade of 2010, the corpora were constituted from interviews granted by Brazilian and Portuguese speakers to television programs of their respective regions. In this work, we conclude that, as defended by Costa (2010), the deeper differences between PE and PB are due to different regularities in their flexural systems, which is why they affect the subject's area, not that of the object.

KEYWORDS: Topic. Object. Syntax. European Portuguese. Brazilian Portuguese.

Introdução

As diferenças sintáticas entre Português do Brasil (PB) e Português Europeu (PE) têm motivado uma vasta gama de estudos, tanto sincrônicos, quanto diacrônicos. Enquadrado nesse aspecto, o presente trabalho é destinado à investigação do funcionamento das Construções de Tópico (CT) no PB e no PE nas décadas de 1970 e 2010, verificando semelhanças e diferenças entre as variedades quanto à retomada do tópico em posição de objeto. Examinamos as características que compõem este tipo de construção tanto no PB quanto no PE, buscando, entre elas, semelhanças e diferenças que possam indicar propriedades específicas de cada variedade. Além disso, interessaram-nos regularidades que evidenciem aproximações entre as gramáticas, confirmando ou refutando hipóteses levantadas por estudos anteriores. Os tipos de tópicos aqui considerados, seguindo a categorização de Araújo (2006), foram Tópico Pendente com Retomada (TPR); Topicalização de Objeto Direto (TOD); *English Topicalization* (ETOP) e *Clitic Left Dislocation* (CLLD).

1. Tópico Pendente com Retomada (TPR)

No âmbito do estudo do tópico, as retomadas em posição de objeto são classificadas de formas diferentes de acordo com suas características morfossintáticas. As retomadas de tópico através de pronomes plenos e Sintagmas Nominais (SNs) em posição de objeto são classificadas como TPR, assim como aquelas que ocorrem em posição de sujeito. Esta seção detalha as análises realizadas sobre as ocorrências que encontramos durante a pesquisa nas duas grandes variedades do português nas décadas de 1970 e 2010.

1.1. PB

Nesta seção, analisaremos as retomadas em posição de objeto direto encontradas no *corpus* de 1970 do PB. A única retomada por pronome foi uma exceção entre 7 retomadas por SNs que, normalmente, eram a repetição o próprio SN tópico (tópico-cópia):

- (1) “Essa lagoa, eu tive... conheci **ela**... foi num sábado” (NURC-70/Salvador_100)
- (2) “Uma casa dessa moderna, isso vai depender muito do... da pessoa que faz **a casa**, né, ou que mora **na casa**, ou que quer **a casa**” (NURC-70/Salvador_173)
- (3) “Porta, a gente pode encontrar... eh... **portas inteiras** (...)” (NURC-70/Salvador_173)
- (4) “Copacabana... aqueles edifícios tornaram **Copacabana**, assim, na... mudou totalmente” (NURC-70/Salvador_100)
- (5) “A lua... onde eu mo... onde eu moro hoje, no... pouco vejo **a lua**” (NURC-70/Salvador_135)
- (6) “A maré... nós temos **a maré** cheia... (...)” (NURC-70/Salvador_135)
- (7) “Mas a natação, de todos... Eu acho que toda escola devia praticar **a natação**” (NURC-70/Salvador_231)
- (8) “A escola... eu acho que não tem **escola** nenhuma que faça esse... esse tipo de ensinamento” (NURC-70/Salvador_231)

No PB 2010, apenas uma ocorrência realizou retomada em posição de Objeto Direto:

- (9) “O diagnóstico, é complicado de você ter **o diagnóstico** naquele momento” (V7_PB)

Segundo Tarallo (1993), Cyrino (1994, 2000) e Oliveira (2016), referentes com o traço [-animado] favorecem a retomada por objeto nulo. Entretanto, como se pode observar em todas as ocorrências encontradas, o traço semântico carregado pelos tópicos é [-animado] e as retomadas são realizadas por SNs.

O traço [-animado] possivelmente beneficia retomadas por pronomes nulos em oposição aos tônicos – que, conforme Cyrino (1994), são favorecidos por referentes de traço [+animado]. Entretanto, não parece haver a mesma relação entre pronomes nulos e SNs para retomar referentes de traço [-animado]. Acreditamos, então, que tanto pronomes nulos quanto SNs são possibilidades igualmente disponíveis para retomar sintagmas de traço [-animado], conforme apontou Casagrande (2012). De Paula (2013) aponta para a presença de material interveniente para a realização de retomadas por SNs, porém não encontramos ocorrências com essa configuração nos *corpora* do PB. Por outro lado, a autora destaca que as retomadas por SNs são favorecidas por tópicos SNs (em vez de tópicos pronominais), o que é corroborado pelos nossos dados

Caso os tópicos dos exemplos acima tivessem sido retomados por pronomes nulos, as ocorrências seriam classificadas como TOD (em retomadas de sintagmas determinados na posição de tópico) ou ETop (em retomadas de sintagmas

indeterminados na posição de tópico). De fato, na década de 1970, as construções com retomadas nulas em posição de objeto foram expressivamente superiores às de TPR, como será exposto na seção seguinte. Mas verificamos, na década de 2010, que o decréscimo das construções de TOD e ETop foi mais drástico do que o das TPR. Essa queda pode representar um indício de que a retomada de tópico por objeto nulo, de modo geral, tende a ser menos frequente no PB e não está (mais) condicionada à animacidade do referente.

Se os tópicos tivessem sido retomados por clíticos, teríamos exemplos de CLLD, construção que será analisada ainda neste capítulo. Porém Decat (1989), Galves (1996, 1998), Duarte (1995), entre outros autores, sugerem que o já atestado declínio do sistema de clíticos em PB estaria propiciando a substituição destes pronomes átonos por pronomes tônicos. Galves (1998; 2001), inclusive, defende que os pronomes fortes do PB podem se comportar de forma semelhante aos clíticos do PE. O que permite esse comportamento, de acordo com a autora, é o movimento invisível de traços do tópico para o pronome correferencial.

O que nossos dados mostram, entretanto, é que, nas situações de tópico, a retomada em posição de objeto tem sido realizada com maior frequência por SNs cópia do que por pronomes tônicos. As seções relativas às CLLD, ETop e TOD mostrarão ainda que têm sido menos frequentes as retomadas por clíticos (como esperado) e por pronomes nulos.

Segundo Oliveira (2007), “A não-aquisição natural do clítico acusativo no PB oportuniza então a ocorrência de outras variantes, como a categoria vazia objeto, o pronome tônico ou a retomada por SN anafórico”. Duarte (1986), por sua vez, já tinha observado que o preenchimento de objeto por pronome lexical é mais característico do PB popular, enquanto os clíticos aparecem como uma opção de retomada muito formal na variedade brasileira. Assim, os SNs anafóricos representam uma alternativa viável para evitar tanto os clíticos quanto os pronomes lexicais.

1.2. PE

Na década de 1970, surgiram apenas três ocorrências na posição de objeto direto, sendo uma realizada por pronomes e dois por SNs, conforme ilustrado:

- (10) “Aquele bocado de carne, chamam **aquilo** uma pensão” (crpc_111)
- (11) “a castanha... Sim, aqui há bastante **castanha...**” (crpc_129)
- (12) “Mas este ano ‘tá-se na expectativa de ser **um ano** ruim.” (crpc_673)

No *corpus* da década de 2010, apenas uma ocorrência de tópico retomado em posição de objeto direto foi encontrado:

- (13) “O livro, como é que surge o livro?! É um pouco me seguimento desta conversa (...)” (V14_PE)

Embora tenham aparecido em quantidade relativamente reduzida, é importante ressaltar a presença de SNs anafóricos em PE, uma vez que esta variedade conta com um sistema de clíticos estável e, portanto, poderia recorrer somente a eles como estratégia para a retomada de tópicos em posição de objeto direto, formando construções de CLLD.

Em relação às condições semânticas, assim como no PB, todas as ocorrências de retomadas por SNs no PE aconteceram com tópicos [-animados]. Parece haver, portanto, uma aproximação entre as variedades também nesse sentido: tanto PB quanto PE parecem recorrer a SNs para retomar referentes de traço [-animado], embora a frequência em PB seja maior.

Soledade (2011b, p. 436) defende que “o PE preenche categoricamente o objeto direto retomado anaforicamente, principalmente através do clítico acusativo, salvo em contextos de antecedente sentencial ou predicativo”. Nossas ocorrências, no entanto, vão de encontro às considerações da autora. Observamos que os tópicos retomados por SNs não são sentenciais e que apenas em (12) o tópico é predicativo.

Tanto sintática quanto semanticamente, percebemos a aproximação entre as variedades no que diz respeito ao SN anafórico em posição de objeto. Esse ponto de aproximação entre PB e PE dá força à nossa hipótese de que as diferenças estruturais entre as variedades se encontram na área do sujeito, principalmente em decorrência da perda do parâmetro *pro-drop*.

O detalhe é que a proporção de ocorrências entre as décadas, ao contrário do esperado, foi menos discrepante no PE do que no PB. É possível que esta variedade, portanto, da mesma forma que aquela, esteja adotando o SN anafórico como uma alternativa a mais de retomada em posição de objeto. Só não é possível saber, ainda, até que ponto essa nova estratégia pode estar afetando a produtividade das retomadas clíticas, que são as opções tidas como mais comuns no PE. Estudos sobre o objeto anafórico em PE são necessários para responder às questões que levantamos e outras que possam surgir. Além disso, será possível também verificar se, de fato, confirma-se um processo de aproximação entre PB e PE na área do objeto, conforme trouxemos nesta seção.

2. Topicalização de Objeto Direto (TOD)

Esta seção trata das construções de TOD no PB e no PE nas décadas de 1970 e 2010. As subseções seguintes dão conta, respectivamente, das ocorrências encontradas no PB e no PE. Com as análises realizadas, pretendemos verificar em que aspectos as variedades se aproximam ou se distanciam, além de explicar eventuais oscilações de produtividade entre as décadas.

2.1. PB

As construções de TOD, encontradas sete vezes no *corpus* de 1970 do PB, basicamente, são caracterizadas pela retomada por pronome nulo de um tópico definido e determinado em posição de objeto direto, conforme exemplos (14) e (15):

(14) “O campus_i eu não vi \emptyset_i , não tive a oportunidade de ir \emptyset_i ” (NURC-70/Salvador_100)

(15) “O termo técnico_i, realmente, eu não conheço \emptyset_i ” (NURC-70/Salvador_135)

Diversos estudos mostram que há, no PB, menos restrições sintáticas e semânticas para a produção de objetos nulos (conforme COSTA, 2012). Autores como Tarallo (1993), Duarte (1995), Cyrino (1992; 1994; 1997; 2006) e Galves (1998, 1987), trazem trabalhos que detalham os processos de construção do objeto nulo no PB que se confirmam em nossos resultados de 1970 nas construções de tópico. Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006) também atestam a expansão do objeto nulo no século XX, hipótese levantada por Tarallo (1993) e Duarte (1995).

No PB, segundo os estudos mencionados, os pronomes plenos e as categorias vazias referenciais têm, progressivamente, ocupado alguns dos “espaços” deixados pelos clíticos em desuso. Essa ideia é confirmada pela recorrência de construções dos tipos TOD na década de 1970. Araújo (2009, p. 243), sobre as construções de TOD, julga que

(...) a primeira [refere-se à Topicalização de Objeto Direto], diferentemente das outras duas [Tópico Pendente com Retomada e Tópico Cópia], é resultado de uma tendência do português brasileiro em direção a uma retomada vazia de tópico na oração, em função da eliminação, na fala, dos clíticos acusativos de terceira pessoa.

Considerando somente a produtividade das ocorrências desse tipo no PB de 1970 e os resultados dos estudos anteriormente mencionados, nossos dados são condizentes com a afirmação da autora. Não obstante, a análise do *corpus* de

2010 indica uma tendência que caminha na direção contrária, rumo à redução de construções de TOD, uma vez que apenas uma ocorrência foi encontrada:

- (16) “O pão, é melhor conservar \emptyset , ou no saco de pão mesmo, ou em outro saco (...)”
(V16_PB)

Cyrino (1994, 2000) sugere que apenas referentes com o traço [-animado] favorecem as retomadas por objetos nulos. É dessa forma que se manifestam as ocorrências que encontramos em ambos os *corpora* do PB. Porém Costa (2012), constatando o crescimento do objeto nulo anafórico em detrimento do uso de clíticos, concluiu que essa tendência não sofre restrição semântica, mas apenas um condicionamento sintático: “Quanto aos condicionamentos linguísticos, mostrou-se relevante somente a correspondência sintática envolvendo o objeto nulo e o DP retomado.” (COSTA, 2012). Essa correspondência de que se fala é referente às funções sintáticas desempenhadas pelo antecedente e pelo objeto que o retoma. Antecedentes que desempenham a função de objeto direto favorecem a retomada nula.

Relativamente aos aspectos semânticos, todas as ocorrências de TOD foram relacionadas a tópicos com o traço [-animado], conforme Cyrino (1994, 2000), porém admitimos que o número reduzido de ocorrências, em especial na década de 2010, pode não refletir a realidade, dada a proporção reduzida do *corpus* analisado.

2.2. PE

Em 1970, foram encontradas, no *corpus* do PE, três ocorrências de TOD, apresentadas em (17) a (19)

- (17) “o peixe fresco, às vezes há dificuldade, sobretudo até porque não temos onde escolher \emptyset , às vezes...” (crpc_129)
(18) “o «ivan»,³ gostei de ver \emptyset , porque tinha ouvido falar muito no «ivan» e havia uma coisa...” (crpc_194)
(19) “Ora, o auxílio, só se lhes pode dar \emptyset se cada um conhecer os problemas que possam surgir a todos” (crpc_832)

Os exemplos (17), (18) e (19) contrariam Galves (1987), que previa a necessidade de uma retomada clítica para objetos determinados no PE, julgando impossível que um pronome nulo estabelecesse tal relação:

3. “O Ivan”, mencionado pelo informante, é o filme soviético “Ivan, O Terrível”, de 1944.

Nestes casos, o clítico é obrigatório em PE e nas outras línguas românicas. Nestas línguas, existem restrições muito fortes sobre o aparecimento do objeto vazio. E, em particular, ele não é possível nas sentenças do tipo (31)⁴ e (33)⁵ porque não pode receber a interpretação determinada que elas impõem. Podemos pensar que, na posição objeto também nessas línguas, são os traços pronominais do pronome clítico que permitem recuperar um antecedente. Em PB, a ligação com o tópico é direta, porque ele é sempre acessível que não se precisa de um mediador, o clítico. (p. 141)

Os dados evidenciam, apesar da baixa frequência de ocorrências, que existe a possibilidade de retomada nula de referente determinado. Isso mostra que a necessidade dos clíticos não é obrigatória, como a autora defende.

Costa (2012), por sua vez, argumenta que as construções de objeto nulo são condicionadas, em primeira instância, pela sintaxe e pelas possibilidades do léxico:

De acordo com esta hipótese, a diferença fundamental entre as duas variedades não reside na orientação da construção para tópico. Tal decorre de um mapeamento (alegradamente) universal entre formas fortes e fracas e informações de natureza discursiva. A instanciação precisa desse mapeamento depende, em primeira instância, das possibilidades que o léxico oferece (no que concerne ao conjunto de formas nulas e pronominais disponíveis na língua), e das restrições sintáticas sobre ligação e co-referência. (p. 10).

Não se pode negar que o PE tem um sistema de clíticos consistente e estável à disposição do falante para situações como as descritas. Há também condições sintáticas para a retomada clítica nos exemplos citados. Então resta investigar quais são os pressupostos que regem retomadas nulas de sintagmas definidos na posição de tópico.

O surgimento das ocorrências apresentadas indica que a retomada de sintagmas mais determinados por pronomes nulos é uma possibilidade disponível e coerente na variedade europeia da língua portuguesa, não encontrando restrições gramaticais para a sua realização. A análise dos nossos dados, portanto, está em consonância com o pensamento de Costa (2012), uma vez que os resultados desse tipo de construção não apresentaram discrepâncias entre objetos determinados e não determinados.

4. (31) Apanharam as maçãs e guardaram no porão.

5. (33) Quem não tem seu adesivo venha buscar logo. (ouvido no rádio)

No *corpus* de 2010, a frequência de realização de tópicos TOD foi também baixa, como no *corpus* de 1970. Com metade do tempo de escuta, surgiram duas ocorrências de TOD, representadas em (20) e (21).

- (20) “O funcho, temos Ø em seco e temos o... o bulbo..., portanto, o tubérculo do funcho.”(V15_PE)
- (21) “Em nível de projetos, sim, há, efetivamente, um enorme risco, enfim, de descontinuar Ø” (V6_PE)

Assim, mantêm-se as análises feitas sobre os resultados da década de 1970 para construções de TOD encontradas em 2010. As ocorrências sugerem que a gramática do PE, desde a década de 1970, libera retomadas de tópicos por pronomes nulos, ainda que exista a disponibilidade das retomadas por clíticos, diferentemente do que prevê Galves (1987). São necessários estudos que verifiquem se o PE sofre um processo de mudança em relação à retomada de sintagmas determinados.

Em relação ao traço semântico, é interessante observar que todos os tópicos retomados em posição de objeto por pronome nulo no PE têm o traço [-humano], confirmando estudos como os de Tarallo (1993) e Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006) para o PB, segundo os quais a ocorrência do objeto nulo seria favorecida por situações cujos antecedentes carregam este traço.

3. English Topic (ETop)

Esta seção trata das construções de ETop, designadas por CHOMSKY (1977) como LD, no PB e no PE nas décadas de 1970 e 2010. As subseções seguintes dão conta, respectivamente, das ocorrências encontradas no PB e no PE. Com as análises realizadas, pretendemos verificar em que aspectos as variedades se aproximam ou se distanciam, além de explicar eventuais oscilações de produtividade entre as décadas.

3.1. PB

As ocorrências de ETop, que apareceram 5 vezes no *corpus* de 1970, representam as retomadas por pronomes nulos de objetos diretos não definidos, como se observa em (22) e (23):

- (22) “Maxixe não sei se identificaria logo ø” (NURC-70/Salvador_125)
- (23) “Rádio também a gente pode encontrar ø a pilhas” (NURC-70/Salvador_173)

Na década de 2010, não foram encontradas ocorrências desse tipo.

3.2. PE

Na década de 1970, apenas uma ocorrência de ETop foi encontrada no PE:

- (24) “Sim, carne, consegue-se arranjar Ø, nem sempre há Ø, às vezes é assim muito, não é...” (crpc_129)

Na década de 2010, não foram encontradas ocorrências de ETop no PE.

Apesar da escassez de ocorrências de ETop, podemos ressaltar, na década de 1970, o traço semântico [-animado], que parece, nas duas variedades, favorecer as situações de ETop. Além disso, é interessante também observar que, entre as décadas em análise, ambas as variedades apresentaram o mesmo comportamento, passando de poucas a nenhuma ocorrência.

Por um lado, a ausência de construções de ETop no PB e no PE na década de 2010 pode ser reflexo de falantes que, nos contextos discursivos dos *corpora* não sentiram vontade/necessidade de realizar sentenças com essa configuração. Por outro lado, analisando a totalidade das retomadas de objetos diretos topicalizados, podemos imaginar que a ausência das ETop reforça uma ideia de redução generalizada de topicalização de objetos diretos nas duas variedades. As dimensões e intenções deste trabalho não nos permitem aprofundar esta hipótese, mas acreditamos que estudos especificamente voltados para as construções de objeto topicalizado podem lançar uma luz sobre a questão. Por fim, destacamos que, nas ETop, encontramos mais um ponto de convergência entre PB e PE quanto às CT na área do objeto.

4. Clitic Left Dislocation (CLLD)

Esta seção trata das construções de CLLD no PB e no PE nas décadas de 1970 e 2010. As subseções seguintes dão conta, respectivamente, das ocorrências encontradas no PB e no PE. Com as análises realizadas, pretendemos verificar em que aspectos as variedades se aproximam ou se distanciam, além de explicar eventuais oscilações de produtividade entre as décadas.

4.1. PB

Conforme esperado, o *corpus* do PB de 1970 quase não apresentou ocorrências de CLLD. Apenas uma frase coletada apresentou esta configuração:

- (25) “As massas, eu devo lhe dizer o seguinte: nós preferimos, inclusive, fazê-las em casa” (NURC-70/Salvador_081)

A frequência reduzida das construções de CLLD no PB é de conhecimento geral no âmbito dos estudos sintáticos. Há décadas, trabalhos como os de Duarte (1986, 1995), Tarallo (1993) e Kato, Duarte, Cyrino e Berlinck (2006) tratam do declínio do sistema de clíticos no PB, que dá lugar ao preenchimento da posição de objeto por pronomes nulos (como vimos nas situações de TOD e ETop), pronomes plenos, ou SNs anafóricos (possibilidades apresentadas como TPR). Dessa forma, é previsível que, em consequência do declínio dos clíticos, também tenham se tornado cada vez mais raras as CLLD no Brasil. Os dados do *corpus* de 2010 correspondem a esta expectativa, pois não trazem nenhuma ocorrência deste tipo de tópico.

4.2. PE

Diferentemente do PB, o sistema de clíticos é considerado pelos linguistas como forte e estável no PE. O *corpus* de 1970 confirmou a diferença entre as variedades nesse sentido, uma vez que contou com 11 ocorrências de CLLD, como exemplificado em (26) e (27)

- (26) Os móveis que, que eu comprei, agora acho-os horrorosos. (crpc_977)
(27) Esse, chamaram-no depois (crpc_1071)

Em relação aos condicionamentos semânticos, constatamos que os tópicos com traço [+humano] estiveram presentes em sete ocorrências de CLLD, enquanto as outras quatro aconteceram com retomadas de tópicos [-humanos]. Apenas uma pesquisa com mais ocorrências de CLLD pode esclarecer até que ponto a animacidade do referente favorece esse tipo de ocorrências. Todavia, parece não haver favorecimento por traço semântico, dada a proximidade entre os resultados.

Conforme citação de Costa (2012), trazida na seção anterior, as construções de uma língua dependem da disponibilidade de seus recursos sintáticos e lexicais. Uma vez que o PE, diferentemente do PB, não foi atravessado por fenômenos que desequilbrassem o seu sistema pronominal (incluindo-se os clíticos), é esperado que as CLLD sejam uma possibilidade à disposição do falante.

Embora frases como (26) e (27) sejam ainda consideradas recorrentes em PE, entre os dados levantados na década de 2010, o que mais chama a atenção é a não ocorrência de CLLD. O fato de os tópicos serem definidos, em tese, levaria

a construções de CLLD, mas o que encontramos foram construções de TOD – que, conforme Galves (1996), seriam impossíveis no PE – e uma retomada por SN anafórico. Como já dito anteriormente, é previsível que esse tipo de tópico não aconteça em PB, uma vez que o próprio sistema de clíticos é pouco usado pelos falantes desta variedade. Entretanto, no PE, o uso de clíticos é frequente e regular, pelo menos em outras condições sintáticas.

Não é possível indicar uma crise no sistema de clíticos do PE, uma vez que a produção de tópicos não é um mecanismo exclusivamente sintático e está condicionada a fatores que não são facilmente controláveis, como a vontade do falante e o contexto de fala. Entretanto, embora não seja possível apontar de imediato uma aproximação entre PB e PE no que diz respeito à produção de CLLD, os resultados trazidos pela nossa pesquisa revelam a necessidade de estudos mais aprofundados, especificamente sobre a produtividade das CLLD no PE atual e sobre a possibilidade de outras estratégias (nomeadamente, construções de TOD e TPR) estarem começando a ganhar espaço nesta variedade.

Conclusão

Neste artigo, tratamos das retomadas de tópico na posição de objeto, analisando as ocorrências dos tipos TPR, TOD, ETop e CLLD. Algumas conclusões interessantes puderam ser alcançadas, tanto para o PB quanto para o PE, através da comparação entre nossos resultados e o que prediziam estudos anteriores.

O maior ponto de divergência entre as variedades nesse aspecto, pelo menos até a escrita deste trabalho, eram as construções de CLLD, que são retomadas de tópicos por clíticos. Apesar disso, nossos dados do PE na década de 2010 não apresentaram registros de CLLD, assim como o PB. O fato é que a existência de CLLD no PE e a inexistência (ou rara frequência) no PB confirmam o desenvolvimento de um fenômeno sintático, que é o declínio dos clíticos na fala brasileira. Não consideramos adequado indicar nenhuma tendência a partir desses resultados, uma vez que, até o momento, é consenso entre os estudiosos da área da sintaxe que o sistema de clíticos no PE permanece estável. Porém trabalhamos com um *corpus* reduzido e em uma pesquisa generalista sobre todos os tipos de tópicos, o que não permitiu o aprofundamento nas CLLD. Tendo isso em vista, julgamos necessárias pesquisas mais aprofundadas nesse sentido a fim de investigar se, de fato, há alguma possibilidade ou tendência de desequilíbrio em relação aos clíticos do PE, principalmente se levarmos em conta os exemplos de TOD e SNs anafóricos encontrados na década de 1970.

Quanto às semelhanças entre PB e PE, o quadro se mostrou muito mais amplo. Em todos os demais tipos de tópicos, as variedades apresentaram resultados parecidos, inclusive na variação entre as décadas. Até mesmo a ausência de CLLDs na década de 2010 foi um ponto em comum entre os *corpora* brasileiro e português.

Nesse sentido, destacamos as retomadas de tópicos por SNs em posição de objeto direto. No PB, esta estratégia se mostrou uma alternativa tanto ao uso de clíticos quanto ao objeto nulo, que tem aparecido em outros estudos, conforme Tarallo (1993), Cyrino (1994, 2000) e Oliveira (2016), como o mais recorrente para retomar tópicos com o traço [-humano]. No PE, apesar de não haver motivações para os falantes evitarem os clíticos ou os nulos, como há no PB, as retomadas por SN também foram encontradas. Semanticamente, também verificamos semelhanças entre PB e PE: todos os SNs anafóricos tinham como referente um tópico [-humano].

Outro ponto que chamou a atenção foi o fato de termos encontrado construções de TOD no PE. Galves (1996) chegou a considerar impossíveis construções deste tipo, mas elas foram encontradas em nossos dados quatro vezes. Segundo Cinque (1990), Raposo (1996) e Galves (1987), os objetos diretos determinados em posição de tópicos deveriam ser retomados por clíticos em seu deslocamento, formando construções exatamente de CLLD. Entretanto, na década de 1970, ocorreram simultaneamente ocorrências de TOD e CLLD, enquanto, em 2010, foi encontrado um caso de TOD e nenhum de CLLD. Este é um ponto que carece de investigações aprofundadas, segundo os postulados da Teoria Gerativa.

Quanto à semântica, tanto no PB quanto no PE, notamos que parece haver favorecimento das retomadas nulas (construções de TOD e ETop) e por SNs (construções de TPR) em posição de objeto quando o tópico é [-humano]. Nas construções de CLLD, não verificamos inclinações nesse sentido no PB (pois só houve uma ocorrência), nem no PE (pois constatamos tópicos com o traço [+humano] e com o [-humano]).

Aparentemente, há uma redução generalizada das retomadas de tópicos em posição de objeto e nossas reflexões buscam apontar para um possível fenômeno em curso que carece de estudos mais aprofundados. Estariam, de fato, as construções de tópico envolvendo objetos em decadência? Quais são as condições sintáticas, semânticas e discursivas que podem motivar esse possível declínio? Estas e outras perguntas, das quais, infelizmente, não podemos dar conta no presente trabalho, podem direcionar pesquisas futuras que contribuirão efetivamente para o mapeamento da área do objeto no PB.

Por fim, destacamos a situação de proximidade entre PB e PE nas construções da área do objeto. Mais uma vez, reforçamos que tal proximidade corresponde à hipótese que traçamos no início deste trabalho: as diferenças entre as variedades são motivadas principalmente pela remarcação do parâmetro *pro-drop* no PB, pelo que se expressam com mais relevância em construções referentes à área do sujeito, e não à do objeto.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. A. *As construções de tópico do português nos séculos XVIII e XIX*. Salvador: EDUFBA 2006. Originalmente apresentada como tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia.

_____. Construções de tópico. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza. (Org.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Edufba, 2009. v. 1. p. 231-250.

CASAGRANDE, S. Restrições de ocorrência do objeto direto anafórico no Português Brasileiro: gramática adulta e aquisição da linguagem. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*, Porto Alegre, edição especial n. 6, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CHOMSKY, N.(1977) “On WH-Movement”. In: CULICOVER, P.W., T. WASOW and A.AKMAJIAN (Org.). *Formal Syntax*, Academic Press, New York, 71-132.

_____. *The Minimalist Program*. MIT Press, 1995.

_____. *Derivation by Phase*. v.18 of MIT Occasional Papers in Linguistics. Cambridge: MIT, 1999.

_____. *New Horizons in the Study of Language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CINQUE, G. Types of \bar{A} -dependencies. *Linguistic Inquiry Monographs*. London, England: MIT Press, 1990.

COSTA, J. PE e PB: orientação para o discurso importa?. *Estudos da Língua(gem)*, 2010, 8ª ed., p. 123-143.

COSTA, T. M. *Um estudo diacrônico das variadas realizações do Objeto Direto Anafórico na imprensa baiana dos séculos XIX e XX*. Campinas: Unicamp, 2012. Originalmente apresentada como tese de doutorado. Universidade de Campinas. Disponível em: <http://www.tycho.iel.unicamp.br/gentle-wiki/arquivos/8/85/MACEDO-COSTA_T-Msc.pdf>. Acesso em: 13 set. 2016.

CRPC - Corpus de Referência do Português Contemporâneo. Disponível em: <<http://www.clul.ul.pt/pt/recursos/183-crpc#cqp>>. Acesso em: 24 dez 2016.

CYRINO, S. M. L. *O objeto nulo do português do Brasil: um estudo sintático-diacrônico*. Campinas: Unicamp, 1994. Originalmente apresentada como tese de doutorado. Universidade de Campinas. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270355>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. O objeto nulo no português brasileiro. In: GÄRTNER, Eberhard; HUNDTE, Christine; SCHÖNBERGER, Axel (Org.). *Estudos de gramática portuguesa*. Frankfurt: TFM, 2000. v III, p. 61-73.

DE PAULA, M. N. As construções de deslocamento à esquerda de sujeito no português carioca: um estudo de tendência. *Working Papers em Linguística*, Santa Catarina, v. 14, p. 66-84, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/.../1984-8420.2013v14n2p66>>. Acesso em: 15 set. 2016.

DECAT, M. B. N. Construções de Tópicos em Português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal: In: F. TARALLO (org.). *Fotografias Sociolinguísticas*. Campinas: Pontes. 1989. p. 113-137.

DUARTE, M. E. *Variação e sintaxe: clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil*. Dissertação de mestrado, PUC, São Paulo, 1986.

DUARTE, M. E. *A perda do princípio "Evite Pronome" no português brasileiro*. Tese de doutorado. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

GALVES, C. A sintaxe do Português Brasileiro. *Ensaio de Linguística*, v 13, Belo Horizonte. 1987. p. 31-50.

_____. Clitic-Placement and Parametric Change in Portuguese. In: SALTARELLI, M. (Org.). *Aspects Of Romance Linguistics, Selected Papers From The 24th Lsrl*. Georgetown University Press. 1996. p. 227-240.

_____. Tópicos, Sujeitos, Pronomes e Concordância no Português Brasileiro. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* (UNICAMP), v. 34, p. 7-21, 1998.

_____. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

KATO, M. A.; DUARTE, M. E. L; CYRINO, S.; BERLINCK, R. Português Brasileiro no Fim do Século XIX e na Virada do Milênio. In: CARDOSO, Suzana; MOTA, J.; MATOS E SILVA, Rosa. V. (Org.). *Quinhentos anos de história lingüística do Brasil*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/Funcultura/Governo da Bahia, 2006. p. 413-438.

OLIVEIRA, P. A. O Apagamento/Preenchimento Do Objeto Direto E Indireto Na Escrita. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA E O XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 2016. Rio de Janeiro. *Anais Eletrônicos...* Rio de Janeiro: Cadernos do CNLF-UERJ, 2016. v. 19. p. 96-117. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/42338255-Circulo-fluminense-de-estudos-filologicos-e-linguisticos.html>>. Acesado em: 12 nov 2016.

OLIVEIRA, S. M. Objeto direto nulo, pronome tônico de 3ª pessoa, SN anafórico e clítico acusativo no português brasileiro: uma análise de textos escolares. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – revel*. Porto Alegre, v. 5, n. 9, agosto de 2007. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 16 out. 2016.

PROJETO Atlas Lingüístico do Brasil. Disponível em: <<https://alib.ufba.br/>>. Acesso em: 24 dez 2016.

RAPOSO, E. On the null object in European Portuguese. In: JAEGGLI, O.;

SILVA-CORVALÁN, C. (Org). *Studies in Romance Linguistics*. Dordrecht: Foris, 1986.

SOLEDADE, C. de La V.. A realização do objeto direto anafórico de terceira pessoa em cartas de ilustres do Século XIX. In: 58o. SEMINÁRIO DO GEL, 2011, São Carlos, SP. p. 434-444. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_vl_t35.red6.pdf>. Acesado em: 04 dez 2016.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, Ian e KATO, Mary A. (orgs). *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas, editora da Unicamp, 1993. p. 69 – 102.

ASSIMILAÇÃO DA NASALIDADE NA FALA ANORIENSE

ASSIMILATION OF NASALITY IN ANORIENSE SPEECH

Adriana Coelho FREITAS¹

Tayane VASCONCELOS²

Jussara ARAÚJO³

RESUMO: Este trabalho trata da assimilação da nasalidade que ocorre quando os segmentos assumem os traços distintivos de outros segmentos, ou seja, quando há um compartilhamento do traço nasal com a sílaba vizinha. Embora este processo seja bastante comum no Português Brasileiro, conforme apresenta o artigo “Nasalização em Português Brasileiro: uma revisão autosegmental”, de Costa e Malta (2015), existem poucos estudos voltados para esse tema. Considerando a relevância do resultado alcançado na pesquisa citada, o presente estudo investiga e analisa a ocorrência da nasalidade na vogal átona [a] diante das consoantes nasais [n] e [m]. Essa pesquisa fundamentou-se na teoria Variacionista de Labov (2008). A coleta de dados foi realizada através de entrevista com falantes anorienses na faixa etária de 30-50 anos. Conclui-se que a ocorrência deste fenômeno é comum no falar do anoriense.

PALAVRAS-CHAVE: Nasalidade. Assimilação. Sociolinguística.

ABSTRACT: This paper deals with the assimilation of nasality that occurs when the segments assume the distinctive features of other segments, that is, when there is a sharing of the nasal trait with the neighboring syllable. Although this process is quite common in Brazilian Portuguese, as presented in the article “Nasality in Brazilian Portuguese: review auto segmental” by Costa and Malta (2015), there are few studies focused on this topic. Considering the relevance of the result obtained in the cited research, the present study investigates and analyzes the occurrence of nasality in the unstressed vowel [a] in front of nasal consonants [n] and [m]. This research was based on the Variationism theory of Labov (2008). The data collection was performed through an interview with anoriense speakers in the 30-50-year age group. It is concluded that the occurrence of this phenomenon is common in anoriense speech.

KEYWORDS: Nasality. Assimilation. Sociolinguistics.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o português brasileiro oferece à linguística uma gama de variações e traços peculiares na linguagem de cada região, levando pesquisadores a observarem, descreverem e analisarem tais fenômenos dentro de suas

1. Graduada em Letras na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Anori - AM adrianacoelhoofreitasacf@gmail.com.

2. Graduada em Letras na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Anori - AM tayanevasconcelos@gmail.com.

3. Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Anori-AM. jussaraaraujo@gmail.com.

respectivas comunidades. Dessa forma, torna-se necessário discutir os aspectos relacionados à fala, possibilitando condições de estudos para essas variantes dialetais sob a ótica da Sociolinguística.

O presente artigo propõe investigar a ocorrência da nasalidade proveniente da assimilação da vogal átona [a] quando próximas de consoantes nasais [m] e [n] entre falantes do município de Anori-AM. Tal fenômeno ocorre, por exemplo, na palavra “banana” [bã'nãna]. De acordo com Cristófaró (2015), nota-se que a nasalidade nessa circunstância é opcional, pois a vogal está diante de uma consoante em uma posição pretônica. Já na palavra “cama” [kãma], a vogal tônica é nasalizada, pois a mesma está seguida de consoante nasal. Quando se refere às propriedades articulatórias, as vogais são nasalizadas em decorrência da assimilação, na qual ocorre o abaixamento do véu do palato, havendo o fluxo de ar tanto pela cavidade nasal quanto pela oral. Dentro do contexto tônico, essa nasalização é mais perceptível do que em contexto átono.

A partir do campo fonético, o fenômeno em estudo está diretamente relacionado à assimilação dos segmentos vizinhos, como exemplo na palavra “canoa” ~ c[ã]noa, em que a pronúncia da vogal [a] sofre uma nasalização antes de sua completa articulação, fazendo com que essa vogal seja percebida como nasalizada, tal percepção mais presente no contexto tônico do que no átono.

No âmbito sociolinguístico, o município de Anori-AM apresenta uma série de propriedades dialetais, proporcionando aos estudos linguísticos o registro de peculiaridades próprias dessa comunidade. É sob a ótica da Sociolinguística que desenvolvemos nosso artigo, para tratar do fenômeno da assimilação da nasalidade da vogal átona [a]. Constatar-se-á, na pesquisa de cunho bibliográfico e de campo, a existência da variação que determina e distingue o modo de falar dos anorienses.

A pesquisa proposta neste artigo foi realizada a partir da disciplina Fonética e Fonologia, em que foi elaborado um anteprojeto com 5 fenômenos, sendo eles: assimilação da nasalidade, som da consoante /s/ em final de palavras, apagamento da consoante /r/ no final de palavras e a palatização de /ni/ e /li/. Essa disciplina foi ministrada pelos professores Dr. Valteir Martins e Dr. Carlos Renato Rosário de Jesus, tendo como instituição a Universidade do Estado do Amazonas no Curso de Letras Mediado por Tecnologia no município de Anori.

Para o levantamento destes dados, realizou-se uma entrevista que teve como suporte slides e textos, com o objetivo de verificar a ocorrência da assimilação por meio da nasalidade, levando em consideração os fatores da teoria variacionista como sexo e idade. Foram selecionados 5 informantes com a faixa etária de 30-50 anos, ambos os sexos, com escolaridade em nível fundamental, médio

e superior. Foram apresentadas aos entrevistados palavras e imagens ligadas ao cotidiano, para que desta forma se obtivesse o falar natural. Para constatação do trabalho em estudo, foram selecionadas palavras com vogais nasais e vogais nasalizadas com foco na vogal [a] nas posições iniciais, médias e finais, levando em consideração a tonicidade da mesma.

Através da análise dos dados observou-se que o fenômeno da assimilação da nasalidade tem como principal motivação de sua ocorrência na fala anoriense fatores diatópicos, uma vez que a maior parte dos falantes apresentou o fenômeno em estudo em sua fala, independentemente de sua idade, sexo ou escolaridade.

1. A FONÉTICA PRESENTE NA ASSIMILAÇÃO DA NASALIDADE

Para relatar o fenômeno de assimilação da nasalidade presente no falar anoriense faz-se necessária uma breve discussão sobre alguns aspectos fonéticos relacionados a esse fenômeno.

A fonética é o campo da ciência que tem como objeto de estudo os sons da fala a partir do seu ponto fisiológico e articulatorio, sendo ela a responsável por explicar os mecanismos utilizados para a reprodução deste som. Conforme afirma Cristófaró (2015, p. 23), “[...] a fonética apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição do som da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana”. Tais sons, para que possam ser reproduzidos, é necessária a utilização de sistemas do corpo humano, são eles: o respiratório, o fonatório e o articulatorio, formando assim o aparelho fonador.

De acordo com Cristófaró (2015), o aparelho fonador pode ser descrito a partir da funcionalidade de cada um dos sistemas que o compõe, iniciando pela constituição do sistema respiratório, formado pelos pulmões, músculos pulmonares, tubos brônquios e da traqueia, tendo como função primária a produção da respiração. Já o sistema fonatório tem, em sua constituição, a laringe; e sua função básica é atuar como válvula que obstrui a entrada de alimentos nos pulmões, através do abaixamento da epiglote. O sistema articulatorio, por sua vez, tem, em sua composição, a faringe, a língua, o nariz, os dentes e os lábios, suas funções primárias representam várias ações: morder, mastigar, sentir o paladar, cheirar, sugar e engolir.

A nasalidade em termos físicos ocorre a partir da classificação das vogais nasais, quando o véu palatino se encontra abaixado, permitindo, assim, a passagem do ar pelas cavidades nasais.

No presente trabalho discutir-se-á sobre o fenômeno da nasalidade presente no falar anoriense, configurando uma variação dialetal. A análise ocorreu a partir de um grupo de palavras marcadas pela não articulação da vogal nasal. Como por exemplo, nas palavras: M[a]naus x M[ã]naus, c[a]neta x c[ã]neta, em que se observou a variação apenas da pronúncia, permanecendo as palavras com o mesmo significado.

Cabe ressaltar a diferença entre nasalidade e nasalização. Conforme Cristóforo, (2015, p. 93), temos que “[...] a nasalidade de uma vogal ocorre quando uma vogal tipicamente oral é seguida por uma das consoantes nasais [n,m,ɲ] [...]. “Denominamos nasalização de vogais os casos em que uma vogal é obrigatoriamente nasal em qualquer dialeto do português”. Compreende-se que a assimilação da nasalidade está diretamente associada à pronúncia do falante.

A partir da investigação sobre nasalidade foram observados três pontos relacionados à posição das nasais, sendo eles: nasais em posição inicial: anel x [ã]nel; nasais em posição medial: M[a]naus x M[ã]naus; e nasais em posição final: Juli[a]m x Juli[ã]. Dentro desses dados, é possível verificar a assimilação da nasalidade presente nas palavras, todavia esse processo ocorreu pelo fato de que em todas as posições houve um compartilhamento do traço nasal com a sílaba vizinha. Sendo que, nas palavras “anel” e “Manaus”, o processo de nasalidade se encontrava seguido de consoantes nasais com vogais pretônicas, tornando-se algo opcional diretamente relacionado à variedade dialetal presente no falar anoriense, já na palavra “Juliam” este processo ocorreu de forma categórica, porque a vogal se encontrava em posição tônica.

Para Cristóforo (2015, p. 121), “[...] não apenas a presença da consoante nasal, mas também a posição da vogal em relação ao acento tônico influencia a modificação da vogal que passa a ser nasalizada”, o que nos leva a perceber que a nasalidade dentro do parâmetro da pesquisa se faz presente através da assimilação que a vogal possui com a consoante seguinte.

2. SOCIOLINGUÍSTICA

O estudo do vernáculo é um campo complexo e, muitas vezes, incompreensível, no entanto, de acordo com a obra *Introdução à Linguística*, organizada por Mussalim e Bentes (2012, p. 33), tem-se, no capítulo 1 – Sociolinguística – elaborado por Alkmim, que a Sociolinguística “tem como objeto de estudo a língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é, em situações reais de uso”. O precursor dessa teoria é o americano Willian Labov

que persistiu e comprovou em seus trabalhos, como o célebre estudo sobre a ilha de Martha's Vineyard, no litoral de Massachusetts, que a língua e a sociedade se encontram vinculada a fatores como idade, sexo, ocupação, origem, etnia e atitude. Tais características têm como ponto de partida a interação verbal de determinado grupo de pessoas/comunidade que compartilham um conjunto de normas. Em síntese temos que:

[...] a língua é um sistema organizado - tão organizado que seus falantes se comunicam perfeitamente entre si, [...] a língua varia e essa variação decorre de fatores que podem ser encontrados dentro da própria língua. [...] A Sociolinguística se ocupa desses fatores, da pressão que eles exercem sobre a língua que falamos e da maneira que as pessoas recebem e avaliam a língua. É dessa forma que os sociolinguistas estudam a relação entre língua e sociedade (COELHO *et al.*, 2015, p. 13).

Assim, nesta pesquisa, investigou-se o fenômeno que configura uma variação linguística na fala anoriense, este fenômeno é a assimilação da nasalidade da vogal átona 'a' próxima de consoantes nasais /m/ e /n/. O suporte teórico, como supramencionado, são os pressupostos teóricos da sociolinguística, assim verificamos um fenômeno que representa a heterogeneidade da língua, ou seja, a nasalização que ocorre a partir de contextos linguísticos (presença/ausência de consoante/vogal nasal) e extralinguísticos (idade, escolaridade, estrato social).

Outras regiões do Brasil já realizaram estudos voltados para essa temática, como por exemplo, "Processo de Assimilação da Nasalidade das vogais orais na fala Anapolina - Goiás", das autoras Coelho, Nazário e Mattos (2007). Nesse trabalho, no processamento de dados, a nasalidade tornou-se preferencial na fala dos anapolinos. O mesmo teve como suporte o projeto de pesquisa Anápoles Centenária: como falam os anapolinos? o qual tem como finalidade compreender e registrar os padrões linguísticos de Goiás, orientados pela Ms. Shirley Rocha Mattos. Outro estudo sobre o fenômeno é "Nasalização no Português do Brasil", de Abaurre e Pagotto (2002), em que um grupo de universitários da Zona Urbana da cidade Vitória da Conquista na Bahia foi protagonista de um estudo voltado para a linguagem nasalizada nas vogais. Ainda na região do Nordeste verificou-se outra pesquisa voltada para este assunto que foi o artigo "Nasalidade na Comunidade de fala de Fortaleza dos Nogueiras- Maranhão", Santos (2009), em seu corpus, verificou que os processos de realização da nasalidade se efetivaram. Na região norte, cita-se a pesquisa de Santos (2013) a respeito da nasalidade no município de Barreirinha, na comunidade de Freguesia do Andirá, em que ocorreu a constatação da variação da nasalidade.

Verifiquemos ainda os conceitos de variedade e variação, de acordo com Coelho et al (2015, p. 14-16): variedade são as características de cada grupo social, fazendo referência a esse trabalho temos informantes do ensino médio e superior; variação linguística é o processo em que duas formas podem ocorrer no mesmo contexto e com o mesmo significado, o fenômeno estudado apresenta a realização de *anel*: [ˈãnew]-[ˈanew].

Para a ocorrência do processo de nasalização é pertinente que se observe quais fatores são motivadores de sua ocorrência, isto é, os condicionadores. Estes são os fatores que controlam a nossa escolha por uma ou outra forma. Na fala anoriense foi possível observar que o principal condicionador é a presença/ausência da consoante nasal.

Portanto, neste artigo verificaremos a ocorrência desse fenômeno de variação na fala anoriense, seguindo os pressupostos da Teoria Variacionista.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentadas as análises verificadas a partir da realização ou não do fenômeno da assimilação da nasalidade na vogal átona [a] próximas das consoantes nasais [m] e [n], as quais foram observadas a partir de três pontos relacionados à posição, sendo eles: posição inicial, medial e final.

O *corpus* do artigo constitui-se de 5 entrevistas controladas, com análises quali-quantitativas realizadas na zona urbana do município de Anori, seguindo a metodologia de pesquisa Sociolinguística Variacionista (TARALLO, 2007). O quadro 1 apresenta os principais dados dos informantes tais como: gênero, escolaridade e idade.

Informantes		
Gênero	Escolaridade	Idade
Feminino	01 superior	39-44
	02 ens. Médio	
Masculino	01 superior	39-43
	01 ens. Médio	

Quadro 1: Categorização dos Informantes.

Conforme apresentado no quadro 1, dos informantes selecionados, temos 3 mulheres com a faixa etária de 35 a 45 anos, com escolaridade de nível médio e superior e 2 homens com a faixa etária de 35 a 45 anos, com escolaridade de nível médio e superior, de acordo com os critérios pré-estabelecidos tais como: ser

natural do município, ter pais também naturais do município, além de não ter se ausentado do município por um terço de sua vida.

Com referência ao gênero feminino, nota-se que apenas uma informante de nível médio não nasalizou a palavra “anel”, ratificando a hipótese de que a escolaridade não determina uma fala mais culta. Já no gênero masculino, a predominância do fenômeno foi unânime quando o informante foi exposto à leitura das palavras, porém, durante a conversação espontânea, o informante nasalizou a palavra “amigo”, reafirmando que a nasalidade se faz presente na fala do cotidiano anoriense.

No gráfico 1, pode-se observar os resultados gerais com relação a variante extralinguística de gênero acerca da assimilação da nasalidade.

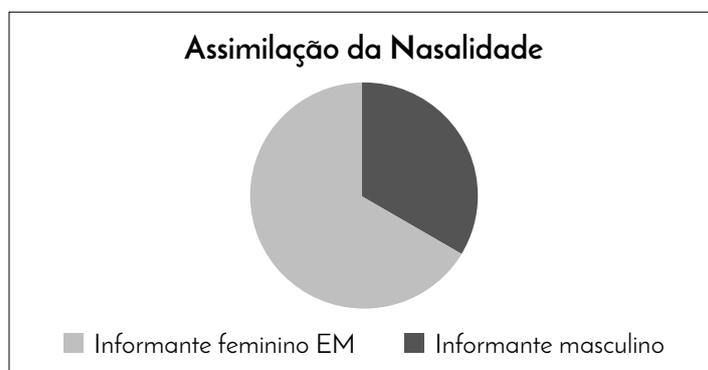


Gráfico 1: Assimilação da Nasalidade

De acordo com o gráfico 1, verifica-se que o fenômeno da nasalização, dentre os 5 informantes, está mais presente na fala masculina anoriense já que dois de um total de dois informantes do gênero masculino realizaram as palavras selecionadas de forma nasalizada.

Para observar este fenômeno foram selecionadas algumas palavras específicas entre substantivos e adjetivos como se pode observar no quadro 2:

Palavras de acordo com a Posição.		
Inicial	Medial	Final
Anel	Maninha	Juliam
Anamã	Manaus	-
Amanhã	Caminho	-
Amigo	Banana	-
-	Caneta	-

Quadro 2: Posição das nasais

Quanto a posição das palavras verificou-se que das 10 palavras apresentada 9 são substantivos, sendo apenas a palavra “amigo” adjetivo, o que nos possibili-

tou afirmar que o fenômeno da assimilação da nasalidade não está relacionado quanto a classe gramatical das palavras.

Para melhor visualização dos resultados acerca da posição das nasais nas palavras selecionadas para compor o *corpus* desse trabalho foi elaborado o gráfico 2.



Gráfico 2: Posição das sílabas nasais

Como se pode observar no quadro 2, a nasalização na fala anoriense ocorre em todas as posições das sílabas nasais, isto é, quando em início de sílaba, meio ou final.

Os dados foram coletados em formato de gravação em modo digital. Após a gravação da entrevista, foi executada por fim a transcrição fonética, em que foi possível obter os seguintes resultados, conforme apresenta o quadro 3.

Palavras	Informante I	Informante II	Informante III	Informante IV	Informante V
Maninha	[mã'ɲiɲa]	-	-	-	-
Anel	['ãnew]	-	['anew]	['ãnew]	['ãnew]
Manaus	[Mã'naws]	-	[Mã'naws]	[Mã'naws]	[Mã'naws]
Juliam	[ʒuɮj'ã]	-	-	-	-
Anamã	-	[ãñã'mã]	[ãñã'mã]	[ãñã'mã]	[ãñã'mã]
Caminho	-	[ka'miɲu]	[bã'nãna]	[bã'nãñã]	[bã'nãna]
Banana	-	-	-	-	-
Caneta	-	-	[kã'neta]	-	-
Amanhã	-	-	-	[amã'ɲã]	-
Amigos	-	-	-	-	[ã'migus] - [a'migus]

Quadro 3: Transcrição Fonética.

Antes de iniciar a explicação sobre o que se expõe no quadro 3, faz-se necessário esclarecer que o *corpus*, aqui utilizado, foi coletado a partir de diversas metodologias⁴, portanto, nem todos os falantes utilizaram as mesmas palavras.

A fim de expor os resultados alcançados na pesquisa quanto à assimilação da nasalidade na vogal átona [a], comprovou-se que este fenômeno, de fato, é uma característica presente no falar anoriense, pois, de acordo com o quadro 3, todas as palavras foram nasalizadas exceto a palavra “anel”. Ainda pode-se observar que todos os informantes realizam o fenômeno, demonstrando que sua ocorrência na fala anoriense decorre de características regionais.

De acordo com a obra Introdução a Linguística – II. Princípios de análise, organizada por Fiorin (2003, p.48), tem-se, no capítulo 2 - Fonologia– elaborado por Souza e Santos, a afirmação de que a “assimilação é um termo genérico que se refere a qualquer processo em que um som adquire características ou traços dos sons que o rodeiam”. Exposto isso, demonstrou-se que independentemente da posição da sílaba tônica vai ocorrer à assimilação da consoante nasal para a vogal átona [a], havendo, assim, o espalhamento da nasalidade na palavra, visto que, dentro dos parâmetros da sociolinguística, a explicação para a ocorrência deste fenômeno está na variação dialetal que nessa pesquisa foi comprovada através do falar anoriense.

Outros trabalhos também investigaram esse fenômeno no Estado do Amazonas tais como: o projeto FAMAC que é um grupo de pesquisa coordenado pela Dra. Silvana Martins no qual são encontrados trabalhos que investigam diversos fenômenos linguísticos na fala e escrita manauara tanto no âmbito culto quanto no coloquial. Bem como na dissertação de Santos (2013) que tratou da nasalidade no município de Barreirinha, na comunidade de Freguesia do Andirá, sendo que em ambas as investigações ocorreram também a constatação da variação da nasalidade.

A partir dos resultados apresentados nessa seção, tornou-se evidente que este fenômeno é um traço comum em alguns lugares do estado do Amazonas, ressaltando a importância de estudos em outras regiões do estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há registros que a assimilação da nasalidade já foi estudada em outras comunidades urbanas e rurais. Em Anori, a partir deste trabalho, foi possível verificar que esse fenômeno ocorre com frequência e tornou-se uma característica peculiar na fala anoriense.

4. Conforme exposto na introdução, esse artigo é resultado de uma pesquisa de campo realizada na disciplina de Fonética e Fonologia, na qual, individualmente, 36 acadêmicos do curso de Letras realizaram tais coletas de dados. A metodologia a ser aplicada foi definida por cada aluno.

Dos resultados obtidos, temos como exemplo as palavras: Anori x ãnori; caminho x câminho, no qual se comprova que esse fenômeno é comum durante a conversação entre os indivíduos que vivem neste lugar, em que gênero, idade e escolaridade não determinaram a existência do fenômeno investigado, mas sim fatores diatópicos.

Diante dos resultados, o objetivo da pesquisa foi alcançado e registrado, contribuindo para o estudo sociolinguístico. Cabe ressaltar a importância dos suportes bibliográficos e em mídia, que proporcionaram arcabouço necessário para tal pesquisa, ajudando significativamente na construção de fundamentos para o artigo.

Conclui-se que essa pesquisa não se esgotou neste artigo, podendo ser verificada em outros contextos, ressaltando, assim, a importância de novos estudos voltados para a Sociolinguística e as infinitas possibilidades que a mesma proporciona, já que a língua está em constante mudança.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; PAGOTTO, E. G. *A palatização das oclusivas dentais no português do Brasil*. In: Gramática do português falado VII: novos estudos descritivos. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- ALKMIN, T. A. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1.
- COELHO, Izete Lehmkuhl. et al. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.
- COELHO, V. O.; NAZÁRIO, M. L.; MATTOS, S. E. R. *O processo de assimilação da nasalidade das vogais orais na fala anapolina*. 2007. Disponível em: <<http://www.prp2.ueg.br/06v1/conteudo/pesquisa/inic-cien/eventos/sic2008/fronteira/flashsic/animacao/IIIJORNADA/arquivos/resumos/resumo33.pdf>>. Acesso em 13 de fevereiro de 2017.
- COSTA, C.; MALTA C.: Nasalização em Português Brasileiro: uma revisão autosegmental. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 18/1, p. 132-156, jun. 2015 Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/20323/16553>> Acesso em 08 de fevereiro de 2017.
- CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do Português: roteiro de estudos e guia/ exercícios*. São Paulo. Contexto, 2015.
- FAMAC. *Fala Manauara Culta e Coloquial*. Banco de dados. Manaus, 2009. Disponível em: <<http://projetoFamac.wixsite.com/projetoFamac>>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2017.
- FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística II: princípios de análise*. São Paulo. Contexto, 2003.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução a Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo. Cortez, 2012.

SANTOS, G. B. *Nasalidade na comunidade de fala de Fortaleza dos Nogueira- MA*. Goiás 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2442>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2017.

SANTOS, T. B. *Descrição da nasalidade no município de Barreirinha, na comunidade do Andirá, no Amazonas*. 2013 Disponível em: <<http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2393>> Acesso em: 09 de fevereiro de 2017.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo. Ática, 2007.

REORGANIZAÇÃO DA LINGUAGEM NA DISARTHRIA

REORGANIZATION OF LANGUAGE IN DYSARTHRIA

Daniela Pereira de Almeida RUAS¹Nirvana Ferraz Santos SAMPAIO²Vera PACHECO³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo investigar aspectos linguísticos da linguagem oral em funcionamento no sujeito disártrico RA, além de avaliar a organização rítmica da fala desse sujeito utilizando a leitura de textos como ferramenta para reorganização de sua fala. O sujeito em questão foi vítima de um acidente automobilístico aos 28 anos de idade, permaneceu em coma por 27 dias, devido a um traumatismo craniano, apresentando, com isso, a disartria como sequela, uma patologia de linguagem ocasionada por distúrbios neurológicos. Para o desenvolvimento deste estudo, buscou-se dos conhecimentos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva (ND) que estuda a relação linguagem-cérebro, relação esta que envolve elementos cognitivos, sócio-culturais, linguísticos e psíquicos; e dos conhecimentos Fonéticos e Fonológicos, especificamente sobre o ritmo da fala de RA, em seus aspectos prosódicos. A importância deste trabalho se deve ao fato de a maioria dos trabalhos sobre disartria tratar esse distúrbio apenas como uma alteração motora, deixando de lado os aspectos neurolinguísticos que envolvem essa patologia de linguagem. Os resultados indicam que as alterações rítmicas interferem na compreensão da fala de RA, por parte dos interlocutores. Essas alterações dizem respeito, mais especificamente, ao número e local em que essas pausas acontecem.

PALAVRAS-CHAVE: Disartria. Funcionamento da linguagem. Ritmo.

ABSTRACT: The present article aims to investigate linguistic aspects of oral language in operation in the subject dysarthritic RA, as well as to evaluate the rhythmic organization of the speech of this subject using the reading of texts as a tool to reorganize their speech. The subject in question was the victim of an automobile accident at the age of 28 years. He remained in a coma for 27 days, due to a head trauma, thus presenting dysarthria as a sequel, a language pathology caused by neurological disorders. For the development of this study, we have used the theoretical and methodological knowledge of the Discursive Neurolinguistics (ND), which seeks to study the language-brain relationship, which involves cognitive, socio-cultural, linguistic and psychic elements; and Phonological and Phonological knowledge, specifically on the rhythm of RA speech, in its prosodic aspects. The importance of this work is due to the fact that most of the works on dysarthria treat this disorder as a motor alteration, leaving aside the neurolinguistic aspects that

1. Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, Bahia/Brasil CEP: 45083-900. E-mail: danidpda@gmail.com. Pesquisa financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

2. Coordenadora do projeto e orientadora. Professora Doutora em Linguística, líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (GPEN/CNPq/UESB) e lotada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista, Bahia/Brasil. CEP: 45083-900. E-mail: nirvanafs@terra.com.br

3. Doutora em Linguística. Docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do mestrado Profissional em Letras. Campus de Vitória da Conquista, Bahia/Brasil. CEP: 45083-900 E-mail: vera.pacheco@gmail.com.

involve this language pathology. The results indicate that the rhythmic changes interfere in the understanding of RA speech by the interlocutors. These changes relate more specifically to the number and location of these breaks.

KEYWORDS: Dysarthria. Functioning of language. Rhythm.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os estudos sobre disartria, sob um posto de vista linguístico, são fundamentais para um maior conhecimento sobre essa patologia, contribuindo, assim, para o aprimoramento da teoria Neurolinguística sobre esse distúrbio da linguagem. Dessa forma, apresentam-se conceitos de grande importância para uma investigação sobre a reorganização da linguagem na fala disártrica, tais como: ritmo e pausa, a fim de tratar os distúrbios da linguagem do sujeito disártrico RA com maior clareza.

O tema aqui abordado apoia-se nos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística, e mais especificamente, em uma orientação discursiva da linguagem, proposta pela Neurolinguística Discursiva (doravante ND). A ND defende a prática de situações enunciativo-discursivas, como situações de avaliação de sujeitos com patologias de linguagem no acompanhamento longitudinal, por acontecer nesse contexto uma produção linguística prospectiva. Os dados aqui analisados foram selecionados por meio da leitura de textos feita por RA, em que a leitura é tida como uma ferramenta para conter a velocidade de fala desse sujeito, visto que a sua fala espontânea acontece de maneira bastante acelerada.

A velocidade de fala de RA sofre alterações em decorrência das inserções de pausa. Essas pausas são colocadas de forma a dividir os enunciados causando estranhamento aos interlocutores. Com isso surge a seguinte pergunta: Quais aspectos prosódicos podem ser alterados na fala desse sujeito e como o investigador pode intervir para ajudar na reorganização rítmica da fala de um sujeito disártrico? Acredita-se que a disartria afeta a linguagem oral em funcionamento do sujeito RA, especificamente o padrão rítmico, a saber, o excesso de colocação de pausas e a alteração na duração sintagmática, tornando a fala acelerada.

O objetivo deste artigo é investigar aspectos linguísticos da linguagem oral em funcionamento no sujeito disártrico RA, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Neurolinguística Discursiva, além de avaliar a organização rítmica da fala de RA, utilizando a leitura de textos como ferramenta para reorganização de sua fala.

A disartria é uma modificação da produção da fala ocasionada por um distúrbio neurológico, decorrente de uma alteração do sistema nervoso central e/ ou periférico, provocado por um Traumatismo Crânio-Encefálico (TCE) ou tumores. É uma patologia de linguagem que compromete a organização e execução da linguagem oral de RA.

Este trabalho justifica-se pelo fato de a maioria das pesquisas voltadas para a disartria avaliar a fala do sujeito disártrico com base em questões motoras, ou seja, os autores olham para as dificuldades prosódicas e articulatórias do ponto de vista fisiológico, e enfatizam apenas a perda decorrente da disartria, não considerando o valor linguístico presente nos aspectos prosódicos e articulatórios na produção da fala.

Enfatiza-se neste artigo a importância de olhar para o sujeito disártrico como um sujeito de linguagem, que, apesar de suas dificuldades ao se comunicar, também se constitui pessoalmente através da enunciação. Daí a necessidade de enxergar para além da produção motora na fala disártrica, pois é preciso observar os mecanismos que o sujeito disártrico utiliza para se fazer entender e constituir-se como sujeito de linguagem ao colocar a língua em funcionamento.

Essa temática será trabalhada neste artigo na seção 3, disartria: uma patologia de linguagem, em que serão discutidos os aspectos teóricos sobre a disartria como patologia de linguagem; na seção 4, ritmo, caracterizado como a área mais afetada no funcionamento da linguagem na disartria; e seção 5, a fala de um sujeito disártrico e sua estruturação rítmica, em que serão analisados os dados, obtidos por meio de leitura de textos, que descrevem a fala de RA.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para estudar o funcionamento da linguagem na disartria utilizou-se como metodologia os pressupostos metodológicos da ND, que consistem no levantamento bibliográfico relevante para o embasamento teórico que sustenta a pesquisa em desenvolvimento, e também no acompanhamento longitudinal realizado por meio de sessões realizadas uma vez por semana com o sujeito disártrico. O sujeito em questão, RA, foi vítima de um acidente automobilístico aos 28 anos de idade, permaneceu em coma por 27 dias devido a um traumatismo craniano, apresentando, com isso, a disartria como seqüela. Neste artigo, são apresentados, também, dados de estudo experimental com a comparação da leitura realizada por RA e JM, sujeito coetâneo de fala típica.

No decorrer do acompanhamento longitudinal, foram selecionadas atividades que buscam inserir o sujeito disártrico em situações dialógicas que fazem sentido para os que com ele convivem, isto é, em uma situação normal de linguagem. Dessa forma, a ND entende o sujeito disártrico como um produtor de discurso, possibilitando que este se insira em práticas verbais, utilizando, também, processos linguísticos de significação para estabelecer a linguagem.

Para a constituição do *corpus*, foi gravada e transcrita a fala de RA em atividades significativas e também por meio da leitura de textos para seleção dos dados-achados. Considera-se o dado-achado como detalhes, indícios que guardam relação com aquilo que o investigador se propõe a compreender do ponto de vista teórico. Coudry (1996) caracteriza como dado-achado os dados obtidos através do acompanhamento clínico. Esses dados, segundo a autora, “originam-se de uma prática com a linguagem, e não podem ser inventados” (COUDRY, 1996, p. 182).

Para as sessões de acompanhamento longitudinal, foram planejadas atividades sistematizadas de leitura a partir de textos como: fábulas, histórias em quadrinhos, piadas, revistas, panfletos, músicas e atividades de jogos; a partir dessas sessões, foram coletados dados de fala do sujeito RA. Essas sessões foram realizadas no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN). Em relação à coleta de dados experimentais, foram gravadas a leitura de um parágrafo de um texto realizada por RA (sujeito disártrico) e por JM (sujeito não disártrico), para serem comparadas, foi utilizada uma câmara acústica para a produção dos sons sem interferência do meio, a coleta foi realizada no Laboratório de Pesquisa em Fonética e Fonologia (LAPEFF). O LAPEN e o LAPEFF pertencem à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Dessa forma, foram relacionados teoria e dado através da análise do material coletado.

DISARTRIA: UMA PATOLOGIA DE LINGUAGEM

A Neurolinguística Discursiva é um campo recente na Linguística e os seus estudos foram iniciados por Maria Irma Handler Coudry, na década de 80 do século XX. A ND se interessa em estudar a relação linguagem-cérebro, relação que envolve elementos cognitivos, sócio culturais, linguísticos e psíquicos. Essa abordagem objetiva analisar a linguagem em funcionamento em sujeitos que apresentam uma patologia de linguagem, contrapondo a uma avaliação em meio a práticas descontextualizadas baseadas em atividades metalinguísticas.

Para a ND, é de fundamental importância, como método de investigação, o acompanhamento longitudinal com o sujeito, no qual é possível avaliar a sua

linguagem através da reflexão de suas dificuldades e dos recursos que ele utiliza para se comunicar.

A partir dessas concepções, Freire (2005) expõe que:

A Neurolinguística de orientação discursiva busca compreender como esse sujeito – que fala sob estas condições históricas e psico-afetivas, que opera nos limites de regras sociais mais ou menos comuns – coloca a linguagem em funcionamento sem que se possa, de antemão, prever como dela faz uso. A imprevisibilidade de seus enunciados, no entanto, não é de forma alguma incompreensível, mas está longe de ser um comportamento homogêneo (FREIRE, 2005, p. 134).

A ND apresenta como um dos seus objetivos o estudo de patologias de linguagem e dentre elas a disartria. Essa é caracterizada como uma alteração da fala ocasionada por um comprometimento no sistema nervoso central e/ou periférico, decorrente de uma lesão, como aponta Melle (2007),

[...] la disartria es una afectación neurológica del sistema nervioso central y/o periférico que produce dificultades en la programación o la ejecución motora dando lugar a la presencia de alteraciones en el recorrido muscular, la fuerza, el tono, la velocidad y la precisión de los movimientos realizados por la musculatura de los mecanismos que participan en la producción, esto es, en la respiración, la fonación, la articulación y la resonancia. (MELLE, 2007, p. 13-14)⁴

Essa alteração pode ser resultante de um traumatismo craniano, quando há um “deslocamento” do cérebro, causando lesões motoras e difusas, em níveis cerebelares, corticais e subcorticais, ou de origem degenerativa. Nesse caso, Lemos (1984) mostra que “[...] as sequelas desses traumatismos variam de acordo com a amplitude e a localização das lesões e a capacidade da parte do cérebro, que se manteve intacta, de poder exercer uma ação que possa suprir a deficiência da que foi afetada” (LEMOS, 1984, p. 41).

Em relação à linguagem em funcionamento na disartria, ocorrem modificações na respiração, na fonação, na ressonância e na articulação da fala, como descrito por Melle (2007), que afetam aspectos linguísticos como supressão de letras e sílabas. Outras consequências dessa patologia estão relacionadas à prosódia, em que o ritmo na produção da fala pode ser afetado.

4. A disartria é um distúrbio neurológico do sistema nervoso central e/ ou periférico que produz dificuldades na programação ou na execução motora, dando lugar à presença de alterações nos movimentos musculares, na força, no tom, na velocidade e na precisão dos movimentos realizados pela musculatura dos mecanismos que participam da produção, isto é, na respiração, na fonação, na articulação e na ressonância. (Tradução nossa).

Conforme Vieira (2007), em condições normais, “a fala tem uma função linguística, de organização do seu discurso e, conseqüentemente, não acontece em qualquer lugar e de qualquer forma: a pausa participa da produção, da percepção e da organização rítmica das mensagens orais” (VIEIRA, 2007, p. 22).

Segundo esse autor, o ritmo apresenta um papel fundamental na organização da fala e é por meio dessa organização que o sujeito consegue fazer-se compreendido em situações comunicativas.

Com base nos estudos em prosódia, buscou-se olhar para aspectos linguísticos presentes na alteração do ritmo da fala, pois, conforme Cagliari (1992), os elementos prosódicos não podem ser separados de elementos linguísticos.

Em se tratando da produção da fala, essa é composta por gestos articulatorios acionados pelo sistema neuromotor, controlada pelas atividades cognitivas do falante. Rodrigues (1989) denomina de gesto articulatorio “[...] a toda movimentação de órgãos fono-articulatorio (OFA) cujo objetivo seja produzir um som modulado com ou sem significado linguístico” (RODRIGUES, 1989, p. 15). Como mostra Felizatti (1998), na disartria, os órgãos fono-articulatorios são afetados, comprometendo os padrões de movimento, precisão, coordenação e velocidade, afetando, conseqüentemente, a produção da fala.

A maioria dos estudos voltados para a disartria caracteriza essa patologia de linguagem apenas como conseqüência dos transtornos motores decorrentes de lesão cerebral, como mencionado pelos autores Melle (2007) e Felizatti (1998). Dessa forma, as dificuldades linguísticas, e mais especificamente prosódicas e articulatorias, são avaliadas sob o ponto de vista orgânico e fisiológico, enfatiza-se a perda decorrente dessa patologia, e desconsidera-se, assim, o valor linguístico nos aspectos prosódicos e articulatorios do funcionamento da linguagem.

Darley, Aronson e Brown (1969a), citado em Murdoch (2005), dizem que “a disartria designa problemas na comunicação oral devido à paralisia, fraqueza e incoordenação da musculatura relacionada à fala” (MURDOCH, 2005, p. 17). Com essa afirmação, os autores declaram que se apoiam na produção motora e suas alterações para estudar a disartria.

Segundo esses estudos, para que a fala disártrica seja comprometida em níveis linguísticos, primeiro é necessário um comprometimento na produção motora responsável pela articulação. Iliovitz (2004), com base em Felizatti (1998), afirma que

[...] a disartria corresponde a uma desordem na produção motora que afeta os padrões de movimento, precisão, coordenação e força dos órgãos fono-articulatorios. Além disso, envolve lesões motoras

de origem geralmente traumática no sistema nervoso central, em níveis cerebelares e subcorticais configurando comprometimentos fonético-fonológicos causados pelo enfraquecimento dos músculos fonatórios (ILIOVITZ, 2004, p. 01).

O presente artigo, por meio de seus autores, defende que a disartria por ser uma lesão difusa compromete também áreas do cérebro responsáveis pela linguagem, pois compreende-se que os transtornos do Traumatismo Crânio-Encefálico podem ser consequência direta nas alterações linguísticas na disartria, sem que necessariamente ocorra uma desordem motora que prejudique os órgãos fono-articulatórios.

Por ser a disartria uma patologia de linguagem, cujas alterações se destacam os transtornos prosódicos, será apresentado um breve estudo sobre esse tema, principalmente, no que se refere ao ritmo para uma melhor compreensão sobre a (des)organização da fala disártrica, com enfoque na análise da inserção de pausa feita por RA.

RITMO

A área mais afetada no funcionamento da linguagem na disartria diz respeito à prosódia, e mais especificamente à organização do ritmo da fala.

A prosódia é um campo de investigação de interesse da Linguística e mais especificamente da Fonética e Fonologia, áreas que, por meio de modelos teóricos, se interessam por compreender a relação da prosódia com a fala e a linguagem, e com a língua como um todo.

Para uma melhor compreensão sobre essa abordagem da linguagem na disartria, é preciso observar e compreender os estudos da linguagem que abordam o ritmo como fundamental na organização da língua em todos os seus aspectos.

Ao tratar sobre ritmo, deve-se considerar dois aspectos intrinsecamente relacionados a ele, tempo e duração. Para a percepção do ritmo, ocorre uma repetição de uma unidade rítmica que se desdobra no tempo.

A repetição de certo modo segmenta o contínuo do movimento em pedaços. Esses pedaços ou unidades rítmicas, obviamente, possuem uma certa duração que pode ser medida e controlada pelo observador e, portanto, podem ser comparadas com a expectativa que se tem delas (CAGLIARI, 2007, p. 132-3).

Para a investigação prosódica na fala disártrica observou-se três parâmetros, dentre outros, fundamentais para a manutenção do ritmo na fala, são eles: duração; velocidade de fala; e pausa.

A duração, que é um parâmetro rítmico relacionado ao tempo gasto na produção de determinado segmento, sílaba ou enunciado, que ora são emitidos por meio de um alongamento ora por meio de redução no tempo de produção, ou, como nas palavras de Crystal (2000), “[...] é a extensão de tempo envolvida na articulação de um som ou sílaba. A duração absoluta dos sons da fala, até certo ponto depende do tempo global do enunciado” (CRYSTAL, 2000, p. 89).

A velocidade de fala, que, conforme Cagliari (2002), diz respeito ao “[...] modo mais acelerado ou desacelerado (retardado) de falar em contextos longos” (CAGLIARI, 2002, p.27), ou seja, a velocidade com que são produzidos os segmentos, sílabas ou enunciados.

A pausa, que, por sua vez, pode ser definida como a “[...] suspensão da elocução que ocorre, normalmente, na fronteira de constituintes ou segmentos” (BALIEIRO JR, 2001, p. 122). A pausa é usada, em momentos oportunos pelo falante, para a respiração durante a fala. Cagliari (1992) diz que “o uso de pausa ‘fora do esperado’ representa uma hesitação, o que revela uma re-organização do processo de produção da fala [...]” (CAGLIARI, 1992, p. 143). Existe também a pausa estratégica, que, segundo Cagliari (2002), é utilizada pelo falante para retomar e preencher espaço no ritmo.

Assim, pode-se afirmar que a regularidade percebida, que é o que caracteriza o ritmo, é obtida pela combinação e organização das pausas inseridas, da velocidade com que um enunciado é proferido e pela duração com que o mesmo é realizado.

A FALA DE RA E SUA ESTRUTURAÇÃO RÍTMICA

Esta seção está dividida em dois itens. No primeiro item, será apresentada uma discussão sobre a reorganização da linguagem de RA a partir da intervenção do sujeito pesquisador/mediador ao apresentar a esse sujeito um modelo de leitura e inserção de pausas e, no segundo item, apresenta-se uma análise comparativa entre as pausas realizadas por RA (em uma condição de leitura atípica) e as de JM (em uma leitura típica).

4.1 Reorganização da linguagem de RA: um sujeito disártrico

Em meio a práticas enunciativo-discursivas, em meio a reversibilidade de papéis (COUDRY, 1988), ou troca de turnos conversacionais, o sujeito disártrico

se coloca como sujeito de linguagem. Nesse sentido, a partir da mediação com o pesquisador/mediador o sujeito disártrico se relaciona com o meio em que vive, com a cultura, com a língua e com ele mesmo enquanto sujeito de linguagem que reconhece e lida com a sua patologia.

No quadro abaixo, constam dados que foram transcritos e analisados para uma melhor observação do trabalho de reorganização da fala de RA, realizado nesse momento por meio da leitura e com base nos pressupostos linguísticos e neurolinguísticos.

Quadro 1 - Fragrâncias Importadas

Sessão: 04-12-12

Contexto: RA e Idp conversam sobre um panfleto de propagandas de fragrâncias originais importadas, distribuído por uma colega do grupo. RA realiza a leitura, com dificuldades, seguindo o modelo padrão direcionado por Idp.

<p>Início da Leitura:</p> <p>1'- RA: Empresa / em plena/ <expansão> / procura // <distribuidores> / independentes.*</p> <p>2'- Idp: Eu vou ler pra você ver qual é o meu ritmo:</p> <p>Empresa em plena expansão / procura distribuidores independentes.</p> <p>3'- Idp (aponta o momento em que as pausas deveriam ocorrer)</p> <p>4'- RA: Empresa em plena expansão / <procura> <ditibuidores> <independentes>.</p> <p>RECORTE</p> <p>5'- Idp: Então vamos falar essa palavra aqui: distribuidores.</p> <p>6'- RA: <ditibuidores> (pouco legível e com o volume baixo)</p> <p>7'- Idp: dis...</p> <p>8'- RA: <dis::tribuidores>, <dis::tribuidores> (a palavra é pronunciada ainda com dificuldades, porém compreensível pelo interlocutor)</p> <p>9'- Idp: distribuidores... (?) (indicando para RA que é para ele pronunciar a palavra seguinte também).</p> <p>10'- RA: distribuidores <independentes>, <independentes></p>
--

*Símbolos: (1') indica a linha citada; (/) indica pausa; (//) indica pausa prolongada; (< >) indica palavra de difícil compreensão; (::) indica segmento produzido com prolongação.

Fonte: elaboração própria

Com base na transcrição do quadro 1, foi possível selecionar dados que demonstram as dificuldades na reorganização da linguagem de um sujeito disártrico, quando o padrão rítmico de sua fala foi alterado. No trecho analisado, RA pronuncia a frase com um número de pausas (indicado pelas barras) fora do padrão proposto pela língua, isso, em conjunto com suas dificuldades em manter, a depender do contexto, a estrutura silábica, fazendo com que a sua fala se torne incompreensível pelo interlocutor. Porém, a partir do instante em que houve

uma indicação do momento em que deveria ocorrer a pausa, RA realiza corretamente o direcionamento proposto por Idp, como indicado nas linhas 2 e 4. No entanto, RA apresenta dificuldades em realizar os segmentos internos nas palavras e também em pronunciar com um volume mais alto. Nesse sentido, o sujeito disártrico perde a precisão na produção dos movimentos necessários para a realização dos segmentos. Isso ocorre devido ao fato de RA direcionar a sua atenção ao ritmo correto da frase.

É possível observar que as repetições monitoradas pelo investigador fazem com que RA perceba onde está a sua dificuldade e como reorganizar o ritmo que foi alterado, como ocorre, por exemplo, nas linhas 4 e 8. Essa velocidade de fala faz com que alguns segmentos sejam produzidos com dificuldades, e até são omitidos a depender do contexto em que estejam inseridos, indicado nas linhas 6 e 8, quando RA pronuncia a palavra *distribuidores*, omitindo o segmento *s* no final da primeira sílaba, e o *r* do encontro consonantal da segunda. Ao repetir as palavras, RA busca, a cada reprodução, encontrar uma forma de superar suas dificuldades, como mostra a linha 8, até que, com a ajuda do mediador, consegue pronunciar melhor os segmentos antes não produzidos.

4.2 As pausas de um disártrico e um não disártrico: análise comparativa

A fala é organizada por unidades que formam um contínuo e deve ser pronunciada obedecendo à colocação dessas unidades em certos espaços dentro da frase, seguindo determinada cadência rítmica. A falta dessa cadência rítmica é uma das características da fala disártrica.

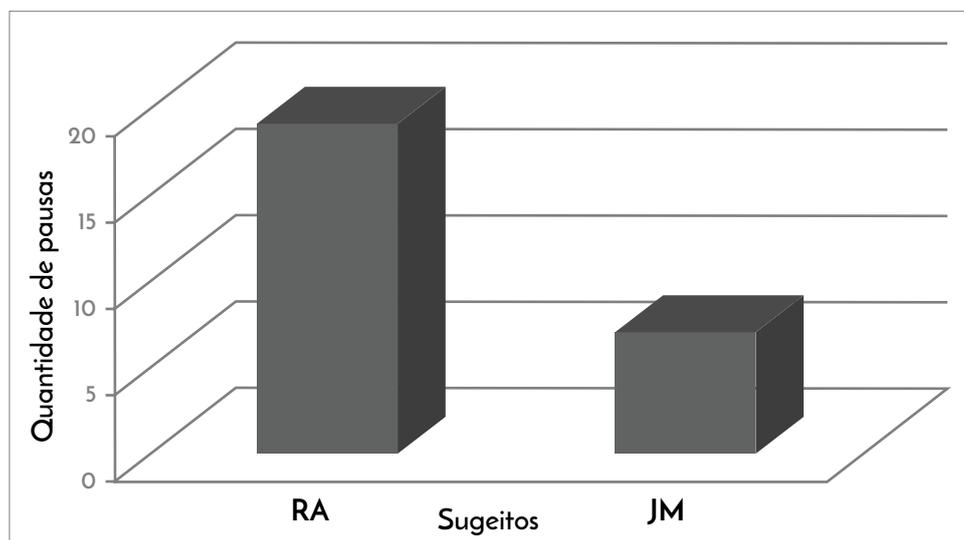
Apesar de as pausas serem uma unidade rítmica na fala, como mostrada anteriormente, a fala de RA se destaca pela presença constante dessas unidades, o que passa a sensação para quem o ouve de uma fala cortada, sempre interrompida. Mas essas pausas de fato superam a quantidade de pausas usadas por uma pessoa sem disartria ou qualquer outro problema de fala?

Em um esforço para compreender o padrão rítmico da fala de RA, foi feita a comparação do número de pausas usadas por RA com o número de pausas usadas por JM, sujeito não disártrico, durante leitura do parágrafo abaixo:

Hoje em dia as pessoas têm condições de saber tudo o que se passa em seu meio e no mundo. Além disso, podem também comunicar-se facilmente com pessoas que estão distantes. Isso ocorre devido ao desenvolvimento dos diversos meios de comunicação. (DIEZ, 2001, p. 121-2)

Por meio da comparação da colocação de pausas realizadas por RA e JM, na leitura do parágrafo acima, foi obtido o seguinte gráfico:

Gráfico 1 - Número de pausas realizadas por RA e JM na leitura do parágrafo



Fonte: elaboração própria

No gráfico 1, observa-se que RA, durante a leitura do parágrafo citado, insere dezenove pausas, ao passo que JM, sujeito sem disartria, insere apenas seis pausas na leitura do mesmo trecho. Nesse sentido, pode-se afirmar que RA realiza marcação de pausas de forma diferente de uma marcação prototípica. Assim, observa-se, que em termos de quantidade de pausa, a fala de RA se diferencia em relação a sujeitos que não apresentam nenhum tipo de comprometimento no funcionamento da linguagem oral.

Em virtude da colocação excessiva de pausa, o contínuo sonoro da fala de RA é interrompido com mais frequência, causando dificuldades no ato da enunciação, o que faz com que o encadeamento da fala não seja realizado como o esperado em uma fala normal.

Diante desse número excessivo de pausas, RA interrompe o fluxo da fala em momentos inesperados, como pode ser observado na análise da colocação de pausas descritas no quadro 2 a seguir, através da leitura do parágrafo:

Quadro 2 - Análise comparativa da localização de inserção de pausas feitas por RA durante a leitura do parágrafo

Hoje em dia / - as pessoas têm / condições / de saber * / - tudo / o que se / passa em seu meio / * e no mundo. * / - Além disso, * / - podem também comunicar-se / facilmente / - com pessoas / que estão distantes. * / - Isso ocorre, * - devido / ao desenvolvimento / * dos diversos meios de comunicação.

Onde:

- Pausa inserida por **RA** ⇨ indicada por (/);
- Pausa inserida por **JM** ⇨ indicada por (*);
- Pausa onde deveria acontecer pausa e não ocorreu ⇨ indicada por (-).

Fonte: elaboração própria

A língua possibilita à leitura do texto acima uma colocação diversa de pausas a depender do leitor e da sua entonação. Porém, essas diferentes colocações são de modo geral previstas e tidas como normais por diferentes leitores. No entanto, ao ser analisada a colocação de pausas feitas por um leitor disártrico, percebe-se um desvio do que seria considerado como padrão pela maioria das pessoas.

Observa-se, no intervalo em que ocorre os sinais (/), (*), (-), uma coincidência entre as pausas de RA, (/), JM, (*) e onde deveria acontecer a pausa, (-). A pausa inserida por RA ocorre em quase todo momento, sendo difícil não haver coincidência em relação ao que deveria acontecer e não acontece. Somente em um momento RA não inseriu a pausa onde deveria de fato existir. Porém, isso não é regra, visto que a língua permite possibilidades de leituras e interpretações. Em contrapartida, nota-se uma ocorrência de pausas em momentos em que não são esperadas as pausas, produzindo, assim, um número excessivo de interrupções do contínuo da fala, o que faz com que a fala de RA se torne ininteligível para quem o ouve, devido à velocidade da fala e ao número excessivo de pausas. Percebe-se que RA foge totalmente ao que seria do padrão linguístico, o que ocorre devido às consequências da disartria.

CONCLUSÃO

A análise dos dados permite observar que o funcionamento da linguagem verbal de RA é caracterizado por alterações rítmicas que interferem na compreensão por parte dos interlocutores. Essas alterações dizem respeito, mais especificamente, ao número e local em que essas pausas acontecem. As análises apontam as alterações rítmicas como consequência da velocidade de fala e do uso incorreto de pausas, o que prejudica de forma significativa a estrutura interna das palavras, em especial das sílabas, quando são pronunciadas de forma rápida. Como consequência da velocidade de fala, RA produz repetições como alternativa de correção e retomada de sua fala.

Investigou-se, então, os aspectos linguísticos na linguagem oral de RA, com vistas a compreender o funcionamento de sua linguagem. Dessa forma, observa-se a importância de práticas discursivas (Cf. COUDRY 1988) para a reorga-

nização lexical na fala de RA. Nesse momento, foi de fundamental importância a intervenção do investigador como mediador entre o sujeito e a retomada de sua linguagem em situações de dificuldades linguísticas, apresentando, via leitura em conjunto, um modelo de ritmo e pausas.

REFERÊNCIAS

- BALIEIRO JR., A. P. *O sujeito que se estranha: manifestações de subjetividade na afasia*. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2001.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, n. 23, jul./dez. 1992, p. 137-151.
- _____. L. C. *Dossiê Prosódia*. 2002.
- _____. L. C. *Elementos de fonética do Português Brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.
- COUDRY, M. I. H (1986/88). *Diário de Narciso: Discurso e Afasia*. São Paulo: Martins Fontes.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- DIEZ, A. G. *Segredos da Bahia: história*. São Paulo: FTD, 2001, p.121-122.
- FELIZATTI, P. *Aspectos fonético-fonológicos da disartria pós-traumática: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1998.
- FREIRE, F. M. P. *Agenda Mágica: linguagem e memória*. Tese de Doutorado. Campinas: Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2005.
- ILIOVITZ, E. R. VOTE. Disartria: alguns resultados preliminares. *Revista Estudos Linguísticos*, XXXIII, 2004, p.1329- 1334.
- LEMONS, D. C. H. *Disartria*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1984.
- MELLE, N. *Guía de intervención logopédica em la disartria*. Madrid: Editorial Sintesis, 2007, p.13-14.
- MURDOCH, B. E. *Disartria: uma abordagem fisiológica para avaliação e tratamento*. São Paulo: Editora Lovise, 2005, p. 17.
- RODRIGUES, N. *Neurolinguística dos distúrbios da fala*. São Paulo: Cortez: EDUC, 1989, p. 219.
- VIEIRA, J.M. *Para um estudo da estruturação rítmica na fala disártrica*. Tese de Doutorado. Campinas: Departamento de Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2007.

**A LINGUAGEM EM PERSPECTIVA DIALÓGICA:
PENSANDO A PRODUÇÃO DE SENTIDOS****LANGUAGE IN A DIALOGICAL PERSPECTIVE:
THINKING ABOUT THE CONSTRUCTION OF MEANINGS**Tamiris Machado GONÇALVES¹

RESUMO: Com vistas a discorrer sobre a produção de sentido, considerando uma perspectiva de linguagem em uso, apresentam-se os conceitos de *discurso*, *signo ideológico*, *enunciação* e *diálogo*. Tais conceitos compõem a metalinguagem proposta por intelectuais que têm a interação como tema filosófico e uma visão de mundo pautada no dialogismo constitutivo do sujeito, do discurso e dos sentidos. Para ilustrar os conceitos apresentados ao longo do texto, e pensar sobre a produção de sentido, é analisado um enunciado à luz do método sociológico orientado pelos pressupostos bakhtinianos. Espera-se com as discussões levantadas contribuir para a socialização da teoria dialógica do discurso, bem como para a reflexão de um trabalho de Língua Portuguesa ancorado em uma perspectiva discursiva a fim de motivar a prática escolar a partir de uma abordagem de linguagem em uso.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria bakhtiniana. Discurso. Linguagem em uso.

ABSTRACT: In order to discuss the construction of meanings from a language in use perspective, the concepts of *discourse*, *ideological sign*, *utterance* and *dialogue* are presented. Such concepts are a part of the metalanguage proposed by intellectuals who have the interaction as a philosophical theme and a worldview based on the constitutive dialogism of the subject, the discourse and meanings. To illustrate the concepts presented throughout the text, as well as to reflect about the construction of meanings, one utterance will be analyzed according to the sociological method guided by the Bakhtinian theory. The results expected from the discussions raised are to contribute to the socialization of a dialogical theory of discourse, as well as to reflect about the teaching of Portuguese anchored in a discursive perspective, as to motivate a school practice based on a language in use approach.

KEYWORDS: Bakhtinian theory. Discourse. Language in use.

Primeiras palavras

Os estudos linguísticos desdobram-se em diferentes perspectivas, ancoradas em paradigmas diversos. Neste artigo, trataremos da Teoria Dialógica do Discurso, cujas ideias são o resultado das inquietações de intelectuais que fizeram parte do chamado Círculo de Bakhtin. Uma maneira dialógica de observar o mundo foi o postulado central deixado por esse grupo de pensadores russos.

1. Doutoranda em Letras, foco Linguística, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. Bolsista CNPq. Bolsista Fundación Carolina. E-mail: mtamiris@gmail.com.

Apesar da dificuldade de acesso aos textos, das polêmicas em torno da autoria e da turbulência quanto à ordem assimétrica que as ideias de seus autores foram sendo conhecidas, é inegável que o Círculo de Bakhtin constitui painel teórico para a observação de objetos de estudo em diferentes áreas do conhecimento. Basta ver as publicações, em diferentes línguas, que tecem sua fundamentação teórica a partir dos postulados advindos do Círculo, e com eles edificam um tenso diálogo – da filiação à negação.

Este artigo oferece um exemplo de discussão linguística fundamentada em um ponto de vista discursivo, a partir das ideias do Círculo de Bakhtin. Assim, discorreremos sobre como essa teoria é oportuna para olhar os fenômenos da linguagem por meio de uma perspectiva que intersecciona uso, contexto, parceiros da comunicação discursiva e suas relações para entender a produção de sentidos.

Dentro da limitação de um artigo e com a finalidade de alcançar o objetivo proposto, são expostos os conceitos *discurso*, *dialogismo*, *enunciação* e *signos ideológicos*, de modo a comentar suas noções no intuito de dar pressuposto para a compreensão do exemplo que é apresentado na discussão. Nesse ato, queremos levantar questões sobre a construção do sentido desde um ponto de vista discursivo-dialógico e ponderar sobre uma identidade de ensino de Língua Portuguesa pautada na noção de linguagem em uso.

Mesmo que existam muitos bons materiais de introdução às ideias bakhtinianas, e tantas outras obras de autores brasileiros que, seja em livros, artigos, dissertações ou teses, tentam estreitar o contato do leitor com os pressupostos dessa vertente de pensamento, sempre é oportuno colocar em discussão um novo objeto. Isso porque, como explica Charaudeau (2008, p. 15-19), devido às particularidades de cada sujeito-pesquisador, frente à determinada teoria, o que temos são olhares novos; caminhos escavados em exemplos para compreender a abstração teórica. Como a linguagem não é transparente – se entendida como um ato de interação entre sujeitos sócio-históricos –, todas as análises são válidas porque promovem discussão.

A partir das reflexões advindas da teoria bakhtiniana, esperamos propiciar um espaço para pensar as práticas de linguagem a partir de um viés discursivo, no intuito de demonstrar que essa teoria oportuniza edificar o pensamento crítico nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que saber quem disse o quê; como disse; quando disse; e o que teve como resposta são questões importantes para a construção de argumentos para analisar discursos sociais. Nesse sentido, as práticas escolares, por meio da abordagem dos mais variados gêneros discursivos, podem motivar a leitura crítica que ultrapassa as linhas superficiais da materia-

lidade discursiva (o texto) e a entende junto a seu contexto social, em meio a sua esfera de circulação e em relação aos fatos que lhes são contemporâneos.

Quanto à organização, ademais desta introdução, este artigo apresenta a seção “*Perspectivas...*” em que apresentamos uma das ideias em relação às quais o Círculo de Bakhtin se opõe para edificar sua teoria; depois, na subseção intitulada “*A linguagem em perspectiva dialógica*”, são mencionadas as noções basilares para a compreensão dos sentidos veiculados no exemplo que trazemos para a análise; e, por fim, apresentamos a conclusão, que visa ao fechamento da discussão levantada neste artigo ao mesmo tempo em que dá lugar à atitude responsiva de outros pesquisadores que queiram dialogar com as ideias arroladas neste texto. Após a conclusão, são apresentadas as referências citadas no texto.

Perspectivas...

Ao longo da história que envolve os fenômenos da linguagem, muitas teorias surgiram, cada uma com seu objeto de estudo definido e todas com consequências na forma como os pesquisadores olham seu objeto de trabalho. Pensemos nos estudos descritivos realizados por Ferdinand Saussure, estudioso que inseriu a Linguística no ramo da ciência – e que o Círculo de Bakhtin considerou em suas reflexões.

Em uma perspectiva científica, pautada no racionalismo do século XIX, Saussure – cujas ideias tivemos acesso por meio da publicação póstuma do *Curso de Linguística Geral* e, posteriormente, *Escritos de Linguística Geral* –, nos primeiros anos do século XX, delimitou que o objeto de estudo da Linguística seria a língua, entendida como um sistema de normas, de signos, utilizado como meio de comunicação entre os membros de determinada comunidade. De caráter social – porque é compartilhada entre falantes de um mesmo idioma –, a língua, segundo Saussure, é um conjunto estável de leis que se impõem ao indivíduo enquanto norma. Por sua sistematicidade e autonomia, a língua é passível de ser estudada em si mesma e por si mesma (o chamado estudo imanente da língua).

Embora no *Curso de Linguística Geral* seja reconhecido que a linguagem é constituída de língua e fala, os estudos estão centrados na noção de língua, por ser esta homogênea, existir na e para a coletividade e ser duradoura. Essas características constituem condições de possibilidade de análise científica, nos moldes da ciência na época do *Curso*. Tendo o livro a investigação centrada na língua, o caráter individual da linguagem, a fala, foi, então, deixado de fora e nesse ato também não foram contempladas as noções de sujeito, sociedade e língua em

uso. Sendo assim, durante muito tempo, devido ao recorte teórico de Saussure, os estudos pautaram-se no sistema linguístico, nas normas que o constituem, e o sujeito foi excluído dos debates, bem como a diversidade, a realidade concreta, o caráter inovador inerente ao ato individual e criativo da linguagem.

É oportuno ressaltar que isso só pode ser dito no que se refere ao *Curso*, pois com a publicação dos *Escritos de Linguística geral* a proposta de Saussure poderia ter sido interpretada de outro modo. A *Nota sobre o discurso* que consta no livro demonstra que o discurso havia, sim, sido pensado por esse estudioso, apenas não foi seu objeto de pesquisa. Conforme nos alerta Barbisan (2013, p. 163-166), “uma leitura atenta desse texto mostra o quanto é complexa a natureza da linguagem”. Nos *Escritos de Linguística Geral*, Saussure (2012, p. 235) aborda a relação entre *língua* e *discurso* e se preocupa em compreender como a língua torna-se discurso.

Como nos lembra Depecker (2012, p. 11-28), Saussure é a incógnita de proporções grandiosas: foi quem lançou as bases da linguística moderna por um lado e por outro foi autor de um curso que não escreveu. “Saberá a crítica distinguir entre o mestre e seus intérpretes?” (2012, p.14). Para o autor (p. 22), Saussure foi lido de maneira parcial porque os manuscritos que eram capazes de apontar traços de seu pensamento surgiram posteriormente, requerendo que se monte o quebra-cabeça para delinear algumas conclusões.

Assim, como os manuscritos que deram origem aos *Escritos de linguística geral* só foram descobertos em 1996, a publicação que impulsionou as bases da linguística moderna foi o *Curso de linguística geral* e o século XX teceu suas críticas sobre esse livro. Foi nessa perspectiva que, meio a um tenso diálogo, outras reflexões apareceram no que tange aos estudos de linguagem. As discussões em torno da dita dicotomia *língua* e *fala* foram ampliadas e foi sentida, ainda mesmo no século XX, a necessidade de se discutir acerca do lugar do discurso. Nesse sentido, teorias enunciativas e discursivas surgiram e, sob diferentes perspectivas, passaram a desenvolver reflexões tendo como base o entendimento de que “a língua e o emprego da língua são indissociáveis” (DI FANTI; BARBISAN, 2012, p. 08).

Destacamos, nessa direção, os estudos de Bakhtin e seu Círculo. Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p 71-92)², em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, levanta questionamentos acerca de qual seria o objeto da filosofia da linguagem, qual sua natureza concreta e qual metodologia empregar para estudá-lo.

2. Neste artigo, não entramos na discussão acerca da autoria dos textos considerados disputados. Assim sendo, citamos os nomes conforme as referências consultadas apresentam. No caso de *Marxismo e filosofia da linguagem*, por exemplo, temos um autor, mas a menção de dois nomes, por isso Bakhtin/Volochínov. Como a questão autoral discute se um ou outro é o autor, não acreditando em dupla autoria, os verbos são colocados no singular - a julgar pela própria apresentação do livro, feita por Roman Jakobson, que traz verbos no singular.

Ao longo de suas explicações, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009) afirma que o método sociológico seria adequado para tratar da linguagem, porque parte da análise da interação verbal em relação com suas condições de produção para, então, alcançar a análise das formas da língua. Em seguida, o autor estabelece um debate com uma orientação do pensamento filosófico-linguístico do século XX, a qual foi pelo Círculo denominada *objetivismo abstrato*.

No objetivismo abstrato, o que norteia os fatos da língua e faz dela uma ciência é o *sistema linguístico*, entendido como “*o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais*” (p.79, itálico do autor). É, pois, a língua compreendida como um produto acabado, estável, um conjunto permanente de normas abstratas que só têm valor entre si.

Opondo-se a essa visão, Bakhtin/Volochínov entende que a língua, por ser dinâmica, só pode ter sua concretização na enunciação³, materialização da interação entre sujeitos ativos. Nota Bakhtin/Volochínov que:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística ([1929] 2009, p. 98).

Nessa perspectiva, podemos perceber que a língua constrói-se a partir do discurso, daqueles usos que determinada sociedade faz das palavras que se utiliza. O sistema linguístico advém do uso, do discurso. Em um movimento contínuo e circular, discurso e sistema constituem-se e são constituídos um a partir do outro. Com base no uso, o sistema linguístico se constrói e o discurso é edificado devido à sistematização que se dá ao longo do tempo, e da atualização que acontece no momento da enunciação.

Em oposição às tendências filosófico-linguísticas da época, Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p.45) apresenta que no estudo dos signos não devemos sepa-

3. No ensaio *Os gêneros do discurso*, há uma nota de rodapé dos tradutores explicando que “Bakhtin emprega o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, etc. em palavras. O próprio situa *viskázivanie* no campo da parole saussuriana. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (Hucitec, São Paulo), o mesmo termo aparece traduzido como ‘enunciação’ e ‘enunciado’. Ocorre que Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado [...]” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 262). Souza (1999, p. 85), a respeito do mesmo tema, menciona que nas edições francesas e brasileiras os termos *enunciação* e *enunciado* equivalem-se.

rar a ideologia de sua realidade material, nem dissociar o signo de suas formas concretas da comunicação social, tampouco desassociar a comunicação e suas formas de sua base material. Essas são atitudes que mantêm a análise dos signos sempre vinculada ao seu contexto de aparição. Com essas reflexões, o Círculo propõe que o signo origina-se de um processo de interação, por isso sua constituição enquanto signo ideológico está sujeita às condições sociais e à situação em que a interação acontece. Por esse motivo não pode ser estudado como aspecto linguístico isolado. E justamente nesse sentido, ao acrescentar à palavra *signo* o adjetivo *ideológico*, o Círculo delinea um conceito que se distancia da noção de signo saussuriano (a junção entre um significante e um significado que se dá por relações de oposição dentro de um sistema: x é o que y não é).

Toda essa explanação nos demonstra quanto o Círculo se afasta de teorias como o objetivismo abstrato. Assim, o sistema estável não pode ser a essência da língua/linguagem. Tampouco o modo de existência dela está na imutabilidade das normas dentro do sistema. Isso porque a linguagem é um fenômeno dinâmico: existe o aspecto reiterável da forma linguística, mas também há o evento, o novo que permite a construção de diferentes sentidos, o que garante a renovação dos signos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929], 2009, p. 72; 73; 92).

Esse aspecto novo edificado no todo da enunciação – e somente nele – não está no sistema, porque o novo se edifica na relação entre signos da língua, gestos, parceiros da comunicação discursiva, tom de fala, entonação, contexto do discurso; referências que o sistema – na perspectiva saussuriana – não comporta. Na visão dos postulados do Círculo, os sentidos produzidos por sujeitos históricos, culturalmente situados, relacionam elementos internos e externos ao sistema linguístico.

Bakhtin/Volochínov ([1929], 2009, p. 133-141) ressalta que a enunciação constitui-se dessas duas faces: o dado e o novo. O dado contempla os elementos reiteráveis e idênticos, que ele denomina significação. Já o novo é a noção de tema que tem por base a expressão dinâmica, singular e dialógica da enunciação. Assim sendo, a significação é o conjunto de significações que os elementos linguísticos carregam, são os elementos abstratos fundados por meio de convenções sociais. Portanto, a significação é o “aparato técnico para a realização do tema” (p. 134), sempre dinâmico e complexo por estar atrelado às condições de sua produção. O tema, pois, é o sentido(s) oriundo(s) da enunciação concreta, depende de todo o momento em que é produzido; requer elementos verbais e não verbais (expressões, gestos, sinais, movimentos de mão, de sobrancelhas etc.); solicita toda a interação entre o *eu* e o *tu*. Tema e significação complementam-se, um não existe sem o outro.

A reflexão apresentada por Bakhtin/Volochínov em *Marxismo e filosofia da linguagem* não pretende tirar a credibilidade dos estudos desenvolvidos pela tendência intitulada *objetivismo abstrato*, senão assinalar que pode haver outra “via de enfrentamento das questões da linguagem, que não se restringiria à formalização abstrata nem às especificidades dos talentos individuais” (BRAIT, 2005, p. 95-96). Dentre tantas possibilidades teóricas existentes, a teoria do Círculo de Bakhtin é uma delas.

Na subseção seguinte, trataremos de questões de linguagem para o Círculo de Bakhtin, cujas ideias deram origem a uma perspectiva de análise dialógica do discurso, a partir de um paradigma social que compreende a linguagem desde um ponto de vista dialógico e enxerga a construção do sujeito, do discurso e dos sentidos, em relação, por meio da alteridade.

A linguagem em perspectiva dialógica

Com bases sólidas, metodologia específica circunscrita em um paradigma sociológico e metalinguagem particular, na teoria de Bakhtin, o discurso teve foco; refletiu-se sobre a tessitura “das milhares de linhas dialógicas” (BAKHTIN, 2015) que estão em relação quando da edificação do enunciado vivo, estruturado em razão de certos interlocutores, de particulares motivações temáticas e em meio a um contexto social e histórico específico.

Ademais, disponibilizou pressupostos para viabilizar o estudo do vínculo entre o *eu* e o *outro* em atuação nas mais diversas esferas da atividade humana. Além disso, oportunizou o entendimento de questões valorativas advindas da língua/linguagem em uso, oriunda de sujeitos históricos. Isso tudo deu aos estudos da linguagem roupagem axiológica.

Teoria enunciativa bakhtiniana, teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dialógica e teoria dialógica do discurso são algumas das formas de se referir ao constructo teórico oriundo de Bakhtin e seu Círculo. Segundo Faraco (2009, p. 13), o grupo era multidisciplinar, composto por pensadores com diferentes formações e interesses, que se reuniram regularmente de 1919 a 1929 na Rússia. Os integrantes que mais se dedicaram aos estudos da linguagem são Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochínov e Pavel N. Medvedev.

Ainda de acordo com Faraco (2009, p. 13), a denominação de Círculo de Bakhtin “foi-lhes atribuída *a posteriori* pelos estudiosos de seus trabalhos, já que o próprio grupo não a usava”. São considerados os eixos nucleares do pensamento bakhtiniano a unicidade do ser e do evento, a não separação do

mundo da teoria do mundo da vida, a relação eu-outro e a dimensão axiológica inerente ao ser humano (p.18).

Pensemos em cada uma dessas afirmações. Quando é colocada a questão da unicidade do ser e do evento, há a necessidade de se compreender que na subjetividade está o ato único, irrepitível, singular; o ser é entendido como um evento único. Isso significa dizer que enquanto ser sócio e historicamente situado, agindo na concretude de determinada esfera de comunicação discursiva, o sujeito é único. Ademais da unicidade do ser, o evento também é único porque o ato em si, esse agir humano sob determinada circunstância, é que é único e irrepitível. Por concreto, leia-se real, qualidade alcançada apenas no momento da enunciação; por isso irrepitível.

No que tange à separação do mundo da teoria do mundo da vida, Bakhtin ([1920-1924] 2010) observa que esses dois mundos estão afastados porque o fazer científico desloca o sujeito de sua subjetividade. À razão teórica não cabe o singular, mas o genérico, o universal. Criticando o que chama de teoreticismo, o autor explica que o pensamento abstrato separa o conteúdo do ato de sua eventicidade, isto retira do agir humano a realidade irrepitível (dada pela singularidade: é o sujeito que age frente à pontualidade do momento enunciativo), a fim de torná-lo objetivo. Isso significa dizer que, para tornar o objetivo passível de ser observado cientificamente, de acordo com um paradigma racional-positivista, é necessário isentá-lo de subjetividade, heterogeneidade, parcialidade e de tudo o que o torne singular.

Bakhtin ([1920-1924] 2010) demonstra que a existência do ser está na relação eu-outro, e que a alteridade é qualidade constitutiva do ser, dos sentidos, do discurso. É sob essa perspectiva dialógica que a teoria preconiza que o próprio objeto (de que se fala) não pode ser separado de seus laços constitutivos. Nascimento (2015, p. 76) destaca que, quando o mundo da vida e o mundo da teoria estão alinhados, estamos olhando para os atos humanos em sua singularidade e não apenas tecendo um pensamento de juízo com validade universal – comum ao teoreticismo (paradigma positivista). Assim, na concepção do Círculo, a ciência teria de contemplar a unicidade do ser e do evento, não podendo ser despersonalizada. Motivados por isso, os pensadores fazem ([1929] 2009, p. 71-92) uma crítica ao racionalismo, quanto à sua maneira de compreender a língua.

Dando sequência ao que Faraco aponta como os eixos do pensamento bakhtiniano, na relação eu-outro também perpassa a questão da unicidade do ser e do evento. A singularidade é, pois, sempre plural. Da relação eu-outro advêm nossas particularidades, já que o ser se constitui sempre por meio das relações sociais. É na interação eu-outro que se constrói o sujeito; é por meio da alteridade

que nos reconhecemos. Isso acontece porque o *eu* e o *outro* configuram diferentes universos axiológicos que dão diferentes perspectivas à maneira como cada um observa o mundo. Nesse momento já estamos tratando da dimensão axiológica que compõe o ser humano, ou seja, o universo de diferentes valores em que estamos circunscritos. Notemos que os conceitos estão interligados, pois para que se estabeleça algum conjunto de valor é necessária a existência da relação eu-outro; por isso a alteridade é constitutiva da dinâmica do pensamento bakhtiniano.

Essas são noções que vão formar as bases de uma filosofia dialógica, uma forma de observar o mundo. O Círculo está preocupado em lidar com um sujeito concreto, real, singular. A interação um/outrem, no sentido de que o comportamento de cada indivíduo é estímulo para o outro, é o alicerce de uma teoria que acredita que tudo está pautado no diálogo permanente.

O diálogo é eixo norteador da teoria do Círculo. No entanto, quando se fala nessa noção não se está abordando o diálogo como interação face a face, como forma composicional como os diálogos de um romance, por exemplo, ou ainda como modo de resolução de conflitos. Para além dessas questões, o diálogo é visto como um movimento de tensas relações de sentido. O diálogo em sentido restrito é apenas uma das manifestações dialógicas que está contida na proposta de diálogo no sentido amplo: as complexas relações sociais e as valorações que delas emanam. Bakhtin/Volochínov afirma que

[...] o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja ([1929] 2009, p. 127).

Assim, o pensamento bakhtiniano está fundado no *dialogismo*, esse princípio constitutivo do sujeito, do discurso, da linguagem, do sentido, justamente porque tem a alteridade como pilar. É na influência recíproca entre dois ou mais elementos que o dialogismo tem lugar, porque a relação com o outro é constitutiva.

Bakhtin ([1975] 2002, p. 88) enfatiza que a natureza dialógica é um fenômeno de todo discurso, pois 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”. Assim, podemos dizer que o sujeito está inserido em uma complexa sociedade rodeada por discursos, com os quais está em permanente diálogo.

A compreensão da linguagem como um processo dialógico inconcluso que requer a permanente relação com o outro só pode existir no momento em que há o entendimento de que ela é produto da atividade humana em sociedade. Isso porque a linguagem é constituída de enunciações que estão no meio social, que são a materialização verbal de sujeitos localizados em um tempo e um espaço definidos. A enunciação acontece a partir da inter-relação entre enunciações de sujeitos históricos. Sendo assim, não há enunciado inédito ou isolado, todo o enunciado se relaciona com outros que o antecedem ou o sucedem (a isso se refere Bakhtin ao dizer que nenhum falante é um Adão). Para Sobral (2009, p.33),

[...] o conceito de dialogismo, vinculado indissolúvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda a enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo, uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. (aspas do autor).

O dialogismo, por conseguinte, é condição para a linguagem e para a constituição do sujeito como ser social. Isso porque é a partir das interações com outros seres sociais que temos contato com a linguagem, a partir dos usos nas mais diferentes situações comunicativas a que somos expostos. Também nesse processo de interação com outros seres vamos nos constituindo como sujeitos. O dialogismo é constitutivo da linguagem, dos discursos, do ser, pois não há nenhuma dessas noções senão por meio da relação de diferença com o outro.

Nessa concepção, a noção de linguagem/língua é entendida como um fenômeno vivo que se nutre do contínuo desenvolvimento social. Esse movimento dá-se sempre no processo de relação entre sujeitos, a partir dos intercursos comunicativos por meio dos quais são elaborados os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diferentes tipos de *intercâmbios comunicativos*, isto é, as distintas maneiras de comunicação discursiva advindas do meio social. Os tipos de intercâmbios comunicativos constroem, organizam e completam, a partir de si, a forma composicional e o estilo dos tipos relativamente estáveis de enunciados, a saber, os gêneros do discurso.

O entendimento de que a vida social alimenta o discurso, dando condições à constituição da linguagem, é o norte que não permite que a compreendamos como algo morto ou encerado em um dicionário, bem como autoriza que se conceba a enunciação e todos os fenômenos a ela envolvidos como uma *gota no rio da*

comunicação verbal, entendida como um processo ininterrupto da vida social. Por isso, qualquer enunciação tem de ser compreendida tendo em conta seu vínculo com o tempo histórico da própria enunciação.

Assim, o fato social da interação verbal, representado por uma ou mais enunciações, é a essência da linguagem, dele advém a mutação das formas da linguagem, que tem como unidade real o enunciado. Qualquer situação da vida que culmina em uma enunciação terá dois participantes que nascem juntos, o falante e o ouvinte, e nesse ato está a característica de que a enunciação é orientada para o outro. A presença – física ou pressuposta – desses *outros* na situação de interação verbal é chamada, na teoria do Círculo, de *auditório*.

Na vida social, cada situação vivida apresenta um auditório particular e, relacionado a esse auditório, um repertório de gêneros, que são sempre parte do *ambiente social* que promove os intercâmbios comunicativos que se dão nas diferentes esferas discursivas. Dessa maneira, os gêneros carregam o caráter axiológico que o estilo, o tema e a composição social do intercâmbio comunicativo deixam entrever. O gênero coincide com o ambiente social e todos os seus aspectos são determinados por ele (BAJTÍN/VOLOSHINOV, [1929-1930] 1993, p. 245-250).

Na observação dos gêneros do discurso, podemos perceber que a comunicação verbal, materialização discursiva em que os gêneros nascem e se concretizam, compõe-se da enunciação realizada pelo falante e a compreensão que acontece por parte do ouvinte. “Essa compreensão contém sempre os elementos da resposta”⁴ (p.249), porque o que acontece no processo de comunicação é que estamos agindo em resposta a algo que já ouvimos, estamos tomando uma atitude responsiva frente a outras enunciações: concordamos, discordamos, isto é, agimos valorativamente sobre aquilo que ouvimos. Assim, a comunicação está pautada no intercâmbio de enunciações que se dá na forma de diálogo, entendido em seu sentido amplo como uma tensa construção de sentidos (BAJTÍN/VOLOSHINOV, [1929-1930] 1993, p. 249).

É oportuno mencionar que a estrutura da linguagem por si, para o Círculo, é dialógica porque todo discurso é constituído de outros discursos mais ou menos aparentes que formam os sentidos. Esse dialogismo, portanto, é uma propriedade da linguagem que permite a permanente relação entre os discursos, promovendo a multiplicidade de discursos ligados por ressonâncias de já-ditos, e vinculados, ao mesmo tempo, a projeções de discursos-resposta. Assim, toda a enunciação é repleta de vozes do outro, de valorações construídas nos mais diversos horizontes sociais.

4. Tradução nossa para o trecho “Esta comprensión contiene siempre los elementos de la respuesta.”.

O dialogismo está, pois, no direcionamento para o outro; na condição de ser uma resposta e ser motivador de outras atitudes responsivas. Sendo assim, cada enunciação está direcionada ao outro, à compreensão e à resposta desse outro, o que demonstra o seu inacabamento enquanto elo na cadeia da comunicação discursiva. Dessa maneira, a diferença entre o discurso dito monológico e o dialógico está em sua forma externa, haja vista que, segundo Bajtín/Voloshinov ([1929-1930] 1993, p. 250), “sua essência, sua construção semântica e estilística são dialógicas”⁵: o monólogo pressupõe um *tu* virtual (eu-tu, um *eu* que funciona como um *tu*).

Essa perspectiva leva em conta o caráter dialógico da linguagem interior. As interações verbais interiores são também dialógicas, pois são edificadas a partir da consideração de um auditório, existe um sistema de valores e pontos de vista que opera sobre um ouvinte potencial – no caso do discurso interior, o próprio sujeito assume o protagonismo de ambos os participantes: falante e ouvinte.

O conceito de diálogo faz menção à dinamicidade de toda a nossa cultura, às inter-relações com o outro, ao universo vivo e móvel de vozes que formam as ideologias das esferas discursivas. Nessa perspectiva, o sujeito será concebido como dialógico e a interação como tema filosófico vai perpassar o trabalho do Círculo. Um sujeito dialógico só pode ser definido na relação, na interação – conforme a denominação de sujeito dialógico proposta por Faraco (2009, p. 84-88).

Bubnova (2015, 07-20) explica que Bakhtin não escreveu nenhum livro específico sobre o outro. As ideias que dizem respeito à relação *eu-tu* aparecem na trama de todas as obras, desenvolvidas de diferentes maneiras sob distintos conceitos. Assim sendo, a relação de alteridade que marca *eu-tu* é a essência da própria obra do Círculo, por isso muitas das ideias disseminadas pelo grupo carregarem esse traço. A própria noção de *dialogismo* solicita a existência da relação eu-tu.

A partir de um olhar dialógico, pensar sobre o sujeito, sobre o discurso, sobre a enunciação foram questões que diferenciaram o Círculo das teorias vigentes nos estudos linguísticos de sua época. Para o grupo, “as unidades reais da cadeia verbal são as enunciações” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2009, p.129) e para que se consiga estudá-las é necessário observar o discurso sob o tempo histórico da enunciação, porque o discurso é constituído da trama de várias enunciações. Nesse fluxo importa observar os sujeitos em relação dialógica, interagindo para construir sentidos edificados por um centro emotivo-volitivo comum.

A enunciação parte de interlocutores que compartilham uma situação comum e agem valorativamente sobre essa situação em um movimento de intera-

5. Tradução nossa para o trecho “Su esencia, su construcción semántica y estilística, son dialógicas.”.

ção social. A importância de se considerar o objeto em sua relação enunciativa concreta é o que garante a apreensão de questões axiológicas. Na subseção seguinte, daremos um exemplo de análise sob a ótica da teoria dialógica do discurso, a fim de demonstrar como a reflexão com caráter discursivo pode fomentar a percepção da linguagem em uso.

Percebendo a teoria do Círculo a partir de um exemplo

Para ilustrar o que até aqui dissemos e pensar a respeito de como poderia ser um trabalho de Língua Portuguesa edificado a partir de uma visão de linguagem em uso, tendo por base a teoria dialógica do discurso, observemos o enunciado *nem precisa ir até em cima para criar os gominhos*.

Sob a ótica de uma análise linguística intrassistêmica – como é o caso da Teoria da argumentação na Língua, em que os sentidos advêm das relações que se dão na e pela língua, sem considerar informações contextuais –, por exemplo, talvez consigamos alcançar que esse enunciado surgiu em resposta a outro, uma vez que é iniciado por uma conjunção (nem) que, possivelmente, está em relação coordenada com outro enunciado. Essa conjunção estabelece um elo com o que deve ter sido dito anteriormente, pois o *nem* é um nexos que estabelece adição sob a forma de uma relação coordenada.

Podemos também atentar para os significados das palavras e configurar um sentido originado da relação de combinação entre os significados das palavras do enunciado em foco, tentando formular o sentido que os significados das palavras orientam nessa composição específica apresentada pelo enunciado *nem precisa ir até em cima para criar os gominhos*. Dessa maneira, aceitaríamos que através da língua e especificamente por ela as relações se configuram para edificar o discurso (BARBISAN *et al.*, 2015, p. 355).

Os sentidos, nessa ótica, são orientados pelos elementos linguísticos postos em relação no discurso. É, pois, uma explicação linguística que não requer o auxílio de elementos externos à língua; uma explicação que identifica os possíveis significados linguísticos das palavras e chega a conclusões sobre os sentidos que essa relação de encadeamento permite compor – nos limites daquilo que a coerção da própria língua como sistema imanente permite ser construído (notemos a influência das ideias de Saussure nessa teoria).

De um ponto de vista discursivo, caso observássemos apenas o aspecto verbal, não iríamos muito além das suposições apresentadas, porque estamos em posse de uma parte da informação necessária para calcular os possíveis sentidos

veiculados. A parte verbal constitui aspecto importante porque nos dá um indicativo dos significados, mas o sentido só poderá ser indagado, sob uma análise bakhtiniana, quando também tivermos posse do aspecto não verbal. Vejamos.

Pontualmente esse enunciado foi ouvido pela própria pesquisadora que escreve este artigo. O enunciado em análise é real, fora ouvido em um passeio em uma tarde de sábado, em um parque da cidade de Porto Alegre-RS. Depois de uma caminhada, sentei-me em um banco do parque e pude ver alguns meninos fazendo exercícios físicos ao ar livre enquanto outros olhavam. Estavam acompanhados de um adulto. Nunca os havia visto antes, eram, pois, pessoas aleatórias.

Especificado o contexto, eis a moldura do enunciado: em uma praça com espaço para a realização de exercícios físicos, encontrava-se um grupo de adolescentes junto de uma pessoa adulta que os orientava na prática de abdominais. Quatro meninos estavam realizando a atividade enquanto o adulto cuidava de um cronômetro, e, junto dele, quatro outros meninos observavam. Um deles, ao olhar que os colegas levantavam, com dificuldade, completamente o tronco no momento dos abdominais, disse: “*nem precisa ir até em cima para criar os gominhos*”.

Agora com a (re)construção da cena, isto é, com a reportagem do momento enunciativo composto de suas características verbais e não verbais, podemos dizer que quem enunciou o trecho demonstrado agia em resposta às atitudes dos colegas, bem como agia em resposta a discursos anteriores, relacionados ao universo dessa modalidade de atividade, em que dizem ser necessário elevar completamente o tronco para definir o abdômen. O enunciado também está em relação dialógica com os discursos que enunciam o ato de elevar pouco o tronco e obter o resultado da definição do abdômen. É importante ressaltar que, ao “transcrever” tal enunciado neste artigo, ele já se constitui como um novo enunciado, não é mais aquele mesmo do momento de produção em que os meninos faziam abdominais, eu olhava a cena e ouvia a conversa. Isso porque, como a própria teoria postula, cada enunciado é único e irrepetível do ponto de vista de seu conteúdo vivido no momento enunciativo do qual participam os sujeitos envolvidos naquela situação – a (re)construção da cena e o contar desse fato está atravessado por minha percepção; já não é mais o momento enunciativo em si, mas uma menção dele; não esqueçamos disso.

Nesse jogo construído entre os discursos anteriores ao enunciado *nem precisa ir até em cima para criar os gominhos*, bem como aos projetados por ele, temos um movimento de tensão entre negação e concordância, marcações de filiação e reprovação a discursos que estão nas mais diferentes esferas discursivas. Quando olhamos o sujeito envolvido no enunciado, podemos compreender que o que

foi dito está em tensão com discursos sociais diversos tais como: necessidade de praticar atividades físicas, saúde *versos* vaidade, prática *versos* eficiência, certo e errado no que tange à prática de abdominais, diferentes correntes teóricas de atividades físicas presam determinados movimentos para alcançar resultados específicos e assim por diante.

Todas essas vozes são evocadas pelo enunciado ouvido e formam uma trama de sentidos que apoia o discurso *nem precisa ir até em cima para criar os gominhos*, ao mesmo tempo em que é parte de uma imagem cultural que permite a construção dos sentidos veiculados especificamente na cena descrita. A localização do sujeito no tempo e no espaço é importante para identificar a trama de vozes que serve de contexto para o entendimento das tensões de seu discurso.

Dessa maneira, não estamos olhando o signo saussuriano, mas sim o *signo ideológico* repleto de valorações culturais tonalizadas por tudo o que compõe o momento enunciativo: o dado e o novo; o reiterável e o irrepitível; o verbal e o não verbal. O momento enunciativo constrói entre os parceiros da comunicação discursiva sentidos negociados *in locu*, apoiados pela trama de enunciações que está tecida (com apoio de discursos passados), mas que, ao mesmo tempo, tece-se na interação (projetando discursos futuros).

A conversa que motivou o enunciado *nem precisa ir até em cima para criar os gominhos* é um gênero discursivo oral que permitiu o uso do signo ideológico *gominhos* para referir-se a *músculos reto abdominais*⁶ porque esse uso está construindo o signo ideológico a partir do componente linguístico e gestual, uma vez que, ao falar, o menino apontava com as mãos em garra para a barriga. Talvez *gominhos* seja uma forma coloquial para se referir aos músculos do abdômen; o ponto é que ouvindo, isoladamente, o signo ideológico *gominhos* não somos capazes de construir o sentido que aquele garoto, naquela praça específica, meio àquela situação enunciativa concreta pretendeu veicular.

É nesses termos que a teoria bakhtiniana nos orientar a observar os sentidos entrelaçados à sua situação de produção. Só ali esse signo ideológico pode ser valorado como *músculos reto abdominais*. Pontualmente ali, esse signo ideológico tem sentido; ou pelo pelos podemos falar em compreensão ativa do sentido veiculado, uma vez que a palavra *gominho*, por exemplo, tem em sua sistematização as seguintes possibilidades de significação linguística: a) ser o diminutivo da palavra *gomo* (conforme o dicionário Aulete Digital – *gomo* é cada uma das divisões naturais da polpa de frutas como tangerina, laranja, carambola); b) ser usada coloquialmente para indicar os músculos do abdômen. Lembrando que

6. Conforme o endereço <<http://anatomiaonline.com/musculos/abdome/abdome.html>>. Acesso em 22 de dez. de 2016.

pode haver outros sentidos além destes. Vale pontuar também que as próprias acepções registradas nos dicionários advêm de outros discursos, justamente nos quais houve a recorrência do traço reiterável.

É no contexto – na situação enunciativa concreta, situada sócio-historicamente, com um *eu* e um *tu* definidos – que *gominhos* tem seu sentido construído: é músculo do abdômen e não divisão de uma fruta. É na relação entre dado (significação possível) e novo (elementos não verbais oriundos da interação: gestos, associações, entonação) que é possível construir o sentido que construímos e compreender ativamente o que aquelas pessoas naquele lugar falavam. É oportuno ressaltar que o “tu”/interlocutor também é responsável pela construção de sentidos daquilo que o “eu” enuncia, justamente nessa perspectiva é que eu pude quando ouvi o enunciado saber que *gominho* se tratava de abdominal e não de divisão de uma fruta, por exemplo.

Assim, quando situada nos pressupostos teóricos do Círculo, a compreensão do enunciado *nem precisa ir até em cima para criar os gominhos* leva em consideração os sujeitos, o momento enunciativo e a situação emotivo-volitiva edificada pelos parceiros da comunicação discursiva pontualmente nessa interação. Tudo isso tem como pano de fundo uma cultura que os envolve e adiciona a seus discursos toda tensão relativa aos atos comunicativos anteriores e também aos que são projetados nessa circunstância.

Considerar toda essa trama, identificar quem disse, para quem disse, como disse e em que circunstâncias o fez nos encaminha à compreensão dos possíveis sentidos veiculados – *possíveis* porque os ouvidos de quem observa também estão eles povoados de vozes que formam um centro emotivo-volitivo que recorta a situação observada.

Nas palavras de Delanoy *et al.* (2016, p. 134), as práticas de linguagem baseadas nas considerações bakhtinianas possibilitam a compreensão da linguagem em uso, o que nos leva a perceber que a linguagem não é neutra, uma vez que cada discurso diz mais do que aparenta, cada discurso traz em sua constituição vozes sociais que estão carregadas de valores. Dessa maneira, atividades de análise e reflexão como a mostrada neste artigo podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de variados discursos.

Assim, atentando para as construções dos mais diferentes gêneros, com base em um aporte discursivo-dialógico, por exemplo, será possível fomentar um olhar crítico, direcionado para o todo, para o entendimento do funcionamento da linguagem, não visando a uma análise de estruturas somente, mas viabilizando a compreensão dos mecanismos de argumentação, de produção de sentidos em um movimento que pretende entendê-los meio aos fatos sociais.

As separações que se fizeram neste artigo entre dado e novo, entre elementos verbais e não verbais são classificações didáticas para mostrar a edificação dos sentidos. A compreensão crítica passa pela possibilidade de o aluno ler um discurso e ser capaz de entender que determinadas formulações da língua levam a possibilidades x de construção de sentido e não outras. Nesses termos, os saberes relacionados à linguagem devem servir para que o aluno distinga propostas de construção de sentido que podem levar a interpretações longe ou perto daquelas projetadas pelo locutor de um discurso – não para que ele seja um analista frio do sistema linguístico.

Conforme Bakhtin, ([1940] 2013, p. 24) toda a forma gramatical é um meio de representação, por isso todas as formas devem ser analisadas como possibilidades de representação e expressão. Tendo isso em consideração, o propósito das aulas de Língua Portuguesa, a meu ver, tem de presar pelo aumento do repertório de usos languageiros do aluno, no sentido de que ele possa se movimentar em diferentes esferas discursivas, estando seguro das construções de sentido que ele projeta e em relação às quais ele é exposto. Essa consciência contribui para sua habilidade discursiva e argumentativa.

Conclusão

A teoria bakhtiniana possibilita observar a linguagem em uso porque requer a análise dos elementos linguísticos junto a seu contexto de uso – sublinhando a dinamicidade da linguagem; sua “plasticidade”. Nesses termos, podemos pensar que as próprias regras gramaticais, por exemplo, são repletas de exceções justamente porque é necessário, até mesmo na aplicação de uma regra, observar as especificidades de cada emprego.

Existem muitas teorias linguísticas. O viés de análise cresce com todos os tipos de interface que a ciência possibilita, fazendo-nos perceber que um objeto complexo como a linguagem necessita de diferentes ângulos de observação. Como vimos, a teoria bakhtiniana oferece um aporte metodológico para se pensar os seus fenômenos; nem melhor nem pior, apenas um ponto de vista dentre tantos outros.

Sabendo que nenhuma teoria contempla integralmente um objeto de investigação, é que o professor de Língua Portuguesa tem de conduzir sua prática docente. O caminho das práticas escolares tem mais a ganhar com a pluralidade de abordagem: mostrar diferentes tipos de análise pode apresentar a face múltipla dos elementos; sua dimensão criadora, no sentido de que a combinação en-

tre dado (elementos reiteráveis, de significação) e novo (carga emotivo-volitiva; tonalidade que o contexto dá; sentido criado a partir dos elementos reiteráveis) é ilimitada porque é tecida com diferentes fios vindos do sistema, do contexto, dos sujeitos, da cultura.

Assim sendo, essa teoria possibilita pensar o discurso, compreender seus sentidos e problematizar em que medida eles se amarram aos fatos sociais. Nesses termos, o professor de Língua Portuguesa tem a oportunidade de trabalhar diferentes temas transversais; questões culturais; aspectos contemporâneos a partir de gêneros discursivos pertinentes em determinado contexto escolar.

Outra questão é que pode haver uma prática pedagógica de diálogo em que professor e aluno vão compreendendo juntos como determinados sentidos foram edificados; por que certos sentidos cabem e não outros. Nessa perspectiva, podemos ter um espaço de interlocução interessante para observar/refletir/analisar criticamente, e de modo envolvente, o fenômeno da linguagem.

Dessa maneira, tenha – talvez – mais sentido entender as próprias categorias linguísticas. Podemos, por exemplo, explorar na prática escolar qual a relevância discursiva de usar uma conjunção x ou y; por que pontuar dessa ou de outra maneira trechos escritos para comunicar x ou y. Ver a língua/linguagem em uso, partir de exemplos do cotidiano, de estruturas discursivas usadas pelos próprios alunos pode, quem sabe, convidá-los a analisarem outras fontes para construir a ideia de que a linguagem é sempre própria da esfera em que aparece.

Como aponta Bakhtin ([1940] 2013, p. 43), o sucesso da missão de ensinar a percepção dos fenômenos da linguagem a partir de uma perspectiva viva e criativa exige diversidade de formas e métodos de trabalho, flexível e cuidadosa. Quando o professor está instruído sobre a diversidade de teorias para observar a linguagem, é possível integrar ao seu fazer docente análises baseadas em vieses oportunos para discorrer sobre determinados fenômenos, ao mesmo tempo em que encontra apoio teórico para fundamentar as reflexões que surjam dos debates.

Nesses termos, o professor tem a oportunidade de demonstrar, por exemplo, que as palavras são como indicadores sensíveis das mudanças sociais. Isso porque elas são capazes de deixar ver tais movimentos, pois são capazes de lentas acumulações quantitativas, uma vez que fixam as fases “transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam” (VOLÓCHINOV, [1929] 2017, 106-107).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da Criação Verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. Gêneros do Discurso (1952-1953). In: _____. *Estética da Criação Verbal* (1979). Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1929). Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável* (1920-1924). Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. *Teoria do romance I*. Trad. Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: 34, 2015.
- BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Trad. Michel Laud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Questões de estilística no ensino da língua* (1940). São Paulo: 34, 2013.
- BAJTÍN, M; VOLOSHINOV, V. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, A; BLANCK, G. *Bajtín y Vigotski: la organización de la enunciación*. Barcelona: Antropos, 1993.
- BARBISAN, Leci Borges. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, José Luiz [et al.]. *Saussure a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.
- BARBISAN, L.B; BARBOSA, V.F; GONÇALVES, T.M. A Teoria da Argumentação na Língua e o trabalho do revisor de textos. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.50, n. 3, p. 352-359, jul-set. 2015. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/19498/13805>>. Acesso em dez de 2016. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2015.3.19498>.
- BUBNOVA, Tatiana. Prólogo. In: *Yo también soy: fragmentos sobre el outro*. Bajtín, Mijaíl. Buenos, Aires: Ediciones Godot, 2015.
- DELANOY, C; GONÇALVES, T.M; BARBOSA, V.F. Construção valorativa de fatos sociais: a multiplicidade de discursos. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.51, n. 1, p. 127-135, jan-dez. 2016. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/21689/14346>>. Acesso em jun. de 2016. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2016.1.21689>.
- DEPECKER, Loïc. *Compreender Saussure a partir dos manuscritos*. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis, Vozes, 2012.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix: 1999.
- _____. *Escritos de Linguística Geral*. Trad. Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lucia Franco. São Paulo: Cultrix, 2012.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (1929). Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: 37, 2017.

O GÊNERO TEXTUAL CAUSO COMO INSTRUMENTO SEMIÓTICO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA

THE TEXTUAL GENRE CAUSATION AS A SEMIOTIC INSTRUMENT FOR THE WORK WITH THE ORALITY IN A CLASSROOM

Valdirene Rover de Jesus SILVA¹

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER²

RESUMO: O presente trabalho volta seu olhar para o causo como um instrumento para o ensino e a aprendizagem da prática discursiva da oralidade nas salas de aula do ensino fundamental. Além disso, o causo é um gênero textual que possibilita o trabalho com a preservação e a disseminação da cultura oral e popular de uma comunidade. Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar alguns estudos que ressaltam a importância do causo como eixo organizador das atividades de ensino e aprendizagem e algumas sugestões de encaminhamentos pedagógicos destinados ao 6º ano do ensino fundamental. Para tanto, norteamos-nos nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo e nos documentos prescritos do trabalho docente. Os resultados validam o causo como instrumento de trabalho com a oralidade e preservação da cultura popular.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Gênero causo. Ensino fundamental.

ABSTRACT: The present work turns its attention to causation as an instrument for the teaching and learning of oral discursive practice in primary school classrooms. In addition, causation is a textual genre that makes it possible to work with the preservation and dissemination of the oral and popular culture of a community. In this sense, our objective is to present some studies that highlight the importance of causation as the organizing axis of teaching and learning activities and some suggestions of pedagogical referrals destined to the 6th year of elementary education. To do so, we focus on the precepts of Sociodiscursive Interactionism and on the prescribed documents of the teaching work. The results validate the causation as an instrument of work with orality and preservation of popular culture.

KEYWORDS: Orality. Cause gender. Elementary School.

Introdução

Tradicionalmente, a escola vem trabalhando com textos que pouco con- dizem com a história de comunidades locais, e, sobretudo, do contexto mais imediato do aluno do ensino fundamental. Contudo, orienta Freire (2002) que é

1. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná. Email: vallover@gmail.com.

2. Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UEN). Email: marilucia@uenp.edu.br.

essencial que a escola considere quem é o educando, quais os seus anseios e suas experiências de vida. Segundo o autor “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p.35). Assim, compreendemos que a escola precisa ser um espaço em que a criança perceba a valorização das suas histórias, das de sua família, da sua comunidade, a fim de que o aluno tenha a “oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2005, p.36).

Para Freire (2002, p.16), é preciso respeitar os saberes com os quais os educandos chegam à escola. No caso daqueles que chegam ao 6º ano, muito frequentemente, já conhecem histórias, contadas pelos mais velhos, pessoas da família, vizinhos, entre outros. É nesse viés que nos interessamos pelo trabalho com o gênero causo como eixo organizador das atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental, pois o causo pode ser um adequado instrumento mediador para o trabalho com a prática discursiva da oralidade, visto que, dentre os diversos gêneros que circulam socialmente, esse pode estimular o imaginário dos alunos e contribuir para a valorização da cultura local e da língua oral. Segundo Cascudo (2006, p.11), as histórias que ouvimos quando crianças “para todos nós é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vem com as histórias fabulosas ouvidas na infância” (p.11).

Justificamos o interesse pelo causo ainda pelo fato de que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), é preciso levar em consideração, na prática educativa, a diversidade étnica, regional, social, individual e grupal dos educandos. “A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos” (BRASIL, 2013, p.115). Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN) – Pluralidade Cultural e Educação Sexual (BRASIL, 1997) – asseveram que é relevante o trabalho com as culturas regionais, uma vez que “são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos” (p.37). Portanto, o trabalho pedagógico com o gênero causo oferece oportunidades de “valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade” (BRASIL, 1997, p.39).

Na mesma direção, Marcuschi (2008) chama atenção para o fato de que em grandes centros urbanos são quase desconhecidos gêneros comuns em outras sociedades como “os cantos de guerra indígenas, os cantos medicinais dos pajés ou as benzeções das rezadeiras, os lamentos das carpideiras” (p.191). Dessa forma, acreditamos que o mesmo aconteça com os causos de pequenos centros localizados no interior dos estados. Também porque, de acordo com Marcuschi (2008), o ensino deve sempre ser culturalmente sensível. Nas palavras do autor: “creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores” (MARCUSCHI, 2008, p.172).

Nessa visão, é possível dizer que a aula de língua portuguesa transcende a consideração apenas dos aspectos meramente internos do sistema da língua para abarcar a vivência cultural do aluno, uma vez que estará “envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008, p.173).

Valido ainda destacar que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), grande parte dos trabalhos destinados à sala de aula investe no aprimoramento da leitura e ou da produção textuais dos alunos, por vezes, desprezando por completo os aspectos da oralidade; nossa premissa é a de que quando a criança entra na escola já domina a linguagem oral que se desenvolve nas suas interações com a família, amigos, comunidade, conseqüentemente ela domina primeiro o oral depois o escrito. Desse modo, “ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contexto que não lhe são ainda familiares” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.151).

Ainda conforme Dolz e Schneuwly (2004), apesar da linguagem oral estar presente nas rotinas cotidianas escolares, nas correções das atividades que se fazem em sala de aula, por exemplo, não se pode afirmar que a oralidade seja ensinada, pois, “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.150). O que geralmente se tem é uma redução das atividades com oralidade apenas à apresentações de trabalhos e ao diálogo entre professor e aluno, conforme denunciam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para tratamento dos diversos conteú-

dos” (BRASIL, 1998, p.24). Ferraz e Gonçalves (2015) corroboram com essa visão, “é perceptível uma tradição escolar que valoriza a escrita em detrimento do oral” (p.64). Apesar dos documentos oficiais afirmarem que a oralidade deve ter um lugar de destaque no ensino, “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.150).

É evidente que as apresentações de trabalho e o diálogo entre professor e aluno são uma boa oportunidade para o desenvolvimento da oralidade, porém, não é o suficiente, é preciso que a escola assuma a tarefa de trabalhar efetivamente com gêneros orais. [...] “crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas é um engano” (BRASIL, 1998, p.24). Trabalhar a oralidade é tomar como objeto de ensino e aprendizagem os gêneros orais, assim como defendem Dolz e Schneuwly (2004),

Trabalhar os [gêneros] orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (p.139 – inserção nossa).

Além disso, acreditamos que a natureza multisemiótica da oralidade é uma excelente proposta de trabalho para as aulas de língua portuguesa, pois, de acordo com Gomes-Santos (2012, p.128), “um trabalho voltado para os recursos multisemióticos [...] pode enfocar diferentes usos desses recursos, a fim de instrumentalizar o aluno para se apropriar deles como fortes aliados” no processo de produção oral.

Respaldamo-nos também na Diretriz Curricular da Educação Básica de língua portuguesa (DCE) (PARANÁ, 2008) que orienta que a escola precisa promover situações que incentivem os alunos a falar, uma vez que no cotidiano a fala é a prática discursiva mais utilizada. Nesse sentido, é preciso criar oportunidades ao aluno de falar adequando a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitando os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticando e aprendendo a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. “Ao contrário do que se julga, a prática oral realiza-se por meio de operações linguísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação” (PARANÁ, 2008, p.65).

Nessa perspectiva, defendem Dolz e Schneuwly (2004) que uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento da linguagem oral não

pode se ater aos aspectos superficiais da oralidade, impõe-se a necessidade da escolha de textos orais que permitam “trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.169).

Logo, nosso objetivo neste artigo é apresentar alguns estudos que ressaltam a importância do caso como eixo organizador das atividades de ensino e aprendizagem e algumas sugestões de encaminhamentos pedagógicos destinados ao 6º ano do ensino fundamental.

Oralidade

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que as hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbucios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de turnos abortados, quebras, interrupções, suspiros de todo tipo, são características da linguagem oral e não podem, sob qualquer justificativa, serem vistos como aspectos caóticos da oralidade. Tais características formam as regularidades estruturais e funcionais nas produções de textos orais. Segundo os autores, na produção e na interpretação de textos orais existe uma importante relação entre a fala e o corpo. “O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.159). São exemplos, aumento do ritmo cardíaco, movimentos involuntários dos músculos, rosto vermelho, voz embargada.

Também é possível que o autor de um texto oral utilize a posição do corpo, respiração, atitude corporal, mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade, colocação da voz na comunicação oral para confirmar se o objetivo pretendido está sendo atingido e/ou modificá-lo se necessário. Logo, para Dolz e Schneuwly “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai também utilizar signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (2004, p.160).

Tais aspectos não linguísticos que constituem a comunicação oral, Dolz e Schneuwly (2004) os categorizam em alguns tipos a) Meios para-linguísticos: qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros; b) Meios cinésicos: atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais; c) Posições dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal,

distâncias, contato físico; d) Aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza; e) Disposição dos lugares: iluminação, disposição das cadeiras, ventilação, decoração do local.

Para Dolz e Bueno (2015) esses tipos de sistemas semióticos presentes na produção da linguagem oral, os quais são fundamentais no momento da interpretação de um texto constituído na referida modalidade da língua, fazem parte da exposição oral em geral. Nesse sentido, é possível verificar esses sistemas nos causos, uma vez que quando o contador dá voz às histórias sua elocução é emoldurada por um conjunto de diferentes recursos semióticos: diferentes recursos prosódicos: velocidade e ritmo da fala, pausas, entonação de voz para criar momentos de suspense, por exemplo; recursos cinésicos, uso da gestualidade, da expressividade facial e corporal, que subsidiam o contador na performance, na tarefa de promover e manter o envolvimento de seus ouvintes com a narrativa.

Assim, ao tomar o caso como objeto de ensino e de aprendizagem é preciso que esses recursos sejam conteúdo específicos no processo. Explique Dolz e Schneuwly (2004) que para um trabalho pedagógico bem feito “é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 151). Esta é a condição essencial para que o oral seja visto como “objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou literatura” (p. 151).

Ao se tratar do caso, muito além de ser um gênero oral, ele é, como mencionado, uma adequada ferramenta para o trabalho com a herança cultural das histórias de uma comunidade, o que se vincula ao que explicam Dolz e Schneuwly (2004), para quem os gêneros orais “permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (p. 169). Para que o ensino mais significativo para os alunos efetivamente aconteça, estabelecem os autores que é preciso que o professor responda a algumas questões norteadoras no momento do planejamento do trabalho com a oralidade em sala de aula, por exemplo: Quais são as representações habituais do oral e de seu ensino? Porque é difícil pensar o ensino com base na concepção de oralidade? A oralidade implica trazer para a sala o que está no cotidiano dos alunos, do que eles já dominam fora da escola, então o que pode ser ainda melhorado do que os alunos já sabem? Qual caminho seguir, isto é, o que fazer para o trabalho com a oralidade na escola?

Algumas ações resultantes dessas indagações, segundo Dolz e Schneuwly (2004), seria: a) partir das finalidades do ensino da língua materna, o que implica uma concepção mais rica e complexa do oral e um enfoque mais dialético das

relações entre oral e escrito; b) a estruturação de uma nova concepção de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; c) a estruturação de uma visão dialética do desenvolvimento da linguagem; d) construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho.

Contudo, é fundamental considerar que cada gênero oral é diferente, “os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, sempre se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita é, em cada situação específica” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.139). Pois, todo e qualquer gênero reflete uma intenção comunicativa específica, está inserido em uma esfera social de linguagem. Em decorrência, o trabalho em sala de aula deve acontecer não sobre a oralidade, mas sim tomando os gêneros orais como eixos organizadores do processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.139).

Válido destacar que de acordo com Marcuschi (2010), para o trabalho com gêneros orais é preciso considerar que fala e escrita “são realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiótico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de modo que a escrita não representa a fala” (p.39), porque

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleção lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos* (MARCUSCHI, 2010, p.42).

Oralidade e escrita possuem especificidades próprias, mas não antagônicas. Tanto em uma quanto na outra modalidade textos são produzidos com coesão e coerência, que podem ser usados em situações formais ou informais, com variações linguísticas (estilísticas, regionais, sociais) dependendo do contexto de produção. Tanto oralidade e escrita estão presentes nos contextos sociais básicos do cotidiano como no trabalho, na igreja, em casa, na escola. Oralidade e escrita

são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p.16). Pode-se assim dizer que a língua oral ou escrita reflete e a organização da sociedade.

Logo, segundo Marcuschi (2008), assim como defende Dolz e Schneuwly (2004), os elementos que constituem a linguagem oral e a escrita podem ser melhor observados no trabalho com os gêneros textuais. A DCE (PARANÁ, 2008) aponta que são diversas as possibilidades de trabalho com os gêneros orais e apresenta algumas sugestões como: gêneros que apresentam histórias de família, que relatam a história de vida de uma personalidade, que dramatizam uma história; que resultam em debates, em seminários, que promovem julgamentos. Contudo, orienta a diretriz que as atividades propostas para os gêneros orais não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar ou conversar e debater com os colegas de sala de aula. É preciso levar o aluno a refletir sobre os usos da linguagem em diferentes situações comunicativas. Ao narrar um caso, por exemplo, o aluno deve apreender questões sobre “a estrutura da narrativa, refletir sobre o uso de gírias e repetições, explorar os conectivos usados na narração, que apesar de serem marcadores orais, precisam estar adequados ao grau de formalidade/informalidade dos textos, entre outros pontos” (PARANÁ, 2008, p.67).

A DCE (PARANÁ, 2008) aponta que nas propostas de trabalho com gêneros orais ou escritos é preciso que os elementos que formam o gênero sejam tomados como conteúdo: de qual esfera participa o gênero e qual prática social de linguagem reflete; o conteúdo temático; o papel do locutor e do interlocutor na prática da interação; a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.) para adequar o discurso ao interlocutor; a estrutura composicional; o estilo com suas marcas linguístico-enunciativas.

E, de acordo com os PCNs, os alunos precisam ter espaço na escola e fora dela para manifestar-se oralmente, “viver o direito à voz é experiência pessoal e intransferível” (BRASIL, 1997, p.40). Nesse viés, o exercício efetivo do diálogo, “voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos e estereótipos é componente fortalecedor do convívio democrático” (BRASIL, 1997, p.37). Portanto, os gêneros orais não podem ficar fora da sala de aula.

O gênero textual caso

Quem não gosta de ouvir histórias? Todos nós temos lembranças das histórias que nos foram contadas na infância. Isso porque a sociedade necessita de histórias e “não consegue se desvencilhar desse processo imaginário que o momen-

to revela e que se manifesta nas ações, nos sonhos e nos sentimentos do homem como ser social e cultural” (GOMES, MORAES, 2013, p. 9). Assim, o professor ao propor trabalhar com o gênero textual causo aproxima o aluno de histórias originárias dos saberes populares de uma comunidade local ou regional.

Os PCNs (BRASIL, 1997) destacam a importância dos vínculos geracionais sociais e familiares favorecidos nas práticas de “transmissão de contos tradicionais” (p. 49). O documento enfatiza que a cultura deve ser valorizada como conteúdo em seus mais diversos gêneros: “mitos, lendas, histórias, contos, causos, cordel; tradições orais” (p. 56). Esses gêneros são ferramentas imprescindíveis para a valorização das redes afetivas, cognitivas e linguísticas. Assim, tratar da tradição oral “de diferentes grupos étnicos e culturais, terá tanto sentido de exploração de linguagem quanto de conhecimentos ligados a diferentes tradições culturais” (p. 55).

Logo, o professor para iniciar os trabalhos pode realizar uma pesquisa dos causos mais tradicionais da cidade ou da região onde vivem seus alunos e contar um desses causos para os alunos, apresentando em seguida os questionamentos: quem já conhecia esse causo? Quem já ouviu de seus pais ou avós algum causo? Você conhece alguém que conta causo? Gostou do causo que a professora contou? O que é diferente ou o que chamou a sua atenção na história contada pela professora? Acha que essa história realmente aconteceu ou é só imaginação? Quem lembra algum causo da nossa cidade?

Depois dessa abordagem o professor pode solicitar aos alunos uma pesquisa sobre a origem da cidade, seus pontos turísticos ou sobre lugares onde as histórias dos causos locais/regionais acontecem. O objetivo é levar o aluno a compreender, durante o trabalho, que os causos são histórias que envolvem a cultura, os lugares, as pessoas de um local/de uma região. De acordo com Cascudo (2004, p. 11), o causo “revela informação histórica, enográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”. A tradição oral de um povo preserva sua memória e sua história. Nesse contexto, “os causos assumem o papel de representação social mais próxima da vivência cotidiana e da memória coletiva” (DALAN, FERREIRA; PAULI, 2009, p.8). É preciso compreender que os causos fazem parte de um contexto de representação coletiva da memória. “A voz viva ao recordar o passado alicerça a coletividade ao recriar a vida. Nesse viés, voz, corpo e percepção são instrumentos divulgadores da essência dos feitos humanos” (DALAN, FERREIRA; PAULI, 2009, p.8).

Práticas pedagógicas baseadas nos “causos propiciam estreitamento dos laços de pertencimento na ação de contar e ouvir histórias dos antigos mora-

dores das localidades” (DALAN, FERREIRA e PAULI, 2009, p. 11). Por meio da contação de causos os moradores percebem o mundo a sua volta, preservam sua identidade cultural, compartilham conhecimentos com seu grupo social, constituindo uma memória coletiva.

Asseveram Ribeiro e Souza (2011) que o gênero causo tem um valor muito importante na cultura popular regional. “É por meio da narrativa do imaginário e da realidade que os acontecimentos criam formas” (p.2). Também Guimarães Rosa enfatizou a importância e a influência que as narrativas dos velhos, os contos, as lendas, os causos populares representavam em sua magnífica produção literária. Rosa afirmava continuamente que todos somos fabulistas por natureza, somos do sertão; e ele trazia sempre os ouvidos atentos, escutava tudo o que podia e transformava em lenda o ambiente que o rodeava, porque entendia que o mundo que nos cerca é uma lenda (KONELL, 1999, p. 09).

Nesse sentido, o professor, após a apresentação da pesquisa feita pelos alunos e o debate sobre o fato das histórias abordarem os lugares, os costumes, pessoas do local/regional nas narrativas, convida uma pessoa da comunidade, contador tradicional de causos, para vir até a escola. É importante que antes desse evento, o professor tome como conteúdo os aspectos não linguísticos que constituem a comunicação oral categorizados por Dolz e Schneuwly (2004): os meios para-linguísticos; os cinésicos; posicionamento do contador; figurino do contador; organização do local da contação.

Também é importante que o professor organize uma entrevista com o contador. Os alunos ao entrevistarem o contador podem compreender, com o estudo das respostas, algumas características do contexto de produção do gênero, como: quem escreve esse tipo de texto; para quem se destina; o local onde estas histórias são criadas e contadas; quem são as personagens; a relação das histórias com os pontos históricos e turísticos da cidade; preservação da cultura local por meio dos causos.

O fantástico

Nessa linha sócio-histórico, é preciso ouvir as histórias que os homens comuns contam, na conversa na esquina, nas varandas, dos relatos mais curtos, “que nos conduz a um mundo imaginário e fantástico evocando a força da forma de nossos pensamentos, constituindo, em suas narrativas e brincadeiras com as palavras, nosso conjunto social” (GOMES, MORAES, 2013, p. 9).

De acordo com Gomes e Moraes (2013, p. 149), “considerar o espaço da sala de aula terreno propício para o encontro entre gerações é de extrema importância para que ocorra o resgate da tradição oral”. As histórias que fazem parte da memória da comunidade podem e devem entrar nas salas de aula como possibilidade de aprendizagem.

Dessa forma, os causos contados pelos pais, avós, vizinhos, professores e outras pessoas da comunidade “constituem um vasto repertório de tradições, o mosaico vivo da tradição oral, sempre em constante refazimento e composto de identidades que se entrelaçam e se constituem umas às outras” (GOMES, MORAES, 2013, p. 151).

Importante ainda que os alunos tenham acesso a definição teórica do gênero, recomendamos para a série em questão, os autores abaixo mencionados.

De acordo com Costa (2009), em seu *Dicionário de Gêneros Textuais*, causo é definido da seguinte forma:

[...] relato/conto/narrativa geralmente falado(a), relativamente curto(a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia a dia ocorridos com pessoas, animais etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como “causos” ou “contos populares” (COSTA, 2009, p.58).

Antônio Cândido (2001), afirma acerca dos causos que:

Sabia-se muitas coisa. Havia gente que começava a contar causos de manhã cedo e ainda não tinha parado à hora do almoço. Eram casos de santos, de bichos, de milagres, do Pedro Malazarte, e instruíam muito, porque explicavam as coisas como eram. Por isso havia respeito e temor: os filhos obedeciam aos pais, os moços aos velhos, os afilhados aos padrinhos e todos à Lei de Deus (CÂNDIDO, 2001, p. 245).

Um outro elemento a ser tomado como conteúdo de ensino é a variante linguística empregada nos causos locais/regionais. Segundo Marcuschi (2008), não resta dúvida de que o ensino deve ser culturalmente sensível, “creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores” (MARCUSCHI, 2008, p.172).

O causo em sua origem é um gênero primário, segundo a classificação de Bakhtin (2003), pois se origina em e de situações de comunicação verbal espontâneas e se organiza em um uso mais imediato da linguagem, e, de acordo com

Dolz e Schneuwly (2004), a oralização espontânea é aquela que acontece “como fala improvisada em situações de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui ‘modelo’ relativamente idealizado” (p.157), a qual, muito embora pareça desorganizada, apresenta sim regularidades específicas. Pautados nesse conceito, sugerimos que o encaminhamento seja para que o aluno recontasse os causos. Sendo os causos histórias tradicionais do local/região, não seria o caso de o aluno produzir uma nova história, o que não teria o efeito de preservar e disseminar a cultura popular, função sócio comunicativa do gênero em questão. Assim, os alunos poderiam realizar pesquisas junto a seus familiares, conhecidos, pessoas da cidade, ouvir os causos e depois recontá-los em uma atividade organizada pelo professor na escola.

De acordo com Gomes e Moraes (2012), p. 18), é fundamental que a escola considere “a participação do aluno como um ouvinte ativo que cria, transforma e produz as histórias por ele escutadas e lidas, verificamos o quanto a escola pode viabilizar esse espaço-tempo de aprendizagem e vivência”. Conforme os autores, o ato de narrar são criadores e transformadores.

Considerações Finais

Esperamos com este artigo contribuir para o trabalho no ensino do causo em salas de aula do ensino fundamental, auxiliando professores interessados em tomar este gênero como objeto de ensino da modalidade oral.

Observamos, durante o processo de produção desse trabalho, a validade da pesquisa para a produção de futuros trabalhos com enfoque na língua oral e no gênero causo que estejam inseridos na realidade dos alunos de cada comunidade. Observamos também que o gênero causo ganha universalidade por significar caráter identitário do discurso daqueles que figuram na comunidade escolar. Entende-se, aqui, o gênero como ponto de partida para compreender a língua oral, sem esquecer seu contexto de uso-reflexão-uso.

REFERÊNCIAS

- ALEGRO, R. C.; BARROS, M. A.; SILVA, L. H. O. *Causos do norte no Paraná: testemunhos orais e estratégias de conhecer*. In: ALEGRO, R. C.; FERREIRA, L. D.;
- PAULI, A. A. M. (Org.). *Causos do Norte do Paraná*. Londrina: UEL, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um Interacionismo Socio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

BATISTA, G. A. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. 2007. 215 fls. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté - Taubaté, 2007.

CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

CASCUDO, L. C. *Contos tradicionais do Brasil para jovens*. São Paulo: Global, 2006.

CASTANHO, E. G. *A construção de uma imagem do caipira: cenas de enunciação e ethos discursivo em causos de Cornélio Pires*. 2011. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. São Paulo, 2011.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona)*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: EGA, 2002.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, L.; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES-SANTOS, S. N. *A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NANTES, E. A. S. *Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística via plano de trabalho docente*. 2014. 268 fls. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 2014.

OLIVEIRA, I. R. *Gênero causo: narratividade e tipologia*. 2006. 144 fls. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. São Paulo, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. *Diretrizes curriculares da educação básica – língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DE MULTILETRAMENTOS

ANALYSIS OF ENGLISH-LANGUAGE TEXTBOOKS UNDER THE PERSPECTIVE OF MULTILITERACIES

Juliana SCHINEMANN¹

Luciane BARETTA²

Terezinha Marcondes Diniz BIAZI³

RESUMO: O presente trabalho pretende discutir em que medida os dois livros didáticos de língua inglesa mais utilizados por escolas públicas, no 3º ano, do Ensino Médio, no Núcleo Regional de Ensino, em uma cidade do interior do Paraná, englobam o multiletramento e a multimodalidade, como prática de ensino, conforme proposto pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). As atividades de leitura, oralidade e escrita de quatro unidades de cada uma das coleções foram computadas e analisadas conforme o proposto nas OCEM para o ensino de línguas estrangeiras. A análise dos dados revelou que há uma lacuna entre o que é proposto nos documentos oficiais, as orientações pedagógicas das coleções e as atividades trazidas pelos livros didáticos.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramento. Multimodalidade. Livros didáticos de língua inglesa.

ABSTRACT: This paper intends to discuss to what extent the two English-language textbooks most used by public schools in the 3rd year of secondary education in a town in the interior of Paraná, encompass multiliteracies and multimodality as teaching practices, as proposed by the Curricular Guidelines for Secondary Education (OCEM). Our data consisted of activities of reading, speaking and writing of four units of each of the textbooks. The analysis of the data revealed that there is a gap in relation to the proposal in the official documents, the pedagogical orientations of the collections and the activities presented in the textbooks.

KEYWORDS: Multiliteracies. Multimodality. English-language textbooks.

Introdução

A presente pesquisa tem como objetivo analisar se as atividades propostas em unidades de livros didáticos de Língua Inglesa como Língua Estrangeira (LI), utilizados no Ensino Médio da rede pública de ensino, passam pelo viés dos mul-

1. Professora do Curso de Línguas Estrangeiras, do Departamento de Extensão, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Guarapuava, PR. E-mail: juzinhasch@hotmail.com.

2. Professora do Departamento de Letras e do PPG em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Guarapuava, PR. E-mail: barettaluciane@gmail.com.

3. Professora do Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus Guarapuava, PR. E-mail: emebiazi@hotmail.com.

tiletramentos. Tendo como asserção que a comunicação e a interação estão cada vez mais multimodais, a pedagogia dos multiletramentos passa a ser fundamental para promover um ensino que vise à compreensão e à produção de práticas de linguagem semiotizadas (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KRESS (2000); KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Diante disso, entendemos que os novos tempos digitais (mas não somente) exigem materiais didáticos que preparem nossos alunos para os novos modos e os novos meios de interação. Assim, pretendemos verificar até que ponto dois livros didáticos de LI, do 3º ano do Ensino Médio, atendem ao que é proposto nas OCEM (BRASIL, 2006) e se estes proporcionam um ensino que prepare os alunos para as novas demandas sociodiscursivas. Para tanto, nossos objetivos específicos constituem-se em: (1º) analisar o posicionamento teórico-metodológico, adotado pelos autores, em relação à proposta de um ensino direcionado para o multiletramento; (2º) analisar até que ponto os gêneros multimodais encontrados nos dois livros didáticos buscam, por meio de atividades, a integração das informações verbais e não verbais, a fim de desenvolver a percepção da linguagem multimodal e (3º) verificar a quantidade de atividades que permitem e/ou incentivam práticas de multiletramento, considerando-se as habilidades de leitura, produção oral e produção escrita.

1. Multiletramento, Multimodalidade e Letramento Crítico

O conceito de multiletramento surgiu na academia em 1996, por ocasião da publicação do artigo intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, pela revista americana *Harvard Educational Review*, produzido por um Grupo de estudiosos da educação de línguas, que após a publicação do artigo, ficou academicamente conhecido como o Grupo Nova Londres (*The New London Group*).⁴

As discussões e questionamentos realizados pelo Grupo para a elaboração do artigo aconteceram há 26 anos, em meio às mudanças provocadas pelo fenômeno da globalização, em um contexto socioeconômico de intensa circulação de informações, mercadorias, serviços e pessoas em nível mundial e de progressiva expansão nas áreas das telecomunicações e da informática. Com a preocupação de compreender as implicações dessas transformações globais para a educação, o Grupo propõe uma pedagogia de multiletramentos que traz em seu bojo a seguinte concepção:

4. Dentre os componentes do grupo, encontram-se os pesquisadores americanos, ingleses e australianos, Bill Cope, Mary Kalantzis, Courtney Cazden, Norman Fairclough, James Paul Gee, Gunther Kress, Joseph Lo Bianco e Carmen Luke.

Queremos ampliar a ideia e o escopo da pedagogia do letramento para explicar o contexto de nossas sociedades cultural e linguisticamente diversas e cada vez mais globalizadas, pelas múltiplas culturas que se inter-relacionam e pela pluralidade de textos que circulam e [...] para explicar a crescente variedade de formas de textos associadas à informação e tecnologias multimídia (THE NEW LONDON GROUP, 1996, 61). (Tradução nossa)⁵

Mas afinal, no que se constitui o letramento? Parafraseando Borba e Aragão (2012), as práticas de letramento possibilitam o aprendizado contextualizado da leitura e da escrita. Na visão desses autores, Paulo Freire é considerado o precursor do conceito de letramento, pois lutava por um ensino voltado para um entendimento crítico da realidade, que trazia a emancipação sócio-política do homem do povo. Atualmente, o conceito de letramento, defendido pelo educador pernambucano, ganhou novos horizontes teóricos originando, assim, novas concepções e desdobramentos: letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiletramentos⁶ (BORBA; ARAGÃO, 2012).

Adotando a perspectiva de ensino voltado para os multiletramentos, as diretrizes propostas nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) ressaltam que:

A adoção das teorias de letramentos e multiletramentos funcionam como base educacional e epistemológica. Ou seja, poderão contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea (BRASIL, 2006, p.113).

Nesse sentido, observa-se que a pedagogia dos letramentos e multiletramentos visa não apenas ao ensino de uma língua, mas objetiva formar cidadãos capazes de posicionarem-se criticamente, abertos às diversidades culturais e preparados para lidar com diferentes realidades (THE NEW LONDON GROUP, 1996). O Grupo Nova Londres (1996) acrescenta que o ensino sob o enfoque do multiletramento se faz necessário uma vez que há uma “crescente multiplicidade

5. “We want to extend the idea and the scope of literary pedagogy to account for the context of our culturally and linguistically diverse and increasingly globalized societies, for the multifarious cultures that interrelate and the plurality of texts that circulate [...] Second, we argue that literacy pedagogy now must account for the burgeoning variety of texts forms associated with information and multimedia technologies” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, 61).

6. “Conceito de letramentos múltiplos, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, enquanto o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, multiplicidade de culturas e de linguagens” (ROJO, 2012, p. 2).

e integração de modos significativos de fazer significado, onde o textual também está relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, e assim sucessivamente”⁷ (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p 64). A esse respeito, Dionísio (2006) enfatiza que o indivíduo multiletrado, além de aprender a respeitar as diferenças entre as múltiplas culturas, desenvolve o entendimento das novas potencialidades semióticas de uso da linguagem digital (mas não somente dela).

O ensino via multiletramentos pode levar o indivíduo a adquirir a capacidade de atribuir significados a conteúdos multimodais, bem como ser capaz de produzir conteúdo em um imbricamento de múltiplas formas e modos de significação. Agregada à pedagogia dos multiletramentos, surge a Teoria Multimodal do Discurso, de Kress (1996) e Kress e Van Leeuwen (2000), desenvolvida à luz da Teoria da Semiótica Social. Seus precursores (1996, p. 39) colocam que “a multimodalidade dos textos escritos tem sido ignorada no contexto educacional, na teoria linguística ou no senso comum popular. Hoje, na era da multimídia, pode repentinamente ser percebida de novo”.⁸ Em outras palavras, a multiplicidade de semioses na linguagem oral e escrita sempre existiu, mas com a expansão da Internet, elas devem ser tomadas como objeto de estudos para compreender como lidamos com os recursos semióticos presentes nos textos orais ou escritos, impressos ou digitais e, como construímos textualmente, de maneira conjunta, significados sociodiscursivos (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996).

Na mesma linha de pensamento de que é necessário ter conhecimento sobre como acontecem os processos de produção, compreensão e apropriação dos textos que circulam socialmente, o letramento crítico, a partir da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire (1980), defende a educação por meio da linguagem, que sendo conscientizadora, pode levar à expansão da compreensão de mundo do indivíduo (BORBA; ARAGÃO, 2012).

2. Metodologia

Essa pesquisa bibliográfica e de caráter documental baseia-se no estudo de dois livros didáticos de LI, do 3º ano, do Ensino Médio, da rede pública, de uma cidade do interior do Paraná. A escolha da série (3º ano) deu-se por acreditarmos

7. [...] the increasing multiplicity and integration of significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioral, and so on (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p 64). (Tradução nossa).

8. Yet the multimodality of written texts has, by and large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense. Today, in the age of ‘multimedia’, it can suddenly be perceived again (KRESS E VAN LEEUWEN, 1996, p. 39). (Tradução nossa).

que nessa etapa os alunos estão mais próximos de serem “cidadãos do mundo”,⁹ mais ambientados com diferentes realidades e por possuírem um maior embasamento para discutir variados assuntos. A fim de alcançarmos nosso objetivo, após consulta ao Núcleo Regional de Ensino, analisamos os dois livros didáticos mais utilizados no ensino de LI pelas escolas públicas da cidade. Nesta pesquisa, nossos corpora serão denominados como Livro 1 (L1) e Livro 2 (L2). O L1 é composto de 10 (dez) unidades e o L2 por 12 (doze) unidades. Foram analisadas 04 (quatro) unidades, alternadas, de cada livro didático.

Conforme mencionado na introdução, analisamos, inicialmente, o posicionamento teórico-metodológico, adotado pelos autores dos dois livros didáticos, em relação à proposta de ensino direcionado para o multiletramento (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KOPE; KALANTZIS, 2000). Posteriormente, observamos em que medida os gêneros multimodais encontrados em nossos corpora buscam, por meio de atividades, a integração das informações verbais e não verbais, para desenvolver a percepção da linguagem multimodal. Finalmente, averiguarmos a quantidade de atividades que permitem e/ou incentivam práticas de multiletramento, considerando-se as habilidades de leitura, produção oral e produção escrita.

3. Resultados e Discussão

Para responder ao nosso primeiro objetivo de pesquisa, iniciamos nossa análise, verificando o posicionamento teórico-metodológico, adotado pelos autores dos livros didáticos em análise, para o ensino-aprendizagem de inglês e a proposta de multiletramento. Como podemos observar no Quadro 1, a seguir, (trechos em negrito), os autores do livro 1 (L1) propõem seu foco de trabalho na habilidade da leitura. Segundo a proposta dos autores, os textos buscam “relacionar os conteúdos desenvolvidos ao mundo do trabalho e a prática social” e também “desenvolver no aluno uma atitude crítica diante do texto e da pesquisa” (nossas aspas). Os autores também mencionam o foco na leitura por meio de “textos de todos os tipos e gêneros” e, no que concerne à multimodalidade, aludem à prática de leitura multimodal alicerçada no hipertexto “estimular a leitura do hipertexto”. Quanto ao livro 2 (L2), observa-se que o autor “adota os conceitos do

9. É nessa idade que muitos adolescentes se conscientizam que a profissão de estudante é substituída por outra e que a escolha de sua carreira profissional está diretamente relacionada à mudança de seu papel social perante a sua família e à sociedade.

letramento e multiletramento” e busca trabalhar com “uma variedade de gêneros”, impressos e digitais, embasado em uma visão de “leitura, enquanto prática social”. Seguem-se os trechos extraídos dos manuais do professor, do L1 e do L2:

Quadro 1 - Orientação teórico-metodológica dos livros didáticos – Manual do professor

<p>Livro 1 - L1, vol.03 - Trechos extraídos do manual do professor</p> <p>“Estimular a leitura do hipertexto; trabalhar em torno do estudo do texto (textos de todos os tipos e gêneros, em seu sentido mais amplo e profundo, no nível do discurso, implicando o conhecimento da noção dinâmica de textualidade e discursividade), uma vez que o texto faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural; expor o aluno a variadas culturas, estimulando o respeito à diversidade, à tolerância, à justiça, à ética e à paz; relacionar os conteúdos desenvolvidos ao mundo do trabalho e a prática social; incentivar a leitura de variados tipos de texto, do romance ao hipertexto; desenvolver no aluno uma atitude crítica diante do texto e da pesquisa.” (L1, p. 05). (Grifo nosso)</p>
<p>Livro 2 - L2, vol.03 -Trechos extraídos do manual do professor</p> <p>“Adotando os conceitos de letramento e multiletramento, esta obra desenvolve o trabalho com a leitura, enquanto prática social, de forma integrada a outras habilidades e com vistas a contribuir para a formação ética do aluno como cidadão; (...) uma variedade de gêneros, que incluem notícias de jornal ou revista, textos publicados em páginas da internet, entre outros; (...) com base na concepção de letramento, ou seja, envolve usos contextualizados da língua, como escrever e responder mensagens, corresponder-se pela internet (...)”. (L2, p.06- 09). (Grifo nosso)</p>

Fonte: Corpora da pesquisa

Sequencialmente, respondemos ao nosso segundo objetivo, o qual visa verificar até que ponto as propostas de atividades nos L1 e L2 buscam a integração das informações verbais e não-verbais, para desenvolver a percepção da linguagem multimodal. Percebemos que o L1 apresenta gêneros multimodais, tais como: artigo informativo (com imagem), artigo de divulgação científica (com imagem), verbetes de dicionário, receita culinária (com imagem), trecho literário (com imagem), letra de música (com imagem), fábula (com imagem) e notícia jornalística (com imagem); contudo a associação de elementos não-verbais e verbais próprios dos gêneros não acontece no desenvolvimento das atividades. Exemplo disso é encontrado na unidade um do livro didático, que traz a ilustração da primeira página de um jornal, com uma notícia. As atividades propostas para o trabalho com a notícia restringem-se à compreensão geral e detalhada de seu conteúdo textual. Nota-se que são desconsideradas as atividades que poderiam fazer a associação dos aspectos verbais e não-verbais do gênero abordado, presentes na ilustração, tais como: imagem, gráfico, diagramação, cores, relação foto-manchete, relação foto-legenda e relação texto-foto.

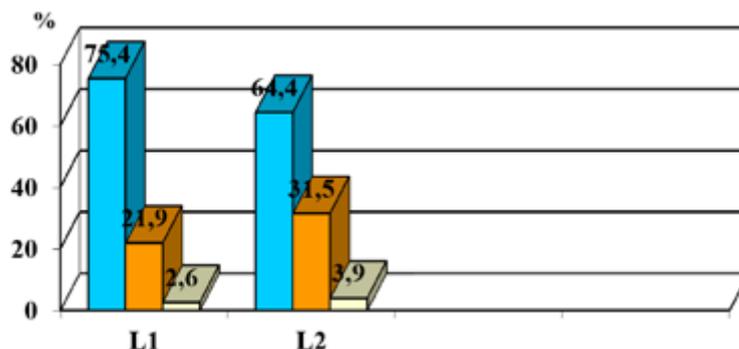
Igualmente, o L2 traz textos multimodais de diferentes gêneros, tais como: artigo informativo (com imagem), tiras, gênero “frases” (com imagem), artigo de divulgação científica (com imagem) e cartas ao editor (com imagem), o gênero citação (com imagem), sinopse de filme (imagem), piada (com imagem), cartas ao editor (com imagem), artigo de divulgação científica (com gráfico), excerto de livro de ficção científica/ de romance histórico (com imagem), discurso político em forma de poesia concreta, entre outros. Todavia, observamos que as propostas de atividades com tais gêneros desconsideram suas particularidades multimodais - a configuração composicional (elementos verbais e não verbais) e as particularidades linguístico-discursivas (elementos verbais) inerentes a cada gênero.¹⁰ Para ilustração do que afirmamos, descrevemos as atividades propostas para a unidade cinco do livro, que enfoca as tiras de Calvin e Hobbes. A unidade apresenta as seguintes propostas de atividades para desenvolver as quatro habilidades: extração de informações gerais e detalhadas das tiras; exercícios para compreensão oral, produção oral e produção escrita. As atividades limitam-se a explorar o conteúdo informacional das tiras tão somente, negligenciando atividades que poderiam explorar os aspectos visuais das tiras (estilos de traços, quadros ou vinhetas, planos e ângulos de visão, figuras cinéticas e/ou metáforas visuais), em associação com os elementos verbais (balão, legenda, onomatopeias), ou elementos narrativos (personagens, tempo, espaço, narração). Isso sinaliza que as práticas de linguagem não buscam focar o desenvolvimento da percepção dos aspectos multimodais dos gêneros, mas restringem-se ao trabalho com as capacidades de compreensão geral e específica dos textos.

Finalmente, tratamos de nosso terceiro objetivo de pesquisa, que investiga a quantidade de atividades, apresentadas nas duas coleções, que permitem e/ou incentivam práticas de multiletramento, considerando-se as habilidades de: (a) leitura, (b) produção oral e (c) produção escrita.

No que concerne à quantidade de atividades de leitura, de produção oral e de produção escrita, podemos visualizar no Gráfico 1, a seguir, que as atividades de leitura, são predominantes em ambos os livros didáticos, L1 e L2. As atividades de leitura no L1 somam mais que o triplo da frequência das atividades de produção oral e escrita, enquanto que no L2 há melhor distribuição (mesmo não sendo equilibrada) entre as atividades de produção oral e leitura. As atividades de leitura, comparativamente ao L1 também são superiores, porém insatisfatórias para atender às práticas de multiletramento.

10. Ver Teoria Multimodal do Discurso (KRESS, 1996; KRESS; VAN LEEUWEN, 2000) e Modelo de Análise de Textos do Interacionismo Sociodiscursivo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Gráfico 1 - Atividades de leitura, de produção oral e de produção escrita, propostas nos livros didáticos



Fonte: Corpora da pesquisa

Ao analisarmos as atividades de **leitura**, observamos que no L1, uma parcela razoável de atividades (52 de 141 das atividades consideradas na análise) são voltadas à compreensão literal, enquanto no L2 prevalecem as atividades de aprendizagem de vocabulário e localização de informação específica no texto (39 de 98 das atividades computadas na análise). Isso pode ser observado, a seguir, na Tabela 1, com as atividades do L1 (Unidades 2, 4, 6 e 8) e na Tabela 2, com as atividades do L2 (Unidades 3, 6, 9 e 12).

Tabela 1 - Atividades de Leitura (Livro 1- L1)

Atividades de leitura	U.2	U.4	U.6	U.8	Total
Compreensão Literal	5	11	19	17	52
Letramento Crítico	6	8	3	7	24
Multiletramento	1 (CL/IE) ¹¹	5	5	16 sendo 4 (CL) e 3 (IE)	20
Leitura para aprendizagem de vocabulário ou localização de informação específica	13	6	11	6	36
Vocabulário	4	3	0	3 (todas IE)	10

Fonte: Corpora da pesquisa

Tabela 2 - Atividades de Leitura (Livro 2 – L2)

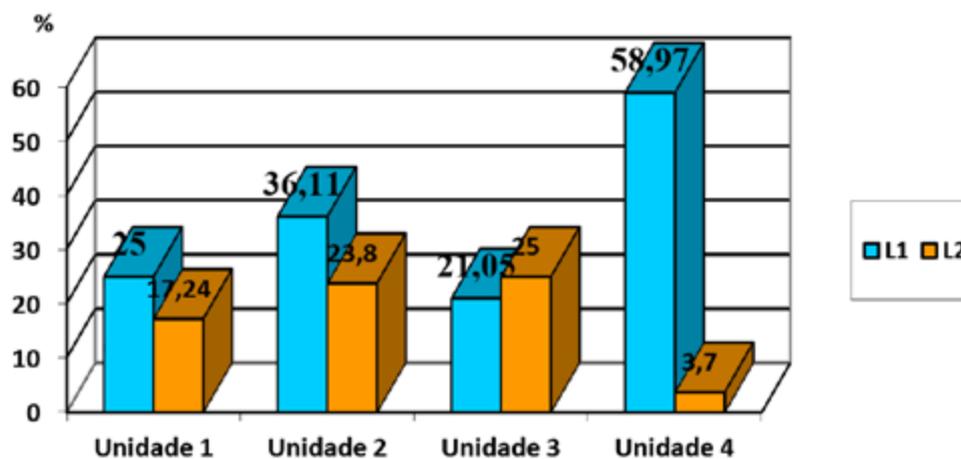
Atividades de leitura	U.3	U.6	U.9	U.12	Total
Compreensão Literal	8	5	9	15	37
Letramento Crítico	5	4	3	1	13
Multiletramento	0	1 (CL)	2 (sendo 1 com Tradução)	0	1
Leitura para aprendizagem de vocabulário ou localização de informação específica	12	12	4	11	39
Vocabulário	4	0	3	1	8

Fonte: Corpora da pesquisa

11. Compreensão Literal (CL); Informação Específica (IE).

Ainda em relação às atividades de leitura, o Gráfico 2, a seguir, demonstra que as atividades voltadas ao multiletramento e ao letramento crítico têm maior recorrência nas quatro unidades analisadas do L1. No entanto, é importante observarmos que esta frequência é relativamente baixa, principalmente em três das quatro unidades analisadas, se considerarmos o que preconizam as OCEM, i.e., a ênfase na formação crítica de indivíduos, que para poder atuar criticamente na sociedade, precisa, primeiramente, ser estimulado a ler com frequência e fluência, variados gêneros multimodais. No L2, por outro lado, o trabalho com o multiletramento nas atividades de leitura é bem menos frequente e há um número baixo de atividades que envolvem o letramento crítico, principalmente na unidade 4 (U4), onde há a prevalência de atividades voltadas para compreensão literal, para localização de informação específica e para aprendizagem de vocabulário.

Gráfico 2 – Atividades de leitura: multiletramento e letramento crítico



Fonte: Corpora da pesquisa

Quanto às atividades de **produção oral**, buscamos verificar a presença de gêneros multimodais, bem como averiguar se as atividades buscam promover a habilidade da fala em contextos reais, por exemplo, debates a respeito de temas relevantes que possam instigar os alunos a refletir e discutir com seus pares, antes de debater.

Observamos também o objetivo das atividades de oralidade, dividindo-as em: escuta; escuta e fala; troca de turnos (diálogos). A partir dessa análise, observou-se que o L1 apresenta os seguintes gêneros multimodais na seção de oralidade: discussão sobre tira, *chain game*, debate sobre poema, debate sobre citações, discussão sobre entrevista radiofônica, discussão sobre notícia de jornal (entre escuta e troca de turnos). Um dos aspectos que chama a atenção é a apresentação da regra gramatical como ponto de partida na maior parte das atividades de troca

de turnos (diálogos), sendo predominante na produção oral proposta como atividade. Já o L2 traz os seguintes gêneros na seção da oralidade: questionários de sondagem, discussão sobre manchetes de jornal, discussão sobre reprodução de pintura (entre escuta e troca de turnos). No L2, a regra gramatical também é apresentada como ponto de partida nas trocas de turno, todavia, as atividades predominantes são as de escuta. A seguir, apresentamos as atividades do L1 (Unidades 2, 4, 6 e 8) na Tabela 3, e as atividades do L2 (Unidades 3, 6, 9 e 12), na Tabela 4:

Tabela 3 - Atividades de Produção Oral (Livro 1 – L1)

Atividades	U.2	U.4	U.6	U.8	Total
Variedade de Gêneros Multimodais	1 (Escuta) 1 (Troca de Turnos)	-	-	1 (Escuta)	3
Habilidade da fala em contextos reais	-	-	-	-	-
Regra Gramatical como ponto de partida ¹²	-	1 (frequency adverbs)	-	1 (agreement /disagreement)	2
Objetivo ¹³ (E-escuta; EF-escuta/fala; T-troca de turnos)	E- 3 EF- 0 T- 10	E- 5 EF- 0 T- 10	E- 1 EF- 0 T- 4	E- 1 EF- 0 T- 7	E- 10 EF- 0 T- 31

Fonte: Corpora da pesquisa

Tabela 4 - Atividades de Produção Oral (Livro 2 – L2)

Atividades	U.3	U.6	U.9	U.12	Total
Variedade de Gêneros Multimodais	1 (Escuta)	-	1 (Escuta)	1 (Troca de Turno)	3
Habilidade da fala em contextos reais	-	-	-	1 (discussão sobre manchetes de jornal)	2
Regra Gramatical como ponto de partida	1 (1st conditional)	1 (1st conditional.)	1 (would/ wouldn't)	-	3
Objetivo (E-escuta; EF-escuta/fala; T-troca de turnos)	E- 10 EF- 0 T- 4	E- 8 EF-0 T- 11	E- 5 EF- 0 T- 1	E- 7 EF-0 T- 1	E- 30 EF- 0 T- 17

Fonte: Corpora da pesquisa

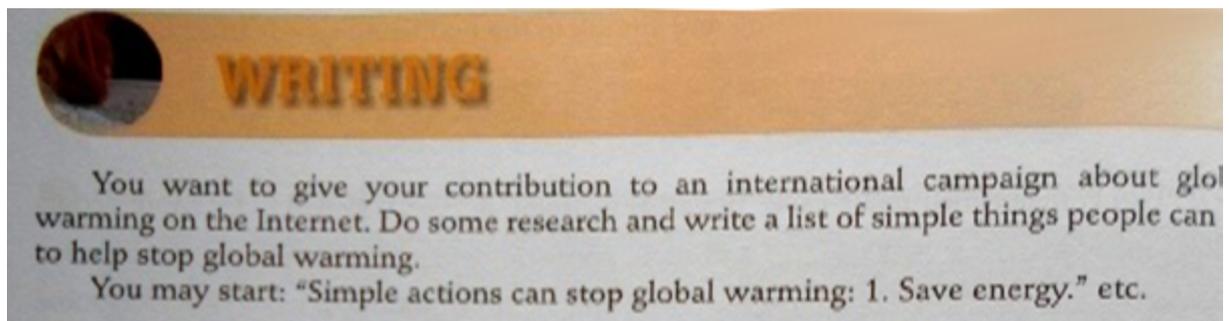
Com relação à **produção escrita**, averiguamos se as atividades do L1 abordam diferentes gêneros multimodais, se elas propõem uma escrita significativa e, ainda, se são vinculadas às de leitura e/ou produção oral. Pudemos constatar que no L1, a produção escrita engloba gêneros multimodais na seção de escrita

12. Essas atividades focalizam em advérbios de frequência e em expressões para concordar e discordar na Língua Inglesa.

13. Número de atividades correspondentes a cada unidade analisada.

(mensagem eletrônica, e-mail, produção de tira, ficha biográfica (com imagem), preenchimento de formulário (com imagem), relato baseado em história em quadrinhos, resumo de notícia jornalística, mensagem em camiseta (com imagem) e cartão postal, sendo que parte dessa produção é relativamente significativa, buscando envolver o uso contextualizado da língua como prática social. Contudo, concluímos que as características composicionais (verbais e não verbais) dos gêneros multimodais não são efetivamente observadas. Conforme proposto na atividade de produção escrita exemplificada a seguir, o aluno deverá escrever uma lista do que ele, como cidadão, pode fazer para auxiliar na contenção do aquecimento global em nosso planeta. O enunciado sugere inclusive que o aluno pesquise sobre o assunto para novas ideias. É um exemplo de produção escrita significativa, uma vez que o assunto em questão faz parte da realidade do aluno e, possivelmente, o levará a refletir, buscando possíveis soluções para um problema real, o qual atinge sua comunidade de forma direta. Segue-se ilustração da atividade:

Figura 2 - Produção Escrita, L1, p. 98



Fonte: Corpora da pesquisa

Por sua vez, o L2 apresenta alguns gêneros multimodais na seção da escrita (ficha descritiva de animal para adoção (com imagem), panfleto de candidato em campanha política (com imagem), impressões sobre reprodução de pintura, e-mail, preenchimento de formulário de emprego (em tabela), relato baseado em história em quadrinhos). No entanto, constatamos que as características composicionais desses gêneros não são efetivamente exploradas, como podemos observar na atividade de produção escrita sobre Nelson Mandela, reproduzida a seguir. A atividade propõe que, após preencher uma ficha com informações, retiradas de um texto sobre Nelson Mandela, o aluno deverá organizá-las a fim de escrever um parágrafo sobre ele. Apesar de esta atividade trabalhar com o desenvolvimento da compreensão textual e da organização escrita (tarefas que fazem e, provavelmente, continuarão a fazer parte da vida dos estudantes), a atividade do L2 limitou-se ao resgate de informações do texto para o preenchimento da ficha.

Como a atividade trata do representante do movimento *antiapartheid* e ganhador do Prêmio Nobel da Paz (1992), o L2 poderia ter ampliado tal atividade para tratar da questão da segregação racial, por exemplo.

Figura 3 - Produção Escrita, L 2, p.46

Writing

No texto principal desta Unit, p. 38, você vai encontrar as informações para completar a “ficha” do homem que foi chamado de “Hero of Our Time”.

African name: Rolihlahla Mandela

Western name: Nelson

Born in (year) 1918 in (place) Mvezo, (southeast) South Africa

System of government in South Africa at the time: apartheid

Hardships he had to face in his battle to free South Africa: injustice, conflict, human-rights violations, 27 years in prison, a lifelong struggle for freedom

Year he was imprisoned for the first time: 1956

Year he was imprisoned for the second time: 1962

Sentence: life in prison

Year he was freed: 1990

Number of years he spent in prison: 27 years

Consequence of Mandela’s release from prison: the beginning of the end for apartheid

Prize he was awarded five years after his release: Nobel Peace Prize

Result of South Africa’s first free elections: Mandela was elected President

Mandela’s words that showed he had chosen the policy of reconciliation: I wanted to be free so I let it go.

Title of Mandela’s autobiography: Long Walk to Freedom

Agora, usando as informações acima, escreva um parágrafo sobre o Hero of Our Time.

Fonte: Corpora da pesquisa

Quanto à **produção escrita**, quantificamos as atividades do L1 (Unidades 2, 4, 6 e 8), na Tabela 5, e, as atividades do L2, na tabela 6 (Unidades 3, 6, 9 e 12), a seguir.

Tabela 5- Atividades de Prática Escrita (Livro 1 - L1)

Atividades de Prática Escrita	U.2	U.4	U.6	U.8
Abordagem de Gêneros	SIM	SIM	SIM	SIM
Produção escrita significativa	SIM	1 NÃO 1 SIM	NÃO	SIM
Atividades vinculadas às de leitura/ comunicação oral	SIM	NÃO	SIM	SIM

Legenda: Considere-se “SIM” e “NÃO” para todas as atividades da unidade.

Fonte: Corpora da pesquisa

Tabela 7 - Atividades de Prática Escrita (Livro 2 - L2)

Atividades de Prática Escrita	U.3	U.6	U.9	U.12
Abordagem de Gêneros	SIM	NÃO	NÃO	SIM
Produção escrita significativa	NÃO	NÃO	NÃO	1 SIM 1 NÃO
Atividades vinculadas às de leitura/ comunicação oral	SIM	NÃO	SIM	SIM

Legenda: Considere-se "SIM" e "NÃO" para todas as atividades da unidade.

Fonte: Corpora da pesquisa

Considerações finais

Os dois livros adotados para o ensino de LI para o 3º ano do EM revelam uma lacuna entre as atividades propostas e o posicionamento teórico-metodológico, exposto no manual didático. Apesar das informações estarem em consonância com a proposta dos multiletramentos e da multimodalidade, descrita nas OCEM (BRASIL, 2006), as mesmas não são refletidas satisfatoriamente nas atividades de leitura, produção oral e escrita, trazidas nas coleções analisadas, haja vista que a frequência das atividades que desenvolvem os multiletramentos são relativamente baixas.

A análise da constituição textual mostrou que o uso dos multiletramentos e da multimodalidade para construção de sentidos e produção de significados é insatisfatório nos livros didáticos analisados nesta pesquisa. O L1 é bastante voltado aos conceitos, mas nem todas as atividades objetivam que o aluno construa sentidos e produza significados, o que é uma falha na execução do trabalho com as teorias propostas. Porém, este livro está (mais) próximo de alcançar o que se propõe, enquanto o L2 tem uma constituição textual menos satisfatória nesse sentido.

Nossa análise pôde também constatar a predominância das atividades de leitura em relação às de produção oral e escrita em ambas os livros – no L1, somam mais que o triplo da frequência das atividades de produção oral e escrita. As atividades de produção oral não chegam a 40% nos livros e, aparentemente, ambas encaram a produção escrita em LI como pouco necessária para estudantes do 3º ano, haja vista que sua frequência está muito abaixo da porcentagem de 10% do total das atividades computadas nas oito unidades analisadas.

A habilidade da **leitura** enfoca no L1 atividades mais voltadas à compreensão literal enquanto que no L2 prevalecem as atividades de aprendizagem de vocabulário e localização de informação específica no texto. Esses dados mostram que ambos os livros didáticos estão em discordância com as OCEM que preconiz-

zam a construção de sentidos a partir de uma visão de leitura como prática social. Contudo, constatamos que o L1 contém um número maior de atividades com multiletramento e letramento crítico, em comparação ao L2.

Em relação às atividades de **produção oral**, as OCEM ressaltam a importância de atividades que promovam interação, tendo o contexto de uso como ponto de partida em vez da regra gramatical. O que se observou foi que no L1 predominam as atividades de troca de turnos (diálogos), havendo, portanto, o intuito de cumprir com o proposto pelas OCEM no que concerne ao desenvolvimento da oralidade, todavia, isso não ocorre no L2, que apresenta atividades que têm a escuta como objetivo predominante. Nesta habilidade, os livros analisados têm como ponto comum a regra gramatical, prevalecendo sobre o contexto de uso e baixa ocorrência de gêneros multimodais.

Nossa análise também focalizou a aplicação da pedagogia dos multiletramentos nas atividades de **produção escrita**, para averiguar a ocorrência do trabalho com gêneros multimodais e a escrita como produção significativa, bem como a vinculação dessas atividades àquelas de leitura ou produção oral. Percebeu-se que o L1, mais uma vez, busca, de certa forma, aplicar o conceito de multiletramentos, utilizando gêneros multimodais e, propondo atividades significativas, como a escrita de uma lista do que se pode fazer para ajudarmos a deter o aquecimento global, por exemplo. Por outro lado, o L2 apresentou apenas uma atividade significativa de produção escrita nas 04 (quatro) unidades analisadas, bem como uma baixa ocorrência de variedade de gêneros multimodais, sendo que a produção escrita engloba esse quesito em somente 02 (duas) das quatro unidades analisadas.

Embora o manual didático do L2 apresente ao professor o conceito de multiletramentos, nossa pesquisa constatou que o L2 apresenta uma deficiência significativa no que concerne à aplicação dos conceitos analisados. Já o L1 apresentou-se mais próximo do cumprimento da pedagogia dos multiletramentos nas quatro unidades analisadas, mostrando, embora de forma bastante tímida, estar no caminho da proposta de trabalhar as questões de multimodalidade e multiletramentos para a formação de indivíduos “cidadãos do mundo”.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Orientações curriculares do ensino médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias-conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 23-29. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 21 Jul. 2017.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. C. Multiletramentos: novos desafios e práticas de Linguagem na formação de professores de inglês. *Revista Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge, 2000.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

KRESS, G. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge, 2000. p. 179-199.

KRESS, G.; LEEUWEN, T. V. Introduction: The Grammar of Visual Design. In: _____. *Reading images: the grammar of visual design*. 2nd ed. London: Routledge, 1996. p. 1-15.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTERLAEL. In: MACHADO, Anna Rachel et al. (Org.). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

JOGOS DIGITAIS E POSSIBILIDADES PARA APRENDER A LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO¹

DIGITAL GAMES AND POSSIBILITIES TO LEARN ENGLISH IN HIGH SCHOOL

Valeska Virginia Soares SOUZA²

Matheus Abrahão de OLIVEIRA³

Vinícius José do Valle Ferreira SANTOS⁴

RESUMO: Estamos longe da integração e normalização de tecnologias digitais para a aprendizagem de línguas no contexto escolar e esse problema vai de encontro ao perfil dos alunos de Ensino Médio, que cresceram em torno dessas tecnologias, inclusive jogando em seus consoles, computadores e dispositivos móveis. Nesse contexto, o objetivo desta pesquisa foi elencar e analisar jogos digitais disponíveis para computadores e dispositivos móveis que se mostrassem propiciadores de aprendizagem de inglês. Embasamo-nos teoricamente nos princípios de aprendizagem recorrentes em bons jogos e nas premissas do Modelo RETAIN – relevância, incorporação, transferência, adaptação, imersão e naturalização. Analisamos jogos em cinco categorias: a) gênero RPG (*Zelda* e *Dark Souls*); b) gênero *point and click* (*Dark Visions* e *Batman*); c) word games (*Wordament* e *Hangman Pro*); d) em dispositivos móveis para aprendizagem de inglês (*Phrasalstein* e *Johnny Grammar*); e) em dispositivos móveis com possibilidade de interface em inglês (*Akinator* e *Trivia Crack*). Defendemos a maior pertinência de utilização de jogos que apresentam estruturas linguísticas contextualizadas, pois colaboram para a ampliação de vocabulário e gramática e propiciam autonomia dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e Aprendizagem. Jogos Digitais. Língua Inglesa. Ensino Médio.

ABSTRACT: We are far from the full integration and normalisation of digital technologies for language learning in the educational field and this seems a problem if we consider the profile of high school students, who have grown amongst them, especially playing games in their consoles, computers and mobile devices. In this context, the aim of our research was to list and analyze digital games available for computers and mobile devices that have shown affordances for English learning. Our theoretical background is based on the learning principles that are recurrent in good games and the RETAIN Model, which stands for Relevance, Embedding, Transfer, Adaptation, Immersion and Naturalization. We have analyzed games in five categories: a) genre RPG (*Zelda* and *Dark Souls*); b) genre point and click (*Dark Visions* and *Batman*); c) word games (*Wordament* and *Hangman Pro*); d) English learning games for mobile devices (*Phrasalstein* and *Johnny Grammar*); e) games for mobile devices with a possible interface in English (*Akinator* and *Trivia Crack*). We claim the appropriateness of using games that feature contextualized language structures to amplify knowledge on vocabulary and grammar structures and help foster autonomy for English students.

KEYWORDS: Teaching and Learning. Digital games. English language. High school.

1. Agradecemos às agências de fomento que apoiaram nossa pesquisa e a publicação deste artigo.

2. Professora do Instituto de Letras e Linguística/UFU atualmente. Bolsista PNPd/CAPES PPGEL/UFU no período de produção do artigo. valeska_souzaefap@yahoo.com.

3. Egresso do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática IFTM. Bolsista PIBIC EM IFTM Campus Patrocínio no período de produção do artigo. matheusabrobro@hotmail.com.

4. Egresso do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática IFTM. Bolsista BIC Junior FAPEMIG IFTM Campus Patrocínio no período de produção do artigo. viniciusjose108@gmail.com.

Introdução

Vários autores têm insistido que a escola contemporânea, com sua abordagem linear e textual, não foi feita para alunos de hoje, pois esses alunos se adaptam melhor ao não-linear e multimodal. Para essas crianças e esses jovens denominados ‘nativos digitais’ (PRENSKY, 2001; 2006), pertencentes a uma geração que possui como elo as tecnologias digitais, faz-se necessário um sistema propiciador de aprendizagem que considere essas tecnologias e sua presença no cotidiano dos estudantes. Nas palavras de Demo (2007, p. 24), “o que mais incomoda é que, mudando o mundo freneticamente à volta, a escola continue paralisada”.⁵ Mesmo com esta mudança no perfil dos alunos, que preferem estar imersos em um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, algumas escolas continuam não alterando suas metodologias de ensino e não inovam buscando o engajamento dos estudantes.

Por outro lado, felizmente, várias escolas e instituições estão tentando inovar e trazer para o ambiente escolar e institucional novas tecnologias e formas de aprender por meio de dispositivos eletrônicos, jogos digitais em multi-plataformas, como dispositivos móveis, computadores, dentre outros. Exemplificamos com a escola chamada *Quest to learn*,⁶ que propõe que todo o processo de ensino seja baseado em jogos, sejam eles digitais ou não digitais. Seu objetivo é construir uma escola onde os alunos estejam engajados com a aprendizagem, resolvendo problemas e enfrentando desafios complexos. Entendemos que tal proposta seja positiva, pois o papel da escola é fornecer experiências ricas e significativas.

É importante considerar o fato de que os *games* se tornaram parte da vida dos estudantes, que desde pequenos demonstram aprender tangencialmente disciplinas escolares, dentre outros conteúdos e habilidades, por meio de jogos entretenimento. Em tempos em que a inovação tende a ser fomentada, já estão surgindo até mesmo campeonatos nacionais e mundiais envolvendo premiações em dinheiro e podendo ser escolhidos como carreira profissional para a vida. Nessa nova área de atuação, os chamados *Pro Players* (jogadores profissionais) são contratados por empresas que recebem grandes investimentos por parte de patrocinadores para se especializar em certo jogo e com isso estudá-lo para campeonatos. Exemplificamos com a equipe brasileira do jogo *Counter-Strike Global Offensive*,⁷ que já foi três vezes campeã mundial e cujos integrantes e técnico atuam profissionalmente ao jogar.

5. Essa e demais traduções ao longo do texto são de responsabilidade dos autores.

6. Disponível em: <<http://www.q2l.org/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

7. Maiores informações em: <<http://www.teamplay.com.br/noticias/counter-strike-global-offensive/13072-ranking-brasileiro-de-cs-go-2016>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

Por mais que os *games* façam parte do cotidiano dos jovens e adolescentes, acreditamos que há preconceito por parte da sociedade quanto aos jogos voltados para o entretenimento, que buscam ser mais atrativos para os compradores. É comum que tais jogos possuam características que chamem mais a atenção do jogador como: realismo por parte da história e também por componentes no jogo em si como sangue, violência, poderes, dentre outros elementos. Por exemplo, a franquia *Grand Theft Auto*⁸ é muito conhecida por possuir elementos como armas, drogas, prostituição, massacres, além de linguagem abusiva. Face a isto, pais e familiares acabam acreditando que seus filhos estarão usando jogos violentos ou de má influência, e refutam o uso de jogos, de maneira generalizada, inclusive quando usados no ambiente escolar para a aprendizagem de disciplinas escolares.

Nesse contexto, faz-se necessário a condução de pesquisas que possam levar a uma melhor compreensão das potencialidades de jogos digitais, desenhados ou não para o contexto educacional, para o processo de aprendizagem, no nosso recorte, de língua inglesa. Assim, nosso objetivo geral foi elencar e analisar jogos digitais disponíveis para computadores e dispositivos móveis que se mostrassem propiciadores de aprendizagem de inglês. Para fundamentar nossa investigação, partimos de conceitos de jogos, especialmente os princípios de bons jogos de Gee (2003; 2013), que abordaremos na próxima seção. Ainda, nos norteamos no modelo RETAIN (GUNTER; KENNY; VICK, 2008) para conduzir nossa análise, o que será abordado mais detalhadamente na terceira seção deste artigo.

1. Fundamentação Teórica

Jogos digitais ou eletrônicos são jogos de interação entre jogador e máquina, em que o jogador envia um comando de entrada e a máquina envia retorno pela interface de uma tela, seja uma televisão ou um monitor. O uso desses jogos cresce constantemente principalmente entre os jovens e um dos fatores que contribuem para o crescimento dessa prática é a facilidade e praticidade de jogar um jogo eletrônico, pois eles são encontrados em dispositivos móveis, computadores e consoles.

Os jogos são identificados a partir de seus gêneros, que indicam o que esperar do jogo. Como macro-categorias, temos, por exemplo, os jogos de entretenimento ou comerciais e os intitulados ‘jogos sérios’, aqueles desenvolvidos com o objetivo de transmitir um conteúdo educacional ou de treinamento ao usuário. Os gêneros são micro-especificações dentro dessas macro-categorias. O gênero de

8. Maiores informações em: <<https://www.rockstargames.com/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

um jogo digital é uma categoria específica de jogos relacionada por similaridade de jogabilidade, dentre outras características, a outros jogos. Gêneros não são geralmente definidos pelo conteúdo do jogo ou pelo suporte em que é jogado, mas pelo desafio que ele oferece. Por exemplo, um jogo educacional ou educativo se insere em um gênero por prever oportunidades de aprendizagem.

Gêneros podem englobar uma variedade de jogos e serem direcionados para classificações mais específicas: os subgêneros. Ilustrando, um jogo de ação pode ser classificado em subgêneros: jogos de plataformas, como *Mario*, ou jogos de luta, como *Street Fighter*. Alguns gêneros de jogos comumente utilizados, segundo Dias et. al. (2014) são:

- FPS (*FirstPerson Shooter*): é caracterizado pela câmera em primeira pessoa, ou seja, o jogador tem a mesma visão que o personagem. Ainda, há utilização de armas que disparam fogo ou projétil. Citamos os jogos das franquias *Call of Duty* e *Battlefield*.
- RPG (*Role Playing Game*): refere-se ao simular de um personagem em um ambiente que é decidido pela história do jogo e se apoia em uma história interessante com missões. O personagem joga e eleva o seu XP (sua experiência) ao longo do jogo. Um exemplo de RPG é o jogo *Dark Souls*, que será analisado posteriormente neste artigo.
- Jogo de ação: tem como objetivo primário o desenvolvimento psicomotor do jogador, mas também envolve o jogador em desafios que forcem seu reflexo e raciocínio. Para ilustrar esse gênero, temos o jogo *Tomb Raider*.

Outros gêneros recorrentemente usados são os de RTS (*Real Time Strategy*), jogos que são um desafio mental com raciocínio lógico, MMOG (*Massive Multiplayer Online*), que são jogos baseados em FPS, RPG entre outros, com a diferença de que estes envolvem a interação entre jogadores online.

Braga e Souza (2016) conduziram uma pesquisa em que demonstram as preferências de estudantes de Ensino Médio em instituições federais brasileiras e afirmam:

Os jogos de ação-aventura demonstram ser os favoritos dos estudantes, tanto aqueles de mundo aberto, nos quais os jogadores podem se mover livremente pelo mundo virtual e têm mais liberdade na jogabilidade, por exemplo *Grand Theft Auto* e *Assassins Creed*, assim como outros jogos de ação e de luta, dentre eles *God of War*, *Mortal Kombat* e *Naruto*. Um segundo gênero de jogos rotineiramente jogado é o de tiro em primeira pessoa, no qual o jogador

se enxerga a partir do ponto de vista do personagem protagonista, e pode ser exemplificado por alguns dos jogos mencionados pelos estudantes: *Counter Strike*, *Battlefield*, *Point Blank*, *Call of Duty* e *Halo*. Os jogos relacionados a esporte, ritmo e corrida também se encontram entre os favoritos dos respondentes, entre eles os de futebol, como FIFA, PES - *Pro Evolution Soccer*, *Just Dance*, *Need for Speed* e *Subway Surfers*. Entre os 10 mais mencionados, ainda temos *Mario*, um jogo de plataforma - no qual o jogador guia um avatar por obstáculos e plataformas suspensas utilizando recorrentemente o botão “pular” para avançar no jogo, *The Sims*, um jogo de simulação de vida, e *League of Legends*, um jogo *multiplayer online battle arena* (MOBA), similar aos de estratégia em tempo real (BRAGA; SOUZA, 2016, p. 318).

Podemos observar que, independentemente de os gêneros variarem, já há uma recorrência de jogos que possuem a língua inglesa como interface e podem propiciar, de forma menos ou mais abrangente, oportunidades para a aprendizagem dessa língua estrangeira. Nessa seara, segundo Leffa et al. (2012), um bom jogo deve ultrapassar a fronteira videogame e exercício didático. O engajamento na jogabilidade e história propostas é uma etapa que caminha lado a lado com a capacidade didática do jogo. Os gêneros de jogos são a identidade do jogo, que indica o que pode se esperar do mesmo. Por isso, para saber qual jogo é apropriado para aprendizagem de língua estrangeira é necessário saber as características que mais satisfazem aquilo que o processo de aprendizagem demanda.

Outros pesquisadores, a mídia, pais e professores geralmente se perguntam qual jogo é bom e qual jogo é ruim, ou mesmo, qual jogo gera uma boa ou má influência para o jogador. Recorremos a um apontamento de James Paul Gee no livro *Why Video Games Are Good for Your Soul*: Nada é bom ou ruim para você em si e por si só. Tudo depende de como ele é usado e em que contexto é usado (GEE, 2005). Com isso, o pesquisador quis dizer que não existe jogo indiscutivelmente bom ou ruim, mas que isto depende de como o jogador irá utilizar daquilo que o jogo lhe proporciona. Como exemplo, o autor citou os jogos *Thief* e *The Elder Scrolls III*, que são jogos de escolha nos quais o jogador tem a opção de selecionar um determinado lado ou decisão a ser tomada, abrindo assim um leque de opções a serem avaliadas e escolhidas.

Em relação ao aspecto de aprendizagem de habilidades e estratégias, que constituem o desenvolvimento cognitivo, Gee (2005) indica que um bom jogo é desafiador e faz com que o jogador aprenda com seus erros e exceda seu limite para novas experiências. Outro aspecto que Gee (2005) cita sobre os jogos é o fato de que diferente da escola, os alunos podem ser ousados e ir além, assumin-

do riscos no meio de tentativa e erro, assim podem testar novas possibilidades, adquirir experiência e tentar coisas novas. Em geral, o autor defende que os jogos mostram que prazer e envolvimento emocional estão no cerne do pensamento e da aprendizagem. Eles mostram que a linguagem é contextualizada em ações, no mundo e nas interações, e que todos os tipos de jovens na contemporaneidade podem dominar habilidades e estratégias complexas. Além disso, os jogadores tomam participação e colaboração como construtos essenciais para se engajarem e para experienciarem mundos fora e para além de seus grupos culturais, vivendo, assim, oportunidades únicas de aprendizagem (GEE, 2005).

Inicialmente, Gee (2003) apresenta 36 princípios de aprendizagem recorrentes em bons jogos que, apesar da informalidade do contexto em que são usados e da não finalidade pedagógica, propiciam a aprendizagem de modo mais eficaz do que os próprios jogos educativos e do que o ambiente escolar conduzido pelo professor. De forma sucinta, esses princípios indicam que a aprendizagem acontece em um domínio semiótico no qual há a inter-relação entre múltiplos sistemas semióticos (imagens, palavras, símbolos, ações, dentre outros) e que essa aprendizagem propicia a ressignificação da identidade dos jogadores, pelo autoconhecimento e pela trajetória percorrida rumo à conquista. A partir de um significado situado, o conhecimento não é apenas transferido, mas praticado seguindo um modelo cultural, como atividade social, permitindo sentimentos de afinidade e pertencimento.

Em 2013, o pesquisador publicou um vídeo intitulado “*Jim Gee Principles on Gaming*”,⁹ resumindo seus princípios focalizando 3 categorias: aprendizes empoderados, aprendizagem baseada em solução de problemas e compreensão profunda, e enumerando-as:

1. Princípio do Agente: as ações dos jogadores são relevantes; é como se fossem coautores do jogo que experienciam, e não meros receptores.
2. Customização: a experiência de cada jogo é individual, propiciando mais agência.
3. Identidade: os jogadores assumem uma identidade que valorizam e na qual investem.
4. Manipulação: o controle no jogo torna a aprendizagem corporificada de ação e interação; o jogador expande a possibilidade de efetivar seu poder.
5. Problemas bem ordenados: a sequência do jogo é ordenada de forma que aquilo que o jogador aprende em estágios mais iniciais comporá seu conhecimento posterior.
6. Prazerosamente frustrante: desafio na medida certa, não muito difícil ou fácil.
7. Ciclo de *expertise*: quando o desafio é oferecido, o jogador pratica e domina

9. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4aQAgAjTozk>>.

- ações específicas em um jogo, e essas habilidades se tornam automáticas e são utilizadas em um novo desafio, de nível mais difícil.
8. Informação na hora certa e sob demanda: as informações são fornecidas de forma contextualizada quando são importantes e requisitadas pelos jogadores.
 9. Aquário: essa metáfora é utilizada para ilustrar que o jogador aprende a lidar com sistemas simplificados que possui as mesmas variáveis comuns em sistemas mais complexos (o oceano), para que não se sinta impotente frente a uma grande complexidade.
 10. Caixa de areia: essa metáfora pretende ilustrar um espaço seguro, mas que se apresenta como algo real: desafiador e perigoso.
 11. Habilidades como estratégias: as habilidades praticadas são ‘disfarçadas’ em estratégias; a prática repetitiva ganha significado quando há um objetivo a se alcançar.
 12. Pensamento sistêmico: a aprendizagem de habilidades, estratégias e ideias se torna significativa quando relacionadas a um todo.
 13. Significado como ação: raciocínio baseado em modelos, a partir das experiências.

Gee (2003), assim como outros pesquisadores, aponta que esses princípios são recorrentes em bons jogos digitais comerciais e critica os jogos digitais educacionais por serem geralmente mera replicação de atividades escolares e não partirem de uma teoria coerente. Conscientes da necessidade da integração de jogos educacionais coerentes no espaço da sala de aula, Escheverría et al. (2011) propõem um modelo pedagógico para auxiliar essa integração englobando as dimensões educativa e lúdica, atentando para os objetivos pedagógicos presentes nas propostas curriculares. Atentos à agenda de investigações científicas que se preocupam com a integração de jogos ao processo de aprendizagem, apresentamos na próxima seção o caminho metodológico que seguimos para contribuir como nossos pares que também pesquisam jogos.

2. Metodologia

Consideramos nossa pesquisa de cunho interpretativista, seguindo as premissas da abordagem qualitativa, que, segundo Denzin e Lincoln (2006) ocupa seu espaço assim como as pesquisas de cunho quantitativo. Explicamos que por mais que o modelo utilizado apresente padrões numéricos, estes estão relacionados a critérios qualitativos. Possui as características de uma pesquisa documental aliada a reflexões e propostas de mudanças com vistas ao melhor conhecimento de bons jogos digitais para a aprendizagem de inglês na perspectiva dos gêneros. Nesse contexto, entendemos por documento, não só textos escritos e/ou impressos, mas também quaisquer outros recursos digitais disponibilizados, como os jogos digitais em questão.

Primeiramente, foram realizados levantamentos de gêneros de jogos que poderiam propiciar a aprendizagem de inglês, tanto aqueles disponíveis para computadores como para dispositivos móveis. Na sequência, dois jogos de cada gênero, conhecidos pelos autores, foram analisados no que se refere à possibilidade de utilização em contexto educacional.

Embasamos nossa análise no modelo RETAIN, que considera não apenas os elementos dos jogos, mas também os elementos de fantasia, que promovem uma trajetória única de aprendizagem e levam os alunos a avançar em um caminho instrucional significativo. Este modelo, cada vez mais utilizado em pesquisas acerca de jogos de entretenimento para educação e jogos sérios, como em Luciano e Oliveira (2012) e em Gunter et al. (2016), se baseia no fato de que cada letra representa um tópico a ser analisado, formando assim a palavra RETAIN, a saber:

Relevance (**Relevância**) que se deve ao conteúdo presente no jogo em que o jogador consegue levar para sua vida a ética e os ensinamentos dados durante o jogo.

Embedding (**Incorporação**) é responsável por unir a fantasia com a jogabilidade e a aprendizagem que se conectam durante o jogo, sempre entrelaçados; sem jogabilidade e fantasia, o jogador tende a não aprender pela falta de interação com o jogo em si.

Transfer (**Transferência**) se deve ao fato de que, durante o jogo, o jogador adquire conhecimentos que podem ser reutilizados em outras situações dentro do próprio jogo. Por exemplo, na primeira fase ele aprende a andar com seu personagem e isto será utilizado na fase dois fazendo assim com que ele tenha transferido seu conhecimento de uma fase para outra. Devido a isto, o jogo se molda da fase mais básica para a mais avançada.

Adaptation (**Adaptação**) refere-se ao aprofundamento da categoria de análise anterior; o jogador também transfere o conhecimento adquirido, porém em outro jogo ou mesmo para outros contextos. Por exemplo, um jogador está jogando um jogo de corrida e acaba aprendendo quais botões fazem quais ações e, com isso, quando ele for jogar outro jogo de corrida, ele irá levar o seu conhecimento quanto aos referidos comandos.

Immersion (**Imersão**) indica como o jogador se sente dentro do jogo devido ao engajamento e à profunda atenção ao mesmo, até mesmo não prestando atenção no que está ao seu redor, efeito proporcionado pelos elementos de imersão presentes nele.

Naturalization (**Naturalização**) examina a autonomia do pensamento deixando assim o jogador livre para raciocinar e interpretar do seu modo o jogo e o que ele está transmitindo, fazendo com que seu pensamento flua e suas ideias e opiniões sejam exploradas.

Vale ressaltar que cada letra representa uma nota de 0 a 3 com base no que é proporcionado pelo jogo. Ao final da análise, é feita a somatória de todas as notas para assim classificar o jogo em questão. Apresentamos, na sequência, um quadro mais detalhado do que significa cada nota atribuída e o peso de cada categoria.

	0	1	2	3
Relevância PESO 1	História cria pouco estímulo para a aprendizagem, gera pouco interesse.	História cria interesse, mas limitado; elementos pedagógicos vagamente definidos.	Conteúdo didático específico, cria interesse.	Relevante para os jogadores, propicia desafios interessantes.
<i>Embedding</i> (Incorporação) PESO 3	Momentos de ensinar interrompem o fluxo do jogo; sem foco interativo.	Elementos didáticos estão presentes, mas não estão integrados; conteúdo está fora do jogo.	Provê experiências com conteúdos específicos do currículo; desafios intelectuais levam ao interesse de terminar o jogo.	Envolve o jogador de forma que esse considere mudança de comportamento, conteúdo educacional está imbricado na história.
Transferência PESO 5	Não mostra evidências de que conhecimento construído em um nível possa ser aproveitado em outro.	Oferece níveis de desafio e dicas (3d cues, popups) que facilitam a transferência de conhecimento nos eventos didáticos.	Jogadores progredem nos níveis, solução de problemas é requerida para subir de níveis, e <i>gameplay</i> é transferido para outras situações.	Inclui experiências de vida real que premiam aquisição de conhecimento pós jogo. Oportunidade de ensinar outros jogadores.
Adaptação PESO 4	A informação não é estruturada de uma forma que possa ser pelo menos parcialmente compreendida pelo aluno.	Novo conteúdo é sequenciado com base no princípio da dissonância cognitiva em que jogadores precisam interpretar eventos comparar com o que já sabem.	A instrução é projetada para incentivar o jogador a ir além da informação dada e descobrir conceitos novos sobre o assunto.	Torna o aprendizado um processo ativo e participativo no qual os autores constroem novas ideias baseadas em seu conhecimento prévio.
Imersão PESO 2	Não oferece <i>feedback</i> formativo, pouca oportunidade de participação ativa.	Elementos de jogo não estão diretamente envolvidos com o foco didático, mas não impedem ou competem com elementos pedagógicos.	Requer que o jogador esteja envolvido cognitivamente, fisicamente, psicologicamente e emocionalmente no contexto do jogo.	Apresenta oportunidade para ação recíproca e participação ativa. Apresenta tanto o ambiente como a oportunidade para a criação de crenças.
Naturalização PESO 6	Apresenta pouca oportunidade para o domínio dos fatos ou de uma habilidade particular. O conteúdo alvo raramente é revisitado.	A repetição é incentivada a ajudar na retenção e a corrigir as deficiências.	Encoraja a síntese de vários elementos e a compreensão de que quando uma habilidade é aprendida leva à aquisição de elementos posteriores.	Faz com que os jogadores sejam conscientes do conteúdo aprendido de forma que se tornem usuários eficientes do conhecimento adquirido.

Quadro 1. Modelo **RETAIN** para classificação de jogos educacionais (GUNTER et. al., 2008).

Para finalizar o processo de análise, refletimos sobre as especificidades dos jogos no que se refere às possibilidades de aprendizagem de inglês ofertadas, comparando o que é oferecido por cada categoria de gênero. Iniciamos na seção a seguir descrevendo os gêneros e os jogos analisados.

3. Sobre os jogos e seus gêneros

Apresentamos, sucintamente, informações sobre os jogos categorizados como: RPG: em que o jogador é um dos personagens que vive a história do jogo e suas missões, evoluindo ao longo do jogo; *Point-and-click*: no qual os comandos do jogador são executados basicamente através de cliques no mouse; envolve diálogo, resolução de problemas e raciocínio lógico (SANTOS, 2016); *Word game*: que testa a habilidade linguística do jogador acerca de vocabulário; Em dispositivos móveis para aprendizagem de inglês: para que aprendizes de inglês possam aprender ou praticar a língua estrangeira; e Em dispositivos móveis com possibilidade de interface em inglês: que não foram produzidos para a aprendizagem da língua inglesa, mas por apresentarem possibilidade de interface nessa língua, podem ser apropriados para tanto.

a. Gênero RPG (*Zelda e Dark Souls*)

O primeiro jogo de RPG é de ação-aventura e desenvolvido pela Nintendo para ser jogado em console de *video game*, intitulado: “*The legend of Zelda: a link to the past*”. A história focaliza em um personagem que viaja em uma jornada para derrotar seu inimigo e resgatar donzelas. O jogo apresenta elementos novos para a série, como o conceito de mundo paralelo e outras armas e itens inovadores.



Imagem 1: Logo do jogo *The Legend of Zelda: a link to the past*
 Fonte: <<http://gamehall.uol.com.br/v10/the-legend-of-zelda-a-link-to-the-past/>>

O segundo jogo de RPG analisado foi *Dark Souls*. É um *video game* de ação em terceira pessoa desenvolvido para PlayStation 3, Xbox 360 e Microsoft Windows. A história minimalista abrange eventos históricos no mundo fictício e seus significados são geralmente implícitos e cabe ao jogador interpretar, ao invés de serem completamente mostrados ou explicados. A maior parte da história é dada ao jogador por meio de diálogo entre os personagens dos jogos, textos dos itens e design do mundo.

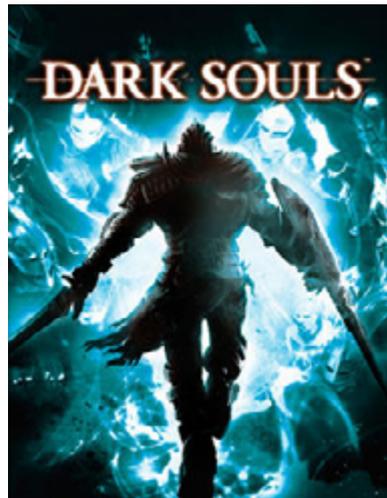


Imagem 2: Cartaz de divulgação do jogo *Dark Souls*
Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Dark_Souls>

b. Gênero *point-and-click* (*Dark Visions* e *Batman*)

O primeiro jogo de *point-and-click* analisado foi *Dark Visions*, um jogo clássico de aventura como elementos de quebra-cabeça. O jogador faz o papel da personagem Emma Fischer, que viaja sozinha de trem para trabalhar com seu tio, médico, e que ao chegar ao seu destino se encontra em um mistério do seu desaparecimento na mansão em que está presa. O jogo traz informações básicas, instruções e um *walkthrough*.



Imagem 3: Interface do jogo *Dark Visions*
Fonte: <http://www.pcgamereviewsandnews.com/2010_12_01_archive.html>

O segundo jogo de *point-and-click* analisado foi *Batman: The Telltale Series*, que se baseia na vida de Bruce Wayne como bilionário, e ao mesmo tempo, do vigilante mascarado Batman. O desenrolar do jogo segue suas escolhas, que determinarão como será seu relacionamento com personagens e também qual o desfecho da história.



Imagem 4: Logo do jogo Batman The Telltale Series
Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/Batman:_The_Telltale_Series>

c. *Word games (Wordament e Hangman Pro)*

O primeiro *Word game* analisado foi *Wordament*, um jogo competitivo *online* que funciona como um caça palavras em que o jogador escolhe a língua e jogo disponibiliza as palavras.



Imagem 5: Logo do jogo Wordament
Fonte: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.microsoft.wordament&hl=pt_BR>

O segundo *Wordgame* analisado foi *Hangman Pro*, um jogo que propõe ao jogador diferentes categorias, uma delas é a categoria frases, em que as sentenças que são passadas ao jogador possuem um sentido conotativo. As outras categorias são referentes a palavras do cotidiano, como comida, objetos, etc. O jogo funciona em forma de forca em que o jogador escolhe uma letra, e caso ela esteja na sentença, ela aparece, se não, o jogador perde uma parte do corpo, e caso perca todas as partes, é declarada derrota ao jogador.



Imagem 6: Interface do jogo *Hangman Pro*

Fonte: <http://allaboutwindowsphone.com/flow/item/19108_Hangman_Pro_a_quick_and_fun_te.php>

d. Em dispositivos móveis para aprender inglês (*Phrasalstein* e *Johnny Grammar*)

O primeiro jogo em dispositivo móvel para aprendizagem de língua inglesa analisado foi *Phrasalstein*, um jogo com temática macabra que relembra o antigo filme “*Frankenstein*” com traços e trilha sonora de *Halloween*. Tem como objetivo de ensinar os verbos frasais através de atividades de explicação desses elementos linguísticos e de exercícios de seleção dos verbos frasais a partir de animações atrativas e divertidas.

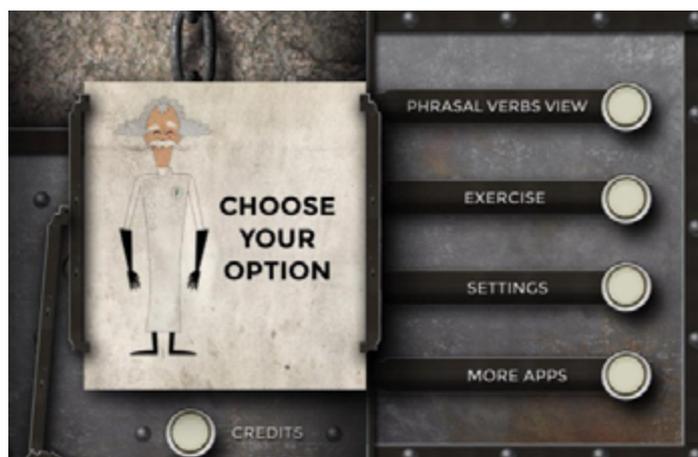


Imagem 7: Interface do jogo *Phrasalstein*

Fonte: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=air.org.cambridge.phrasalsteinlite&hl=pt-br>>

O segundo jogo em dispositivo móvel para aprendizagem de língua inglesa analisado foi *Johnny Grammar* que tem o objetivo de ensinar inglês por meio de exercícios práticos rotineiros e repetitivos que ajudam no aprendizado da parte gramatical da língua.

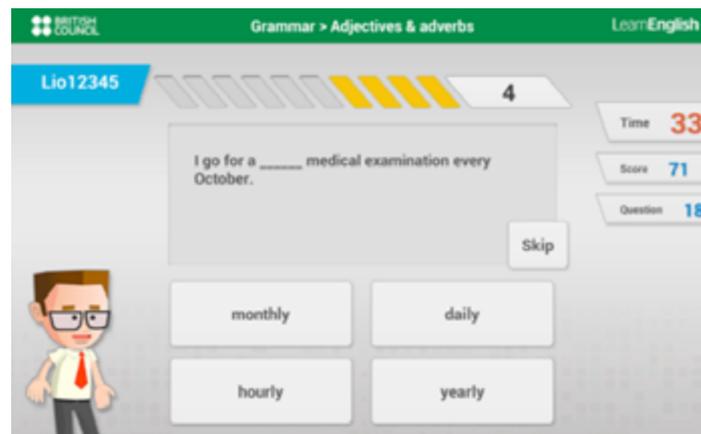


Imagem 8: Interface do jogo Johnny Grammar

Fonte: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ubl.spellmaster>>

e. Em dispositivos móveis com interface em inglês (*Akinator* e *Trivia Crack*)

O primeiro jogo em dispositivo móvel com interface em língua inglesa analisado foi *Akinator*, um jogo que tem como protagonista um gênio da lâmpada que tenta adivinhar pessoas famosas ou familiares a partir de dicas de múltipla escolha oferecidas ao gênio pelo jogador. O objetivo do jogador, muitas vezes, é pensar uma celebridade que o gênio não consiga adivinhar e assim “vencê-lo”.



Imagem 9: Logo do jogo Akinator

Fonte: <<https://www.topalternativeto.com/akinator/>>

O segundo jogo em dispositivo móvel com interface em língua inglesa analisado foi *Trivia Crack*, jogo “cartoonizado” e colorido no qual é preciso responder a perguntas no tempo certo nas categorias Artes, Ciências, Entretenimento, Esportes, Geografia e História. Oferece também a opção de multiplayer, ou seja, desafiar pessoas de outros lugares do mundo a participarem e competirem para ver quem faz mais pontos, já que este jogo possui um sistema de pontuação.



Imagem 10: Logo do jogo Trivia Crack

Fonte: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ubl.spellmaster>>

4. Análises quanti-qualitativas à luz do modelo RETAIN

Nesta seção apresentamos o quadro com a pontuação de cada jogo por categoria, em nota simples, seguida da nota com peso, além da nota total. Na sequência, discorreremos sobre os jogos divididos por categoria de gênero.

Jogos analisados	R (Peso 1)	E (Peso 3)	T (Peso 5)	A (Peso 4)	I (Peso 2)	N (Peso 6)	Nota total
<i>The Legend of Zelda</i>	1 - 1	1 - 3	2 - 10	3 - 12	2 - 4	3 - 18	48
<i>Dark Souls</i>	1- 1	1- 3	2 - 10	2 - 8	3- 6	3 - 18	46
<i>Dark Visions</i>	2-2	2- 6	2 - 10	3 - 12	2- 4	3 - 18	52
<i>Batman The Telltale Series</i>	1- 1	1- 3	2 - 10	2- 8	3- 6	3 - 18	46
<i>Wordament</i>	0- 0	0- 0	2 - 10	2 - 8	0- 0	1 - 6	24
<i>Hangman Pro</i>	0- 0	0- 0	2 - 10	2 - 8	0- 0	1 - 6	24
<i>Pharasalstein</i>	1- 1	2- 6	2 - 10	2 - 8	1- 2	1 - 6	33
<i>Johnny Grammar</i>	0- 0	1- 3	1 - 5	2- 8	1- 2	1 - 6	24
<i>Akinator</i>	1- 1	2- 6	1 - 5	1- 4	1- 2	2 - 12	30
<i>Trivia Crack</i>	2- 2	2- 6	1 - 5	2- 8	2- 4	1 - 6	31

Quadro 2. Análise dos jogos seguindo o modelo RETAIN (GUNTER; KENNY; VICK; 2008).

4.1 RPG: considerações sobre *The Legend of Zelda* e *Dark Souls*

Em *The Legend of Zelda: A link to the past*, o jogador deve entender os diálogos usados como instrução, para que progrida no jogo, porém, a matéria de língua inglesa aprendida não está definida. Os diálogos são de fácil leitura, são simples e cotidianos e o jogador dispõe de tempo para ler e entender, o que ajuda os que querem aprender inglês. O jogador deve prestar atenção nas instruções

para que tenha mais chances de aprendizagem. O jogo é divertido, mas possui jogabilidade de dificuldade elevada, o que pode culminar no desinteresse de iniciantes. Quando o jogador começa a interagir de forma mais intensa com o jogo, tem mais chances de utilizar de forma mais natural aquilo que aprendeu.

O jogo *Dark Souls* apresenta instruções simples, sem riqueza de detalhes, demandando atenção por parte do jogador a cada dica oferecida. O jogo não possui elementos pedagógicos específicos, mas é clara a presença dos mesmos. Elementos da aprendizagem não estão diretamente ligados com a jogabilidade e fantasia de forma que o jogador mantenha o foco no aprender, mas a aprendizagem pode acontecer tangencialmente. O jogador precisa aprender novos conceitos e estratégias para que possa evoluir em um desafio similar que aparecerá posteriormente e deve julgar acontecimentos e como irá resolvê-los durante o jogo, pois a resolução de problemas começa desde que a escolha do tipo de personagem é feita. O jogo causa no jogador a procura por novas ideias, baseadas nas informações que o jogo dispõe.

4.2 *Point-and-click*: considerações sobre *Dark Visions* e *Batman*

O jogo *Dark Visions* é rico em detalhes, com uma história/fantasia envolvente e misteriosa. Elementos didáticos para a aprendizagem de inglês são percebidos no jogo, na maioria das vezes eles estão bem integrados e trabalhando em conjunto. Os níveis de dificuldade do jogo vão depender da capacidade de observação do jogador, que deve estar atento aos detalhes (textos, diálogos, gravações, etc.) propostos pelo jogo. Os elementos didáticos do jogo se integram com a história/fantasia de maneira suave e bem elaborada, de modo que não se anulem. O jogo exige que o jogador se sinta parte do jogo para que possa passar pelos desafios. O jogo faz com que o jogador construa suas ideias e ponto de vista diante de uma situação em que ele é levado a pensar.

Já *Batman: The Telltale Series* apresenta história/fantasia, assim como as instruções interligadas formando o jogo. Porém, o jogo não possui elementos pedagógicos alvos a serem aprendidos. O jogo se baseia na resolução de nível para que o jogador passe para o próximo. Apresenta fatos ao jogador, os quais ele mesmo deve julgar e fazer suas escolhas que podem mudar o rumo do jogo, o que se procede com mais agilidade no decorrer do jogo. O jogador, em certos momentos, deve interferir com ações que levam a um final diferente, o que leva o jogador a mudar suas escolhas para descobrir os finais alternativos que o jogo dispõe. A atenção aos detalhes e a rapidez que o jogador deve ter demanda que este esteja atento ao conteúdo.

4.3 *Word Games: considerações sobre Wordament e Hangman Pro*

O jogo *Wordament* se mostra adequado para treinar vocabulário e descobrir novas palavras, mas uma história/fantasia não é apresentada. Possui jogabilidade simples, que se baseia em selecionar uma palavra encontrada, sem integração de elementos didáticos. Possui vocabulário extenso da língua inglesa, adequando-se para falantes fluentes. Cabe ao jogador descobrir a tradução e o significado das palavras e não é baseado em fases. O jogador enfrenta simultaneamente vários adversários, geralmente de países falantes de inglês, o que deixa o jogo difícil para chegar à uma alta posição no ranking, mas ao mesmo tempo desafiador e divertido. É possível descobrir formas de utilizar o vocabulário aprendido na vida real.

A brincadeira de força *Hangman Pro* não possui uma história/fantasia e possui jogabilidade simples. A categoria que se mostra mais propícia para aprender inglês é a de frases, em que o jogador deve adivinhar as letras que formam uma frase de sentido não literal, o que se constitui desafiador. Jogadores acostumados com tradutores literais como o Google Tradutor podem sentir dificuldade. Mostra-se repetitivo depois de algum tempo, sendo que sua meta fica limitada a se descobrir o máximo de frases possíveis por rodada.

4.4 *Jogos em dispositivos móveis: considerações sobre Phrasalstein e Johnny Grammar*

O jogo *Phrasalstein* possui uma temática que diverte o jogador, mas não no nível de uma história que cria interesse envolvendo-o emocionalmente. Os desafios de compreender as animações tendem a levar o jogador a querer seguir até o fim, mesmo que o jogo não se divida em fases. Há pouca variedade de elementos pedagógicos: os desafios e as explicações acerca dos verbos frasais, mas esses elementos estão conectados e podem contribuir para a aprendizagem do conteúdo léxico-gramatical proposto. No jogo, a repetição é propiciada de forma que pode ajudar na memorização. Com o conhecimento adquirido, o jogador pode despertar o interesse na língua e buscar além da mera memorização.

Johnny Grammar não tem uma história e nem é baseado em uma temática, o que propicia pouco interesse ao usuário. Os elementos didáticos que se limitam a questões de múltipla escolha não estão contextualizados. Contudo, oferece níveis de desafio e dicas que podem colaborar para a aprendizagem, que pode ser ampliada, caso o jogador pesquisa para além do jogo para completar as atividades. O jogador não se envolve completamente com o aplicativo, já que este não explora elementos físicos e emocionais do jogador, fazendo com que ele apenas faça a repetição para ajudar na retenção e a corrigir os erros linguísticos.

4.5 Jogos em dispositivos móveis: considerações sobre *Akinator* e *Trivia Crack*

Akinator possui uma temática interessante, que se mostra na fronteira para se constituir uma história. O jogo apresenta elementos pedagógicos para a aprendizagem de inglês – estrutura de pergunta, mas não claramente definidos. Mostra-se estimulante e o jogador tende a chegar ao fim de cada série de adivinhação, curioso para saber se o gênio adivinhará o personagem. A estrutura similar facilita a transferência de conhecimento de uma jogada para outra. O jogador precisa interpretar e tomar decisões com base no que já sabe. A repetição é incentivada, além de encorajar a síntese de vários elementos.

O conteúdo didático de *Trivia Crack* é específico das áreas curriculares que não a língua inglesa, mas a possibilidade da interface em inglês tende a engajar os jogadores a aprender essa língua estrangeira tangencialmente. O jogo se mostra engajante e há progressão, mesmo que o conteúdo aprendido em uma fase não seja requerido para um melhor desempenho em sua sucessora, mas em todos os níveis a mesma estrutura é proposta alterando assim apenas a pergunta. Os jogadores precisam interpretar as questões para conseguirem responder corretamente e se precisam estar envolvidos já que é necessário raciocínio rápido para responder no tempo permitido. O conteúdo visto é dificilmente revisado já que o jogo possui diversas perguntas em todos os setores, o que faz dele dinâmico e pouco repetitivo.

5. Considerações sobre os jogos como propiciadores de aprendizagem de inglês

Observamos que os dez jogos analisados, em proporções distintas, apresentam elementos que indicam que sejam propiciadores de aprendizagem de inglês. Seguindo a premissa de Gee (2003) de que a aprendizagem ocorre mais eficazmente quando há interrelação entre imagens, palavras, ações, etc., acreditamos que esses jogos têm interfaces com múltiplos sistemas semióticos que colaboram para que os jogadores se engajem e aprendam deliberadamente ou tangencialmente. Esse engajamento pode propiciar a resignificação da identidade do jogador, que passa a ser aprendiz de língua estrangeira, mesmo naqueles jogos cujo objetivo não é o de ensino de inglês. A interface na língua inglesa já provê um espaço rico para que se aprenda enquanto a trajetória rumo à finalização da jogada, da fase ou do jogo é percorrida.

Contudo, defendemos a maior pertinência de utilização de jogos que apresentam estruturas linguísticas contextualizadas. Jogos como *Wordament*, *Hangman Pro* e *Johnny Grammar* mostraram um pior desempenho na análise, mesmo que tenham apresentados elementos positivos para a ampliação de co-

nhecimento de vocabulário e de aspectos gramaticais. O fato de não seguirem pelo menos uma temática, como *Phrasalstein*, *Akinator* e *Trivia Crack*, diminui a chance de causar interesse nos jogadores, por se mostrarem mais repetitivos e automáticos. Outro nível de engajamento parece ser propiciado por jogos como *The Legend of Zelda*, *Dark Souls*, *Dark Visions* e *Batman* que vão além de uma temática e apresentam uma história com a qual os jogadores podem se identificar mais detalhadamente.

Com a finalização da análise dos jogos, fica explícita uma pequena superioridade dos jogos de RPG e de *point-and-click* em relação aos outros gêneros. O gênero *Word Games* e o jogo para dispositivos móveis *Johnny Grammar* obtiveram uma pontuação mais baixa principalmente pela falta de fantasia/história, o que deixa o jogo menos imersivo. O envolvimento com uma história e a representação de um personagem, e posterior manipulação das ações desse personagem permitem que os jogadores/aprendizes se sintam mais empoderados, aprendendo com a solução de problemas e rumo a uma compreensão mais profunda. Acreditamos que os jogos de *point-and-click* sejam ricos em detalhes de objetos e instruções, o que os diferenciam dos de RPG, que normalmente se mostram pouco detalhistas e com instruções complicadas. De qualquer forma, defendemos que as estruturas linguísticas contextualizadas presentes nos jogos de RPG e de *point-and-click*, além de colaborarem para a ampliação de vocabulário e aspectos gramaticais, podem auxiliar os estudantes na emancipação e autonomia para a aprendizagem do inglês.

Esperamos que os jogos apresentados possam ser utilizados por professores de inglês que, provavelmente, encontrarão não apenas as possibilidades pedagógicas que demonstramos, mas ainda, aquelas que se encaixem de maneira mais adequada ao conteúdo programático de sua instituição e à sua prática docente. Entendemos que nosso intuito inicial de analisar jogos em cinco gêneros, que acabaram se mostrando propícios para se aprender inglês, deve ter como encaminhamento a utilização desses com jogadores/aprendizes e conhecer melhor as experiências que eles vivenciam e as possibilidades que eles vislumbram. Em geral, independentemente de serem classificados como jogos de entretenimento ou educativos, a junção das dimensões educativa e lúdica se mostraram factíveis nesses jogos, que poderão ser apropriados no contexto escolar e fora dos muros da escola para a aprendizagem de inglês.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, J. C. F.; SOUZA, V. V. S. As condições necessárias para a emergência complexa em jogos: um estudo sobre oportunidades de aprendizagem nessas práticas sociais. *Re-Vel*, v. 14, n. 27, p. 304-330, 2016.
- DEMO, P. "Aprendizagem situada": discutindo idéias de Gee. *Educação Profissional: Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 1, p. 11-26, Jul-Dez 2007.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, T. J. et al. Estudo sobre os diversos gêneros de jogos e sua aplicabilidade no ensino. *Gestão Universitária*, 2014. Disponível em: <<http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/estudo-sobre-os-diversos-generos-de-jogos-e-sua-aplicabilidade-no-ensino>>. Acesso em: 17/08/2016.
- ESCHEVERRÍA, A. et al. A framework for the design and integration of collaborative classroom games. *Computers & Education*, v. 57, n.1, p. 1127-1136, 2011.
- GEE, J. P. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave; Macmillan, 2003.
- _____. *Why video games are good for your soul: pleasure and learning*. Australia: Common Ground, 2005.
- _____. *The Anti-Education Era: creating smarter students through digital learning*. New York: Palgrave; Macmillan, 2013.
- GUNTER, G. A.; KENNY, Robert F.; VICK, Erik H. Taking educational games seriously: using the RETAIN model to design endogenous fantasy into standalone educational games. *Education Tech Research Dev.*, v. 56, n. 5-6, p. 511-537, 2008.
- GUNTER, G. et al. Language learning apps or games: an investigation utilizing the RETAIN Model. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 16, n. 2, p. 209-235, 2016.
- LEFFA, V. J. et al. Quando jogar é aprender: o vídeo game na sala de aula. *Rev. Est. Ling.*, v. 20, n. 1, p. 209-230. 2012.
- LUCIANO, A. P. C.; OLIVEIRA, L. C. Metodologia RETAIN para avaliação de serious games aplicada ao jogo Electrocitcity. 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/enect/trabalhos/Poster_838.pdf>. Acesso em: 17/08/2016.
- PRENSKY, M. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw Hill, 2001.
- _____. *Don't Bother Me Mom - I'm Learning*. St. Paul, Minnesota: Paragon House, 2006.
- SANTOS, S. A. C. *Walkthroughs e jogos de point-and-click na aprendizagem de vocabulário em língua inglesa*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

OS MOVIMENTOS DO CONHECIMENTO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO¹

KNOWLEDGE MOVEMENTS IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES AT HIGH SCHOOL

Walter Vieira BARROS²

Marco Antônio Margarido COSTA³

RESUMO: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que investigou os aspectos metodológicos empreendidos em práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por nove licenciandos do curso de Letras – língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande, matriculados na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio. Tal investigação teve como base os estudos de Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009) sobre os oito movimentos do conhecimento, pelos quais, de acordo com os autores, o conhecimento se constitui. Para a realização da pesquisa, estudamos os dezesseis planos de aula elaborados pelos licenciandos, dos quais onze são abordados neste artigo, com o intuito de identificar os tipos de propostas empreendidas em cada plano, seus objetivos e seus procedimentos metodológicos. Na análise, buscamos responder quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os pressupostos dos letramentos. Percebemos que certas sequências de movimentos do conhecimento possibilitam que o aluno aja de forma ativa, isto é, como construtor, indo ao encontro da perspectiva teórica adotada.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos do Conhecimento. Letramentos. Estágio de Língua Inglesa no Ensino Médio.

ABSTRACT: This paper presents part of the results from a research, which investigated methodological aspects employed in the pedagogical practices guided by the literacies perspective produced by pre-service students attending Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, in an English teacher education program, from Federal University of Campina Grande. It was based on Kalantzis and Cope's (2005) and Cope and Kalantzis' (2009) studies concerning the eight knowledge movements by which, according to the authors, knowledge is constructed. In order to accomplish such investigation, it was studied the sixteen class plans produced by nine intern students. In this article, eleven of these plans are discussed, aiming at identifying the type of proposals in each class plan, its goals and its methodological procedures. In the analysis, we tried to focus on the pedagogical practices that seem to be grounded on the literacies theories. It could be observed that certain knowledge movements sequences enable the learner to act in a active way, that is, as a designer, demonstrating an affiliation to the theoretical perspective adopted in this text.

KEYWORDS: Knowledge Movements. Literacies. English Teaching Internship at High School.

1. Este artigo tem como base a pesquisa intitulada: "Um estudo sobre práticas orientadas pelos novos letramentos no estágio de língua inglesa", desenvolvida pelos autores deste artigo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq), na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) com vigência de agosto de 2016 a julho de 2017.

2. Mestrando e bolsista (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB. E-mail: waltervieirabarros@gmail.com.

3. Doutor em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/USP. Professor da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campina Grande - PB. E-mail: marcoantoniomcosta@gmail.com.

Introdução

O presente artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de iniciação científica (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017) de abordagem qualitativa e do tipo documental (GIL, 2002; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), que teve como objetivo analisar aspectos metodológicos de práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos⁴ e que foram elaboradas por licenciandos⁵ em Letras – língua inglesa.

O contexto no qual se desenvolveu a pesquisa foi a disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, ofertada no oitavo período do curso de Letras – língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande no primeiro semestre de 2016, que teve como base as teorias dos letramentos. Para essa disciplina, os principais textos que fundamentaram as discussões e atividades, bem como a elaboração (e execução) dos planos de aula foram as OCEM/LE (BRASIL, 2006), Mattos (2011) e Duboc e Ferraz (2011). Durante o estágio, ocorreu um período de observação e, subsequentemente, um período de regência de aula.

Na referida disciplina, os nove licenciandos matriculados foram divididos em três duplas e um trio. Cada dupla/trio ficou responsável por ministrar uma aula semanal de 90 minutos⁶ durante um período de regência de um mês. Para a realização do estágio, foram escolhidas turmas de 1º e 2º anos do ensino médio de duas escolas públicas da rede estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande.

Para estudar as práticas pedagógicas elaboradas pelos referidos alunos, analisamos as características dessas práticas, a maneira como foram planejadas e avaliamos as abordagens e metodologias adotadas. Dentre as perguntas norteadoras para a pesquisa realizada, neste artigo, nossa atenção volta-se àquela que buscou evidenciar as práticas pedagógicas mais alinhadas com os pressupostos dos letramentos.

O presente texto está organizado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira, “A perspectiva dos letramentos e os movimentos do conhecimento”, aborda o referencial teórico utilizado; e a segunda, “Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários”, está organizada em duas subseções, nas quais apresentamos a análise dos aspectos metodológicos compreendidos nos onze planos de aula.

4. Neste texto, estamos tratando novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico de forma geral sob o termo de ‘letramentos’.

5. Neste artigo, adotamos também as seguintes variações para fazer referência aos licenciandos: graduando, estagiário e professor-estagiário. Em relação aos alunos dos estagiários, utilizamos a expressão aluno.

6. Duas aulas (de 45 minutos cada) geminadas.

1. A perspectiva dos letramentos e os movimentos do conhecimento

Segundo Street (2003), a revisão conceitual de letramento data do final da década de oitenta e do início dos anos noventa em resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento, como o próprio autor define, caracterizado como um conjunto monolítico de habilidades de leitura e de escrita e adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte. Na acepção convencional, letramento é, portanto, entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, enquanto letramentos, no plural, constituem uma expansão dessa acepção de forma a considerar os aspectos sócio-ideológicos inerentes às práticas de leitura e de escrita.

Essa revisão foi impulsionada principalmente pela pedagogia crítica de Paulo Freire, pela necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e pela emergência dos estudos socioculturais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). A partir de tal revisão, teóricos começam a discutir que a aprendizagem da língua não se reduz ao domínio de um código ou técnica de escrita, uma vez que a língua se encontra situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (cf. SOARES, 2009).

Trabalhos como os de Lankshear e Knobel (2011), Kress (2000) e Cope e Kalantzis (2009) têm rediscutido essa acepção de letramentos articulando-a mais detidamente com as novas maneiras de pensar e de aprender num contexto pós-industrial tecnológico/digital. Conforme ressalta Menezes de Souza (2011b, p. 284), “estamos perante um mundo de interconectividade através da informática”. Estamos, assim, interconectados a diversas comunidades, que mobilizam variadas formas de pensar, de agir, de falar, de se comunicar e de se relacionar.

Fazendo referência a Lankshear e Snyder, Duboc e Ferraz (2011) explicam que os educadores que advogam em favor das teorias de letramentos enfatizam o caráter sociocultural em sua prática. Ao priorizar o aspecto sociocultural no lidar com os diversos modos representacionais, de acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22), as teorias de letramentos são acompanhadas “de uma orientação crítica, pautada prioritariamente por um trabalho de letramento crítico, qualquer que seja a natureza desses modos (verbais ou não verbais, orais ou escritos, impressos ou digitais)”. De acordo com Menezes de Souza (2011a), trata-se do desenvolvimento da percepção do aluno quanto à constituição coletiva de sua linguagem e da natureza heterogênea e situada da realidade.

Ainda quanto ao termo letramentos, Rojo (2012, p. 13) esclarece que o uso no plural aponta para “a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral”. Essa pesquisadora, em seguida, faz re-

ferência ao *New London Group*⁷ e explica que a pedagogia dos multiletramentos – termo que designa a multiplicidade de usos da linguagem em práticas de leitura e escrita presentes na contemporaneidade –, criada pelo referido grupo, tem como objetivos: formar um usuário funcional (possuidor de uma competência técnica e de um conhecimento prático), que seja um criador de sentidos (compreenda o funcionamento de diferentes tipos de texto e como as tecnologias operam), que também seja analista e crítico e, por fim, transformador (adapta seus conhecimentos para novos contextos).

Essa pedagogia envolve quatro fases (prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico e prática transformada) que foram repensadas e atualizadas por Kalantzis e Cope (2005) e Cope e Kalantzis (2009). Esses autores passam a adotar uma nova terminologia (experenciar, conceituar, analisar e aplicar) por entenderem que são mais representativas para designar o modo de constituição do conhecimento de um indivíduo. Segundo os autores, ao pensarmos o processo de aprendizagem como *design*, isto é, como um processo de construção e transformação de conhecimento – não a mera reprodução –, essas ações básicas são mais entendidas como ‘movimentos’ do conhecimento. Isso porque a noção de movimento indica certo dinamismo e, portanto, não implica uma sequência linear, em que as quatro ‘fases’ (uma após a outra) deveriam ser mobilizadas nas atividades/aulas.

Além disso, com a atualização dos estudos da pedagogia dos multiletramentos, cada um desses quatro movimentos do conhecimento se dividem em dois, sendo ampliados para oito: 1) ‘experenciar o conhecido’ – investigação do conhecimento prévio dos alunos, do conhecimento de mundo, de seus interesses pessoais, de suas motivações e experiências do cotidiano; 2) ‘experenciar o novo’ – imersão ou exposição ao ‘novo’ (lugares, textos, imagens, situações etc.) que precisa ter alguns aspectos ou elementos familiares para que não seja contraprodutivo, mas percebido, pelo aluno, como aprendível; 3) ‘conceituar nomeando’ – desenvolvimento de termos abstratos/generalizantes. É um processo que envolve a distinção por similaridades e diferenças, bem como as habilidades de categorizar e nomear; 4) ‘conceituar teoricamente’ – construção de um modelo ou estrutura interpretativas. Não é apenas uma nomeação/definição, mas um conjunto de conceitos que forma uma estrutura abstrata, um modelo interpretativo que auxilia, por exemplo, na sintetização, na generalização ou no mapeamento

7. Esse grupo foi assim denominado por terem se reunido na cidade norte-americana de New London, em 1994. Formado por teóricos como Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata, o *New London Group* ficou conhecido por ser o primeiro grupo a pensar sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construírem sentidos na sociedade.

de algo; 5) ‘analisar funcionalmente’ – identificação do papel e da função de algo, estabelecimento de relação de causa e efeito, análise de conexões textuais e conclusões dedutivas; 6) ‘analisar criticamente’ – interpretação e questionamento do funcionamento e dos propósitos implícitos e explícitos desses conhecimentos/experiências, bem como da perspectiva que subjaz tais conhecimentos/experiências e suas consequências sociais; 7) ‘aplicar apropriadamente’ – transformação (em um nível menor do que a que ocorre no próximo movimento) ou aplicação do conhecimento de forma previsível, esperada; e 8) ‘aplicar criativamente’ – criação/transformação do conhecimento de forma inovadora, criativa, em um contexto diferente (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009).

Porém, como Kalantzis e Cope (2005) advertem, essas orientações metodológicas não constituem uma sequência (estática) a ser seguida. Dessa forma, Cope e Kalantzis (2009, p. 184, tradução nossa), citando Luke et al., utilizam o termo “tecelagem” para se referir ao “processo de se mover para trás e para frente, através e entre”⁸ os diferentes movimentos, isto é, as diferentes combinações e transições entre os movimentos do conhecimento estabelecidas pelo professor, formando diferentes “tecelagens pedagógicas”⁹.

Além disso, os autores explicam que esses movimentos do conhecimento também podem ser entendidos como um esquema/estrutura com o qual se pode mapear qualquer pedagogia, mesmo as mais tradicionais. Isso fica claro se relacionarmos, por exemplo, tais movimentos com os aspectos metodológicos de uma abordagem tradicional, que tem como objetivo a transmissão e a reprodução de conhecimentos, como apontados por Leão (1999). Para traçar tais aspectos, a autora recorre ao modelo de Herbart e ao modelo de Bacon com os quais podemos estabelecer alguns pontos de interseção com os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009). Uma tecelagem pedagógica que mobiliza, por exemplo, os movimentos ‘experienciar o conhecido’, ‘experienciar o novo’, ‘conceituar nomeado’ e ‘aplicar apropriadamente’ corresponde aos 5 passos formais do modelo de Herbart (preparação, apresentação, assimilação-comparação, generalização e aplicação) ou aos 3 passos do modelo de Bacon (observação, generalização e confirmação), conforme abordagem tradicional de ensino discutida por Leão (1999).

8. “[...] the process of moving backwards and forwards across and between [...]” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 184).

9. Cope e Kalantzis (2009, p. 184), ao apresentarem o conceito, utilizam apenas o termo “tecelagem” (*weaving*). Porém, utilizaremos o termo “tecelagem pedagógica” ao longo do presente artigo, por tratarmos das escolhas dos estagiários na elaboração dos planos de aula e, também, porque, logo após terem apresentado o conceito de “tecelagem”, os próprios autores utilizam o termo “tecelagem pedagógica” (*pedagogical weaving*).

Uma prática docente fundamentada na perspectiva dos letramentos também baseia-se no que argumenta Morin (2003, p. 14) ao sugerir que deveríamos “ser animados por um princípio de pensamento que nos permitisse ligar as coisas que nos parecem separadas”, estabelecendo uma relação contextualizada que parte do global para o particular e do particular para o global e não focar apenas nos conhecimentos isoladamente compartimentados nas disciplinas escolares. Com isso, os professores estariam envolvidos em práticas que têm como base o pressuposto da complexidade (e não da simplicidade), que implica o reconhecimento de que a simplificação obscurece a inter-relação e a compreensão tanto das partes como do todo; o pressuposto da instabilidade (e não da estabilidade), por reconhecer que o mundo não está acabado, mas em processo de tornar-se; e o pressuposto da intersubjetividade (e não da objetividade), pelo entendimento de que não há uma realidade independente de um observador, mas múltiplas versões da realidade construídas socialmente por diferentes sujeitos/observadores (SANTOS, 2004).

Com base em Kalantzis e Cope (2008), ao formularem que estamos diante de uma configuração social que exige novas formas de aprendizagem nesse mundo de complexidade (*new learning*), voltamos nosso interesse para o modo como os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005; COPE; KALANTZIS, 2009) foram mobilizados para o ensino de língua inglesa, pelo profissional em formação inicial que ensinou essa língua estrangeira no contexto específico do estágio de língua inglesa no ensino médio.

2. Práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários

Nesta seção, organizamos a análise em duas categorias. Além disso, numeramos os planos de 1 a 11 (ex.: Plano 1, Plano 2 etc.), de acordo com a ordem com que foram apresentados na análise, para facilitar a referência dos mesmos.

A primeira categoria, “Aprendizagem como reprodução”, trata dos planos de aulas cuja metodologia não condiz com a perspectiva teórica adotada na disciplina de estágio, uma vez que sugere um ensino prescritivo e tradicional. A segunda categoria, “Aprendizagem como *design*”, aborda os planos de aula que apresentaram uma abordagem metodológica que se alinha com os pressupostos dos letramentos, uma vez que sugerem uma concepção de ensino-aprendizagem como processo de construção e transformação de conhecimento.

2.1 Aprendizagem como reprodução

Nesta categoria, agrupamos quatro entre os onze planos de aula (Planos 1-4) analisados, cujos aspectos metodológicos, de acordo com nossa leitura, não dialogam com os pressupostos dos letramentos.

No Plano 1, por exemplo, o objetivo expresso pelos estagiários é “trabalhar a identificação dos verbos em inglês no passado, bem como o reconhecimento de sinônimos para a realização do exercício proposto pelo livro didático”¹⁰. Nesse plano, os licenciandos propõem que se inicie a aula introduzindo as técnicas de leitura *skimming*¹¹ e *scanning*¹². Dessa forma, além de mobilizar o movimento do conhecimento ‘experientiar o novo’, tal proposta mobiliza o movimento ‘conceituar nomeando’, uma vez que é preciso explicar e diferenciar como a leitura deveria acontecer de acordo com cada uma das técnicas.

Após essa introdução, os alunos, de acordo com o plano de aula, deveriam usar a técnica *skimming* para responder perguntas sobre um texto e, então, utilizar a técnica *scanning* para identificar os verbos no passado simples utilizados no texto – tempo verbal trabalhado pela professora titular, na aula anterior. Essa proposta de atividade mobiliza o movimento ‘experientiar o novo’, uma vez que possibilita, por meio da aplicação de tais técnicas, o primeiro contato da turma com o texto, bem como o movimento ‘aplicar apropriadamente’, pois objetiva a aplicação das técnicas de leitura.

Feito isso, é sugerido pelos licenciandos, no Plano 1, que sejam escritos no quadro os verbos identificados pelos alunos e que sejam apontados quais são regulares e quais são irregulares. Dessa forma, os licenciandos propõem que haja a categorização dos verbos no passado em verbos regulares e verbos irregulares, propiciando que os alunos construam conhecimento por meio do movimento ‘conceituar nomeando’.

Ao final desse plano, é proposta uma atividade do livro didático, adotado pela escola, em que há um exercício para relacionar duas colunas com informações extraídas do texto em que os estagiários deveriam chamar a atenção para o uso de sinônimos. Essa atividade final mobiliza o movimento ‘experientiar o novo’, haja vista que o aluno continuaria a experientiar o texto, além de explorar o uso de sinônimos (assunto novo na aula), no referido texto.

10. Neste, e nos demais casos, os objetivos são apresentados por meio de citação direta do plano de aula analisado.

11. Essa técnica permite ao leitor identificar rapidamente a ideia principal do texto.

12. Essa técnica ajuda o leitor a localizar rapidamente a informação específica desejada.

No Plano 2, o objetivo é “revisar os tempos verbais presente e passado simples para a compreensão do gênero notícia”. Esse plano propõe uma revisão inicial da estrutura dos tempos verbais presente e passado simples, mobilizando o movimento ‘experienciar o conhecido’, uma vez que é uma revisão de algo que os alunos já conheciam. Em seguida, está proposto no plano um exercício de aplicação dessas estruturas para que, com base em uma análise do próprio texto da atividade, os alunos pudessem perceber a função desses tempos verbais, mobilizando, dessa forma, os movimentos ‘aplicar apropriadamente’ e ‘analisar funcionalmente’.

Ao analisarmos os objetivos de ambos os planos, percebemos que eles são semelhantes, uma vez que objetivam abordar aspectos linguísticos para que esses possam ser utilizados na realização de alguma atividade posterior. Isso demonstra uma concepção de ensino que se alinha à aceção convencional de letramento discutida por Street (2003) – modelo autônomo. Nessa aceção, letramento é entendido como a habilidade de ler e de escrever um código linguístico, que deveria ser praticada/estudada de forma neutra com vistas ao desenvolvimento funcional do usuário/aluno (ROJO, 2012).

Essa leitura que fazemos dos objetivos pode ser constatada, ao analisarmos o desenho das aulas nos planos. Os movimentos do conhecimento mobilizados e a sequência com que foram dispostos (tecelagem), em ambos os planos, não exigem do aluno uma postura ativa frente a sua aprendizagem, frente à construção de sentidos.

De forma geral, as propostas são de cunho expositivo-prescritivo, fundamentadas em uma aprendizagem, a princípio, por experiência, para uma posterior aplicação – de forma previsível, apropriada e “correta”. Dessa forma, condizente com uma prática que entende o processo de aprendizagem como um espaço de reprodução (exercícios de identificação no texto, aplicação de técnicas de leitura da forma como fora ensinada, exercício de aplicação “correta” de estruturas linguísticas), cabendo, assim, ao professor transmitir o conhecimento para que o aluno possa reproduzi-lo apropriadamente (LEÃO, 1999).

No Plano 3, tem-se como objetivos “trabalhar a estrutura e a função social do gênero notícia”. Porém, as atividades sugeridas pelos graduandos apenas alcançam o primeiro objetivo – estudar a estrutura do gênero – de forma prescritiva e reprodutora (LEÃO, 1999), dialogando com uma aceção convencional de letramento (STREET, 2003). Isso porque as atividades focam, a princípio, no levantamento do conhecimento prévio dos alunos acerca da estrutura do gênero notícia em língua materna, que entendemos como ilustrativo do movimento ‘ex-

pereniciar o conhecido’. Esse levantamento do conhecimento prévio, de acordo com o plano, deverá ser utilizado como base para a apresentação dessa estrutura em língua inglesa, caracterizando o movimento ‘experienciar o novo’. Por fim, é proposto no plano que a estrutura apresentada em inglês seja testada em uma atividade de identificação. Na nossa interpretação, essa atividade exemplifica a mobilização do movimento ‘aplicar apropriadamente’.

O Plano 4, último desta categoria, apresenta como objetivos “discutir acerca de julgamentos feitos a partir de preconceitos, que, por vez, são baseados em estereótipos” e “desenvolver nos alunos uma postura mais ativa na leitura (construção de sentido) de textos e posicionamento em relação ao tema”. Nesse plano, os estagiários propõem que haja a exposição de situações por meio de textos (tirinhas), mobilizando os movimentos ‘experienciar o novo’, para que possibilite uma análise mais “básica”, centrada no próprio texto, com o propósito de identificar generalizações (estereótipos), caracterizando, assim, o movimento ‘analisar funcionalmente’.

No entanto, a atividade não avança para uma reflexão crítica sobre as generalizações e suas consequências na sociedade, voltando-se apenas para o âmbito da identificação com base no texto. Em seguida, é proposta a utilização de textos (cartazes) na mesma temática, mas como introdução ou pretexto para revisar a estrutura, na negativa, do tempo verbal presente simples e do modo imperativo, por meio da exposição de suas respectivas estruturas, caracterizando o movimento ‘experienciar o conhecido’, por se tratar de uma revisão. Por fim, é realizada uma atividade de aplicação dessas estruturas, que ilustra o movimento ‘aplicar apropriadamente’.

Ao analisarmos os objetivos dos Plano 3 e Plano 4, percebemos que há um deslocamento, se comparado com os objetivos dos Planos 1 e 2, que demonstra certa preocupação com a dimensão social e com a promoção de discussões (negociação de leituras plurais) em sala de aula. Porém, as atividades propostas nesses planos não dialogam com os objetivos expressos nos mesmos.

Analisando a tecelagem pedagógica utilizada, percebemos que, assim como nos Planos 1 e 2, se pensarmos nos objetivos da pedagogia dos multiletramentos, os Planos 3 e 4 apenas formam um usuário funcional, que é a dimensão mais básica dos objetivos dessa pedagogia (ROJO, 2012).

Os movimentos do conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2005) mobilizados nesses quatro planos sugerem uma concepção de ensino focada na exposição prescritiva e na reprodução (exercício de identificação de algo ensinado/expos-

to anteriormente e atividades de aplicação de estruturas linguísticas), como se a aprendizagem ocorresse por meio de uma transmissão (de caráter cumulativo) feita pelo professor/detentor do saber.

É possível relacionar os movimentos do conhecimento mobilizados nos quatro planos com os 3 passos do modelo de Bacon – equivalentes aos 5 passos do modelo de Herbart –, que, segundo Leão (1999), são aspectos metodológicos de uma escola tradicional. Esses três passos são: a ‘observação’ (retomar algo estudado anteriormente, ou algum conhecimento prévio como base para algo novo), que equivaleria a ‘experenciar o conhecido’ e ‘experenciar o novo’; a ‘generalização’ (generalizar e categorizar) que equivaleria a ‘conceituar nomeando’; e a ‘confirmação’ (aplicar corretamente o conhecimento aprendido) que equivaleria a ‘aplicar apropriadamente’ (COPE; KALANTZIS, 2009; KALANTZIS; COPE, 2005; LEÃO, 1999).

Dessa forma, as práticas pedagógicas empreendidas nos planos analisados nesta categoria sugerem um alinhamento com os pressupostos de um paradigma tradicional: da simplicidade, da estabilidade e da objetividade (SANTOS, 2004). Essas práticas têm como foco a reprodução de alguns conhecimentos linguísticos, indo, assim, de encontro ao que discute Morin (2003), quando defende um pensamento de integração das partes para o entendimento do todo e vice-versa, da relação do global com o particular, ou seja, entender o saber, o conhecimento como um sistema complexo, incerto, instável, plural e interconectado, como defende a perspectiva dos letramentos.

2.2 Aprendizagem como *design*

Nesta categoria, agrupamos sete entre os onze planos de aula analisados, cuja metodologia empreendida, de acordo com nossa leitura, dialoga com as teorias de letramentos. Analisaremos esses planos de aula tratando, a princípio, dos Planos 5, 6 e 7, e, em seguida, dos Planos 8, 9, 10 e 11, uma vez que esses dois grupos são compostos por planos que apresentam certa semelhança quanto aos movimentos do conhecimento empreendidos pelos graduandos.

O Plano 5 tem como objetivo “abordar aspectos gerais sobre o tema Racismo, trabalhar e corrigir a atividade [proposta], com o intuito de fazer com que os estudantes compreendam e interpretem ambos os textos”. Para isso, os licenciandos propõem que se inicie a aula com a leitura e discussão de dois textos – o primeiro, com poucas modalidades de formas, e o segundo com diferentes códigos semióticos, ou seja, multimodal – ressaltando o tema ‘racismo’ e os aspectos his-

tóricos e sociais do negro na história do Brasil e na atualidade. Percebe-se que essa proposta de leitura possibilita que os alunos construam conhecimento por meio dos movimentos ‘experienciar o novo’ e ‘experienciar o conhecido’, uma vez que são utilizados textos que tratam de um tema presente na nossa sociedade, incitando a constante relação entre os textos e os conhecimentos prévios dos alunos.

Em seguida, os graduandos sugerem uma atividade escrita acerca desses textos, em que metade das perguntas são centradas no texto, sem, necessariamente, exigirem a extração de respostas, que entendemos como ilustrativo do movimento ‘analisar funcionalmente’. No entanto, outras perguntas fazem o aluno refletir sobre tal tema e suas (possíveis) implicações para seus contextos locais, mobilizando o movimento ‘analisar criticamente’.

No Plano 6, os estagiários têm como objetivos “promover reflexão, a partir da leitura de textos multimodais, sobre a construção de estereótipos” e “promover um pensamento crítico acerca das realidades representadas, entendendo-as como parciais e situadas”. Nesse plano, está sugerido que se inicie a atividade explorando as leituras que os alunos fazem dos textos (imagens) que apresentam aspectos normalmente veiculados na mídia, ao se referirem a certos povos/países. Entendemos que a leitura desses primeiros textos exemplifica o movimento ‘experienciar o conhecido’, uma vez que abordam aspectos já amplamente veiculados na mídia e, portanto, provalvemente, já conhecidos pelos alunos.

Em seguida, é sugerido, no plano, que sejam exploradas as leituras de outros textos (imagens) dos mesmos povos/países, porém, com aspectos diferentes, não divulgados na mídia (por isso, ‘experienciar o novo’). Feito isso, os licenciandos sugerem a apresentação do termo e do conceito de estereótipo – caracterizando o movimento ‘conceituar nomeando’ – relacionando-o com as leituras feitas dos textos, bem como com as leituras de mundo, mobilizando, portanto, o movimento ‘analisar criticamente’. Por fim, está sugerido no plano a exibição de vídeos que demonstram algumas leituras/visões de estrangeiros sobre o brasileiro, mobilizando, o movimento ‘experienciar o novo’ para que os alunos possam identificar a generalização (estereótipo) que fundamenta tal leitura/visão, possibilitando que os alunos aprendam, também, por meio do movimento ‘analisar funcionalmente’.

Já no Plano 7, tem-se como objetivo “discutir acerca de julgamentos feitos a partir de preconceitos, que, por vezes, são baseados em estereótipos”. Para se alcançar esse objetivo, os licenciandos propõem que se inicie a aula retomando o conceito de estereótipo, ou seja, que se utilize algo que os alunos já conhecem, característico do movimento ‘experienciar o conhecido’. Após esse primeiro

momento, está expresso nos procedimentos do plano que os alunos dos graduandos deveriam ler um texto (tirinha) sobre um julgamento de um rapaz que alega ter estuprado uma mulher porque ela estaria vestida de forma “provocativa”, buscando identificar o estereótipo que fundamentou a situação apresentada no texto. Essa atividade de leitura possibilita a construção de conhecimento pelo movimento ‘experienciar o novo’, por envolver um contato com uma situação, com um texto novo, e pelo movimento ‘analisar funcionalmente’, por pedir a identificação de um estereótipo subjacente ao texto. Por fim, os estagiários sugerem a realização de um debate com a turma acerca da generalização identificada e suas possíveis implicações para o contexto local dos alunos, que ilustra o movimento ‘analisar criticamente’.

De modo geral, percebemos que os três objetivos desses três planos (Planos 5-7), bem como as atividades propostas, diferentemente dos Planos 1, 2, 3 e 4, analisados na subseção “Aprendizagem como reprodução”, não são restritos a questões linguísticas e estruturais, conhecimentos compartimentados, relacionados apenas ao conteúdo da disciplina escolar, mas envolvem aspectos relevantes para o contexto local dos alunos, convergindo com uma perspectiva do pensamento complexo (MORIN, 2003; SANTOS, 2004).

No que concerne aos aspectos metodológicos, percebemos que as tecelagens pedagógicas apresentam semelhanças na maneira como os movimentos do conhecimento foram mobilizados. Todos os planos iniciam com uma proposta de aprendizagem por experiência, na qual envolve ‘experienciar o conhecido’ e ‘experienciar o novo’, ou vice-versa, para que, em seguida, haja uma análise (‘analisar criticamente’) com base no que foi estudado na fase da experiência. Embora outros movimentos também sejam mobilizados (‘analisar funcionalmente’ e ‘conceituar nomeando’), em alguns momentos, tais propostas promovem uma reflexão acerca de diferentes pontos de vistas, de conhecimentos (prévio e novo) que possibilitam uma desestabilização e/ou expansão de uma visão anterior, convergindo para que o aluno desenvolva uma postura de criador de sentidos, analista e crítico, – características defendidas pelas teorias de letramentos (BRASIL, 2006; KALANTZIS; COPE, 2005; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011; ROJO, 2012).

Os próximos planos a serem analisados nesta categoria são os Planos 8, 9, 10 e 11, uma vez que apresentam semelhanças, principalmente por envolverem o movimento ‘aplicar criativamente’.

O Plano 8 tem como objetivo “trabalhar a conscientização contra o racismo, finalizando a discussão sobre o tema e espalhando cartazes antirracismo por toda a escola”. Para isso, os licenciandos recomendam a exibição de um do-

cumentário sobre Martin Luther King Jr, seguida de uma discussão sobre sua relação com a sociedade atual, mobilizando, portanto, os movimentos ‘experien-
ciar o novo’ e, subsequentemente, ‘analisar criticamente’. Após a discussão, os
alunos dos estagiários deveriam confeccionar cartazes antirracismo, em inglês,
para serem fixados na escola, visando à conscientização daquela comunidade.
Tal produção possibilita que os alunos construam conhecimento por meio do
movimento ‘aplicar criativamente’, uma vez que devem utilizar o conhecimento
construído sobre o tema de forma criativa e inovadora na confecção dos cartazes.
Por fim, os alunos e os estagiários discutem/avaliam as atividades desenvolvidas
durante o estágio, mobilizando o movimento ‘analisar criticamente’.

No Plano 9, os licenciandos apresentam como objetivos “produzir um *ban-
ner*, em nome da turma, com frases que desconstruam visões estereotipadas lo-
cais, para conscientização da comunidade escolar” e “incentivar o trabalho em
grupo: desenvolver as habilidades de ouvir a opinião dos outros colegas e de fa-
zer escolhas pensando no grupo”. Para alcançar esses objetivos, os estagiários
propõem que, a princípio, os alunos, em grupos, produzissem frases, em inglês,
que desconstruíssem estereótipos locais para que, em seguida, fosse construído
um único *banner*, em nome da turma. Essa produção visa à conscientização da
comunidade escolar acerca de julgamentos locais fundamentados em genera-
lizações e ilustra a mobilização do movimento ‘aplicar criativamente’. Por fim, os
alunos e os estagiários avaliam as atividades empreendidas durante o período de
estágio, mobilizando o movimento ‘analisar criticamente’.

O Plano 10 apresenta como objetivo “discutir e fazer os alunos refletirem
sobre a posição da mulher na sociedade e no esporte”. Para isso, os graduandos
sugerem que haja uma breve retomada da discussão empreendida na aula ante-
rior sobre a posição da mulher na sociedade e nos esportes, para que, em seguida,
seja exibido um *trailer* de um filme que trata da mesma temática. Esse embate
entre um conhecimento prévio com a exibição de algo novo é característico da
relação entre os movimentos ‘experiençar o conhecido’ e ‘experiençar o novo’.

Em seguida, a proposta de atividade expressa no plano é a leitura de uma
notícia sobre as mulheres mais poderosas do esporte, acompanhada de uma ati-
vidade com perguntas de resgate/extração de respostas no texto, propiciando a
exposição ou experiência de tal texto, mobilizando o movimento ‘experiençar
o novo’ e outras que fazem o aluno refletir sobre a importância desse tipo de
notícia e sua implicação para a representação da mulher na sociedade, levando
os alunos a construir conhecimento por meio do movimento ‘analisar criti-
camente’. Por fim, os alunos deveriam produzir uma pequena notícia, em inglês,

de acordo com uma manchete, na mesma temática, proposta pelos estagiários, exemplificando o movimento ‘aplicar criativamente’.

No Plano 11, objetiva-se “discutir a importância da escolha do tema para a participação dos alunos durante a aula” e “problematizar e conscientizar os alunos/a comunidade das questões trabalhadas (violência nos estádios e o papel da mulher nos esportes)”. Os estagiários recomendam que se inicie a aula discutindo, com base nas aulas ministradas ao longo estágio, sobre a importância dos temas das aulas para o engajamento dos alunos, possibilitando uma reflexão sobre as implicações das escolhas dos temas nas aulas do estágio, característico do movimento ‘analisar criticamente’. Feito isso, os licenciandos propõem que, em grupos, os alunos produzam panfletos, em português e em inglês, acerca de um dos temas abordados durante o estágio, para serem fixados na escola. Com isso, entendemos que essa atividade ilustra o movimento ‘aplicar criativamente’, uma vez que não há a simples reprodução ou aplicação (visando aplicação “correta”) de algum conteúdo previamente estudado.

Os objetivos dos Planos 8, 9, 10 e 11 não estão relacionados a um conhecimento (linguístico) compartimentado na disciplina língua inglesa, mas buscam trabalhar com questões mais relevantes para a formação cidadã dos alunos, não se limitando, assim, apenas aos conteúdos da disciplina (MORIN, 2003; SANTOS, 2004). Em relação aos movimentos do conhecimento mobilizados pelas atividades propostas nesses planos, percebemos a ênfase nas atividades que possibilitam construir conhecimento por meio dos movimentos ‘analisar criticamente’ e ‘aplicar criativamente’.

Vale ressaltar ainda que três dos referidos planos (Planos 8, 9 e 11) são de últimas aulas ministradas por três duplas/trios de graduandos, respectivamente. Neles, foram reservados momentos (final ou inicial da aula) para uma discussão/avaliação das aulas do estágio (‘analisar criticamente’), demonstrando que o professor-estagiário abre espaço para que o aluno participe de forma ativa e aja como analista e crítico (ROJO, 2012) do próprio processo de aprendizagem.

Além disso, nos Planos 8, 9 e 11 o foco é a produção de algo como resultado das discussões e atividades realizadas. Porém, essa produção não é realizada de modo a reproduzir algo “ensinado” de forma prescritiva (LEÃO, 1999), mas é feita no sentido de possibilitar que os alunos possam agir ativamente, possam tomar decisões, por meio de uma produção textual que tenha relevância para contexto local dos alunos (ROJO, 2012; STREET, 2003).

Considerações finais

Na pesquisa (PIBIC/CNPq-UFCG 2016-2017) que deu origem ao presente texto, buscamos investigar, no contexto local do estágio supervisionado em língua inglesa no ensino médio, metodologias que condigam com a perspectiva teórica dos letramentos, por acreditarmos que tal perspectiva considere os propósitos do uso da língua inglesa nesse contexto contemporâneo em que os aprendizes dessa língua estão inseridos. Para essa investigação, tivemos como base os movimentos do conhecimento discutidos por Cope e Kalantzis (2009) e Kalantzis e Cope (2005).

Como objetivos específicos dessa pesquisa tivemos: a) estudar as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva dos letramentos elaboradas por alunos do oitavo período do curso Letras – língua inglesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1º e 2º anos do Ensino Médio, que foi oferecida no primeiro semestre de 2016; b) analisar a natureza das práticas apresentadas e a maneira pela qual foram planejadas; e c) avaliar as abordagens e metodologias adotadas pelos licenciandos nas práticas apresentadas durante o período de regência de aulas. Para que pudéssemos alcançar tais objetivos, a pergunta norteadora para a análise e que buscamos responder no presente texto foi: a) quais práticas pedagógicas mostram, de forma mais evidente, os pressupostos dos letramentos?

As práticas pedagógicas que mostram, de forma mais evidente, os pressupostos dos letramentos são as práticas expressas nos sete planos (Planos 5-11) analisados na categoria “Aprendizagem como *design*”. Os Planos 5, 6 e 7 iniciam com a mobilização dos movimentos ‘experienciar o conhecido’ e ‘experienciar o novo’, discutidos por Cope e Kalantzis (2005) e Kalantzis e Cope (2009), que equivalem à ‘observação’ (BACON apud LEÃO, 1999, p. 193), procedimento característico de uma escola tradicional. Porém, percebemos que iniciar uma aula com propostas que mobilizam os movimentos de aprendizagem por experiência não significa, por si só, uma prática tradicional (LEÃO, 1999), mas o porquê de tal proposta e os movimentos mobilizados subsequentemente podem dar outros sentidos àquela prática.

No caso dos Planos 5, 6 e 7, os movimentos de experiência não foram mobilizados numa perspectiva que visa à aplicação reprodutora (BACON apud LEÃO, 1999, p. 193), mas de modo a propiciar uma análise crítica, por parte dos alunos, das duas experiências, abrindo espaço para questionamentos e problematizações, podendo desconstruir e/ou ampliar visões anteriores. Isto é, tais práticas possibilitam que o aluno construa conhecimento e não apenas reproduza (KALANTZIS; COPE, 2005; ROJO, 2012).

Nas propostas de atividades dos Planos 8, 9, 10 e 11, o foco está nos momentos que possibilitam a construção do conhecimento pelos movimentos ‘analisar criticamente’ e ‘aplicar criativamente’. Desse modo, as atividades colocam o aluno como sujeito ativo na construção de sentidos, na construção de conhecimentos e na própria aprendizagem.

Em suma, nos Planos 5-11, diferentemente do que ocorre nos Planos 1-4, os movimentos do conhecimento mobilizados nas propostas empreendidas pelos estagiários sugerem que os pressupostos da complexidade, da instabilidade e da intersubjetividade (SANTOS, 2004) embasaram as práticas dos licenciandos. Além disso, tais propostas contribuem para a formação do aluno não apenas na dimensão do usuário funcional, mas também como criador de sentidos, analista, crítico e transformador (ROJO, 2012), convergindo com a ampliação da noção liberal de letramento (STREET, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 1, 2006. p. 85 – 124.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (Org.). *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*. Revista X, v.1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056/16914>> Acessado em abril de 2016.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <http://blogs.ubc.ca/lled3602015/files/2015/08/CopeKalantzis_Multiliteracies.pdf>. Acessado em Abril de 2016.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Learning by Design*. Melbourne: VSIC, 2005.
- _____. *New Learning: elements of a science education*. New York: Cambridge University Press, 2008.
- KRESS, G. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: literary learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 182-202.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3. ed. Maidenhead-UK: Open University Press, 2011.
- LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 187-206, julho/1999.
- MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (Org.). *Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas*. Revista X, v.1, p. 33-47, 2011. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474/16915>> acessado em abril de 2016.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011a. p. 128-140.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. et al. (Org.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011b. p. 279-303.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (Org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipurcs, 2003. v. 1. p. 13-36.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11- 31.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 67-145.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, B. What's "New" in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. *Current Issues in Comparative Education*, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

O FEMININO EM TODA A AMÉRICA (1926), DE RONALD DE CARVALHO

THE FEMININE IN TODA A AMÉRICA (1926), BY RONALD DE CARVALHO

Christina Bielinski RAMALHO*

Éverton de Jesus SANTOS**

RESUMO: Estudo das dimensões simbólica e histórica da representação do feminino na obra *Toda a América* (1926), de Ronald de Carvalho, de modo a reconhecer e caracterizar, nos poemas que a integram, a construção de imagens relacionadas a cinco representações simbólicas arquetípicas: a sexualidade, a fecundação, a fundação, a clivagem e a misoginia, evidenciando as relações de poder a elas subjacentes. A abordagem crítica feminista se sustenta no pensamento de Bourdieu e de Beauvoir, além de estabelecer paralelos com o gênero épico, à luz de Silva e Ramalho.

PALAVRAS-CHAVE: *Toda a América*. Ronald de Carvalho. Crítica feminista. Gênero. Poesia épica.

ABSTRACT: Study of the symbolic and historical dimensions of the representation of the feminine in *Toda a América* (1926), by Ronald de Carvalho, in order to recognize and characterize, in the poems that integrate it, the construction of images related to five archetypal symbolic representations: the sexuality, the fertilization, the foundation, the cleavage and the misogyny, evidencing the relations of power that are underlying. The feminist critical approach is based on the thinking of Bourdieu and Beauvoir, and as well as establishes parallels with the epic genre in the light of Silva and Ramalho.

KEYWORDS: *Toda a América*. Ronald de Carvalho. Feminist criticism. Gender. Epic poetry.

Considerações iniciais

Obra épico-lírica de 1926, de autoria de Ronald de Carvalho (1893-1935), poeta carioca e um dos fundadores da *Revista Orpheu*, *Toda a América*¹ contém 26 partes nomeadas (algumas delas com dedicatória) – Advertência, Brasil, Mercado de Trinidad, Noturno das Antilhas, Barbados, Broadway, Tonalá, Puente del Inca, Uma noite em Los Andes, Cristal Marinho, Entre Buenos Aires e Mendoza, Jornal dos Planaltos, Fronteira do Rio Grande, Xochimilco, San Augustin Acólman, Cholula, Puebla de Los Angeles, Puebla, Querétaro, México, Guadalajara, Toda a América 1, Toda a América 2, Toda a América 3, Toda a América 4 e Toda a Amé-

* Doutora em letras (UFJ, 2004), Professora-Adjunta do Curso de Letras, campus Itabaiana (DLI), da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: ramalhocris@hotmail.com.

** Doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. Bolsista Capes. E-mail: evertonufs2010@hotmail.com.

1. A edição aqui utilizada é a de 2001. Nas referências, indicaremos apenas as páginas citadas.

rica 5 – cujos títulos traduzem bem a intenção do autor de compor um painel multifacetado da identidade americana ou de, como afirmou Péricles Eugênio da Silva Ramos, clamar “por poetas que cantem o Novo Continente” (1986, p. 105).

Descrito por Antonio Olinto (em estudo inserido na edição de 2001) como “Poema de um continente”, *Toda a América*, segundo o crítico, teria o mérito de dar vez e voz à consciência americana, afinal “Para Machado e Ronald, estávamos no continente, éramos dele, éramos ele” (2001, p. 23). Ramalho, por sua vez, afirma que, Carvalho, por meio de uma obra literária, buscou “demarcar as fronteiras entre o passado da terra colonizada pelos europeus e o presente das nações ‘pseudo-independentes’ americanas” (RAMALHO, 2004, p. 551) e “valorizar os mitos étnico-regionais, a história pré-colombiana e as especificidades geográficas do continente” (*Ibidem*).

Condizente com o espírito modernista de 22, a obra de Carvalho vai além e expande o viés nacionalista, extrapolando as fronteiras de uma “brasilidade” para elaborar um “pertencimento” mais amplo, que insere o Brasil no contexto continental, por meio de um mapeamento metonímico e simbólico da América, que destaca manifestações culturais, aspectos geográficos e históricos, além de promover uma aproximação entre as línguas portuguesa e espanhola, ainda que, tal como aponta Andrzej Dembicz, a América Latina seja “*una de las regiones más heterogéneas estructuralmente del mundo, a pesar de sus muchas similitudes internas observables em distintos planos*” (1991, p. 72).

Em sua faceta épica², temos, na obra, a confluência entre história e mito, que, mesclados, compõem um panorama simultaneamente referencial e simbólico da experiência humana no continente. Nesse sentido, é possível notar que, simbolicamente, a terra americana é tratada, em alguns poemas, como um corpo feminino que, por ser colonizado, dominado e submisso às ações dos homens que trabalham em prol de um pretensão desenvolvimento modernizador, expõe-se a todo tipo de força de trabalho e demonstração de poder.

Cabe lembrar que a associação entre terra e mulher tem origens remotas. Sobre isso, conta Jack Tresidder no verbete “terra”, de seu *O grande livro dos símbolos*: “Maternal e protetora – símbolo universal de fecundidade e sustento. No geral, a terra é personificada na mitologia pela deusa-mãe” (2003, p. 331). Tal visão é reforçada por Figueroa, Silva e Vargas:

2. A caracterização de *Toda a América* como obra épico-lírica parte da teoria épica do discurso, de Anazildo Vasconcelos da Silva (2007), e da abordagem feita em tese de doutorado de autoria de Christina Ramalho, defendida na UFRJ, em 2004. Aspectos como a dupla instância de enunciação (eu lírico/narrador); a presença dos planos histórico, maravilhoso e literário; a configuração de um heroísmo épico coletivo, entre outros, são pontos de sustentação para essa caracterização, que aqui não será explorada, visto ser outro o enfoque pretendido.

Hace unos cincuenta mil años que el hombre habita este mundo y hasta hace unos treinta años atrás no tuvo oportunidad de salir fuera de él. La tierra ha sido su único hogar y su único sustento. Las comunidades que se organizaron en torno a ella la adoptaran como su madre sagrada, llamándola también diosa protectora (2000, p. 13).

Curiosamente, contudo, o feminino da terra faz-se território a ser necessariamente conquistado para que se estabeleça o poder humano sobre ela. Por isso, pode-se dizer que, na abordagem ao signo terra, *Toda a América* deflagra uma dualidade de gênero, estabelecida na oposição entre o feminino da terra e o masculino do conquistador e das imagens masculinas em geral que aparecem relacionadas ao expansionismo territorial, à força do trabalho e ao próprio perfil identitário de um continente que se desenvolveu sob a égide de uma ideologia patriarcal.

No âmbito das reflexões sobre essa ideologia, Bourdieu aponta a existência social de uma dissimetria “radical entre o homem, sujeito, e a mulher, objeto de troca; entre o homem, responsável pela produção e reprodução e seu senhor, e a mulher, produto *transformado* desse trabalho” (2012, p. 58). Essa dissimetria pode ser vista em *Toda a América* em diversas passagens. Por exemplo, enquanto os homens são enfocados a partir de sua ocupação/profissão ou outra substantivação – sementeiro, mecânico, cavaleiro, cowboy, gaúcho, pastor –, a América e sua terra são tratadas como o corpo que lhes dá o usufruto, isto é, o feminino teria como função contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital que, em poder dos homens, é investido sobre o corpo da terra americana. Logo, investir sobre a terra é investir, também, sobre o feminino, perpetuando a ordem social misógina em muitos aspectos.

Em *Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres* (RAMALHO, 2004), foram propostas algumas reflexões iniciais sobre a representação do feminino na obra de Carvalho. Ali, constatou-se, em termos do perfil simbólico dessa presença, a reincidência de cinco representações arquetípicas principais, quais sejam: a *sexualidade* e a *fecundação*, que se referem “à inter-relação dos seres e aos estereótipos de identidade, além, é óbvio, das associações matrimoniais” (RAMALHO, 2007, p. 266); e a *fundação*, a *clivagem* e a *misoginia*, que concernem “às marcas culturais e ideológicas das diversas sociedades no espaço geográfico e no tempo histórico” (Idem, p. 267). A sexualidade, a fecundação, a fundação, a clivagem e a misoginia foram, nesse âmbito de abordagem crítica, os semas que configuraram as bases para a compreensão da presença das mulheres na obra.

Neste artigo, voltaremos às questões iniciadas em 2004, com o objetivo de apresentarmos novas considerações sobre o tema, de modo a verificar em que medida a orientação patriarcal da sociedade da época permeia a criação de Car-

valho, respaldando a visão de que, entre as conquistas do modernismo literário brasileiro, certamente não esteve a reconfiguração dos valores tradicionalmente agregados à presença das mulheres nos espaços sociais e simbólicos.

Longe de desejar diminuir ou relativizar a importância de *Toda a América* no conjunto do modernismo de 22, o enfoque aqui desenvolvido apenas registra quão mais difícil foi e tem sido romper com a visão reducionista acerca das mulheres mesmo no campo geralmente transgressor das manifestações literárias. Diante disso, as dimensões simbólica e histórica da representação do feminino serão a seguir discutidas, tomando-se como ponto de partida versos e estrofes do poema *Toda a América*, de modo a caracterizar a construção dessas imagens e evidenciar as relações de poder a elas subjacentes.

O feminino em *Toda a América*

Chama a atenção, em *Toda a América*, a recorrência do substantivo feminino “terra”. Os sentidos extraídos dos poemas por vezes denotam a noção de “solo” e “lugar”, ligando-se mais diretamente ao chão onde se pisa e se cria, como nos trechos “Eu ouço a terra que estala/ no ventre quente do nordeste,/ a terra que ferve na planta/ do pé de bronze do cangaceiro,/ a terra que se esboroa e rola/ em surdas bolas pelas estradas de Juazeiro” (Brasil”, p. 36-37), “a terra é uma vibração de coloridos” (“Mercado de Trinidad”, p. 46), “A terra próxima” Olor de mata” (“Noturno das Antilhas”, p. 52), “A terra diminui./O último farolim” (Idem, p. 54), “Tonalá é uma china poblana,/agachada na terra” (“Tonalá”, p. 67), “teus poetas devem ter as mãos sujas de/ terra, de seiva e limo/ as mãos da criação!” (“Toda a América 3”, p. 139). No entanto, em nível mais profundo, o mesmo substantivo veicula sentidos que indicam desde a pujança da pátria até a fecundidade desse grande corpo materno, definindo a terra como heroica, espectadora e, por isso, também guardiã de memórias ancestrais, como em: “terras livres, ares livres,/ florestas sem lei!” (“Advertência”, p. 30), “terras gordas” (“Broadway”, p. 63), “terra molhada” (p. 30), “Aqui o heroísmo é da terra,/da terra bruta/ que se argamassa em blocos/ íngremes e inúteis/da terra que rejeita o homem” (“Cristal Marinho”, p. 88), “Morro Velho, La Pampa, Tampico, Potosí/ abrem as entranhas, e do sexo imenso/ da terra jorram metais, óleos, pedrarias” (“Toda a América 2”, p. 126), “a tua terra, que viu dos grandes deuses [...]” (Idem, p. 129). Adjetivações antropomorficamente femininas permeiam as descrições e reforçam a identidade terra-mulher.

Quanto a esse aspecto, Beauvoir (1971, p. 88) diz que, nas sociedades primitivas, “A Natureza na sua totalidade apresenta-se a ele como uma mãe; a terra é mulher, e a mulher é habitada pelas mesmas forças obscuras que habitam a

terra”. Assim sendo, se a terra é, para o homem primitivo, um substituto ou uma representação materna, o que parece caber a ele é perpetuar o desejo de se nutrir dela, como se fosse sua propriedade; a mulher, por seu turno, por sua ligação com a terra no que se refere à criação e ao provimento, encarna as funções de receptáculo e suprimento – arquétipos da fecundação/sexualidade e da fundação/misoginia – de tudo aquilo que serve ao masculino como manutenção do *status quo*. Nesse contexto, se a mulher é terra, o homem é semente, ou, mais que isso, é mandatário e dono, haja vista que “apesar das fecundas virtudes que a penetram, o homem permanece o senhor, como é o senhor da terra fértil; ela destina-se a ser dominada, possuída, explorada, como o é também a Natureza, cuja mágica fertilidade ela encarna” (BEAUVOIR, 1971, p. 93).

Não apenas nas sociedades primitivas é notável essa relação com a terra e, conseqüentemente, com a mulher. A representação poética feita por Carvalho, ainda que exponha a liberdade da terra e a sua rejeição quanto à brutalidade do homem que a violenta, não se afasta da tendência colonial, perpetuada nos diversos momentos de formação da sociedade brasileira, quanto à exploração e ao domínio, aspectos estes ligados à violência simbólica do masculino sobre o feminino. Pelo contrário, de certo modo, *Toda a América* desvela a vulnerabilidade da terra-mulher por meio de um discurso por vezes propagandista, que exalta a sedutora exuberância da terra. Ademais, como dito acima, o “sexo imenso da terra” é rico em recursos minerais e vegetais, e a terra é descrita como gorda, bruta e molhada; portanto, resta ao eu-lírico/narrador³ uma pergunta – “Que cidade imensa nascerá de todos esses/ milhões de mãos que se agitam em ti?” (“Puente del Inca”, p. 77) – e uma constatação – “Os homens verticais sobem nos horizontes,/ em todos os teus horizontes varados/ pelo sol!” (“Toda a América 2”, p. 129). A terra, vulnerável à presença dos milhões de homens, transforma-se em “cidade”, como resultado dessa invasão.

A *sexualidade* e a *fecundação*, tal como foi dito na introdução, constituem, no espectro dessa configuração de gênero dualista “terra-mulher” que se recolhe da obra, os eixos semânticos que explicam a ratificação do corpo feminino da terra como o espaço erótico do qual se deriva a perpetuação da própria sociedade humana. Essa apropriação do “corpo feminino da terra”, no entanto, está carregada do que Bourdieu (2012) chama de “violência simbólica”.

[..] violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da co-

3. Categoria teórica relacionada ao gênero épico (Ver SILVA & RAMALHO, 2007).

municação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento (2012, p. 7-8).

Partindo, pois, das relações sociais de dominação e exploração que apontam para a assimetria entre os gêneros, é possível apreender, na obra, a reincidência da violência simbólica sobre o feminino. E a perspectiva da abordagem a essa violência oscila entre uma consciência crítica, que vislumbra o dualismo feminino/submissão X masculino/opressão, e a visão conciliadora, que atenua a violência, atribuindo à própria terra o papel de sedutora irresistível e “destinada” à violação estrangeira: “O mundo nasce outra vez em ti, e o homem/ diante de ti sorri ingenuamente como/ um deus” (“Toda a América 2”, p. 125).

Ainda em “Toda a América 2”, o semeador, por exemplo, “enche o teu corpo de gérmenes, América” (p. 128), o movimento do mecânico “lavra o teu/ corpo com o ferro e o aço” (p. 128); o cavaleiro, o cowboy, o gaúcho e o pastor fazem o corpo da terra “estremecer num tropel de patas” (Idem *ibidem*). Em “Toda a América 3”, o corpo feminina da terra é descrito assim: “teu/ corpo de ferro, de carvão, de cobre, de/ ouro, de trigais, milharais e cafezais!” (p.140). O pronome possessivo “teu”, referindo-se à América, portanto, une-se ao substantivo “corpo”, ainda que esse corpo seja uma posse não do continente como um ser autônomo e dono de si, mas um instrumento e uma propriedade dos que dele podem tirar proveito. É, assim, um corpo servil, feminilizado, subserviente aos homens que, por vê-lo como propriedade, o dominam através do trabalho e do direito sobre potenciais e riquezas.

Assim, a exploração e submissão do continente resulta da diferença entre passividade (feminino) e atividade (masculino), uma vez que, em pelo menos dois poemas, o apelo a esse binarismo revela o caráter socioculturalmente legitimado de uma divisão sexista marcada por uma ordem social naturalizada. Sobre esse binarismo, afirma Bourdieu:

As divisões constitutivas da ordem social e, mais precisamente, as relações sociais de dominação e de exploração que estão instituídas entre os gêneros se inscrevem, assim, progressivamente em duas classes de *habitus* diferentes, sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino (2012, p. 41).

O processo de erotização e a decorrente busca pela fecundação da terra-mulher nos levarão a outras representações simbólicas ou arquetípicas, dessa vez relacionadas à *fundação*, à *clivagem* e à *misoginia*.

No âmbito da fundação, estabelece-se entre o ato que fecunda e o pressuposto da virgindade uma relação evidente de poder. À ideia de terra boa em que se plantando tudo dá relaciona-se a imagem do corpo virgem/violado da América. Vejamos o afirma Beauvoir sobre a virgindade:

Primeiramente, a ideia de posse é sempre impossível de se realizar positivamente; em verdade, nunca se tem nada nem ninguém; tenta-se por isso realizá-la de modo negativo; a maneira mais segura de afirmar a posse de um bem é impedir que os outros o usem. E, depois, nada se afigura mais desejável ao homem do que o que nunca pertenceu a nenhum ser humano; a conquista se apresenta, então, como um acontecimento único e absoluto. As terras virgens sempre fascinaram os exploradores (1971, p. 196).

A virgindade do continente, aberta às sementeiras do homem, está presente em “Puente del Inca”. Leiamos um trecho:

Aqui nestes grandes silêncios
das cordilheiras
é que eu te sinto, América!
Aqui está a tua virgindade
cheia de promessas excitantes
aqui, onde o imigrante passa de
olhos
inocentes,
onde o homem do Báltico e o homem do
Adriático,
o homem do Reno e o homem do
Guadalquivir
não sabem as sementes que devem semear
(p. 73-74).

A pressuposta inocência dos invasores e, portanto, responsáveis pelo desvirginamento da terra atenua a violência simbólica e acentua o “destino de mulher” tão debatido por Beauvoir. Por isso, essa mesma terra virgem, que recebe homens que não detêm a sabedoria da sementeira, é descrita, ainda em “Puente del Inca”, como um corpo de mulher à espera do “homem livre”, que saberá fecundá-la:

Que cidade imensa nascerá de todos esses
milhões de mãos que se agitam em ti?
Aqui nestas solidões brutas é que eu te
sinto, América!
Aqui está a tua virgindade.
A tua virgindade que não podemos fecundar!
Ah! Como será bela a dança do homem
livre, que ainda esperas,
a dança do homem livre sobre o teu ventre
violado...
(p. 77).

O “homem livre”, que tanto remonta a uma existência isenta dos determinismos do processo de colonização como à necessidade da terra de esperar por um homem redentor, que abrandará com dança simbólica a violência sofrida. De um imobilismo passa-se a outro. A terra imóvel e violada ainda à espera de redenção para seu heroísmo mártir.

A partir desse prisma, toma-se a exploração da terra e seus recursos como algo que, se feito a título de descoberta e ineditismo, demarca um lugar e uma presença. Conquistar é, sobretudo, uma condição de exclusividade que se manifesta quando se consuma o ato de possuir e, portanto, de destruir o objeto, visto que se trata de uma operação irreversível que faz com que o homem afirme seu domínio sobre aquilo que é conquistado. Com efeito, a “alegria virgem” (p. 30), a “luz virgem” (p. 74) e a “virgem solidão” (p. 88) citadas em poemas de Carvalho são registros que marcam o momento anterior ao olhar que as apreende e as rompe, já que, como no poema “Toda a América I”, o continente está voltado “para o futuro como um/ botão que espera/a flor e o fruto” (p. 118). Quando o masculino se arroga proprietário do feminino, a aura virginal se estilhaça e é substituída por algo domesticado, instrumental, em que está ausente o encanto da novidade. Por outro lado, para que a virilidade masculina seja validada, a consumação do objeto é uma necessidade a ser satisfeita, pois que isso é uma demonstração pública de poder, e, ao que parece, segundo a leitura do poema, é o que ainda resta ser feito para o expansionismo americano.

Logo, os versos “Aqui está a tua virgindade/cheia de promessas excitantes” (p. 73), “a dança do homem livre sobre o teu ventre violado...” (p. 77) e “[...] dentro do ventre misterioso/ da tua noite” em que “África, Europa e Ásia vieram dançar” (p. 147) promovem os sentidos de passividade e deslumbramento que a América exerce sobre o masculino (na figura de colonizador, nativo, turista ou imigrante, e mesmo de figuras femininas que assumem o papel de penetrar a terra, como uma “miss de ébano”, na página 58). Tomando-se, por conseguinte, o ventre da

terra como correlato de gruta, templo, santuário, jardim secreto, pode-se dizer que “é o homem fascinado pelos recantos umbrosos e fechados que nenhuma consciência nunca animou, que esperam se lhes empreste uma alma: o que só ele tocou e penetrou parece-lhe, em verdade, ser criação sua” (BEAUVOIR, 1971, p. 196). *Toda a América* tem, pois, a dualidade que ao mesmo tempo exalta o selvagem dia americano, com sua virgindade e pureza, e inflama o movimento expansionista e criador, capaz de fazer soar, no poema “Brasil”, os sons do progresso e do desenvolvimento. Observemos este trecho:

Eu ouço todo o Brasil cantando, zumbindo,
gritando, vociferando!
Redes que se balançam,
sereias que apitam,
usinas que rangem, martelam, arfam,
estridulam, ululam e roncam,
tubos que explodem,
guindastes que giram,
rodas que batem,
trilhos que trepidam,
rumor de coxilhas e planaltos, campainhas,
relinchos, aboiados e mugidos,
repiques de sinos, estouro de foguetes,
Ouro preto, Bahia, Congonhas, Sabará,
vaías de Bolsas empinando número como
papagaios.
(p. 14).

Ainda nesse poema, a imagem da terra surge associada ao feminino em descrições como “na ponta das rochas nuas” (p. 35) e “é o canto dos teus berços, Brasil,/ de todos esses teus berços,/onde dorme,/ com a boca escorrendo leite,/ moreno, confiante/o homem de amanhã!” (p. 41). Ratifica-se, deste modo, o futuro esperado, momento em que, dos berços que escorrem leite, virá o homem capaz de fecundar a virgindade da terra, fazendo-a multiplicar os frutos. Tal como se afirmou, em *Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres*, sobre o poema “Brasil”:

Habitada por sonoridades diversas (das originárias do mundo natural às maquinicas), a terra brasileira alimenta, com seus “seios”, o homem do amanhã. [...] Nessa mesma parte, a figura da sereia (“sereias que apitam”) referencia um Brasil já industrializado e uma imagem mítica claramente contaminada pela *circularidade cultural*, já que as sereias pertencem ao repertório mítico dos colonizadores (2004, p. 255).

O poema “Uma noite em los Andes”, por sua vez, referencia, novamente, a imagem maternal da terra (“Eu fiquei olhando uma porção de coisas/doces, maternais”, p. 82), assim como “Toda a América 2” apresenta “os estupradores do Atlântico” (p. 130) como os agentes que trarão à terra os ventos, o sal dos ares e a poesia livre, ou seja, através dos conquistadores, a voz poética da terra, antes muda, surgirá. Consoante a isso, a virgindade e o defloramento são dois vieses que, na perspectiva da dominação, fazem do masculino o símbolo da ordem social, porque a demarcação dos espaços e o desenvolvimento da terra são parte do painel exploratório e colonizador imposto como norma e legitimação sobre o feminino e tudo o que lhe diz respeito.

Esses dois grupos de arquétipos – a *sexualidade* e a *fecundação*, de um lado, e a *fundação*, a *clivagem* e a *misoginias*, de outro – se fundem na medida em que confirmam o fato de que alguns poemas apresentam uma compleição misógina baseada principalmente na perspectiva do corpo feminino como objeto a ser dominado, daí a alusão constante à exploração da terra americana. O jogo de identidades propõe uma leitura calcada em representações sexualizadas, as quais evidenciam um viés tanto de fascínio sobre a terra quanto de propaganda sobre o mundo americano, que estaria apto a ser fecundado, impulsionando o “Turbilhão de energias e/ grandezas latentes” (p. 125). A partir desse ponto de vista, o masculino é construído como superior, dominante, ativo e viril, ao passo que o feminino é representado como inferior, dominado, passivo e servil, corroborando-se, assim, a violência simbólica de que fala Bourdieu.

O poema “Barbados” sugere novamente a identidade feminil e erotizada da terra ao aludir, como já vimos, à “*miss* de ébano”, que “balançando os quadris”, “sorve a luz que lhe lateja nos seios trêmulos/e lhe penetra o ventre, longa e profundamente...” (p. 58). Em outro ângulo, em “às *niñas*, que passeiam de mãos dadas” (p. 86) com os carabineiros da “praçazinha de Los Andes” (Ibidem, poema “Cristal Marinho”); na referência de “Jornal dos Planaltos” à “índia da Avenida Juarez” (p. 111), que “Leva nas mãos a brasa dos sarapes,/na cabeça o rebozo de seda/ *de uma niña muy bien*” (Idem, ibidem) e que é a personificação do próprio México (“tu és o México, ou Deus não existe!”, p. 112); e no poema “Guadalajara”, quando fala dos ventos que “levantam as saias das tapatias” (p. 114), observam-se retratos de mulheres erotizadas pelo olhar indiscreto que as contempla. Todos esses registros podem ser justificados pela observação direta feita pelo poeta quando em viagem a alguns países americanos, durante missões diplomáticas a que fora incumbido.

O teor erótico acerca do feminino, assim, é evidenciado pela referência às partes do corpo das mulheres observadas, ao contrário do que acontece com o masculino quando é citado no poema, uma vez que em geral este aparece exercendo suas ocupações ou alguma atividade que reforça seu poder e sua força, isto é, sua dominação e supremacia. Portanto, em face das condições sociais que determinam a violência simbólica contra o feminino, levando a sua coisificação e sua inferiorização, percebe-se que, em alguns poemas de Ronald de Carvalho, as marcas históricas da desigualdade perpassam as imagens e os discursos sobre o corpo feminino, o qual não pertenceria à mulher, mas ao outro, o possuidor, o dominante, na medida em que isso “concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-o-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros” (BOURDIEU, 2012, p. 79).

Complementando a análise, “Tonalá” é um poema dedicado à cidade mexicana Tonalá, também referenciada na forma feminina: “Tonalá é uma china poblana,/agachada na terra,/vestida de barro cinzento, de/chita e miçanga,/fazendo tibores e pratos de argila” (p. 67). Nele, Nossa Senhora de Guadalupe recebe destaque como protetora da cidade. Sua figura risonha e suas “bochechas rosadas” (p. 67-68), entretanto, fazem surgir uma imagem pacífica e alheia aos domínios da violência.

No âmbito da citação de imagens míticas, temos em, em “Toda a América 2”, a imagem da terra que “vê” os “grandes deuses” e os “grandes chefes”⁴ Pachamac (deus supremo na mitologia peruana), Cuauhtémoc, Atualpa (último imperador inca), Ahsonnutli (deus supremo dos índios Navajo), Awonawilona (deus criador dos Zuni, povo indígena mexicano), Tupan (suposto deus dos indígenas brasileiros) e Huitzilopochtli (deus asteca do Estado e da guerra), o filho de Ísis, de Minos, de Elêusis, da Bíblia e do Alcorão, dos dólmens e das cavernas mada-lênicas, o filho das Sagas, os “estupradores do Atlântico”. Essa maciça presença masculina se converte em razão para que a poesia aconteça.

Essa visão se completa com “Toda a América 3”, em que poetas são convocados a escrever a poesia da terra. Queixoso, o eu lírico/narrador desabafa e chama à consciência as vozes que, por meio da poesia, poderão falar de tudo o que a terra América abriga. A figura de um poeta redentor que cantará o heroísmo mártir da terra se materializa no último poema, “Toda a América 5”, quando se plasma definitivamente do masculino como o realizador, o porta-voz, o cantador e o perpetuador de uma terra-mulher que não só necessitou da violação que a fecundou como agora não pode prescindir da voz da criação que a imortaliza:

4. Ver *Mitología del mundo*.

Oh! América, o teu poeta será
um construtor,
e qual o que lança n'água o
barco migrador,
e qual o que projeta
o dinamismo da máquina,
e qual o que calcula os alicerces e as
paredes,
e qual o que domina a massa pelo número,
ele terá a rude imaginação do inventor.
E, diante da sua obra de granito e de ferro,
de madeira e de argila,
diante da sua obra áspera e nova, cheia de
homens e animais, de águas, plantas e
pedras,
América,
o teu poeta caminhará no milagre da
criação
(p. 153-154).

Expansionismo, velocidade, maquinismo, urbanismo, dominação, voz, poder. Signos que traduzem uma história que não consegue implodir o dualismo mulher/submissão X homem/opressão. Ao contrário, ao dualismo se agregam os referentes mulher/silêncio X homem/expressão, distanciando, como tem sido feito desde tempos imemoriais, natureza e arte, cabendo à mulher, na pirâmide desenhada pela clivagem, ser, integrada à natureza, o espaço adequado à realização masculina, que detém o poder simbólico de, por meio da manipulação da matéria-prima generosamente ofertada pela terra-mulher, criar um novo espaço social, por ele imaginado, inaugurado e regido.

Conclusão

Toda a América, ainda que se estructure totalmente a partir da terra como espaço sexualizado, erótico, fecundo e martirizado ligado ao feminino, promove uma consagração do canto poético gerado pelos “homens verticais” que “sobem nos horizontes” da América e traduzido pela voz heroica do poeta, que, transitando pelas dimensões histórica e mítica americanas, poderá cumprir seu fado ou predestinação **épico-lírica**: “América,/o teu poeta caminhará no milagre da criação”. Tal como se afirmou em *Vozes épicas: história e mito*:

O poema, portanto, traduz, através de semas arquetípicos como a criação, a sedução, a fecundação e o expansionismo, a ótica patriarcal que destaca a submissão e a imobilidade do feminino (a terra) em oposição à predestinação do elemento masculino (os conquistadores). A constante referência à virgindade da terra não deixa de ser uma negação (talvez inconsciente) dos valores socio-culturais anteriores à dominação europeia, ainda que, de modo alegórico, várias sejam as referências às culturas pré-colombianas (RAMALHO, 2004, p. 554).

O que este estudo buscou realizar foi demonstrar, por meio de uma abordagem mais detalhada dos poemas e do diálogo com Bourdieu e Beauvoir, como, em *Toda a América* se fazem presentes representações patriarcais do feminino. O que se viu, principalmente no âmbito da dupla imagem “terra-mulher” foi um retrato épico-lírico da opressão que traduziu e ainda traduz o complexo e violento processo de formação dos espaços sociais humanos.

REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 4a ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kühner. 11a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CARVALHO, Ronald de. *Toda a América*. Rio de Janeiro: Razão Cultural, 2001.
- DEMBICZ, Andrzej. El ‘lugar’ y ‘el espacio’ en la tradición cultural. In: *América latina local y regional*. Varsóvia: Centro de Estudios Latinoamericanos – CESLA, 1992.
- FIGUEROA, L.; SILVA, K. & VARGAS, P. *Tierra, índio, mujer*: Pensamiento social de Gabriela Mistral. Santiago: Universidad ARCIS, 2000.
- OLINTO, Antonio. Prefácio. Poema de um Continente. In: CARVALHO, Ronald de. *Toda a América*. Rio de Janeiro: Razão Cultural, 2001, p. 19-24.
- RAMALHO, Christina. *Vozes épicas: história e mito segundo as mulheres*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Tese de doutorado.
- RAMOS, Péricles Eugênio da Silva. O modernismo na poesia. In: COUTINHO, Afrânio (Org.). *A literatura no Brasil*. Era modernista. vol. 5. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986, p. 43-229.
- SILVA, Anazildo Vasconcelos da & RAMALHO, Christina. *História da epopeia brasileira. Teoria, crítica e percurso*. Vol. 1 Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.
- TRESIDDER, Jack. *O grande livro dos símbolos*. Tradução de Ricardo Inojosa. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.
- WILLIS, Roy. *Mitología del mundo*. Traducción de Flora Casas. Hilversum, Países Bajos: Textcase, 2007.

UMA BREVE SENTENÇA AO DESERTOR: INTRODUÇÃO AO POEMA HERÓI-CÔMICO DE SILVA ALVARENGA

A BRIEF SENTENCE TO THE DESERTER: INTRODUCTION TO THE HEROIC-COMIC POEM OF SILVA ALVARENGA

Lucas Piter ALVES-COSTA¹

RESUMO: Silva Alvarenga é um dos poetas árcades mineiros menos estudados. Das obras do autor, *Glaura: poemas eróticos* (1799) tem recebido maior atenção pelas suas inovações na poesia lírica. No entanto, outra obra de grande importância do autor é *O desertor* (1774), que foi publicado no período em que Alvarenga estudava em Coimbra. *O desertor* constitui um poema herói-cômico, gênero pouco abordado pela crítica. *O desertor* é visto como uma forma de louvor às Reformas na Universidade de Coimbra, implantadas pelo Marquês de Pombal. Sendo uma obra bem desconhecida fora dos núcleos mais fechados da academia, faz-se necessária uma avaliação dela, ainda que breve. O objetivo deste trabalho é, portanto, fazer uma introdução a essa obra, focando elementos básicos que atenderiam aos iniciantes em seu estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura brasileira; Silva Alvarenga, Poema herói-cômico.

ABSTRACT: Silva Alvarenga is one of the less studied Arcadian poets in Minas Gerais. From the author's works, *Glaura: Poemas Eróticos* (1799) has received greater attention for his innovations in lyric poetry. Nevertheless, another work of great importance of the author is *O Desertor* (1774), which was published in the period in which Alvarenga studied in Coimbra. The deserter is a heroic-comic poem, a genre that is hardly touched by criticism. *O Desertor* is seen as a form of praise for the Reforms in the University of Coimbra, implanted by the Marquis of Pombal. Being an unknown work outside the closed nuclei of the academy, it is necessary an evaluation of her, although brief. The objective of this article is therefore to make an introduction to *O Desertor*, focusing on basic elements that would assist the beginners in their study.

KEYWORDS: Brazilian literature; Silva Alvarenga, Heroic-comic poem.

1. Apresentação

Silva Alvarenga foi um dos poetas árcades brasileiros, e, sem dúvida, o menos estudado, como aponta Ronald Polito (2003) em edição preparada por ele d'*O desertor*. Agrava a situação de esquecimento desse poeta árcade o fato de que a obra *O desertor* constitui um poema herói-cômico, gênero pouco abordado pela crítica e manuais didáticos. Das obras do autor, apenas *Glaura: poemas eróticos* (1799) recebeu várias edições, mas com pouco estudo crítico por parte dos

1. Departamento de Letras Clássicas e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Laboratório Corpus, Bolsista Capes-PNPD 2016-2017. E-mail: alvescosta.lp@gmail.com.

organizadores, segundo Polito (2003). Do mesmo modo, Topa (1998) ressalta que *Glaura* tem sido o alvo de quase toda a atenção por parte dos estudiosos, devido às inovações que essa obra apresentou à poesia lírica. No entanto, essa atenção relega, injustamente, o restante da obra de Alvarenga a segundo plano.

O desertor foi publicado em 1774, período em que Alvarenga ainda estudava Cânones em Coimbra. Acredita-se que o próprio Marquês de Pombal mandou prematuramente publicar esse poema, contra a vontade de Alvarenga, que ainda não havia feito as devidas correções, disse o biógrafo Januário da Cunha Barbosa (POLITO, 2003, p. 33). A razão para que se justifique esse fato é que *O desertor* é, dentre muitas atribuições, uma forma de louvor às Reformas na Universidade de Coimbra, implantadas pelo Marquês.

Sendo uma obra bem desconhecida fora dos núcleos mais fechados da academia, faz-se necessária uma avaliação dela, ainda que breve. O objetivo desta abordagem não é uma análise profunda e exaustiva, mas sim uma introdução à obra, focando aqueles elementos mais básicos que atenderiam ao iniciante em seus estudos.

2. O autor

É conveniente demarcar alguns fatos da vida de Manuel Inácio da Silva Alvarenga, a fim de reconhecer sua trajetória como poeta e representante das Luzes portuguesas, e compor sua categoria de Autor. Diferente das abordagens psicologizantes ou biográficas comuns em obras contemporâneas, a abordagem de aspectos da vida dos autores árcades se faz importante sobretudo em razão do significado social, político e simbólico que têm o ato de escrever e de se constituir um autor no período de formação da literatura brasileira. “Cada autor se orienta em função da autoridade que tem condições de adquirir, dadas suas conquistas e a trajetória que concebe a partir delas num dado estado do campo [literário]” (MAINGUENEAU, 2006, p. 152), sendo assim, vê-se que uma obra como *O desertor* está mais orientada para a crítica (política, social e, sobretudo, acadêmica) do que para o deleite lírico ou expressionismo confessional.

Alvarenga nasceu em 1749, em Vila Rica – atual Ouro Preto. Filho de músico de ascendência humilde, Alvarenga viveu intensa atividade intelectual desde jovem. Concluiu o curso de Lógica no Seminário de Nossa Senhora da Boa Morte, em Mariana, em 1767. E em 1771, ingressou na Universidade de Coimbra, na Faculdade de Cânones (Direito canônico), formando em 1776, sempre com notas exemplares.

No período em que Silva Alvarenga frequentou a Universidade de Coimbra, esta instituição passava por intensas mudanças devido às reformas pombalinas. Em 1772, durante o reinado de D. José I, a Universidade visava dar ênfase ao estudo do Direito Natural, além de implementar reformas em outros campos dos estudos jurídicos e outras áreas do saber. Foi durante o período de sua estadia no curso de Direito que Silva Alvarenga publicou o poema herói-cômico *O desertor* (1774), poema que retrata a vida estudantil da época e elogia a figura do Marquês de Pombal, que implementou a Reforma da Universidade de Coimbra. Depois de se inscrever no rol de poetas árcades com a publicação d'*O desertor*, Alvarenga ainda participaria pouco tempo depois com outras três composições dos festejos de inauguração da estátua equestre de D. José I, ocorridos na Praça do Comércio, em 1775. Estava fundada a imagem de um autor que, embora obscurecido pela crítica, seria uma das maiores representações da Ilustração Portuguesa entre os poetas árcades, tese defendida por Tuna (2009).

No ano seguinte, em 1776, o autor voltou para a Colônia e começou a exercer a advocacia no Rio de Janeiro. Fato importante que influenciaria na vida intelectual de Alvarenga, é que já em 1771, o Marquês de Lavradio havia fundado a Academia Científica do Rio de Janeiro – fundação que reuniria intelectuais de diversa estirpe, na discussão de questões da Química, Física, Biologia, Filosofia, Política, Retórica, etc. Alvarenga manteve contato com esses intelectuais ilustrados.

Em 1782, Silva Alvarenga foi nomeado professor régio de Retórica e Poética pelo vice-rei Luís de Vasconcelos e Sousa, concorrendo assim com os membros de ordens religiosas em seu trabalho diário como professor. Mais tarde, em 1786, fundou a Sociedade Literária do Rio de Janeiro, cuja meta era o intercâmbio de conhecimentos entre seus membros. A Sociedade funcionava no porão de sua casa, e sob a acusação de conspirar contra a Coroa e de difundir ideais franceses (proibidos na época), ele e os membros dessa Sociedade foram presos, em 1794. O poeta permaneceu preso por mais de oito anos, sendo interrogado em nove devassas.

Após sair da prisão, retomou suas atividades de ensino e advocatícias. Em 1799, publicou *Glaura: poemas eróticos*, peça poética composta por madrigais e rondós, carregadas de elementos representativos da fauna e flora colonial. Publicou ainda outros poemas no jornal *O patriota*.

Após a sua morte, em 1814, seu acervo de livros, que contava com 1456 volumes, incluindo compêndios de Direito, textos eclesiásticos e obras francesas proibidas, foi doado para a Biblioteca Real.

Em sua Obra completa, podemos encontrar, dentre outras, as seguintes publicações, conforme Topa (1998): Epístola iniciada pelo verso “Gênio fecundo

e raro, que com polidos versos” (1772); *O desertor: poema herói-cômico* (1774); *Heroí-da Theseo e Ariadna* (1774); *Ao sempre augusto e fidelíssimo rei de Portugal Dom José I* (1775); *Apoteosis poetica* (1785); *Almanaque das musas: nova coleção de poesias. Oferecido ao gênio português* (1793); *Glaura: poemas eróticos* (1799); *Às artes* (1821); *Obras poéticas de Manoel Inácio da Silva Alvarenga (Alcindo Palmireno)* (1864); *Poemas eróticos* (1889).

3. Aspectos d’O *desertor*

O desertor (1774), poema herói-cômico de Silva Alvarenga, escrito em versos decassílabos brancos e dividido em cinco cantos, narra a história de Gonçalo e seus amigos, estudantes na Universidade de Coimbra, que decidem abandoná-la por verem as suas vidas tranquilas ameaçadas pelas reformas pombalinas no sistema de ensino vigente.

A história se passa no trajeto de Coimbra até Mioselha. Trata-se uma localidade rural onde habita o tio de Gonçalo. O aspecto rural dessa localidade é ressaltado nos versos em que a Ignorância (personificada e metamorfoseada no personagem Tibúrcio) convida Gonçalo para fugir de Coimbra:

Ah Gonçalo! Gonçalo! que mais vale
Tirar coa própria mão o fértil Souto
Moles castanhas do espinhoso ouriço!
Quanto é doce ao voltar da Primavera
O saboroso mel no loiro favo!
Ó alegre, e famosa Mioselha
Fértil em queijos, fértil em tramoços!
(vs. 158-164, canto I).

Conforme nota da edição d’*O desertor* preparada por Polito (2003), no verso 159, *Souto* se refere a uma mata de castanheiros ou bosque espesso ladeando algum rio. Ainda em nota dessa edição, o autor cita a hipótese de que a misteriosa localidade chamada Mioselha se refere à “atual freguesia de Miusela, pertencente ao município de Almeida no distrito da Guarda, em Portugal.” (POLITO, 2003, p.144). Ao longo do poema, outros aspectos bucólicos encontrados no trajeto para Mioselha são descritos, corroborando as premissas do *fugere urbem* e do *locus amoenus* do Arcadismo.

Deve-se fazer uma observação quanto a esses aspectos nesta obra de Silva Alvarenga: o *lugar ameno*, visto como lugar idílico pelo pastor que canta à sua musa, é tomado aqui como um lugar idealizado pelo anti-herói Gonçalo, que pretende fugir da nova conjuntura intelectual que se instalava em Coimbra. Não

há nenhuma musa inspiradora ou ideal de simplicidade, pois o personagem é guiado pela Ignorância. E lembremos que, apesar do teor cômico característico do gênero, o poema é feito para louvar a ilustração pombalina. Vê-se que “o recurso demonstrativo consiste em associar a tradição escolástica e retórica aos espíritos incapazes e dissolutos, incompatíveis com as ‘ciências, que renascem’ (Canto V)” (CANDIDO, 1969, p. 156). Dentro dessas condições de produção da obra, parece no mínimo uma contradição que um ideal da estética árcade – um lugar ameno – seja alvo de desejo de um personagem tão simplório como Gonçalo. No entanto, é de se acreditar que um homem da ilustração de Silva Alvarenga tenha percebido essa contradição, razão pela qual *O desertor* se torna uma obra ainda mais complexa no quadro geral do Arcadismo.

A data em que ocorre a trama pode ser apontada por setembro de 1772, imediatamente após a chegada do Marquês de Pombal, então ministro nomeado por D. João I, em Coimbra. Logo no início da *narração* propriamente dita (versos depois da *invocação* e *proposição*), há um trecho que comprova isso, representando a entrada do Marquês em Coimbra:

Já o invicto Marquês com régia pompa
Da risonha Cidade avista os muros.
(vs. 33-34, canto I).

No Canto II, ocorre a apresentação dos personagens principais: Gonçalo e seus amigos *desertores*. Segundo Candido (1969, p. 156), tais personagens são os tipos esboçados na “fauna estudantil: o indolente, o arruaceiro, o devasso, o cantador, o afidalgado, formando a coorte” dos que:

[...] aprendem o nome dos autores,
Os que só leem o prólogo dos livros,
E aqueles, cujo sono não perturba
O côncavo metal que as horas conta.
(vs. 43-46, canto II).

Os demais personagens são apresentados no decorrer da trama. Merece atenção a apresentação de Narcisa, personagem que na ocasião o leitor faz inferência de ser a namorada de Gonçalo. Ao saber que o namorado fugiria de Coimbra, a jovem parte atrás dele, cobrando-lhe as juras de amor. A imagem descrita caracteriza a musa do herói na mais popular representação, sem as idealizações que ora encontramos em Nise ou Marília. De fato, sendo Gonçalo um anti-herói, sua musa seria igualmente uma anti-musa.

Faz ajuntar de partes mil à pressa
Cordões, e anéis, e a pedra reluzente,
Que os olhos desafia: os seus cabelos,
Que desconhecem o toucado, empasta
Coa cheirosa pomada: a Mãe se lembra
Da própria mocidade, e lhe vai pondo
Com a trêmula mão vermelhas fitas.
Simples noiva da aldeia, que ao mover-se
Teme perder o desusado adorno,
Nunca formou mais vagarosa os passos.
(vs. 228-237, canto I).

Também é interessante ressaltar a apresentação de Tibúrcio, uma vez que alguns críticos, com base sobretudo em *Glaura: poemas eróticos*, atribuem a Alvarenga uma aura pré-romântica. A figura de Tibúrcio como errante e aventureiro é realçada pelos traços românticos de sua vestimenta e pela referência explícita ao mito português de D. Sebastião – tema recorrente em algumas obras do Romantismo Português.

Toma a forma dum célebre Antiquário
Sebastianista acérrimo, incansável,
Libertino com capa de devoto.
Tem macilento o rosto, os olhos vivos,
Pesado o ventre, o passo vagaroso.
Nunca trajou à moda: uma casaca
Da cor da noite o veste, e traz pendentos
Largos canhões do tempo dos Afonsos.
(vs. 114-127, canto I).

No geral, os personagens da narrativa são os seguintes, elencados aproximadamente por ordem de aparição: o Marquês de Pombal; a Ignorância, que se metamorfoseia na figura do passadista Tibúrcio; Gonçalo; Guiomar, mãe de Narcisa; Narcisa, namorada de Gonçalo; Rodrigo; Cosme; Bertoldo; Gaspar; Alberto; Ambrósio, velho dono de estalagem; Doroteia; Amaro, pai de Doroteia; Rufino, que ama Doroteia; Marcela, a quiromante; o tio de Gaspar; o tio de Gonçalo; o povo; diversas personificações de entidades como a Discórdia, o Acaso, a Fortuna, etc., além daquelas clássicas, como Amor, Fama, dentre outras. Estas últimas, a narrativa faz supor que geralmente não contracenam com os personagens humanos, permanecendo em outro plano da história. Isso é perfeitamente compreensível, uma vez que nos mitos clássicos há sempre a intervenção dos habitantes do Olimpo na vida dos mortais, sem que estes últimos saibam dessas intervenções.

A narrativa pode ser assim resumida:

CANTO I

A narrativa começa com a entrada do Marquês de Pombal em Coimbra, acompanhado das personificações da Verdade, da Justiça, da Paz, da Abundância, e das Filhas da Memória.

A Ignorância, que observava toda a solene chegada do Marquês, sente-se ameaçada pelas reformas a que ele veio instituir. Ela diz: “Verei eu sepultar-se entre ruínas/ O meu reino, o meu nome, e a minha glória;/ Depois de ser temida, e respeitada?”. Transforma-se em seguida em Tibúrcio e vai ao encontro de Gonçalo. Convida-o a largar os livros e a ir para Mioselha, onde mora o tio de Gonçalo, para viver feliz e descansado.

Que esperas tu dos livros?
Crês que ainda apareçam grandes homens
Por estas invenções, com que se apartam
Da profunda ciência dos antigos?
(vs. 138-141, canto I).

Gonçalo aceita o convite sem hesitar, e convoca seus companheiros, outros estudantes. Planejaram partir antes do amanhecer. Um jovem chamado Janeiro ouve a conversa dos “heróis” e vai avisar a mãe de Narcisa, namorada de Gonçalo. A moça se revolta e vai atrás do namorado, cobrando-lhe as juras de amor. Tibúrcio aconselha a Gonçalo a partir e tenta amedrontar Narcisa “Pondo irados os olhos” nela. Gonçalo então dá sua bolsa para Narcisa, como lembrança e penhor de amizade, mas Tibúrcio a toma de volta, lembrando que ela fará falta na viagem. Narcisa e Tibúrcio começam a brigar por causa da bolsa, e ocorre muita confusão na casa.

No meio da confusão, chega Rodrigo, um amigo de Gonçalo, e avisa que a mãe de Narcisa, Guiomar, estava chegando com gente armada para pegar o rapaz. Gonçalo e seus amigos fogem.

CANTO II

Depois de fugirem de Coimbra, Gonçalo, Tibúrcio, Cosme, Rodrigo, Bertoldo, Gaspar e Alberto chegam a uma estalagem. Anoitece. Começam a beber. Rodrigo faz um brinde a todos os “desertores”, mas Tibúrcio roga para si a glória da “deserção”. A Discórdia sacode as asas sobre os copos, e todos, menos Gonçalo (que se esconde embaixo da mesa), começam a brigar.

No meio da briga, chega o velho Ambrósio, dono da estalagem, e lhes passa um sermão, acusando-os pelo mau-comportamento. Gaspar se irrita com o velho e o ameaça com a espada. O velho foge gritando e o povo aparece em seguida para acertar as contas com os desordeiros. Os “heróis” fogem de barco até o amanhecer.

CANTO III

A Fama manda as Notícias espalharem as glórias da Universidade. Enquanto isso, os heróis seguem a viagem por um vale cavernoso. No caminho, a Ignorância encontra com o triste Rufino dormindo em uma caverna, depois de chorar pelo descaso de sua amada Doroteia. A Ignorância transforma-se em Doroteia e lhe aparece em sonhos para falar de Gonçalo, a quem ele deve seguir. O jovem acorda, e decide seguir o caminho dos estudantes fugitivos de Coimbra.

Os heróis, já famosos pela desordem, voltam a encontrar com o povo armado de paus e foices (o narrador invoca novamente as Musas para contar o ocorrido). Surge a velha Desordem no meio da batalha, e quando parecia que os heróis ganhariam a luta, surge ainda o “gigante Ferrabrás”, como lhe chamava o povo pela força e estatura. Os heróis perdem a batalha e vão presos.

CANTO IV

Na prisão, Amaro, pai de Doroteia, é quem tomava conta. Tibúrcio engana Amaro, distraíndo e comovendo-o e fazendo com se lembre do filho morto. Nesse ínterim, aparece a velha Marcela, a quiromante. Doroteia lhe mostra a mão para que ela desvendasse em seu destino as palavras de Tibúrcio. Ela anuncia que Doroteia terá um dos prisioneiros por esposo: Gonçalo. A jovem se apaixona mesmo sem conhecer Gonçalo, e decide lhe tirar da prisão. Manda avisar secretamente na prisão as suas intenções.

À noite, vem a Verdade acompanhada de Ninfas falar com Gonçalo. Ela tenta convencer o estudante das glórias da razão, mas suas palavras não mudam as intenções de Gonçalo.

Pela madrugada, Doroteia aparece na prisão para resgatar Gonçalo, mas acorda seu pai, o vigia. Tibúrcio se cobre com o lençol e assusta o velho como um fantasma. Doroteia consegue abrir a prisão e foge com Gonçalo. O pai de Doroteia só percebe que ela fugiu quando chega a manhã.

Tibúrcio fica para trás e no caminho encontra Rufino, que chora por ver Doroteia apaixonada por Gonçalo. Mais tarde, Tibúrcio encontra Gonçalo. Os dois saem de perto do grupo para projetar o fim da aventura. Enquanto isso, o Amor faz com que Doroteia e Cosme se apaixonem, na ausência de Gonçalo. O

casal faz votos de amor. Mas Gonçalo, que chega por entre o arvoredado, vê o que estava acontecendo e começa a brigar com Cosme e Doroteia. Tibúrcio e Gaspar ajudam Gonçalo na briga, e depois amarram Doroteia em um tronco.

CANTO V

Depois de prender Doroteia, os heróis formam um conselho para julgá-la. A Vingança, o Desprezo, a Ingratidão e o Engano surgem para aconselhar Gonçalo. É decidido que ela será deixada amarrada no tronco (aqui é feita uma referência ao mito de Andrômeda).

Longe dali, a Fortuna, cansada de ouvir os choros de Rufino, ordena que seu filho, Acaso, guie o jovem até Doroteia: “Esse amante infeliz, que em vão suspira,/ Ache a dita uma vez, e enxugue o pranto”. Rufino encontra Doroteia depois disso e voltam a namorar.

E mais adiante, depois de muito viajar, os heróis avistam Mioselha. Chegam à casa do Tio de Gaspar. Jantam. Depois Gaspar mostra a livraria do Tio, ocasião que o narrador faz novamente uma invocação para lembrar das obras da estante:

Mau Gosto, que à razão não dás ouvidos,
Vem numerar as obras, que ditaste:
Seja a última vez, e eu te asseguro
Que não vejas fumar nos teus altares
Do Gênio Português jamais o incenso.
(vs. 127-131, canto V).

Amaro, pai de Doroteia, havia seguido os passos da filha. A má fama do grupo já corria, e o povo cerca as portas da casa onde estavam. Ignorância se apossa de Gonçalo e fala, instigando os heróis a brigarem com o povo. Fogem novamente, depois de grande confusão. Ao saírem da briga, chegam à casa do Tio de Gonçalo. O tio tenta convencer Gonçalo voltar a estudar. Em vão. E ao saber das peripécias do sobrinho, espanta-o de casa a pauladas. O narrador finaliza a narração amaldiçoando a Ignorância.

4. A obra e(m) seu meio: o gênero herói-cômico

Na Poética de Aristóteles, é possível encontrar três distinções genéricas em que se agrupam os poemas: o Épico, o Lírico e o Dramático. Desses três, interessamos o primeiro, pois a narrativa d’*O desertor* se enquadra melhor aí. No entanto, *O desertor* não é uma epopeia, forma muito mais conhecida entre os leitores e poetas.

Trata-se de uma forma de narrativa que, embora se aproxime da epopeia, guarda elementos da sátira, não sendo, porém, nem uma nem outra. Chama-se *herói-cômico*, pois “abraça ao mesmo tempo uma e outra espécie de poesia, é a imitação de uma ação cômica heroicamente tratada. [...] a mistura do heroico, e do cômico não envolve a contradição, que se acha na Tragicomédia, onde o terror, e o riso mutuamente se destroem.” (ALVARENGA, 2003, p. 72).

O poema herói-cômico já contava com razoável representação nas letras europeias, mas sua difusão não era significativa até a época d’*O desertor*. Talvez seja por essa razão que, à guisa de prefácio, Alvarenga justifica sua escolha no *Discurso sobre o poema herói-cômico*, que antecede a *O desertor*. A justificativa tem sua razão de ser: a imitação dos clássicos era um preceito da escola arcáde. Não havia a noção de plágio, que vem se instalar na literatura somente com o reconhecimento autoral a partir do Romantismo. A imitação se dava não só pelos temas, mas também pelas formas do gênero. Um gênero é historicamente situado (MAINGUENEAU, 1996), isso significa dizer que as regras de um gênero não mudam sem um motivo. Sendo o herói-cômico pouco conhecido e parecido com a epopeia e com a sátira, um público não conhecedor do gênero poderia acusar Alvarenga de amadorismo literário. Depois da publicação d’*O desertor*, diversos outros poemas do tipo também foram publicados.

Vale lembrar que o poema herói-cômico se difere da sátira. Primeiro, porque sua forma é a da epopeia – seus versos decassílabos brancos são divididos em cinco momentos (que não necessariamente coincidem com a divisão do Cantos, que também são cinco): invocação, proposição, dedicatória, narração, epílogo. Esses momentos estão bem claros n’*O desertor*.

Segundo, o herói-cômico se difere da sátira ainda pela forma que é tratado o assunto: sujeitos e matérias fúteis são tratados com tom solene e linguagem do poema épico, de modo que do contraste entre conteúdo e forma nasce o riso (POLITO, 2003).

Voltando ao *Discurso sobre o poema herói-cômico*, Alvarenga esclarece seu projeto de escritura e sua concepção de poesia quando escolhe o gênero. Segundo o autor, a poesia, assim como na matriz clássica, principalmente a horaciana, se preza à correção dos costumes através da crítica: o poema herói-cômico “imita, move, e deleita: e porque mostra ridículo o vício, e amável a Virtude, consegue o fim da verdadeira poesia.” (ALVARENGA, 2003, p. 73). A conciliação do prazer e da utilidade na poesia está explícita no verso 342 da *Ars poetica*, de Horácio: *Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci*, ou seja, *merece todos os pontos quem une o útil ao agradável*.

Elencar todos os fatores que constituem o período da publicação d'*O desertor* seria exaustivo e ainda poderia incorrer relacionar a obra com fatos que pouco lhe são pertinentes. Nem todas as coordenadas históricas que formam o período e o local de produção/recepção de uma obra interessam ao seu contexto. Por isso, apontarei apenas alguns elementos, não os mais gerais, que podem auxiliar em uma pesquisa das relações d'*O desertor* com o seu contexto. Para Maingueneau (2006):

[...] o discurso literário mantém uma relação essencial com a memória. Em consequência, todo ato de posicionamento implica um certo percurso do arquivo literário, a redistribuição implícita ou explícita dos valores vinculados com as marcas legadas por uma tradição. Para se posicionar, para construir para si uma identidade, o criador deve definir trajetórias próprias no intertexto. (MAIN-GUENEAU, 2006, p. 163).

O período em que foi publicada a obra *O desertor* trata-se da Era Colonial, em que se insere o Arcadismo brasileiro, que se iniciou em 1768, com a publicação de *Obras poéticas*, de Cláudio Manuel da Costa, e termina em 1808, com a vinda da Família Real para o Brasil, começo da Era Nacional.

As condições de produção e recepção de uma obra literária nessa época eram muito diferentes das condições da Era Nacional. O público leitor era formado sobretudo pelos pares árcades, pelos padres atrelados ainda às ideias gongóricas, por representantes do setor administrativo da Colônia e por membros da Corte. A ideia de *cor local*, que iria direcionar a literatura ulterior, não havia se formado ainda, pois não era aspiração de um público. Mesmo assim, é possível encontrar indícios dessa *cor local* nas obras de Alvarenga, o que situa este autor em um lugar especial no quadro geral da literatura árcade.

Vale ressaltar que Alvarenga “fala” de dentro de uma Instituição poderosa, que é a Universidade de Coimbra, e ainda com o apoio de Pombal. É muito recorrente no poema de Alvarenga o louvor às ideias pombalinas e as referências críticas às obras de autores considerados subliteratura na época, sobretudo pelo estilo gongórico, típico do barroco. Vê-se que Gonçalo lia: “Ora os longos acasos de Rosaura, /Ora as tristes desgraças de Florinda”, uma referência ao *Retiro de cuidados, e vida de Carlos, e Rosaura* (de Pde. Mateus Ribeiro) e aos *Infortúnios trágicos da constante Florinda* (Pde. Gaspar Pires de Rebelo).

O desertor dialoga diretamente com muitas outras obras, algumas até não citadas no texto. À guisa de exemplo, na data de publicação d'*O desertor*, já havia sido publicada a *Enciclopédia* (1751), uma reunião de textos de Voltaire, Diderot, Montes-

quieu, Rousseau, D’Alembert, dentre outros. Também o *Verdadeiro método de estudar* (1746), de Luís António Verney, inspirado nas ideias dos racionalistas franceses. Sem falar que Antônio Diniz e Tomás Antônio Gonzaga também fizeram poemas em elogio às Reformas. Não haveria como analisar profundamente *O desertor* sem levar em consideração essas publicações, pois é “uma ilusão crer que a obra tem uma existência independente. Ela aparece em um universo literário povoado pelas obras já existentes e é aí que ela se integra.” (TODOROV, 1971, p. 213).

Essas referências, quase exaustivas, são importantes por inserirem a obra de Alvarenga em um contexto muito mais acadêmico do que político ou econômico, como geralmente são contextualizadas as obras desse período, devido à enorme influência que esses fatores exerceram na vida colonial. O problema, no entanto, está em atribuir esses fatores – políticos e econômicos – a todas as obras árcades. Representante das Luzes portuguesas que era, Alvarenga mais combateu o *modus operandi* da intelectualidade da época do que simplesmente corroborou a estética do Arcadismo (não que não houvesse influência desta em sua obra).

5. Breves sentenças finais

Não é novidade uma movimentação teórica a respeito do período de formação da Literatura Brasileira que afirma que esse período ainda é mal estudado (TOPA, 1997, 1998). Constata-se, pela consulta na bibliografia utilizada, que a produção de Silva Alvarenga permaneceu no limbo por muitas décadas. O caráter público do autor, sua inserção no meio político e ideias muito avançadas em relação aos seus contemporâneos dão a Silva Alvarenga uma aura adversa daquela encontrada nos demais árcades. Polito (2003) aponta que o estudo da obra de Alvarenga é fundamental para compreender o período histórico do Arcadismo e da Era Colonial, pelo viés da Literatura. Alvarenga era respeitado na Academia, embora alguns contemporâneos afirmam que seu mérito era devido ao apadrinhamento de Basílio da Gama, o que não podemos provar.

É fato que deixamos de abordar muitos pontos d’*O desertor* aqui. Mas o leitor habituado aos preceitos árcades e conhecedor das obras mais representativas desse período notará a diferença que *O desertor* estabelece na configuração geral do Arcadismo. Embora seja recorrente o diálogo com os mitos clássicos, a maneira que o autor se apropria desses elementos se preza a projetos de escritura bem distintos daqueles encontrados Gonzaga, por exemplo, como vimos acima. Vê-se mesmo que *O desertor* tem uma relação contrária com *Odisseia*, de Homero: um narra ações ignóbeis e pequenos incidentes na deserção, a outra narra ações heroicas e percalços grandiosos na volta para o lar.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. *O desertor: poema herói-cômico*. Edição preparada por Ronald Polito. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. V.1, 3. ed. São Paulo: Martins, 1969.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appen-seller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. São Paulo: Contexto, 2006.
- POLITO, Ronald. Introdução. In: ALVARENGA, Manuel Inácio da Silva. *O desertor: poema herói-cômico*. Edição preparada por Ronald Polito. Campinas, SP: Editora da Uni-camp, 2003, p. 15-56.
- TODOROV, Tvetzan. As categorias da narrativa literária. In: BARTHES, Roland et al. *Análise estrutural da narrativa*. Seleção de ensaios da revista Communications. 2^a.ed. Pe-trópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1971, p. 211-256.
- TOPA, Francisco. Dois estudos sobre Silva Alvarenga. *Línguas e Literaturas*. Porto, XIV, 1997, p. 343-398. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2765.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2017.
- TOPA, Francisco. *Para uma edição crítica da obra do árcade brasileiro Silva Alvarenga: inventário sistemático dos seus textos e publicação de novas versões, dispersos e inéditos*. Porto, Portugal: Edição do Autor, 1998.
- TUNA, Gustavo Henrique. *Silva Alvarenga: representante das Luzes na América portu-guesa*. 2009. 318 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009.

**INTERAÇÃO ENTRE ELEMENTOS FORMAIS E ASPECTOS EXISTENCIAIS
EM POEMAS SOBRE A MORTE, A ANIQUILAÇÃO E O JOGO, DE ANTÓNIO
MANUEL BRACINHA VIEIRA**

**INTERACTION BETWEEN FORMAL ELEMENTS AND EXISTENTIAL ASPECTS
IN POEMAS SOBRE A MORTE, A ANIQUILAÇÃO E O JOGO, BY ANTÓNIO
MANUEL BRACINHA VIEIRA**

Marcos Rogério Heck DORNELES¹

RESUMO: Artigo sobre a interação entre o exame de elementos formais e a problematidade de aspectos existenciais em literatura de pendor cosmogônico, em especial, na obra *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo*, de António Manuel Bracinha Vieira (1995). O trabalho dimensiona-se em algumas proposições teóricas sobre o gênero poético e se realiza a partir dos procedimentos de análise e interpretação. Para tal, foram dispostos os seguintes itens: breve exposição sobre parte do percurso de obras literárias de pendor cosmogônico (MARTÍNEZ NIETO, 1997); análise dos níveis sonoro, sintático, semântico, gráfico e lexical da lírica (GOLDSTEIN, 1985; D’ONOFRIO, 1983; CORTEZ; RODRIGUES, 2009) no poema “Onde, se olhar na noite”; divisão da obra em momentos ou partes; delimitação das diferentes atitudes do eu-lírico (KAYSER, 1963); apreciação dos elementos gramaticais no poema “A luz do jogo exaltante da vida”. Derivam da pesquisa o levantamento de parte das especificidades da obra, a detecção da imbricação entre os procedimentos literários e a produção de sentidos, a distinção da inserção da visão de mundo do poeta na criação literária.

PALAVRAS-CHAVE: António Vieira. Cosmogonia. Poemas.

ABSTRACT: This article addresses the interaction between formal elements and existential aspects at literature with cosmogonic inclination, in special, the works under *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo*, by António Manuel Bracinha Vieira (1995). We observe poetry’s theoretic propositions and proceed to analyses and interpretations. For such, the following elements are considered: brief presentation of the literature with cosmogonic inclination and its trajectory (MARTÍNEZ NIETO, 1997); and lexical analyses of lyric levels – syntactic, sonorous, semantic, graphic and lexical – (GOLDSTEIN, 1985; D’ONOFRIO, 1983; CORTEZ; RODRIGUES, 2009) in the poem “Onde, se olhar na noite”; organization of moments or parts; delimitation of different attitudes of the lyrical voice (KAYSER, 1963); assessment of grammar elements at the poem “A luz do jogo exaltante da vida”. From this research, we assess some specifics of the works, detecting overlap between literary procedures and the production of senses. Also, the distinction of the insertion of world vision from the poet in his work of literature.

KEYWORDS: António Vieira. Cosmogony. Poems.

1. Doutorando em Estudos Literários (UFMS). Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, junto ao Curso de Letras, CPAQ, Aquidauana, MS. E-mail: marcos.dorneles@ufms.br.

Introdução

“Como, da Sombra opaca
em que as águas confluem,
desenlear contornos,
mesmo que os mais amados?”

Antônio Vieira.

A mobilização de esforços para realizar indagações ou vislumbrar proposições acerca da origem, do funcionamento e de possíveis propósitos para a subsistência do universo atravessou vários períodos de produção artística e científica, com o intuito de se realizar obras de pendor cosmológico, cosmogônico e/ou teogônico. Na antiguidade grega e romana a criação efetuada por essa vertente composicional se estendeu em obras literárias como a *Teogonia*, de Hesíodo (2003), *As metamorfoses*, de Ovídio (1983), em trechos da *Ilíada*, de Homero (1950), em fragmentos de composições de tipo cosmogônico de Alcman e de Museu (*apud* MARTÍNEZ NIETO, 1997), e, de outra parte, na transmissão de fragmentos e na exposição de testemunhos e comentários sobre as teogonias órficas antigas, feitas por poetas e filósofos (*apud* MARTÍNEZ NIETO, 1997). Além disso, essa diretriz também se desdobrou em cosmologias e teorias cosmogônicas provenientes de textos e de fragmentos de textos de filósofos como Tales de Mileto, Ferécides de Siros, Parmênides, Anaxágoras, Empédocles (*apud* BURNET, 1994), dentre outros.

Solidárias a esse afã indagativo e seguindo a concepção ptolomaica de universo, representações da máquina do mundo foram expressas em obras literárias em períodos posteriores, por exemplo: a contemplação das esferas celestiais realizada pelo narrador-personagem no Canto XXII, do “Paraíso”, de *A divina comédia*, de Dante Alighieri, (2002); a visão da grande máquina do Mundo oferecida a Vasco da Gama pela deusa Tétis, no Canto Décimo, da obra *Os lusíadas*, de Luís de Camões (1986). De projeção diversa, o poema “A máquina do mundo”, de Carlos Drummond de Andrade (1991), expõe a contraposição ao desígnio de reivindicação dos conhecimentos supremos e derradeiros, na figura do eu-lírico que, “incurioso”, repele tal intento.

O volume *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo*, de Antônio Manuel Bracinha Vieira (1995), projeta horizontes, vislumbra embates e tenciona reflexões sobre determinadas dinâmicas do universo. Em especial, sob uma perspectiva de ruptura, o livro conjectura conflitos nos movimentos de progressão e de oposição, relativos aos princípios cósmicos de criação e de aniquilação. Por outro lado, na obra são adotados procedimentos literários de composição que

evidenciam características expressivas de liberdade formal e de diálogo com a tradição literária, mitográfica e filosófica. Diante da exposição desse preâmbulo, propomos um exame dos elementos constitutivos de parte dos poemas dispostos no livro em interação com uma apreciação de aspectos existenciais inerentes a essa vertente composicional.

1. Aspectos preliminares

A obra *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo* (1995) percorre alguns temas e indagações que são recorrentes à produção literária e ensaística de Antônio Manuel Bracinha Vieira. Destacam-se nesse âmbito: a interdição do olhar, o impasse vivencial de Orfeu, o princípio do “Jogo” no funcionamento do universo, a perenidade das divindades primordiais, a sublevação entrópica dos sistemas cosmológicos, a derrocada inexorável das civilizações. Em suas publicações vemos esses pontos abordados, por exemplo, em textos como “O jogo em Mário de Sá-Carneiro” (1982); na escrita da primeira edição do romance *Doutor Fausto* (1991); no livro *Ensaio sobre o Termo da História* (1994); em coletâneas de contos como *Contos com monstros* (2001), *Sete contos de fúria* (2002) e *Olhares de Orfeu* (2013); e em entrevistas (VIEIRA, 2013b). Nesse horizonte, relacionamos a delimitação dos campos temático e reflexivo de suas obras a um processo de compreensão geral, como um elo que fortalece os procedimentos de análise do livro de poemas, conforme discorre Alcides Villaça:

[...] já a leitura crítica tende, por dever de ofício, ao reconhecimento dos limites do território poético interpretado – reconhecimento que, nos casos bem-sucedidos, identifica-se como qualidade mesma da admiração. Discernir no objeto de arte o que está nele determinado não é negar suas propriedades de expansão, bem pelo contrário; é compreendê-las em seu preciso triunfo. (VILLAÇA, 1996, p.143).

Assim, distinguimos na constituição das obras e na decorrente cosmovisão a manutenção dum percurso que incide sob uma determinada visada. Nessa perspectiva, a produção literária de Antônio Bracinha Vieira tem por fim, simultaneamente, incorporar, contestar e problematizar algumas tradições artísticas e alguns sistemas de ideias do ocidente, que se instauram a partir da Grécia antiga e vigoram até a época contemporânea.

O livro *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo* (1995) é composto de uma epígrafe e de vinte e quatro poemas. O volume se inicia por meio de uma epígrafe ilustradora da obra, a qual aponta os âmbitos textuais a serem desdobrados e as proposições para as quais a obra se destina:

Se na noite perfeita se afirmar
um ponto de luz e que um olhar
o capte, revela-se o Ser por um seu
vértice. Crescem os seres em profusão
de formas, enchem a consciência: entre
eles, um ponto críptico de extrema
negação é vértice do cone de sombra
do Informe. São o **ponto de luz**, sur-
presa do primeiro olhar que é indício
do mundo, e o **ponto de noite** que
anuncia a morte, destino de quem olha,
que estes poemas **cantam e questionam**.
(VIEIRA, 1995, p.7; grifos nossos).

Os contornos enunciados na epígrafe estipulam a tentativa de se dar visibilidade a um contínuo conflito e a uma precária correlação: os domínios da afirmação e da negação do “Ser”, pelos prismas do modo e da constituição do pulsar da existência. Jean Chevalier e Alain Gheerbrant demarcam algumas peculiaridades da distinção semântica propiciada pela simbolização dos “pontos” (2012, p.730): “O ponto simboliza o **estado limite** da abstração do volume, o centro, a origem, o lar, o princípio da emanação e o termo de retorno. Ele designa o **poder criativo** e o **fim** de todas as coisas.” (Grifos nossos). Por meio dessas características levantadas por Chevalier e Gheerbrant, podemos inferir alguns destaques da importância e do alcance dos “pontos” no processo de composição dos planos contrários “luz” e “noite” na obra de Vieira.

Já os intuitos composicionais que estão dispostos em “cantar” e “questionar” os pontos de “luz” e de “noite” efetuam-se num duplo movimento, que notabiliza e problematiza a matéria extralinguística que fora evocada. Assim, inicialmente, podemos associar essas duas últimas premissas concebidas na epígrafe ao que é designado por Wolfgang Kayser (1963) como diferentes atitudes do sujeito diante dos eventos dispostos no poema: enunciação lírica, apóstrofe lírica e linguagem da canção. A partir da epígrafe, constata-se o intento de se estabelecer uma alternância programática entre a predominância da subjetividade e da objetividade no poema, respectivamente, por meio dos propósitos de “cantar” e de “questionar”. Não obstante, no decurso dos poemas ocorre com maior frequência a atitu-

de de enunciação lírica, ou seja, advém a preponderância de um grau maior de objetividade frente aos acontecimentos e, também, o predomínio do emprego da terceira pessoa do discurso.

2. Elementos constitutivos

Em 1995, com edição de Antônio Vieira, a publicação *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo* foi lançada exclusivamente em Portugal, e, até as informações que nos chegam, foram destinados 125 exemplares apenas para distribuição gratuita. A obra totaliza a quantidade de 24 poemas, atingindo o total de 483 versos. No livro é possível a leitura isolada de cada poema, como se usufríssem de certa autonomia significativa, no entanto, a leitura interdependente permite a visualização de aspectos recíprocos entre os poemas, proporciona encadeamentos temporais e possibilita uma compreensão da poética proposta por Vieira. Os poemas têm como título o seu primeiro verso apresentado, dispõem-se numa única estrofe cada um, apresentam uma variação quanto ao número de versos (de 13 a 28) e exibem uma distribuição métrica diversa, como pode ser distinguido na primeira composição do livro:

Onde, se olhar na noite
mais velada
– ao avistar um ponto que se acende
e cintila, e ao mundo –
e a mim que o olho –
estarei, por entre os seres?
Como – quando a evidência
do Ser me fulgurar
por ver o ponto aceso –
farei para conhecer?
Porquê, para quê despertar
indemne entre as **Esferas?**
a que em Noite e Nada, aguarda
o olhar-primeiro e a estrela
primordial de indícios
que rasgue o Não-querer-ser
– e a **outra**, que dividida **acolhe**
entre contornos
o ponto negro oculto
em profusão de pontos,
mensageiro do Jogo,
intangível sinal
de obstinação da morte.
(VIEIRA, 1995, p.8; grifos nossos).

Algumas proposições e certas peculiaridades do livro já podem ser vislumbradas neste primeiro poema, “Onde, se olhar na noite”. Inicialmente, destacamos a expectativa da simultaneidade dos acontecimentos do surgimento da cintilação do ponto de luz e da visualização feita pelo olhar. Adiante, salientamos o conflito e a coexistência das forças primordiais. Antônio Vieira dá ênfase em sua produção literária e ensaística a esse segmento temático do despontar das potências primordiais latentes e da manifestação de princípios cósmicos, expressos em cosmogonias ancestrais. Por exemplo, no romance *Fausto*, o protagonista da narrativa discorre sobre o caos primordial e a afirmação do ser:

Fausto contou como, na *Teogonia*, Caos fora a fractura primeira entre o Céu e a Terra. Mas que desejo informe precedera esse desejo violento por impulso do qual o Céu inaugura o amor e cobrira a Terra, fazendo-a engendrar titãs de turvos pensamentos? Para os órficos, o mundo saíra de um ovo de prata escondido nas trevas. Decerto ocultava-se já na negra Noite antes mesmo que o Tempo despertasse para o animar, e continha desejo: mas não havia olhos ainda que o vissem, palavras que o dissessem ... E fora enfim de um primeiro olhar que se afirmara o Ser, de um primeiro cobiçar que saíra o mundo. (VIEIRA, 2013a, p.204).

Nesse caminho, associado às criações e proposições expostas na produção literária e ensaística de Vieira, aproximamos às assertivas de Jaa Torrano acerca do surgimento das cosmogonias (*apud* HESÍODO, 2003b, p.46). As asserções de Torrano sinalizam nos princípios cosmogônicos forças motrizes propiciadoras do encadeamento e desencadeamento de processos, tais quais as figuras primordiais de *Kháos* e de *Éros*. Antônio Vieira relaciona essas forças motrizes das figuras primordiais a características perenes e configuradoras do ser humano:

Mas Caos, Cronos, Noite, divindades gregas arcaicas que nasceram sem amor – ainda não havia casais divinos para procriarem – essas sim, são imortais: as outras morrem, quando os crentes escasseiam ou se afastam. Mas a Noite envolve-nos, antes e depois da vida; Cronos, está em nós mesmos; e Caos fica ao nosso lado, no abismo invisível que Pascal designou e a todo transe se pode abrir. (VIEIRA, 2013b, p. 317).

Já quanto às peculiaridades formais, evidenciamos algumas especificidades que se mantêm no transcorrer do livro, e que estão visíveis nesse primeiro poema. Para tal, indicamos o procedimento da divisão do poema nos estratos ou níveis sonoro, sintático, semântico, gráfico e lexical, em diálogo com as propo-

sições de Norma Goldstein (1985), Salvatore D’Onofrio (1983) e Clarice Cortez e Milton Rodrigues (2009):

a) Nível sonoro: no poema o fenômeno acústico da musicalidade se dá por intermédio da adoção de uma métrica de versos livres, pela predominância do emprego de rimas toantes, por meio da utilização de aliterações e de assonâncias, dentre outros recursos.

– métrica de versos livres:

On / de,/ se o/lhar/ na/ noi /te
1 2 3 4 5 6
mais/ ve/ la /da
1 2 3

– rimas toantes:

Como – quando a evidência
do Ser me fulgurar
por ver o ponto aceso –
farei para conhecer?
(VIEIRA, 1995, p.8; grifos nossos).

–aliterações e assonâncias: “– ao avistar um ponto que se acende / e cintila [...] / o ponto negro oculto”.

b) Nível sintático: a constituição textual que ocorre por meio da distribuição dos vocábulos nos versos do poema tem a contribuição de alguns recursos, tais quais o polissíndeto, o *enjambement* e o uso de sinais de pontuação como travessões e vírgulas para separar frases e orações.

– polissíndeto: “e cintila, e ao mundo – / e a mim que o olho – [...]”.

– *enjambement*: “intangível sinal / de obstinação da morte.” .

– travessões e vírgulas:

Onde, se olhar na noite
mais velada
– ao avistar um ponto que se acende
e cintila, e ao mundo –
e a mim que o olho –
estarei, por entre os seres?
(VIEIRA, 1995, p.8; grifos nossos).

c) Nível semântico: simultaneamente, as relações de desenvolvimento da significação se dão pelo realce dos vocábulos e dos fragmentos, e pelas correspondências de resistência e oposição no interior do poema. São, muitas vezes,

expressas por intermédio de uma analogia cromática, evidenciada em símbolo ou em imagens (como vimos na epígrafe com “ponto de luz” e “ponto de noite”) ou por figuras retóricas, como a hipérbole, a metáfora e a antítese:

– hipérbole: “[...] na **noite** / **mais velada**”

– metáfora: “que **rasgue** o Não-querer-ser.”

– antítese:

a **que** em Noite e Nada, **aguarda**
o olhar-primeiro e a **estrela**
primordial de indícios
que **rasgue** o Não-querer-ser
– e a **outra**, **que** dividida **acolhe**
entre contornos
o ponto negro oculto
(VIEIRA, 1995, p.8; grifos nossos).

- d) d) Nível gráfico: do meio de alguns expedientes, os recursos visuais e tipográficos são acionados no poema por intermédio da imersão do título no corpo do poema, através da adoção da estrofe única, e por interposição de travessões, vírgulas e hífen.
- e) Nível lexical: a seleção vocabular efetuada na composição do poema denota a precedência da utilização de léxico de extração culta e erudita (principalmente de vocábulos advindos da mitografia, da literatura e da filosofia, os quais indicam vários intertextos); a alternância do uso de frases interrogativas com frases afirmativas (versos 1 a 6 e versos 13 a 23); o revezamento entre os tempos presente e futuro (o verso 10 em comparação com o verso 17); a intercalação entre primeira e terceira pessoa do discurso (versos 1 a 12 e versos 13 a 23); a permanência do contraste entre componentes opostos e antagônicos (“ponto aceso”, “ponto negro oculto”); a junção e criação de palavras por meio de hífen (“Não-querer-ser”); a utilização de letras maiúsculas iniciais (“Esferas”, “Jogo”).

O levantamento parcial desses cinco níveis no poema “Onde, se olhar na noite” propicia a delimitação de alguns horizontes composicionais e temáticos que se mantêm e se desenvolvem no livro. Inicialmente, a incidência sonora é executada por vezes de forma sutil com as rimas toantes, e, em outros momentos, de maneira mais manifesta com as aliterações. No entanto, independentemente do feitio, o realce sonoro aponta para a possibilidade de se evidenciar determinados trechos do poema, e para a perspectiva de suscitar a precedência da aprecia-

ção estética do texto. No transcurso do livro, dentre outros recursos, adiciona-se o expediente da utilização de paronomásias e trocadilhos.

A elaboração sintática adotada na distribuição dos versos pode dimensionar uma composição que expressa os conflitos inerentes aos temas tratados e, também, que exprime a perplexidade da figura do “eu-lírico”. Por esse motivo, destaca-se o expediente da fragmentação dos sintagmas das orações através do uso frequente do *enjambement* e dos travessões e vírgulas, rompendo a linearidade do texto. No decorrer do livro acrescenta-se a utilização das reticências, indicando a suspensão e/ou a interrupção de uma linha de raciocínio, ou inversamente, a propagação de algo vago, indeterminado.

No âmbito semântico o processo efetivado pelo emprego de metáforas, antíteses e hipérbolos sinaliza: a transferência dos vocábulos para uma ambiência significativa peculiar, quer dizer, a possibilidade de interligação dos poemas a um tipo de tom elevado, característico da modalidade literária de pendor cosmogônico; a manutenção de uma atmosfera de irresolução e de conflito, ou seja, é mantida a tensão entre forças opostas no transcorrer dos poemas.

A disposição gráfica dos expedientes que incidem no aspecto visual da composição poética possibilita uma configuração bastante peculiar. A imersão do título no corpo do poema e a adoção de estrofe única propiciam uma conformação visual que se volta para dentro do poema. Já o uso frequente de travessões, vírgulas e hífen proporciona a elaboração de uma estética de feitiço segmentado, truncado, que pode expressar hesitações, dificuldades e impasses diante do referente textual evocado.

O universo lexical matizado nos versos pode reforçar o intento de indagação e o estado de perplexidade frente aos disparates da existência e aos enigmas do funcionamento do universo. Pois, a inserção contínua de vocábulos advindos do âmbito da mitologia e da filosofia (“Ser”, “Esferas”, “Noite”, “Nada”, “Jogo”) denota a expressão de uma procura e de uma constituição de um conjunto de conhecimentos. Nos demais poemas do livro são pontuadas as seguintes alusões e

REFERÊNCIAS

Caos, Não-ser, Ente, Luz, Cântico, Eu, Homogêneo, Começo, Logos, Cosmos, Terra, Águas, Sombra, Fados, Amor, Ódio, Sono, Ser-todo, Aquém, Além, Fractura, Cogito, Tempo, deuses dos primórdios, Anaxágoras, Parmênides, *daímones*, sirénicos sons, Hades, Empédocles, Heráclito, Aurora, Pitágoras, Euclidiana linha, geometras, órfica, Parcas; vulto antropomorfo, Medusa, Atena, Zenão de Eléia, heróis da *Iliada*, cão Cérbero, Stix, Orfeu, Eurídice, Esfinge, Tempo. (VIEIRA, 1995, p. 8-31).

O caráter indagativo e perplexo da produção lírica de Vieira, expresso na seleção e adoção dos demais recursos apontados anteriormente (tipo de frases, tempo verbal, pessoa do discurso) evidencia a construção de um percurso árduo de descobertas transitórias e a constatação da impossibilidade de apaziguamento dos ânimos da figura do poeta. Contudo, no decorrer do livro se abranda a presença do sujeito nos poemas, dando precedência a uma exposição mais objetiva dos acontecimentos. Essa modificação também é manifesta nos procedimentos analíticos de divisão da obra em momentos ou partes, e na proposição da delimitação das atitudes básicas quanto à oscilação objetividade/subjetividade, que veremos adiante.

Dentre as várias possibilidades de apreciação, os 483 versos da obra podem ser agrupados em três momentos ou partes:

- 1) Do verso 1 até o verso 23. Indagação inicial do eu-lírico e descrição do embate imemorial entre forças primordiais opostas.
- 2) Do verso 24 até o verso 469. Início e desenvolvimento da exposição dos acontecimentos referentes à oscilação da primazia de um dos “dois mundos” opostos, e ao avanço da interferência contínua de um “Jogo” cósmico desagregador. Continuação das indagações, porém, com o predomínio indagativo de um perfil externo e objetivo. Alternância do desenrolar da sequência expositiva com a transferência temporária para a expressão das concepções de mundo de agentes intermediários, ou melhor, uma espécie de diálogo com o pensamento de determinadas figuras referentes aos universos da filosofia, da literatura e da mitologia (Anaxágoras, Parmênides, Empédocles, Heraclito, Pitágoras, Zenão de Eleia, Orfeu).
- 3) Do verso 470 até o verso 483. Movimento de recolhimento da jornada de exposição do conflito entre forças primordiais opostas. Movimento de conformação e desconsolo frente ao “Jogo cósmico”.

Nessas três partes da obra, a recorrência da interferência do “Jogo” associada ao embate entre forças primordiais opostas é fundamental para a constituição de um processo contínuo de criação, aniquilação e ressurgência. Na produção literária e ensaística de Antônio Bracinha Vieira, esse processo cíclico tem raízes tanto na compreensão filosófica do universo e do ser como na interpretação mitológica do cosmos. Em entrevista Vieira discorre sobre a constituição desse processo cíclico do “Jogo do Mundo”:

No sentido ontológico, a totalidade do universo é jogo, de grande beleza, engenho e inconsistência. Um jogo cósmico, que a cada momento se inventa, destrói e refaz, como um calidoscópio a er-

guer novas e deslumbrantes imagens, que sempre desabam. [...] Ora, o grande Jogo, o Jogo do Mundo, é inquietante pela sua beleza, falta de sentido e precariedade de regras – patente na amoralidade da evolução dos seres viventes, inteiramente diversa do nosso sentido ético, do *imperativo categórico*. (VIEIRA, 2013b, p. 324-325; grifos do autor).

A mudança contínua que leva a essa marcha de dissolução e ressurgimento também é dimensionada no âmbito mitológico. No texto “O jogo em Mário de Sá-Carneiro” (1982), António Vieira associa esse processo contínuo de criação, aniquilação e ressurgência ao paradigma de existência de duas destacadas figuras da mitologia grega: Dionisos-Zagreus, versão que unifica a divindade grega de Dionísio e a divindade órfica de Zagreu (NONO DE PANÓPOLIS, 1995), e Aiôn, divindade grega representada na forma de um menino que rege o tempo e o cosmos (VIEIRA, 2013b).

Em diálogo com as proposições de Wolfgang Kayser (1963), é possível realizar um delineamento da oscilação entre objetividade e subjetividade e uma delimitação das diferentes atitudes do sujeito diante dos eventos no decorrer dos poemas ². Na epígrafe do livro há uma menção que tenta aproximar o seu enunciado da atitude da linguagem da canção. Já no início do primeiro poema as indagações realizadas pela figura do eu-lírico permitem uma provável preferência pela vinculação à atitude da linguagem da canção. No entanto, nas composições posteriores da obra ocorre a predominância da atitude de enunciação lírica por meio do subterfúgio de afastamento, realizado pelo processo de exposição dos acontecimentos e pela apreensão crítica da atmosfera construída. Além disso, há a possibilidade de se considerar como atitude de apóstrofe lírica os trechos do livro em que ocorre certa versão livre das concepções de mundo de determinadas figuras dos universos da filosofia, da literatura e da mitologia. Esse panorama de variação dos índices de objetividade e subjetividade e de delineamento das diferentes atitudes do eu-lírico indica uma relação peculiar de distanciamento e percepção do mundo:

A representação afetiva não é um efeito exclusivo do poema. Outras artes e a própria natureza são capazes de induzi-la, e é por isso que na nossa introdução reservamos a possibilidade de uma

2. Linguagem da canção: do v. 1 ao v. 12. Enunciação lírica: do v. 13 ao v. 45; do v. 68 ao v. 102; do v. 121 ao v. 161; do v. 187 ao v. 249; do v. 270 ao v. 298; do v. 315 ao v. 382; do v. 403 ao v. 449; do v. 470 ao v. 483. Apóstrofe lírica: do v. 46 ao v. 67; do v. 103 ao v. 120; do v. 162 ao v. 186; do v. 250 ao v. 269; do v. 299 ao v. 314; do v. 383 ao v. 402; do v. 450 ao v. 469.

poética das coisas. Mas o poema é pelo menos o seu introdutor mais eficaz, e por essa razão podemos chamar ‘poético’ o modo de consciência do qual ele é o instrumento privilegiado. Podemos dizer que aquilo que chamamos poema é precisamente uma técnica lingüística de produção de um tipo de consciência que o espetáculo do mundo normalmente não produz. (COHEN, 1978, p.166).

Nesse caminho, o modo “poético” de consciência abarca a possibilidade de amalgamar diálogo crítico e expressão afetiva do mundo e dos objetos representados. Assim, essa especificidade de associar uma determinada técnica lingüística a uma perspectiva, que não se atém a uma relação de conjunturas preestabelecidas, dimensiona um horizonte em que as ambiguidades e tensões são o centro semântico irradiador.

3. “Lucidez crua”

*“De ti fluem os sons
do Ser, as medidas
do Mundo que o Jogo só divide
em paradoxo e povoa em paixão.”*

Antônio Vieira.

O penúltimo poema do livro, “A luz do jogo exaltante da vida”, ocupa papel de destaque na obra, e tem como cenário a projeção de uma interface entre a composição de Vieira e o conjunto de acontecimentos que se lançou sobre a figura lendária de Orfeu. Segundo Junito de Souza Brandão (1987), Orfeu descendeu da musa Calíope e do rei Eagro (em algumas versões, da musa Calíope e do deus Apolo). Realizador de prodígios, Orfeu foi poeta, músico, condutor de ritos religiosos, membro da expedição dos Argonautas e se casou com a ninfa Eurídice. Orfeu perdeu a sua amada quando ela fugiu de uma tentativa de violação e foi atacada por uma serpente. Inconsolável, o vate se destina ao reino dos mortos com o intuito de convencer Hades e Perséfone para trazer Eurídice de volta ao seu convívio. A ruína e a jornada de Orfeu são expostas em diversos textos, dentre eles, *As metamorfoses*, de Ovídio (1983), no “Livro 10”³:

3. *tunc primum lacrimis victarum carmine fama est/ Eumenidum maduisse genas, nec regia coniunx/ sustinet oranti nec, qui regit ima, negare,/ Eurydicenque vocant: umbras erat illa recentes/ inter et incessit passu de vulnere tardo./ hanc simul et legem Rhodopeius accipit heros,/ ne flectat retro sua lumina, donec Avernas/ exierit valles; aut inrita dona futura.* (OVIDIO, 1999)

Então, pela primeira vez, conta-se, lágrimas umedeceram a face das Eumênides, comovidas com o canto. Nem a real consorte, nem o rei dos infernos têm ânimo de se opor ao pedido e chamam Eurídice. Ela se encontrava entre as sombras recentes, e caminhava devagar, devido ao ferimento. Orfeu de Ródope a recebeu com a condição de não olhar para trás, enquanto não saísse dos vales do Averno; caso contrário o favor seria anulado. (OVIDIO, 1983, p.184).

Orfeu, por meio das suas habilidades e dos seus dons, rompe com a proibição imposta ao acesso ao Hades. No entanto, para a sua volta, a interdição do olhar é estabelecida como condição para o retorno de Eurídice ao reino dos vivos. Ofuscado pela sua autossuficiência, Orfeu imagina que é possível manter controle sobre variáveis que não domina, e perde novamente sua amada. Depois de regressar sozinho, Orfeu rejeita as Mênades, e, em confronto com elas, é despedaçado, conforme trecho do “Livro 11”⁴ (OVIDIO, 1983, p.201-202): “Ele estende os braços e, pela primeira vez, pronuncia palavras vãs, sua voz já não desperta emoção. As sacrílegas o aniquilam. [...] Os membros de Orfeu espalharam-se por diversos lugares. Recebeste a cabeça e a lira, ó Hebro.”

Esse pano de fundo da ruína de Orfeu pode versar sobre a consideração de diversos aspectos. Podemos apontar a renovação contínua dos limites impostos ao ser; o contraste entre o desejo e a contingência; a discrepância entre o desprendimento de atitudes extremas e o infortúnio das implicações; a ilusão criada acerca da possibilidade de se revelar o mundo em toda a sua densidade e de se transpor a obscuridade da morte. No poema “A luz do jogo exaltante da vida”, de Vieira, é potencializada a propensão a se evidenciar o engodo ao qual nos lançamos:

Por Orfeu

A luz do jogo exaltante da vida
não nos deixa entrever
tessitura nem texto
na sombra densa aguda
que alongamos na direção da Morte
e nos segue
obstinada frente aos nossos passos:
Como se o sol jacente
junto do horizonte
nos afilasse a sombra
e lançasse o seu vértice
até ao infinito.

4. (OVIDIO, 1999): *tendentemque manus et in illo tempore primum/ inrita dicentem nec quicquam voce moventem/ sacrilegae perimunt [...] / membra iacent diversa locis, caput, Hebre, lyramque/ excipis [...]*

Ah! se Euridice aí se envolvera...
como saber o instante
próprio
para o sinal propício?
Como, da Sombra opaca
em que as águas confluem,
desenlear contornos,
mesmo que os mais amados?
(VIEIRA, 1995, p.30).

Nesse poema o vocábulo “jogo” está disposto com letra inicial minúscula. É diferente, portanto, da palavra “Jogo” que atravessa o livro e se situa num plano cósmico e primordial. No primeiro verso desse poema, o termo “jogo” pode estar associado a uma movimentação intensa da vida que não permite que visualizemos os fios de condução dos nossos destinos:

A luz do jogo exaltante da vida
não nos deixa entrever
tessitura nem texto
na sombra densa aguda
que alongamos na direção da Morte
e nos segue
obstinada frente aos nossos passos:
(VIEIRA, 1995, p.30).

Inicialmente, a construção do poema se dá pela inserção da sentença negativa. A negação ocorre por meio da combinação de verbo no presente do indicativo e verbo no infinitivo, numa conjugação perifrástica com valor modal de proibição e permissão (“não nos deixa entrever”). Adiante, a introdução de sentenças afirmativas é realizada pela introdução de verbos no presente do indicativo (“alongamos”, “segue”), reforçando, assim, as implicações as quais estamos sujeitos. Nessa direção, o mau fado de Orfeu e do ser também está vinculado ao assentimento à autoridade dos próprios anseios e desejos, e, continuamente, a pouca percepção do ser humano diante da repetição dessa situação de assentimento. A sinalização dessa contradição se expressa no poema por meio de uma representação cromática e luminosa da compreensão do fenômeno, reforçada pela criação de imagens:

Como se o sol jacente
junto do horizonte
nos afilasse a sombra
e lançasse o seu vértice
até ao infinito.
(VIEIRA, 1995, p.30).

Somada a essa representação cromática e luminosa, a partir do oitavo verso a comparação possibilita a introjeção de verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo (“afilasse”, “lançasse”), e permite a confrontação entre o ofuscamento e a percepção. Assim, do primeiro ao décimo segundo verso, o “eu-lírico” expõe essa concepção poética do caráter ilusório da existência. O décimo terceiro verso se inicia pela introdução de uma interjeição (“Ah”), a qual é seguida pela utilização do verbo no pretérito mais-que-perfeito (“envolvera”), designando a possibilidade da realização de uma aspiração ou desejo. No entanto, tal aspiração tem sua sentença suspensa pela presença das reticências.

A partir do décimo quarto verso é realizado o lançamento de duas sentenças interrogativas:

como saber o instante
próprio
para o sinal propício?
Como, da Sombra opaca
em que as águas confluem,
desenlear contornos,
mesmo que os mais amados?
(VIEIRA, 1995, p.30; grifos nossos).

Essas duas indagações (“como saber” e “como desenlear”), dispostas em verbos no infinito impessoal, são o cerne da condução do eu-lírico em sua inserção no poema e na perscrutação frente à existência e ao universo. A primeira indagação, de cunho pragmático e filosófico, aponta para premissa da aquisição de meios e conhecimentos necessários à leitura dos signos e das situações contextuais que se apresentem ao ser. Já a segunda indagação, de caráter interagente e suprassensível, em sentido contrário, direciona-se à dificuldade de se desemaranhar aquilo com o qual não se consegue arrear. Assim, de maneira semelhante à ruína de Édipo⁵, a aniquilação de Orfeu, além de outros desdobramentos, imprime, linguisticamente, a fragilidade da predominância da atitude da linguagem da canção diante dos infortúnios da vivência; e, quanto ao modo de ser, expõe a precariedade do discernimento humano frente a variáveis inopinadas.

5. (SÓFOCLES, 2001, p. 111): “Atento ao dia final, homem nenhum/ afirme: eu sou feliz!, até transpor/- sem nunca ter sofrido - o umbral da morte”. (SÓFOCLES, 2001, p. 159): ὥστε θνητὸν ὄντ’ ἐκείνην τὴν τελευταίαν ἰδεῖν/ ἡμέραν ἐπισκοποῦντα μηδέν’ οὐβίβειν, πρὶν ἄν/ τέρμα τοῦ βίου περάσῃ μηδὲν ἀλγεινὸν παθῶν.

O último poema do livro, “Nem nuvens brancas densas”⁶ (VIEIRA, 1995, p.31), encerra o volume de composições. Constituído de várias sentenças negativas (“Nem nuvens [...] ou [...] névoas nem cor nem forma”), o poema é executado num movimento de recolhimento da jornada de exposição do embate entre forças primordiais opostas no livro, denegando a revelação dos espessos e reservados véus dessa dissensão. Desse modo, numa disposição de conformação e desconsolo frente ao “Jogo cósmico”, fecha-se a obra.

Considerações finais

Este artigo procurou estabelecer uma interação entre o estudo de elementos formais e a problematização de aspectos existenciais na obra *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo*, de António Manuel Bracinha Vieira (1995). Nesse sentido, estabeleceu-se a delimitação de traços comuns desse livro com outras obras de pendor cosmogônico da tradição literária ocidental, a partir das origens gregas. Adiante, foi realizado exame dos elementos constitutivos a partir do poema “Onde, se olhar na noite”, evidenciando que os recursos adotados serviram para realçar as proposições da visão de mundo do poeta, e para realçar os atributos distintivos do embate entre forças primordiais opostas. Por fim, foi realizada a análise da composição “A luz do jogo exaltante da vida”, abalizada na apreciação de alguns elementos gramaticais. Na obra esse exame possibilitou indicar a expressão da precariedade da manutenção do conhecimento e a exposição das contradições inerentes ao ser humano, manifestadas numa visão cética da existência, ao mesmo tempo em que sinaliza momentos de cintilação diante do contingente e do indecifrável.

6. Nem nuvens brancas densas/ ou descidas névoas/ velam o ponto indemne/ oculto além da Esfinge - antes/
Fractura infrene/ em fenda de basalto sem filo/ ou flor de fóssil:/ E que nem cor nem forma/ o firam ou infiltrem/
mas antes se dissolvam/ na fluidez sem fim;/ e o Tempo adormecendo/ se aquiete, e se suspenda/ o engenho do Jogo.

REFERÊNCIAS

- ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. Trad. J. P. Xavier Pinheiro. São Paulo: Martin Claret, 200s.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro enigma*. Rio de Janeiro: Record, 1991
- BRANDAO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Vol. II. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BURNET, John. *O despertar da filosofia grega*. Trad. Mauro Gama. São Paulo: Siciliano, 1994.
- CAMÕES, Luís Vaz de. *Os lusíadas*. São Paulo: Círculo do livro, 1986.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 26 ed. Tradução de Vera da Costa e Silva. Rio de Janeiro: José Olympio. 2012.
- COHEN. Jean. *Estrutura da linguagem poética*. 2 ed. Trad. Álvaro Lorencini e Anne Arni-chand, 1978.
- CORTEZ, Clarice Zamoro; RODRIGUES, Milton Hermes. Operadores de leitura da poesia. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009. p.59-92.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *O texto literário: teoria e aplicação*. São Paulo: Duas cidades, 1983.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 1985.
- HESÍODO. *Teogonia, a origem dos deuses*. Trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- MARTÍNEZ NIETO, Roxana Beatriz. *Estudio sobre las cosmogonías prefilosóficas griegas*. 1997. 260 fls. *Tesis Doctoral - Facultad de Filología, Universidad Complutense de Madrid*. Madrid.
- HOMERO. *Iliada*. Tradução de Odorico Mendes. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1950.
- KAYSER, Wolfgang. *Análise e interpretação da obra literária*. 3ª ed. Coimbra: Armênio Arnaldo, 1963, 2v.
- NONO DE PANÓPOLIS. *Dionisiacas*. Cantos I-XII T.1. Trad. Sergio Daniel Manterola; Leandro Manuel Pinkrel. Madrid: Editorial Gredos, 1995.
- OVIDIO. *As metamorfoses*. Trad. David Gomes Jardim Júnior. São Paulo: Ediouro, 1983.
- _____. *Metamorphoseon*. *Electronic Text Center, University Of Virginia Library*, 1999. Disponível em: <http://ovid.lib.virginia.edu/metamorphoseonUVA.html>. Acesso em 25 fevereiro 2017.
- PSEUDO-APOLODORO. *Biblioteca mitológica*. Trad. Margarita Rodríguez de Sepúlveda. Madrid: Editorial Gredos, 1985.
- SÓFOCLES. Édipo Rei. Trad. Trajano Vieira. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- TORRANO, Jaa. A quádrupla origem da totalidade. In: HESÍODO. In: *Teogonia, a origem dos deuses*. Trad. Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2003b.
- VIEIRA, António. *Poemas sobre a morte, a aniquilação e o jogo*. Lisboa: A. V., 1995.
- _____. *Doutor Fausto*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2013a.
- _____. “Entrevista com Ana Marques Gastão”. In: VIEIRA. A. *Doutor Fausto*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2013b.

_____. *Ensaio sobre o Termo da História*. Trezentos e cinquenta e três aforismos contra o Incaracterístico. Lisboa, Hiena Editora, 1994,

_____. *Doutor Fausto*. Lisboa: INCM – Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1991.

_____. *Olhares de Orfeu*. Lisboa: & etc (Edições Culturais do Subterrâneo), 2013.

_____. *Sete contos de fúria*. São Paulo: Globo, 2002.

_____. O jogo em Mário de Sá-Carneiro. *Revista Colóquio/Letras*. Ensaio, Lisboa, n.º 66, Mar. 1982, p. 41-47. Disponível em <http://coloquio.gulbenkian.pt/bib/sirius.exe/issue-ContentDisplay?n=66&p=41&o=p> Acesso em 25 junho 2014.

VILLAÇA, Alcides. Expansão e limite da poesia de João Cabral. In: BOSI, Alfredo (org.). *Leitura de Poesia*. São Paulo: Ática, 1996.

CENAS EXOTÓPICAS NOS CONTOS DE JOSÉ J. VEIGA

EXOTOPICAL SCENES IN THE STORIES OF JOSÉ J. VEIGA

Cássia da SILVA¹

Maria do Socorro Maia Fernandes BARBOSA²

Maria Lúcia Pessoa SAMPAIO³

RESUMO: O trabalho aqui exposto se constitui como uma análise dos contos: “Os cavalinhos de platiplanto” e “A invernoada do sossego” do autor: José J. Veigas. Com base no conceito de exotopia de Mikhail Bakhtin, enfocamos nessa análise as cenas exotópicas presentes em ambos os contos na tentativa de refletirmos sobre como a exotopia – diversas vezes analisada com protagonização de autor-personagem – também pode ser percebida entre personagem-personagem e até mesmo entre personagem e leitor. Neste artigo, além de discutirmos sobre o conceito de exotopia e exemplificarmos-lo a partir de determinadas cenas dos contos, também analisaremos as funções que essas cenas exotópicas exercem nas narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Análise literária, contos veigianianos, exotopia.

ABSTRACT: The work presented here constitutes an analysis of the short stories: “Os cavalinhos de platiplanto” and “A invernoada do sossego” of the author: José J. Veigas. Based on Mikhail Bakhtin’s concept of exotopia, we focus on this analysis the exotopic scenes present in both stories in an attempt to reflect on how the exotopy - sometimes analyzed with author-character protagonism - can also be perceived between character-character and even Even between character and reader. In this article, in addition to discussing the concept of exotopia and exemplifying it from certain scenes of the stories, we will also analyze the functions that these exotopic scenes exert in the narratives.

KEYWORDS: Literary analysis, Veiga’s tales, Exotopy.

1. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia - CAMEAM, Pau dos Ferros - RN e professora de Literatura Portuguesa e Brasileira na Universidade Regional do Cariri - URCA, Campus: Missão velha. E-mail: cassia_silv@hotmail.com.

2. Professora Adjunto IV do Departamento de Letras Estrangeiras e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: socorromaia@uern.br.

3. Professora adjunto IV do Departamento de Educação e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e colaboradora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) no Campus Avançado Professora Maria Eliza de Albuquerque Maia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). E-mail: malupsampaio@hotmail.com.

Considerações iniciais para uma análise da literatura veigiana

Numa busca rápida na internet não é difícil encontrar trabalhos acadêmicos que versem seus olhares sobre as obras do autor goiano José J. Veiga, visto que este é considerado pela crítica como um dos primeiros contistas fantásticos de nossa literatura, logo também esses trabalhos, em sua maioria, discutirão a temática do fantástico como abordagem analítica. Para citarmos alguns autores que escrevem nessa perspectiva temos: Borges (2008); Marcílio e Leite (2010), além de sites e matérias jornalísticas - como a intitulada: “Os realismos de José J. Veiga” (TEIXEIRA, 2014).

Que Veiga é um grande nome em nossa literatura fantástica não há dúvidas, porém suas obras tendem a ultrapassar essa característica e se fazerem maiores quando trazem à tona, em seus enredos, inúmeras manifestações literárias que podem ser discutidas pela crítica em análises que levem o foco para: o espaço significativo exposto; as relações coletivas e/ou familiares; a condição humana na qual a solidariedade sofre com a perversidade e a indiferença ou com os preconceitos e o egoísmo e até mesmo com a passividade; a intertextualidade de dimensão narrativa com Machado de Assis; a estrutura da linguagem para uma análise de reações e reflexões críticas explícitas e implícitas no que se refere ao desenvolvimento da impiedade humana (CASTELO, 1994).

Nesse sentido, analisar a literatura de José J. Veiga para além do viés do fantástico, torna-se uma tarefa desafiadora tanto no que se remete às diversas possibilidades de análise quanto aos riscos de fuga de uma interpretação (completa) da obra devido à expansão de temáticas que os contos veigianos abarcam.

Encarando esse desafio, propomos aqui uma análise dos contos “Os cavaleiros de platiplanta” e “A invernada do sossego”, ambos presentes no livro: “Os cavaleiros de platiplanta”, escrito em 1959 – e contemplado pelos prêmios Fábio Prado, de São Paulo e pelo Prêmio Monteiro Lobato como o melhor livro do ano (FRAZÃO, 2016). Para a análise, tomaremos como base o conceito de exotopia de Mikhail Bakhtin e enfocaremos as cenas exotópicas presentes em ambos os contos na tentativa de refletirmos sobre como a exotopia – diversas vezes analisada com protagonização de autor-personagem – também pode ser percebida entre narrador-protagonista e personagem e entre leitor e personagem. Além de discutirmos sobre o conceito de exotopia e exemplificarmos-lo a partir de determinadas cenas dos contos, também exploraremos as funções que essas cenas exercem nas duas narrativas veigianas.

Exotopia para além da relação Autor-Herói

Quase 30 anos após a publicação da obra: *Estética da Criação Verbal* (1979) de Bakhtin e quase 60 anos depois, da escrita da obra de Veiga (“Os cavalinhos de platiplanto”), é ainda possível discutir aspectos das teorias bakhtinianas sob à estética narrativa veiganiana devido a atemporalidade que caracteriza ambas as obras.

Já no prefácio da “*Estética da criação verbal*”, Todorov destaca a característica dialógica - proposta por Bakhtin – da qual devemos tomar como basilar quando nos dispomos a fazer análises literárias:

Ora, se aceito que os nossos dois discursos (*do crítico e do autor literário*) estão em relação dialógica, aceito também colocar-me de novo a questão da verdade. Isto não significa voltar à situação anterior a Spinoza, quando os Padres da Igreja aceitavam colocar-se no terreno da verdade porque acreditavam possuí-la. Aspira-se aqui a buscar a verdade, ao invés de considerá-la como dada de antemão: ela é um horizonte último e uma ideia reguladora (TODOROV, 1997, p. 19, grifos nossos).

Como bem destaca Todorov, o princípio do dialogismo bakhtiano pressupõe que haja uma relação entre a criação literária e a crítica desta numa perspectiva de contribuir para a busca de uma verdade, já que essa será sempre construída e nunca “dada de antemão”.

O próprio Bakhtin enfatiza: “Cumprir dizer que tanto o relativismo como o dogmatismo excluem igualmente qualquer discussão, qualquer diálogo autêntico, tornando-os seja inúteis (o relativismo), seja impossíveis (o dogmatismo)” (1997, p. 93). Dessa forma, Bakhtin estabelece que o relativismo ou mesmo o dogmatismo que venha a se apresentar em qualquer trabalho verbal (por exemplo, numa análise literária), inutilizam ou impossibilitam a discussão que se propõe travar, pelo radicalismo que estes conceitos abarcam.

Se um discurso não pode ser dogmatizador ou relativista, então não podemos considerar como unidirecional o modelo de análise exotópica que Bakhtin traz ao longo do capítulo II: “A forma espacial da personagem” em sua “*Estética da criação verbal*”. O que queremos dizer aqui é que não se pode considerar a exotopia na literatura apenas mediante a interação e relação entre autor e herói (usando os termos bakhtinianos), ou seja, criador da obra literária e personagem-protagonista (usando os termos mais específicos da crítica literária).

A exotopia, não se esgota na relação criador-protagonista, seu conceito chave é por demais abrangente para encerrar-se em uma única relação. Vejamos o conceito:

Exotopia diz respeito ao processo envolvido nas relações humanas, na criação estética ou na pesquisa científica na área de ciências humanas segundo o qual **procuro me colocar no lugar do outro, compreender como, a partir de sua visão que é única, ele se coloca em relação ao mundo, para, depois, retornar a minha posição, acrescida da experiência do outro, mas acrescentando ao outro o que ele não vê, pois é como o vejo ao fim do percurso que lhe dá uma visão que ele de si não tem.** Se sou eu que finalizo, dou uma visão acabada ao outro, inversamente, é o outro que pode dar-me o acabamento, situar-me de meu lugar no mundo também, num processo de **trocac recíprocas e mutuamente esclarecedoras.** E é ele que me dá o **que somente sua posição permite ver e entender (MILONE, 2012).**

Nessa compilação que Milone (2012) faz sobre o conceito, desenvolvido por Bakhtin, de exotopia como o ato de se colocar no lugar do outro na tentativa de perceber a visão deste e devolver a ele (ao outro) essa experiência acrescida da visão do “eu”, podemos perceber a amplitude dessa concepção. Quem sou eu ou quem é este “eu” nessa relação exotópica? E também, quem é o outro? Estes seres não definidos nesse conceito e interpelados aqui não podem ser somente: autor e protagonista. O dialogismo estabelecido diante da relação exotópica é tão expansivo que não nos permite radicalizar os sujeitos dessa relação. Por isso, propomos aqui analisar algumas correspondências que se estabelecem exotopicamente na obra de José J. Veiga, a partir da interação entre narrador-protagonista e outros personagens das narrativas (estes serão considerados como sujeitos no processo de exotopia descrito nas cenas que se apresentarão nas próximas secções).

Rubém exotopicamente em “Os cavalinhos de platiplanto”

“Trata-se precisamente de me traduzir da linguagem interna para a linguagem da expressividade externa e entrelaçar-me inteiramente, sem reservas, com o tecido plástico-pictural único da vida enquanto homem entre outros homens, enquanto personagem entre outras personagens” (BAKHTIN, 2011, p. 29).

Dentre os contos escritos por José J. Veiga, “Os cavalinhos do Platiplanto” é um dos mais simbólicos, não apenas por dar nome ao primeiro livro de contos do autor, mas também por “conseguir equilibrar a violência que domina o mundo real com a nostalgia do paraíso que se perdeu, somando à saudade do passado a realização do desejo” (SANTIAGO, 2015, p. 20).

É nessa combinação de saudade e desejo que o conto veiganiano se inicia, a primeira cena do texto é uma lembrança de infância, o narrador-protagonista

nos conta de que forma teve seus primeiros contatos com as “criaturinhas” (os cavalinhos de Platiplanto). Em resumo o enredo do conto se faz através de um:

[...] jogo entre a decepção do menino no plano do real (o avô promete dar ao neto um cavalinho da sua fazenda e o trato é rompido pelo tio Torim, seu herdeiro) e a realização do seu desejo no plano do sonho (a promessa do avô se cumpre pela imaginação do menino, que sonha com uma fazenda onde todos os coloridos, maravilhosos e divertidos cavalinhos são seus) (SANTIAGO, 2015, p. 20).

Como afirma Santiago (2015) o jogo entre decepção na vida real e realização durante o sonho perpassa todo o conto, porém o que traz à tona esse jogo e faz com que toda a narrativa se desenvolva, é exatamente a cena exotópica inicial do conto, quando o avô Rubém consegue convencer a criança (narrador-protagonista) a deixar que o farmacêutico Osmúcio lancetei o pé dela:

Vovô tirou os óculos, assentou-os no nariz e começou a fazer um exame demorado de meu pé [...] - É exagero deles. Não é preciso cortar nada. Basta lancetar.

Ele deve ter notado o meu desapontamento, porque explicou depressa, fazendo cócega na sola do meu pé:

- Mas nessas coisas, mesmo sendo preciso, quem resolve é o dono da doença. Se você não disser que pode, eu não deixo ninguém mexer, nem o rei. Você não é mais desses menininhos de couro, que não têm querer. Na festa do Divino você já vai vestir um parquinho de calça comprida que eu vou comprar, e vou lhe dar também um cavalinho pra você acompanhar a folia (VEIGA, 2015, p. 55).

Sendo essa cena o fato motivador de toda a continuidade do conto, não há como lê-la e não perceber como essa personagem: o avô Rubém consegue se posicionar perante à criança (e mesmo no lugar dela), entendê-la em seu interior e retornar a ela trazendo uma solução para o problema. Esse é um verdadeiro exemplo de exotopia entre personagem-personagem, pois servindo-se das palavras de Bakhtin, a exotopia acontece:

Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da

respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem (BAKHTIN, 1997, p. 43).

O que Bakhtin define nesse parágrafo, sentimos, como leitores desse avô, em relação a experiência exposta pelo personagem que narra história, o avô funde-se à criança e não apenas sente o medo desta, mas também se forma e se faz um grande personagem na história a partir desse momento, ao vivenciar a dor do neto, retorna a si e, acrescido da experiência, apresenta uma solução que (para si e para o outro) pode ser a mais coerente. Assim, se concretiza a exotopia, com o acabamento do personagem (avô), pois “se não houver essa volta a si mesmo, fica-se diante de um fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor, de um fenômeno de contaminação pela dor alheia, e nada mais” (BAKHTIN, 1997, p. 47).

Nesse sentido, se questionarmos qual é a real função dessa vivência do avô para com a continuidade do enredo do conto, interligaremos o sonho que perpassa da metade ao final da história como sendo consequência da promessa que o este personagem faz ao neto em seu acabamento exotópico exposto na cena comentada anteriormente. O protagonista ver seu desejo de possuir o cavaliño, prometido pelo avô, sendo abscindido após o tio Torim tomar posse da fazenda quando o vô Rubém adoeceu. A criança então transfere o desejo para o mundo dos sonhos e lá o realiza, lá ele é dono de todos os cavaliños do Platiplanto.

Assim, a cena exotópica que abre a história se substancializa como “um broto que efetivamente se desabrocha na flor de forma concludente e urge que o excedente de visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste.” (BAKHTIN, 2011, p. 23). Por isso esta cena é tão importante quanto o universo onírico no qual o protagonista mergulhará quando sonhará com uma fazenda em que todos os cavaliños coloridos serão seus, porque como parte da vivência exotópica do avô, o protagonista se completa dialogicamente com o excedente de visão que aquele apresenta a este.

O Balão que voou à “Invernada do Sossego”

A beleza do nono conto do livro “Os cavaliños do Platiplanto” se mostra desde o título, “A invernada do Sossego” (assim como “A fazenda Platiplanto”), um lugar que aparece, inicialmente, idealizado na narrativa, mas, se fará contraditório em seu desfecho.

O conto se inicia a partir do sumiço do cavalinho Balão, o animal, estimado pelo protagonista e seu irmão Benício, o bichinho, infelizmente, é encontrado morto por um dos trabalhadores da fazenda, “tombado no açude, com o corpo dentro da água, o rabo boiando como ninho desmanchado, o pescoço entortado no barranco, decerto num último esforço para preservar a respiração, a barriga esticada como bolha que vai estourar, nem parecia o nosso cavalo” (VEIGA, 2015, p. 119).

A tristeza que o protagonista sente ao encontrar o Balão morto é minimizada pela esperança de julgar que aquele não era seu o cavalo, porém essa esperança se desvanece com a confirmação da morte do animal sentida em sonho pelo próprio protagonista.

A quebra entre realidade e sonho é iniciada na página 117, não há uma indicação verbal explícita pelo narrador que o sonho começou ali, porém o leitor das obras de José J. Veiga percebe o ar místico que se incorpora à narrativa e as atitudes de caráter onírico dos personagens e concede, assim, o entendimento de iniciação do sonho.

É durante o sonho que percebemos a contradição que encerra a “Invernada do sossego”, analisemos os dois substantivos que formam o título: “invernada” e “sossego”, enquanto “invernada” (“inverno rigoroso”) se associa a sossego (“quietação, calma”), o lugar, que tomará três páginas e meia (da 119 a 122) do conto, caracterizado pelo trabalhador Abel como: “[...] um lugar onde não havia cobra nem erva nem mutuca, a vida deles era só pastar e comer quando tinham vontade, quando dava sono caíam e dormiam onde estivessem, nem a chuva os incomodava, se duvidar até nem chovia” (Ibid., p. 119), se mostrará, na realidade, desesperador.

No sonho, o Balão conduz os garotos (o narrador protagonista e seu irmão Benício) às “terras muito diferentes” e lá, junto ao menino Zeno, cigano que ocupava terras, encontraram um lugar em que os cavalos viviam “gordos e lustrosos lambendo-se uns aos outros, rinchando à toa, perseguindo-se em volta das árvores, fazendo todo o barulho que queriam sem medo de serem espantados” (Ibid., p. 119), porém, apesar desse “sossego”, a “invernada” existia. Infelizmente existia. E traz ao conto toda a contradição que se pode pensar, pois apesar de parecer um bom lugar para os cavalos, os capadócius – “que aparecem de repente armados de garrucha e fazem um estrago medonho” (Ibid., p. 120) – tornaram a “Invernada do sossego” um local mefistofélico.

Essa contradição é necessária ao conto, pois é a partir dela que a cena exotópica será concebida. O Balão foge ao surgirem os capadócius naquela terra idealizada e o protagonista, na tentativa de encontrá-lo, cai num buraco – “o mesmo buraco que tinha acabado de cavar” (Ibid., p. 121) para esconder o cavalinho. Lá, simbolicamente, ele se coloca no lugar do cavalo e sofre a morte do animal como sua própria morte:

Com dificuldade afastei um braço que me cobria os olhos e fiquei olhando as nuvens passarem no céu alto, tão livres e tão remotas, os pássaros cumprindo o seu dever de voar, sem se importarem que no fundo de um buraco um menino morria de morte humilhante, morria como barata, esmagado como barata. O ar não alcançava mais o fundo do meu peito, meus olhos doíam para fora, os ouvidos chiavam, e ninguém perto para me dar a mão. Eu estava sozinho no escuro, sozinho, sozinho (VEIGA, 2015, p. 122).

A exotopia exposta nessa última cena do conto é a concretização da “objetivação ética e estética que necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro.” (BAKHTIN, 1997, p. 59). Assim, o protagonista, em sonho, toma a morte do cavalo como sua própria morte, no lugar dele (do Balão), sente a falta de ar que o Balão sentiu, os olhos doídos e os ouvidos chiando, uma morte no sonho para sentir, completar-se, crescer e superar a morte do cavalinho na vida real.

No conto “A invernada do sossego”, o narrador presencia a morte de seu cavalo, sendo que a solução encontrada para enfrentar essa perda é a crença em uma invernada “do outro lado do morro”, para onde vão os animais desaparecidos. Contudo, com a perda do cavalo também morre o menino, nem que seja para que pudesse se transformar em um homem. Dessa forma, a morte física propicia a morte simbólica, que abre uma nova fase ao protagonista (PRADO, 2009, p. 06).

Como bem expõe Prado (2009), esse padecer, que o protagonista vivencia em sonho, o transforma, e a descrição exposta no último parágrafo do conto - e já exposta no início dessa página - possibilita que, como leitores, possamos também ocupar o lugar do Balão e do menino e sentir a dor trágica da morte e da perda. A cena é ainda duplamente exotópica por esta razão.

O conceito de exotopia, embora possa designar uma posição no tempo, [...] enfatiza uma posição espacial. Essa ênfase não é casual. O conceito está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento, como uma fotografia que paralisa o tempo. O espaço é a dimensão que permite fixar, inscrever o movimento ou, dito de outra forma, a dimensão que o movimento pode se escrever e deixar suas marcas. A fixação é o resultado de todo trabalho de objetivação, seja científico ou artístico, pois esse trabalho distingue dois sujeitos e duplica seus respectivos lugares: o daquele que vive no instante e no puro devir e o de fora (BRAIT, 2008, p. 100, 101).

Somos, nós leitores, esse sujeito que, como diz Brait, estando “de fora” temos nosso olhar duplicado pela experiência estética que a obra nos proporciona. Pensar nesse “de fora” como sendo apenas o autor, seria negar nossa experiência exotópica de leitor, seria o mesmo que ignorar o caráter dialógico que a obra viabiliza em relação às nossas sensações, sentimentos, emoções. Na Invernada do sossego, somos o protagonista por um tempo, vivenciamos os últimos minutos do Balão em outro e retornamos como leitores, acrescidos da experiência estética e crescidos como humanos eticamente.

Considerações infinalizadas

Todos os conceitos bakhtinianos caminham ao encontro de uma experiência dialógica que se pode (ou se poderá) vivenciar num contato entre um “eu” e um “outro”. Sendo assim, o conceito de exotopia aqui discutido, enfatizado e ampliado na relação personagem-personagem e personagens-leitor, pode ser ainda amplamente explorado em âmbito ético e estético, basta a concretização ou a visualização de uma vivência em que um ser coloca-se no lugar do outro, visualiza o mundo deste lugar e traz à tona um *feed back* que amplifica a visão do ser (eu) e do ser: outro.

É desta maneira que entendemos este trabalho como não-finalizado e, por isso, também como dialógico, pois aqui não se esgota a análise das cenas exotópicas que os dois contos de Veiga contemplam, aqui não se encerram as considerações que enlaçam exotopia e obra literária. O diálogo iniciado nesse artigo é, assim como os desfechos veiganianos, aberto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Mikhail Mjkhailovitch. A forma espacial da personagem. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BORGES, Patrícia Espíndola. *Metaficção Historiográfica na Literatura Goiana: Dois autores, duas Obras*. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa. 2008.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 1. Ed. 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

FRAZÃO, Dilva. *Biografia de José J. Veiga* (2016). Disponível em: <https://goo.gl/4ZglsE>. Acesso em: 30/07/2017.

MARCILIO, Josué. LEITE, Mário Cezar S.. *Os pecados da tribo*: Realismo maravilhoso à brasileira. Cuiabá – MT: 2010. Disponível em <https://goo.gl/pRZUqD>. Acesso em 30/07/2017.

MILONE, Regina. *Alteridade, exotopia e dialogismo*: você, educador, já ouviu falar nisso? Disponível em: <https://goo.gl/k2ECZm>. Acesso em: 30/07/2017.

PRADO, Priscila Finger do. *O absurdo no limiar do cotidiano*: Melhores contos de J. J. Veiga. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas. Dossiê: narrativa e realismo PPG-LE-T-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 05 N. 01 – jan/jun 2009.

SANTIAGO, Silviano. A realização do desejo. In: Veiga, José J. *Os cavalinhos de Platiplanto*: contos.- 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 09 – 24.

TEIXEIRA, Gismair Martins. *Os realismos de José J. Veiga* - Jornal O Popular. Disponível em: <https://goo.gl/2VcPG1>. Acesso em 30/07/2017.

TODOROV, Tzvetan. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VEIGA, José J. *Os cavalinhos de Platiplanto*: contos.- 1ª ed.- São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

A MELANCOLIA DO EXÍLIO NO CONTO *LOS INMIGRANTES*,
DE HORACIO QUIROGA

THE MELANCHOLY OF EXILE IN HORACIO QUIROGA'S
SHORT STORY *LOS INMIGRANTES*

Gustavo Javier FIGLIOLO¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é identificar as marcas enunciativas da categoria da *melancolia*, conforme proposta pela Teoria Psicanalítica freudiana, na narrativa do conto *Los inmigrantes*, do escritor uruguaio Horacio Quiroga. Nota-se que boa parte da narrativa quiroguiana está focada na temática da morte com suas personagens sucumbindo de maneira trágica e inesperada e diversas vezes sem motivo aparente; há um “deixar-se morrer” que aparece com notável insistência. A leitura aqui abordada pretende mostrar como esses derradeiros atos da vida são originados pela melancolia das personagens, estados de alma melancólicos patológicos causados pela perda do objeto de desejo, pelo deslocamento desse objeto de desejo ao eu que, através da ambivalência emocional do binômio amor-ódio, causará essa morte como destino inevitável.

PALAVRAS-CHAVE: Morte. Melancolia. Psicanálise.

ABSTRACT: This paper aims to identify the enunciation marks of *melancholy* category, as proposed by Freudian Psychoanalytic Theory, in Horacio Quiroga's short story *Los Inmigrantes*. It is remarkable that a good part of Quiroga's narrative focus the theme of death with their characters succumbing in a tragic and unexpected way and sometimes with no apparent reason; there is a “let us die” that appears with remarkable insistence. This analysis aims to show how those final acts of lives are originated by the melancholy of the characters, pathological mood states caused by the loss of the object of desire, by the displacement of that object to the *ego* that, through emotional distress of the love-hate binomial, will cause that death as unavoidable destination.

KEYWORDS: Death. Melancholy. Psychoanalysis.

O exílio nos compele estranhamente a pensar sobre ele, mas é terrível de experienciar. Ele é uma fratura incurável entre um ser humano e um lugar natal, entre o eu e o seu verdadeiro lar: sua tristeza essencial jamais pode ser superada. E, embora seja verdade que a literatura e a história contêm episódios heróicos, românticos, gloriosos e até triunfais da vida de um exilado, eles não são mais do que esforços para superar a dor mutiladora da separação. As realizações do exílio são permanentemente minadas pela perda de algo deixado para trás para sempre. [...] A moderna cultura ocidental é, em larga medida, obra de exilados, emigrantes, refugiados.

Edward Said

1. Professor adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná. Brasil. gustavo@uel.br.

O conceito de exílio é, sem dúvida alguma, de difícil definição. A extraordinária complexidade da explicação e conceituação do alcance semântico do termo deve-se a sua intrínseca polissemia e a sua natureza inter e transdisciplinar, podendo abarcar o lado jurídico, sociológico, psicológico, religioso, cultural, econômico etc. Uma definição de dicionário ofereceria conceitos como expulsão da pátria, desterro, deportação, degredo, ou ainda em sentido figurado, retiro, solidão em que se vive. Etimologicamente, a palavra exílio tem sua origem do vocábulo latino *exsilium* (exílio, desterro), o qual por sua vez procede de *exul*. A palavra *exul* provém de um arcaico verbo que em latim clássico somente aparece em formas verbais prefixadas e em algum adjetivo isolado. É formado com a raiz indo-europeia *al*, (andar, vagar), raiz que sofre apofonia ao ser prefixada, aparecendo com a forma *ul*. Em latim, esta raiz originou o verbo *ambulare* (andar, caminhar), formado com o prefixo *amb* (por um e outro lado), do qual temos *ambulante*, *deambular*, *noctâmbulo*; originou também o vocábulo *exul* (o que se foi, o que se retirou), do qual temos *exílio*, *exilar*, *exilado*. Joel Gonçalves Araújo comenta que:

Deste modo, pela sua complexidade e fluidez polissêmica, a noção de exílio não é susceptível de reunir consenso nas diversas áreas onde é abordada. Podemos, no entanto, afirmar que, transversal e comum a todas as tentativas de definição, está o núcleo da ausência ou da deslocação de alguém do pátrio solo (ARAUJO, 2010, p. 17).

A deslocação de alguém de seu lugar de origem, sua pátria amada, estaria, então, na origem do que poderíamos enquadrar, em sentido nominativo, como *exílio*. Mas sabemos que o sentimento de estar (sentir-se) exilado ultrapassa essas fronteiras semânticas e bem pode estar atrelado a outra coisa que não a terra natal. Edward Said (2003, p. 58) comenta que “o exilado atravessa fronteira, rompe barreiras do pensamento e da experiência”. O exilado não se sente somente como

afirmado a partir da existência da terra natal, do amor por ela e de uma ligação real com ela; a verdade universal do exílio não é que se tenha perdido esse lar, esse amor, mas que inerente a cada um, existe uma perda inesperada e indesejada (SAID, 1999, p. 411).

Do ponto de vista psicanalítico, a angústia que gera o exílio corresponde à *perda* do objeto de amor, como acontece na melancolia, e que muitas vezes induz ao suicídio, por ser o caminho que menos sofrimento acarreta (por ser talvez o único caminho possível).

Freud valeu-se de mitos para a elaboração de vários de seus conceitos da Teoria Psicanalítica, nomeadamente o mito de Édipo. León e Rebeca Grinberg

(1982), em *Psicoanálisis de la migración y del exilio*, oferecem uma explicação também a partir da mitologia. Os autores partem do postulado de que o homem sempre procurou “migrar” na tentativa de alcançar o conhecimento, transpondo fronteiras já delimitadas muito especificamente, pelo que a tarefa esteve sempre obstaculizada por proibições que transformaram a “migração-busca” em “migração-expulsão-castigo”, originando dor, confusão e falta de comunicação.

A primeira migração seria, então, a de Adão e Eva. Impulsionados pela curiosidade e o desejo de conhecimento, deslocaram-se à região proibida do Paraíso, onde jazia a árvore da qual Deus tinha proibido comer:

E vendo a mulher que aquela árvore *era* boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento, tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e *ele* comeu com ela. Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que *estavam* nus. (BÍBLIA, Gênesis, 3, 6-7).

Com a desobediência, Adão e Eva foram impedidos do acesso ao conhecimento, uma vez que Deus colocou no caminho da árvore da vida, para protegê-la, querubins com espadas acesas que se mexiam a todos os lados. O mito do Éden, ademais, representa

o símbolo do nascimento, a primeira migração da história individual, com a sua dissociação (souberam do bem e do mal), com o incremento das ansiedades mais primitivas (paranoides e depressivas) determinadas pela perda do objeto ideal, e a angústia do eu de ficar desamparado e livrado a suas próprias forças. (GRINBERG; GRINBERG, 1982, p. 5).

As próprias forças são entendidas como uma metáfora do processo pelo qual passa a criança quando se vê diante da necessidade de ter que renunciar à mãe como objeto de amor, na resolução do Complexo de Édipo: a procura do objeto substituto será a tarefa de nossas vidas. Por isso que Deus

à mulher disse: Multiplicarei grandemente tua dor e tua conceição, com dor terás filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará. E a Adão disse: Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias de tua vida. (BÍBLIA, Gênesis 3, 16-17).

Isso significa perder o fornecimento contínuo e incondicional do cordão umbilical, a necessidade de procurar o próprio alimento, a falta do peito ma-

terno, o sofrimento pela perda desse objeto (o desmame) e todo o esforço que significa sua reparação e recuperação. Estas são algumas “experiências migratórias” pelas quais o homem deverá passar em seu desenvolvimento evolutivo, afastando-se de maneira progressiva de seu objeto original materno. (GRINBERG; GRINBERG, 1982, p. 5).

Outro mito secular é o de Édipo, grandiosa tragédia que Freud utilizou para simbolizar parte de sua teoria. A história de Sófocles é bastante conhecida e está recolhida nas obras *Édipo Rei* e *Édipo em Colono*.

Laio, o rei de Tebas, havia sido alertado pelo Oráculo de Delfos que uma maldição iria se concretizar: seu próprio filho o mataria e este filho se casaria com a própria mãe. Por tal motivo, ao nascer Édipo, Laio o abandona no monte Citerão, pregando um prego em cada pé para tentar matá-lo. O menino é recolhido mais tarde por um pastor e batizado como “Edipodos”, o de “pés-furados”; é adotado depois pelo rei de Corinto. Aqui temos o primeiro exílio de Édipo, saindo de Tebas para Corinto.

Anos depois, Édipo consulta o Oráculo e este lhe dá a mesma previsão dada a Laio: que mataria seu pai e desposaria sua mãe. Então, sem saber que os seus pais eram adotivos, foge de Corinto, para não matá-los conforme dizia a profecia. Este é o segundo exílio, de Corinto a Tebas.

No caminho, Édipo encontra um homem, se desentendem e acaba matando-o; era seu pai: Laio. Édipo segue à sua cidade natal, Tebas, que está consternada por dois motivos: o rei havia sido morto e uma Esfinge aterrorizava a cidade e tinha lançado um desafio: “Qual é o animal que tem quatro patas de manhã, duas ao meio-dia e três à noite?” Jocasta, mãe biológica de Édipo, oferece sua mão a quem derrotasse a Esfinge. Édipo conseguiu resolver o enigma: é o homem: “Ao amanhecer é a criança engatinhando, ao entardecer é o adulto caminhando, ao anoitecer é o velho que se ajuda da bengala para andar”. E se casa, sem saber, com sua mãe, com quem tem quatro filhos. Quando consulta o oráculo, por ocasião de uma peste, Jocasta e Édipo descobrem que são mãe e filho; ela comete suicídio e ele fura os próprios olhos por ter estado cego e não ter reconhecido a própria mãe. Após sair do palácio, Édipo é avisado pelo Corifeu que não é mais rei de Tebas: Creonte ocupara o trono. Édipo pede para ser exilado, e ajudado por Teseu, rei de Atenas, segue para Colono. Eis o terceiro exílio.

O mito de Édipo foi abordado por Freud na teoria do complexo de Édipo, sublinhando especialmente seu significado sexual e os sentimentos de ciúmes, rivalidade, amor e ódio. Freud tinha já especulado a respeito em *Totem e Tabu* (1913), com a teoria da horda primitiva e suas leis totêmicas, que impunham a in-

terdição do relacionamento sexual com a mãe biológica e a exogamia para evitar o parricídio e o incesto. Temos dois depoimentos interessantes para ilustrar essa condição. Um é de Charles Darwin:

Podemos na verdade concluir, do que sabemos do ciúme de todos os quadrúpedes masculinos, armados, como muitos se acham, de armas especiais para bater-se com os rivais, que as relações sexuais promíscuas em um estado natural são extremamente improváveis. [...] a visão mais provável é que o homem primevo vivia originalmente em pequenas comunidades, cada uma com tantas esposas quanto podia sustentar e obter, as quais zelosamente guardava contra todos os outros homens. Ou pode ter vivido sozinho com diversas esposas, como o gorila, pois todos os antigos concordam que apenas um macho adulto é visto num grupo; quando o macho novo cresce, há uma disputa pelo domínio, e o mais forte, matando ou expulsando os outros, estabelece-se como chefe da comunidade. [...] Os machos mais novos, sendo assim expulsos e forçados a vagar por outros lugares, quando por fim conseguiam encontrar uma companheira, preveniram também uma endogamia muito estreita dentro dos limites da mesma família (DARWIN, 1974, p. 247-253).

Sigmund Freud, apoiado nos postulados de Darwin, entre outros, elabora uma teoria similar. Estar-se-ia em condições, desta maneira, de unir, através da interpretação psicanalítica, o ritual da refeição totêmica com as teorias darwinianas do estado primitivo da sociedade humana. Nestes primórdios, o que se tinha era um pai tirano e ciumento que obtinha para si todas as fêmeas e expulsava os outros machos, ainda mais fracos que ele. Estes, no entanto, uniram-se e atacaram o pai, tomando suas fêmeas e devorando-o, identificando-se neste ato com ele. Os irmãos odiavam o pai por este possuir todas as fêmeas; o assassinato, porém, trouxe duas conseqüências: a primeira foi o remorso sentido, e o pai passou então a ter mais poder morto que vivo; a segunda foi que os irmãos perceberam que a partir de então, a única maneira possível de subsistência requereria a renúncia, de todos por igual, das fêmeas do bando. Criaram-se, assim, os dois tabus primordiais do totemismo: não matar o animal totêmico e não ter relações sexuais com membros do mesmo clã, inaugurando a moralidade e a cultura humanas.

Essa conseqüência ulterior permite sugerir a possibilidade concreta das religiões terem seu antecedente no totemismo, como Freud assinala:

Foram assim criadas características que daí por diante continuaram a ter uma influência determinante sobre a natureza da religião. A religião totêmica surgiu do sentimento filial de culpa, num esforço para mitigar esse sentimento e apaziguar o pai por uma

obediência a ele que fora adiada. Todas as religiões posteriores são vistas como tentativas de solucionar o mesmo problema. Variam de acordo com o estágio de civilização em que surgiram e com os métodos que adotam; mas todas têm o mesmo fim em vista e constituem reações ao mesmo grande acontecimento com que a civilização começou e que, desde que ocorreu, não mais concedeu à humanidade um momento de descanso (FREUD, 2006, p. 173).

Daí a verificação de que a ambivalência emocional (amor e ódio) pelo assassinato do pai persiste nas religiões e no totemismo. A satisfação pela conquista sobre o pai implica, na celebração, além do regozijo, o pranto, com a repetição periódica do ritual da aliança que reforça os vínculos entre os participantes. “A importância que em toda parte, sem exceção, é atribuída ao sacrifício, reside no fato dele oferecer satisfações ao pai pelo ultraje que lhe foi infligido no mesmo ato em que aquele feito é comemorado” (FREUD, 2006, p. 178). E vimos que desde o tempo de Sófocles (muito anterior ao Cristianismo e, portanto, ao rito do consumo do sangue e do corpo de Cristo), o tabu e o remorso que causavam o parricídio e o incesto eram determinantes da ruína humana, uma verdadeira tragédia.

Mas o mito de Édipo pode ser estudado também por outro viés, além daquele que contém o elemento sexual como determinante da tragédia. Referimo-nos ao vínculo que o mito tem com o conhecimento, tão importante no ser humano, como os sentimentos de amor e ódio. O enigma da Esfinge seria uma expressão da curiosidade do homem, seu anseio pelo saber, da mesma maneira que a determinação com que Édipo investiga o crime do próprio pai, apesar do conselho do sábio da cidade, Tirésias, de não fazê-lo². Édipo volta a Tebas para buscar a verdade. Desafiando o enigma da Esfinge consegue o conhecimento. Na narrativa, há um aspecto de Édipo que tenta obstruir a investigação ao mesmo tempo em que há outro que quer seguir com a busca da verdade, que finalmente se impõe. Isto está nas entrelinhas, de maneira dissociada, com a negativa de Tirésias de querer ajudar Édipo (Tirésias é cego e simbolicamente poder-se-ia inferir que o perder a visão foi fruto de querer buscar o conhecimento, como Adão e Eva com a árvore da vida). Psicanaliticamente falando, estamos na presença de um conflito inerente a todo ser humano, em que uma parte reprime os impulsos de arrebatamento ao pai seu bem mais prezado e outro que tende a consumir o fato, expondo-se ao castigo e à morte (por suicídio muitas vezes, diante da angústia

2. Tirésias aconselha Édipo, já rei, a não seguir adiante com a investigação acerca de quem matara seu pai. Édipo e Jocasta já haviam tido quatro filhos e uma peste tinha assolado a cidade. Édipo insistiu em querer saber a verdade e acabou descobrindo que ele próprio tinha matado o pai e que Jocasta era sua mãe.

intolerante) ou ao exílio. Na teoria psicanalítica, a mãe é possessão do pai e objeto de rivalidade e de ciúmes por parte do filho; no outro enfoque, o conhecimento seria o bem mais prezado, propriedade do Pai e, portanto, proibido ao homem. (GRINBERG; GRINGBERG, 1982). Nesse sentido, os autores interpretam:

La prohibición del conocimiento profundo parece provenir de no poder sentirlo como símbolo, sino como si realmente fuera una relación sexual incestuosa, tomando al pie de la letra la expresión bíblica de «conocer a una mujer» en el sentido de vincularse sexualmente a ella. La ceguera de Edipo condensa el castigo de ambos pecados: pierde los ojos como instrumentos para la satisfacción de la curiosidad, y como representantes simbólicos de los órganos sexuales que sufren la castración. (GRINBERG; GRINGBERG, 1982, p. 7).

Da mesma maneira, e com respeito a Adão e Eva:

El exilio convierte el movimiento de indagación, la migración voluntaria, en castigo y migración forzada. Análogamente, la expulsión del vergel del Edén convierte el trabajo-parir-creación (con dolor de desprendimiento y alegrías de nacimiento) en trabajo-parir-castigo (con el dolor como maldición). (GRINBERG; GRINGBERG, 1982, p. 7).

Simbolicamente, então, o conhecimento equipara-se ao objeto de amor materno, o qual buscaremos com insistência perene durante toda nossa vida.

No terceiro mito, o da torre de Babel, o impulso migratório está expresso com o desejo de “alcançar o céu”, para atingir o conhecimento ulterior, do outro mundo. Este desejo é castigado por Deus com a confusão de línguas e a abolição da comunicação. É o que pode acontecer com um imigrante que chega a um lugar novo e encontra enormes (às vezes insuperáveis) diferenças em relação ao lugar que deixou: idioma diferente, cultura diferente, costumes diferentes. Existe a possibilidade de a confusão ser tal que há uma ruptura na comunicação, trazendo inclusive a despersonalização. Com frequência o sujeito, nestas situações, apela ao mecanismo de dissociação, com a idealização de todas as experiências novas pelas quais passa no novo ambiente que o acolhe, ao mesmo tempo em que desvaloriza tudo o que deixou para trás. Ou bem com o processo inverso, ao menos até uma adaptação nem que seja parcial, quando ocorre. Esta dissociação serve para evitar o luto, o remorso, a angústia, a depressão que o exílio pode causar. (GRINBERG; GRINGBERG, 1982, p. 8). Simbolicamente, na ruptura da comunicação por parte do sujeito que deseja o conhecimento “alcançando o céu”, configura-se o exílio.

Cabe destacar que nos três mitos, o do jardim do Éden, no mito edípico e no mito da torre de Babel, a curiosidade e o afã de conhecimento têm o mesmo *status* de pecado e é castigado da mesma maneira com o exílio dos sujeitos.

Em seu imponente trabalho acerca da história do exílio, a “síndrome do desterro”, o sofrimento e a dor são chamados “males de ausência” por Maria José de Queiroz (1998). É justamente essa ausência que se dá no estado de alma melancólico: algo falta, há um vazio, uma necessidade de preenchimento, uma sensação de angústia inexplicada, um estatuto de falência emocional, tristeza, apatia, desânimo, isolamento, um flertar com a morte, muitas vezes. Amanda Pérez Montañez (2013), em “Vozes do Exílio”, e acerca de como o conceito manifesta-se na narrativa literária, comenta justamente que:

A marca do trauma do exílio fica refletida na perda de identidade, na dor, na fratura e no estranhamento. [...] Na modernidade, o homem ainda não superou a desdita de permanecer em permanente desterro. As conquistas de qualquer desterrado são constantemente carcomidas pelo sentimento de estranhamento e de perda. Todo exilado é um naufrago que luta por sobreviver num território estranho onde a desesperação, a aniquilação e o silêncio se fazem presentes. [...] No âmago da solidão, o exilado sente, no silêncio de seu ser, o verdadeiro destino da existência humana. (MONTAÑEZ, 2013, p. 15).

Perda, estranhamento, ausência, palavras interligadas que explicam o estado de alma melancólico dos desterrados: algo se perdeu, mas não se sabe o quê; portanto, há um estranhamento. Se a ausência se prolongar, não há mais remédio que partir para outra situação, para outro estado, qualquer um será melhor.

Luto e Melancolia

Tento lhes falar de um abismo de tristeza, dor incomunicável que às vezes nos absorve, em geral de forma duradoura, até nos fazer perder o gosto por qualquer palavra, qualquer ato, o próprio gosto pela vida. Donde vem esse sol negro? De que galáxia insensata seus raios invisíveis e pesados me imobilizam no chão, na cama, no mutismo, na renúncia?

Julia Kristeva

Entre outras categorias, a Teoria Psicanalítica trata de dois aspectos da vida psíquica conhecidos como os processos de luto e da melancolia; eles são simi-

lares, afecções paralelas, mas não iguais. O *luto* é a reação à perda de um ser amado ou de uma abstração equivalente, como podem ser a liberdade, a pátria (pelo exílio), ideais etc. Traz normalmente desvios da conduta normal, porém não é considerado um estado patológico; após certo tempo é superado e não é conveniente, e é até contraproducente, perturbá-lo. Os traços intrapsíquicos que manifesta o luto são um desânimo profundamente doído, cessação do interesse pelos acontecimentos do mundo exterior, a perda da capacidade de amor e a inibição de toda produtividade. O *eu (ego)* entrega-se de tal maneira ao processo, que se produz uma quase total restrição que não dá lugar a outros propósitos ou interesses. No luto, o princípio da realidade mostra que o objeto amado não mais existe e demanda que a libido rompa todo vínculo com ele. Neste estado de coisas, é possível que surja um desconhecimento ou estranhamento da realidade e se conserve o desejo do objeto mediante uma psicose alucinatória de desejo, mas o normal é que o exame da realidade prime. De qualquer maneira, resulta em um processo levado a cabo de maneira paulatina, muitas vezes demorada, com um grande gasto de energia de carga libidinal e continuando a existir na consciência o objeto perdido enquanto o processo dura. Os pontos de contato da libido com o objeto são repetidamente acessados e rejeitados (pela não existência atual do objeto, conforme o princípio de realidade), acontecendo uma subtração sucessiva da libido com um conseqüente desprazer, até que o *eu* fica livre da carga libidinal e de toda inibição voltando ao estado normal anterior ao processo. Um ponto importante diz respeito à *ambivalência emocional*, isto é, as pulsões de vida e de morte existentes em toda instância psíquica, o amor e ódio que despertam o objeto de desejo: no processo de luto, as cargas libidinais são reduzidas até cessarem ora pela ira que culpa o objeto de não mais aí estar, ora por não considerar mais o objeto como algo de valor. “O trabalho de luto consiste, assim, num desinvestimento de um objeto, ao qual é mais difícil renunciar na medida em que uma parte de si mesmo se vê perdida nele” (MANNONI, 1995, p. 91).

Diferentemente do luto, a melancolia tem características parecidas, mas ao mesmo tempo bem diferentes, principalmente, quanto ao deslocamento da energia pulsional (libido) para o objeto investido (“catexiado”). Roudinesco e Plon (1977, p. 505) definem a melancolia nos seguintes termos:

Termo derivado do grego *melas* (negro) e *kholé* (bile), utilizado em filosofia, literatura, medicina, psiquiatria e psicanálise para designar, desde a Antiguidade, uma forma de loucura caracterizada pelo humor sombrio, isto é, por uma tristeza profunda, um estado depressivo capaz de conduzir ao suicídio, e por manifestações de medo e desânimo que adquirem ou não o aspecto de um delírio.

A *melancholia* comporta um estado de ânimo profundamente doloroso, com igual perda de interesse pelo mundo exterior, inibição das funções e perda da capacidade de amar como no luto, mas com o acréscimo de uma diminuição do amor próprio, da autoestima. Este último estágio se traduz em recriminações que o sujeito faz para consigo mesmo e pode até acarretar, inclusive, a espera de um autocastigo. A *melancholia* constitui, em alguns casos, a reação à perda de um objeto amado, mas essa perda tem uma natureza mais ideal: o objeto de amor não morre, mas se perde como objeto erótico (a noiva abandonada de que fala Freud). Em outras ocasiões, o sujeito não sabe exatamente o que se perdeu, e jaz aqui a grande diferença com o luto: neste, a perda é sentida (captada) pela consciência; na *melancholia*, a perda do objeto é inconsciente, a consciência nada sabe disso, daí a dificuldade para resolver o problema. A perda do objeto de desejo tem efeito no próprio *eu* (ego) do sujeito que, diante da perda, em vez de deslocar a libido para outro objeto a retrai ao eu, permitindo uma identificação do eu com o objeto abandonado, transformando a perda do objeto numa perda do próprio eu. Este processo tem uma clara base narcisista na eleição inicial do objeto para que, em caso de qualquer contrariedade, a carga erótica possa voltar ao eu, daí a identificação deste com o objeto perdido quando este se perdeu. A identificação narcisista é a mais primitiva de todas; o problema consiste em que, em casos de *melancholia* e devido à ambivalência emocional, as tendências sádicas e de ódio voltam-se contra o próprio sujeito, o que talvez permita esclarecer a tendência ao suicídio. Roudinesco e Plon (1998, p. 507) comentam que:

Enquanto o sujeito, no trabalho do luto, consegue desligar-se progressivamente do objeto perdido, na *melancholia*, ao contrário, ele se supõe culpado pela morte ocorrida, nega-a e se julga possuído pelo morto ou pela doença que acarretou sua morte. Em suma, o eu se identifica com o objeto perdido, a ponto de ele mesmo se perder no desespero infinito de um nada irremediável.

No luto, o *eu* domina o sofrimento da perda do objeto e arremete libidinalmente contra outros objetos; na *melancholia*, por ser um processo inconsciente, não é possível tal tarefa, pois deixa sequelas, com desenlaces que vão de estados intensos de exaltação (manias) ao suicídio já comentado. A respeito da enorme sensação de mal-estar que sente o melancólico, Garcia-Roza (1995, p. 76) faz a seguinte análise:

Uma outra diferença notável entre a perda objetual que caracteriza o luto e a que caracteriza a *melancholia* é que, enquanto no luto é o mundo que se torna pobre e vazio, na *melancholia* é o próprio eu. A

desvalorização que o melancólico faz do próprio eu, a autodegradação, a insistente declaração do quanto é uma pessoa moralmente desprezível, a facilidade com que se envilece perante os outros esperando ser expulso ou punido não admitem contestação. Nada que se diga em sentido contrário é acatado pelo melancólico ou minora seu sentido de inferioridade.

A melancolia constitui uma patologia muito antiga na humanidade, confundida facilmente com a depressão. De uma ou outra maneira, constata-se um estado dominante presente em nosso cotidiano, extremamente atual, no sentido de um “mal-estar da modernidade”, marcado por uma intensa inibição psíquica e física, expressando-se em sentimentos de impotência, culpa, vazio e sofrimento.

Na história da civilização, a melancolia adotou distintos significados: manifestação de loucura, uma tristeza maligna, ou até um estado maníaco que resultava em genialidade e em contato profundo com as verdades sobre a existência. Embora se apresentando de maneira nebulosa, a melancolia sempre esteve ligada, de alguma forma, às vivências dolorosas de perda: frustrações, decepções, desamparo, humilhações, abandono etc. Assim, é possível reunir todos estes eventos sob o signo de *registro da perda*, isto é, aos limites do ser humano frente ao desejo de controlar e dominar os acontecimentos da existência. O *registro da perda* evidencia a impotência e fragilidade do homem e, em última instância, da civilização, frente à supremacia do destino. (BIRMAN, 2006)

Para o estudo da melancolia, Freud baseou-se nas assim chamadas neuroses atuais, ou seja, a neurose de angústia provocada por uma vida sexual insatisfatória, no atual momento, e não derivada do recalçamento da resolução do Complexo de Édipo. Ele constatou que a angústia de seus pacientes estava relacionada com a sexualidade. O coito interrompido, por exemplo, constitui fonte de desprazer e angústia, uma angústia não prolongada ou recordada (mas *atual*), ao contrário da histeria (do recalçado na infância). Assim sendo, sua origem deve ser buscada na esfera física, isto é, um fator físico da vida sexual que produzirá um acúmulo de tensão sexual por um bloqueio na descarga. Esse excesso de tensão sexual passa então por um processo de transformação, surgindo a angústia. A partir deste pressuposto, Freud vai desenvolver algumas hipóteses sobre melancolia. O processo tem uma abordagem econômica e mecanicista, centrado na ideia de represamento ou descarga de energia física e psíquica. (PERES, 2010). Esta ideia toma a forma de uma sensação “voluptuosa”; diz Freud:

A anestesia, realmente, sempre consiste na omissão da sensação voluptuosa, que deve ser dirigida para o grupo sexual psíquico após a

ação reflexa que descarrega o órgão efetor. A sensação voluptuosa é medida pela quantidade da descarga (FREUD, 2006 [1895], p. 286).

Os melancólicos apresentariam, então, uma espécie de anestesia psíquica; porém, se na neurose de angústia o bloqueio é de energia física, no que toca à melancolia há que se pensar em uma tensão psíquica que não se satisfaz. Os melancólicos, comenta, são frequentemente anestésicos, não apresentam desejo de coito e carecem de sensação de prazer, mas tem uma enorme necessidade de amor. Assim o explica:

Aqui se pode intercalar algum conhecimento que nesse meio tempo se obteve acerca do mecanismo da melancolia. Com freqüência muito especial verifica-se que os melancólicos são anestésicos. Não têm necessidade de relação sexual (e não têm sensação correlata). Mas têm um grande anseio pelo amor em sua forma psíquica – uma tensão erótica psíquica (*psychische Liebespannung*), poder-se-ia dizer. Nos casos em que esta se acumula e permanece insatisfeita, desenvolve-se a melancolia. Aqui, pois, poderíamos ter a contrapartida da neurose de angústia. Onde se acumula tensão sexual física – neurose de angústia. Onde se acumula tensão sexual psíquica (*psychische Sexualspannung*) – melancolia (FREUD, 2006 [1894], p. 269).

Freud enumera uma série de sintomas para a melancolia: apatia, inibição, pressão intracraniana, dispepsia e insônia, diminuição da autoconfiança, expectativas pessimistas. A distinção, ainda, entre melancolia e depressão deve-se, segundo ele, à presença da “anestesia psíquica” na primeira e sua ausência na segunda. Peres (2010, p. 31), faz a seguinte interpretação das palavras de Freud:

Freud refere-se a um “buraco na esfera psíquica”, uma “hemorragia interna”, que se instalaria e produziria um empobrecimento na excitação. Essa redução, quando intensa, produziria um retraimento no psiquismo, que por um efeito de sucção levaria os neurônios associados a abandonar a excitação, produzindo dor. Quando há excesso de comunicação com os neurônios associados, estaríamos frente à mania.

O discurso do melancólico aponta várias direções: pensamento vazio, perda de sentido, monotonia ao falar, a impressão de um domínio da sonoridade da palavra às expensas de sua significação, uma falta que não permite dar consistência à palavra. Estaríamos, então, diante de uma fragilidade, uma insuficiência constitutiva, estrutural. Essa fragilidade ou falta de adequação nas representa-

ções tem consequências no investimento do objeto, o que permitiria supor uma falha em sua constituição: o objeto não se constitui a partir de uma satisfação experimentada (o seio da mãe, por exemplo), mas surge vazio, dentro de uma realidade lógica vazia.

Na melancolia existe o *anseio por alguma coisa perdida*. Uma perda na vida pulsional, que pode ser associada à anorexia, ou seja, falta de libido, falta de apetite. Apresenta-se, assim, como um luto pela perda da libido, produzindo o efeito da inibição psíquica com empobrecimento pulsional e dor. (PERES, 2010). O problema principal da melancolia é que essa “dor de existir” levará, muitas vezes, ao suicídio.

A análise do conto que propomos tentará desvendar a melancolia de suas personagens, procurando mostrar como se manifestam essas tendências melancólicas que terminam trágicamente em suicídio.

Los Inmigrantes

O conto *Los Inmigrantes* foi publicado pela primeira vez na revista *Fray Mocho*, em dezembro de 1912, e forma parte da obra *El Salvaje*, publicada em 1920. Entre os anos de 1912 e 1916, Horacio Quiroga publica uma série de contos que se contam entre os melhores de sua produção: *A la Deriva* (1912), *El Alambre de Púas* (1912), *Yaguai* (1913), *Los Mensú* (1914), *Uma Bofetada* (1916), entre outros. Estes relatos estão inspirados pelas histórias de aventureiros que chegavam à província de Misiones vindos de diversos países, poloneses, alemães, belgas, franceses, brasileiros, que fracassam na tentativa de alcançar “El Dorado” daquela remota região, assim como aconteceu ao próprio Quiroga. Há neles uma fuga do mundo urbano, como habitat, mas também de seus fracassos e desesperanças vividos em seus lugares nativos e que os conduzem ao destino inevitável da morte.

O relato mostra-nos de maneira impiedosa a sina humana. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que é um conto com traços existencialistas, da preocupação pelo homem com seu sentido de existência no mundo e também como responsável de suas ações. Este sentimento unamuniano³ permeia praticamente toda a obra de Quiroga e serve de alimento, muitas vezes, para os desenlaces de suas histórias. Alberto Acereda (2001, p. 8) comenta que “*la visión que del hombre tiene Quiroga como ser abocado a la muerte se enmarca dentro de lo que algo después comporta buena parte del existencialismo filosófico como visión de la presencia trágica del hombre en el mundo*”.

3. Miguel de Unamuno trata, em sua obra *Del Sentimiento Trágico de la Vida*, a questão existencial no homem. Embora o assunto tenha sido abordado já de alguma maneira por Schopenhauer, Nietzsche e Kierkegaard, considera-se uma das primeiras obras de ficção a tratar da temática. Martin Heidegger, Karl Jaspers e Jean Paul Sartre retomarão a questão que servirá de coluna vertebral a suas filosofias.

Em *Los Inmigrantes*, a questão existencial está emoldurada pela luta do homem com o meio, como em grande parte da obra do autor: desta vez, porém, a implacabilidade da natureza vai atingir seu zênite de maneira dilacerante. O homem constitui-se junto com o meio natural, ambos compartilham um destino, mas por vezes sucumbe às armadilhas da natureza, à força hostil que o ataca por surpresa e lhe causa a morte.

A história relata a peripécia de um homem com sua esposa grávida partindo de um lugar que mais tarde saberemos que é a Silésia, na Europa, com a intenção de chegar a Makallé⁴: metaforicamente, é a caminhada do homem em direção ao seu destino; e simbolicamente constitui uma alegoria do homem que volta à terra, ao pó, donde veio. Logo nas primeiras linhas, o narrador mostra o embate entre homem e natureza:

El hombre y la mujer caminaban desde las cuatro de la mañana. El tiempo, descompuesto en asfixiante calma de tormenta, tornaba aún más pesado el vaho nitroso del estero. La lluvia cayó por fin, y durante una hora la pareja, calada hasta los huesos, avanzó obstinadamente.⁵ (QUIROGA, 2004, p. 121).⁶

O panorama apresenta-se denso e não demorará muito para o leitor saber quem vai sucumbir na luta do homem com a mãe natura: “*El agua cesó. El hombre y la mujer se miraron entonces con angustiosa desesperanza*”⁷. (p. 121, grifo meu).

Neste ponto, anuncia-se a batalha perdida; há angústia e desesperança, não é possível vencer os desígnios do destino; não só o casal pressente a iminência da morte, mas há qualquer coisa de absurdo no fato de ter que enfrentá-la:

—¿Tienes fuerzas para caminar un rato aún? —dijo él—. Tal vez los alcancemos... La mujer, lívida y con profundas ojeras, sacudió la cabeza. [...] El hombre, tras una larga mirada a su alrededor, se convenció de que nada podía hacer. Su mujer estaba encinta. Entonces, sin saber dónde ponía los pies, **alucinado de excesiva fatalidad**, el hombre cortó ramas, tendiolas en el suelo y acostó a su mujer encima. El se sentó a la cabecera, colocando sobre sus piernas la cabeza de aquélla.⁸ (p. 121, grifo meu).

4. Cidade do norte da Argentina, na província do Chaco.

5. O homem e a mulher caminhavam desde as quatro da manhã. O tempo, decomposto em asfixiante calmaria de temporal, tornava ainda mais pesada a névoa nitrosa do estuário. A chuva veio por fim, e durante uma hora o casal, molhado até os ossos, avançou obstinadamente. (Todas as citações dos fragmentos do conto são minhas).

6. Todas as citações são de: QUIROGA, Horacio. Cuentos. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2004.

7. A água parou. O homem e a mulher olharam-se então com angustiosa desesperança.

8. —Você tem forças para caminhar mais um pouco ainda? —disse ele—. Talvez os alcancemos... A mulher, lívida e com manchas azuladas ao redor dos olhos, mexeu a cabeça. [...] O homem, depois de olhar longamente ao seu redor, convenceu-se de que nada podia fazer. Sua mulher estava grávida. Então, sem saber onde colocava os pés, alucinado de excessiva fatalidade, o homem cortou galhos, colocou-os no chão e deitou sua mulher grávida. Ele sentou na frente, colocando sobre suas pernas a cabeça dela.

Mannoni, com respeito à relação entre *ego* e *superego*, isto é, entre nossa consciência e a “voz da consciência”, surgida das imposições proibitivas dos pais primeiramente e da escola e da sociedade mais tarde, comenta:

Voltando à questão da angústia da morte, Freud a situa ou na reação a uma ameaça exterior, ou, como na melancolia, ao desenrolar de um processo interno. Trata-se sempre, porém, de um processo que se passa entre o eu e a severidade de um super-eu. Freud mostra uma espécie de hierarquia do perigo, afinal, pode-se traduzir pelo *desejo de morrer*⁹ (desejo que se torna fonte de angústia de morte). Todavia, em toda doença grave, o desejo de viver intervém e tenta se impor, ali onde a morte atua. Resta o núcleo do sentimento do perigo, que Freud situa do lado de um *desamparo impensável*, aquele que surge quando a possibilidade de ser imortal se impõe como ilusão ao sujeito (MANNONI, 1995, p. 86).

A mulher protagonista do conto está grávida e sofre de convulsões, pelo que o homem a deita, esperando que tudo cesse. O homem sabe que não há esperanças, que ela morrerá. O homem está “*alucinado de excessiva fatalidade*”, porque o *superego* lhe cobra o fato de ter embarcado em uma aventura da qual agora sairá sozinho, com muita sorte se conseguir escapar às inclemências da natureza, mas nunca com sua esposa, que falece na tentativa. O sentimento de culpa por se encontrar naquela situação age no âmago da angústia da morte e ainda, inconscientemente, no desejo de morrer. A pulsão de vida faz com que se esgotem antes todas as possibilidades, mas ocorre o desamparo impensável quando se depara com a impossibilidade da imortalidade.

Pasó un cuarto de hora en silencio. Luego la mujer se estremeció hondamente y fue menester enseguida toda la fuerza maciza del hombre para contener aquel cuerpo proyectado violentamente a todos lados por la eclampsia¹⁰. [...] Hubo otro ataque de eclampsia, del cual la mujer salió más inerte. Al rato tuvo otro, pero al concluir éste, **la vida concluyó también**.¹¹ (p. 121-122, grifo meu).

O homem depara-se, então, com a perda. Tenta entender a situação, ainda, para aliviar a consciência:

9. Em itálico no original.

10. Afecção que se manifesta nas parturientes ou nas mulheres que estão próximas do termo da gestação, caracterizada por espasmos convulsivos epileptiformes e urinas albuminúricas. (Fonte: *Diccionario de la Real Academia Española*).

11. Passou quinze minutos em silêncio. Depois a mulher estremeceu-se profundamente e foi necessária toda a força maciça do homem para conter aquele corpo projetado violentamente a todos os lados pela eclampsia. [...] Houve outro ataque de eclampsia, do qual a mulher saiu mais inerte. Um momento depois teve outro, mas quando concluiu, a vida concluiu também.

—Es demasiada fatalidad —murmuró. —Es demasiada fatalidad... —murmuró otra vez, esforzándose entretanto por precisar lo que había pasado. Venían de Europa, eso no ofrecía duda; y habían dejado allá a su primogénito de dos años. Su mujer estaba encinta e iban a Makallé con otros compañeros... Habían quedado retrasados y solos porque ella no podía caminar bien... Y en malas condiciones, acaso, acaso su mujer hubiera podido encontrarse en peligro. Y bruscamente se volvió, mirando enloquecido: —¡Muerta, allí!...¹² (p. 122).

Na questão acerca de como se origina a melancolia, Freud (1894) fala de uma hemorragia interna, produzida como consequência de uma “anestesia [sexual] psíquica”, diferentemente das neuroses de angústia em que há “esgotamento sexual”, gerando depressão, tristeza etc. No processo de luto, há uma reação, deslocando-se o objeto de desejo para outro, depois da constatação da perda, “reação à perda de um ente querido, como os pais, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante” (FREUD, [1917], p. 273); na melancolia, como a perda é caracterizada como ideal, ela é desconhecida e provoca aquela “anestesia”. Há uma “disposição patológica”, caracterizada psiquicamente por:

um estado de desânimo profundamente penoso, a cessação de interesse pelo mundo externo, a perda da capacidade de amar, a inibição de toda e qualquer atividade, e uma diminuição dos sentimentos de auto-estima (FREUD, [1917], p.278).

O que ocorre, então, é o retorno da libido ao eu a partir da identificação narcísica (desejo a mim mesmo), pela impossibilidade de ligação com qualquer outro objeto, haja vista a perda em questão. Temos, assim, primeiramente, uma *perda* de objeto de desejo e em segundo lugar, um retorno da libido ao *eu*; a terceira característica da melancolia é a de ambivalência emocional, amor e ódio (ao próprio objeto de desejo)¹³, e que pode causar a mania (no característico processo cíclico melancolia/mania, quando o amor triunfa), ou o suicídio (se o ódio é intolerante e qualquer negociação com o *superego* é impossível). Freud ([1917], p. 273) utiliza as seguintes palavras: “auto-recriminação e auto-envilecimento, culminando numa expectativa delirante de punição”. E culmina o ensaio *Luto e Melancolia* da seguinte maneira:

12. —É muita fatalidade —murmurou—. É muita fatalidade... —murmurou outra vez, esforçando-se, no entanto, por precisar o que tinha acontecido. Vinham da Europa, disso não havia dúvidas; e tinha deixado lá seu primogênito de dois anos. Sua mulher estava grávida e iam a Makallé com outros companheiros... Haviam se demorado e ficaram sozinhos porque a mulher não podia caminhar bem... E em más condições, talvez, talvez sua mulher poderia estar em perigo. E bruscamente voltou a cabeça, olhando enlouquecido: —Morta ali!...

13. O *Eros* e *Tanatos*, conforme a nomenclatura freudiana, originado dos sentimentos para com nosso pai de amor (por identificação) e ódio (por ele possuir o nosso mais prezado objeto de desejo: nossa mãe).

Das três precondições da melancolia — perda do objeto, ambivalência e regressão da libido ao ego —, as duas primeiras também se encontram nas auto-recriminações obsessivas que surgem depois da ocorrência de uma morte. Indubitavelmente, nesses casos é a ambivalência que constitui a força motora do conflito, revelando-nos a observação que, depois de determinado o conflito, nada mais resta que se assemelhe ao triunfo de um estado de mente maníaco. Somos levados assim a considerar o terceiro fator como o único responsável pelo resultado. O acúmulo de catexia que, de início, fica vinculado e, terminado o trabalho da melancolia, se torna livre, fazendo com que a mania seja possível, deve ser ligado à regressão da libido ao narcisismo. O conflito dentro do ego, que a melancolia substitui pela luta pelo objeto, deve atuar como uma ferida dolorosa que exige uma anticatexia extraordinariamente elevada. (FREUD, [1917], p.291).

Essa ferida dolorosa leva o homem a auto infligir-se dor, de maneira simbólica, na tarefa que se impõe a seguir, e que sabe de antemão impossível, que é a de carregar o cadáver da esposa ao lugar mítico de origem da presença de um objeto de desejo representado neste caso pelo país de origem. Há uma necessidade de auto-recriminação, auto-envilecimento e expectativa delirante de punição, como postula Freud, que impede que o homem supere o estado de luto, ao menos até aqui, e que impele a ele carregar a dor inconsciente, ao mesmo tempo que carrega, simbolicamente, o objeto de desejo esvaído representado pelo corpo inerte da esposa. Se a *identificação* funciona como uma etapa preliminar da escolha objetal, a perda do objeto de desejo obriga ao *ego* a recriminar-lhe sua ausência (do objeto); diante dessa ausência, o *ego* se recrimina a si mesmo *em apariência*, isto é, na realidade consciente, quando na verdade a recriminação está dirigida a um outro (o objeto perdido), de maneira inconsciente. Por isso o melancólico não tem pudor em denegrir-se e expor sua condição miserável.

É o que o homem faz, a partir daí, ao empreender um longo caminho para levar a mulher de volta (supõe-se que ao ponto de partida, donde eles vieram, o narrador nada nos diz a respeito). São três dias de longa e extenuante caminhada, quase desumana:

Durante tres días, descansando, siguiendo de nuevo, bajo el cielo blanco de calor, devorado de noche por los insectos, el hombre caminó y caminó, sonambulizado de hambre, envenenado de miasmas cadavéricas –toda su misión concentrada en una sola y obstinada idea: arrancar **al país hostil** y salvaje el cuerpo adorado de su mujer.¹⁴ (p. 122, grifo meu).

14. Durante três dias, descansando, continuando outra vez, sob o céu branco de calor, devorado á noite pelos insetos, o homem caminhou e caminhou, como um sonâmbulo pela fome, envenenado de miasmas cadavéricas –toda sua missão concentrada em uma só e obstinada ideia: tirar do país hostil e selvagem o corpo adorado de sua mulher.

O país hostil e selvagem apresenta-se, aqui, como o contraposto do país de nascença que as personagens deixaram para trás; há uma necessidade de substituição, de deslocamento do objeto de desejo, mas aquele país, fica claro, não substituirá este, pelo contrário, age impiedosamente para lhes tolher a vida. Finalmente, o homem percebe que não será possível levar sua mulher:

La mañana del cuarto día vióse obligado a detenerse, y apenas de tarde pudo continuar su camino. Pero cuando el sol se hundía, un profundo escalofrío corrió por los nervios agotados del hombre, y tendiendo entonces el cuerpo muerto en tierra, se sentó a su lado.¹⁵ (p. 123, grifo meu).

A imagem do homem que carregou durante quatro dias sua esposa morta e se vê obrigado a ter que deixá-la sem poder levá-la para seu lugar de origem é brutal e dramática. O tender o corpo na terra implica um reconhecimento da derrota.

Nesse momento, a narrativa vai se definir completando o processo melancólico; se já havia a cobrança do *superego* por ter deixado um pequeno filho de dois anos para trás, lá na Europa, e ter empreendido uma aventura suicida com a esposa grávida, se durante o percurso da viagem a angústia do exilado manifesta-se fugindo em direção a uma morte segura, agora que se consumou a perda, restará a saudade do que não mais está e o vazio que configura um não saber completamente o que se perdeu:

El hombre echó una ojeada a la horrible masa blanduzca que yacía a su lado, y cruzando sus manos sobre las rodillas quedóse **mirando fijamente** adelante, al estero venenoso, en cuya lejanía el **delirio** dibujaba una aldea de Silesia, a la cual él y su mujer, Carlota Phoening, regresaban felices y ricos a buscar a su adorado primogénito.¹⁶ (p. 123, grifo meu).

Novamente, é possível encontrar as marcas da imersão na melancolia. O olhar fixo e o delírio mostram o sem sentido de uma situação para a qual não há saída nem explicação. No caso dos imigrantes que deixam tudo para trás em busca da “terra prometida”, o desterro, de uma ou outra maneira, cobra seu preço.

15. Na manhã do quarto dia se viu obrigado a parar, e somente à tarde pode continuar seu caminho. Mas quando o sol afundava, um profundo calafrio passou pelos nervos esgotados do homem, e deitando então o corpo morto na terra, sentou-se ao seu lado.

16. O homem deu uma olhada na horrível massa embranquecida que jazia ao seu lado, e cruzando suas mãos sobre os joelhos ficou olhando fixamente à frente, ao estuário venenoso, em que lá longe o delírio desenhava uma aldeia da Silésia, à qual ele e sua mulher Carlota Phoening, voltavam felizes e ricos a procurar seu adorado primogênito.

O que se nota nos contos de Quiroga que abordam esta temática é que o preço a pagar é alto, geralmente a morte, uma morte que de alguma forma é buscada por não poder suportar o fato da dor melancólica que o exílio traz consigo.

REFERÊNCIAS

ACEREDA, Alberto. *Del criollismo a la urgencia existencial. Fatalidad y angustia en tres cuentos de Horacio Quiroga*. *Revista Castilla: Estudios de literatura*. Madrid, v. 26, p. 7-18, 2001.

ARAÚJO, Joel Gonçalves. *António Vieira, entre o Degredo e a Pátria: Percursos de Saudades*. Coimbra: Universidade de Coimbra Faculdade de Letras, 2010.

BÍBLIA SAGRADA. Português. Tradução João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Royal Bible, 1997. 338 páginas.

BIRMAN, Joel. *Arquivos do mal-estar e da resistência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

DARWIN, Charles. *A origem do Homem e a Seleção Sexual*. Rio de Janeiro: Hemus Editora, 1974.

FREUD, Sigmund. *Rascunho E. Como se origina a angústia* [1894]. Edição Standard Brasileira (ESB) das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. *Projeto para uma psicologia científica* [1895-1950]. Edição Standard Brasileira (ESB) das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. I. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

_____. *Totem e tabu* [1913] Edição Standard Brasileira (ESB) das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GARCIA-ROZA, Luis Alfredo. *Freud e o inconsciente*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

GRINBERG, León; GRINBERG, Rebeca. *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

KRISTEVA, Julia. *Sol negro*. Tradução Carlota Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

MANNONI, Maud. *O nomeável e o inomeável*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MONTAÑEZ, Amanda Pérez. *Vozes do exílio e suas manifestações nas narrativas de Julio Cortázar e Marta Traba*. Londrina: EDUEL, 2013.

PERES, Urania Tourinho. *Depressão e melancolia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

QUEIROZ, Maria José de. *Os males da ausência*. Rio de Janeiro: Top Books, 1998.

QUIROGA, Horacio. *Cuentos*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 2004.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. Tradução Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

_____. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GRANDE SERTÃO: TRAVESSIA REALISTA?

THE DEVIL TO PAY IN THE BACKLANDS: REALISTIC TRAVEL?

Alysson Quirino SIFFERT¹

RESUMO: Este artigo busca indicar o autêntico realismo presente em *Grande Sertão: Veredas* a partir de princípios estéticos elaborados por György Lukács, com ênfase na lógica dialética e na dimensão humanista presentes no único romance de João Guimarães Rosa. A hipótese básica é que o *Grande Sertão: Veredas* é um retrato de aspectos essenciais da realidade brasileira, sem deixar de captar a singularidade de personagens sertanejos ou de incorporar os movimentos decisivos da modernidade universal, o que o afasta de qualquer quadro metafísico, sempre muito enfatizado pela crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Grande Sertão. Brasil. Realismo. Lukács. Dialética. Modernidade.

ABSTRACT: This article seeks to indicate the authentic realism present in *Grande Sertão: Veredas* [The Devil to Pay in the Backlands]. It is based on aesthetic principles elaborated by György Lukács, with emphasis on the dialectical logic and the humanistic dimension present in João Guimarães Rosa's single novel. The basic hypothesis is that the *Grande Sertão: Veredas* is a portrait of crucial aspects of Brazilian reality, capturing, at the same time, the singularity of local characters and the decisive movements of universal modernity. All of that is able to distance the novel from any metaphysical framework, always too much emphasized by the critics.

KEYWORDS: Grande Sertão. Brazil. Realism. Lukács. Dialectics. Modernity.

“Amável o senhor me ouviu, minha ideia confirmou: que o Diabo não existe. Pois não? O senhor é um homem soberano, circunspecto. Amigos somos. Nada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia.



(*Grande Sertão: Veredas*, página final)

1. Mestre e doutorando em Estudos Literários pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. E-mail: alyssonsiffert@gmail.com. Bolsista como coordenador do projeto de extensão “Contradição: Programa de Formação do Pensamento Crítico”, vinculado à Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG.

I

Interpretar de trás para frente, iniciando pelo fim, pode ser uma estratégia útil a quem pretenda desvendar novos acessos a uma obra já tão explorada quanto *Grande Sertão: Veredas*. Isto porque suas últimas frases, a epígrafe deste artigo, revelam de modo exemplar duas características cruciais do livro, que o perpassam inteiro, mas que até hoje não parecem ter recebido a devida ênfase². Ora, trata-se de um desfecho tanto *dialético* quanto *humanista*, aspectos estes que, a nosso ver, balizam o conteúdo e a forma do único romance de João Guimarães Rosa, funcionando como pilares centrais do seu invulgar realismo. Nesse sentido, a travessia dos personagens do livro simboliza traços essenciais de determinada realidade histórica, tanto sertaneja quanto brasileira e global – não sendo necessário nenhum método esotérico para explicar seus significados mais importantes, ao contrário do que postula a crítica literária de corte metafísico, como a de Francis Uteza.³

É certo que a saga de Riobaldo se desenrola desde o princípio em torno da dúvida sobre a existência do demônio enquanto ente sobrenatural, o que pode sugerir ao leitor a existência de certas forças que escapariam aos limites materiais ou sociais do mundo dos homens, algo mais afim a uma visão religiosa e irrealista. Não obstante, sugerir uma possibilidade não é igual confirmá-la: ao lado dos receios supersticiosos, a narração sempre transmite desconfiança em relação ao demoníaco metafísico da tradição cristã, crença que será enfim rechaçada, num tom até peremptório, pelas últimas palavras do relato de Riobaldo: “Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia” (GSV, p. 553).⁴ Afirma-se aí com todas as letras, após uma negação dialética das mil dúvidas anteriores, que a questão do diabo é coisa meramente humana, e tal conclusão não é uma nota isolada: pelo romance inteiro há indícios de que tudo que se passa deriva apenas dos fatos e da lógica do nosso ser social concreto, e dos entendimentos e ilusões que este ser social realmente produz. Já no primeiro parágrafo do *Grande Sertão: Veredas*, por exemplo, a crença acrítica no satânico é reputada mera “superstição” (GSV, p. 6) de um “povo prascóvio” (GSV, p. 5), isto é, de um povo

2. Também buscamos discutir essas questões em nossa dissertação de mestrado, *Realismo e Modernidade em Grande Sertão: Veredas* (SIFFERT, 2017), cujos argumentos introdutórios serão retomados aqui.

3. Em seu *Metafísica do Sertão*, embora veja corretamente que certos trabalhos formalistas “não permitem ver a criação linguística de Rosa numa estratégia outra que não a de um puro jogo literário”, acreditando que isto constitui “apenas a parte visível de um iceberg de outra dimensão” (UTEZA, 1994, p. 20), Francis Uteza desenvolve a hipótese não menos abstrata de que essa outra dimensão é a metafísica, embora ele mesmo admita que a “metafísica de *Grande Sertão* repousa sobre dados geográficos concretos” (p. 79).

4. A edição do *Grande Sertão: Veredas* que usaremos neste artigo, com indicação de páginas em parênteses precedida pela sigla “GSV”, é a Edição comemorativa da Editora Nova Fronteira, publicada em 2006.

relativamente ingênuo ou pouco racional, tendente a cultivar temores e credices que, quando reparados melhor, se mostram desprovidos de pertinência – e essas ponderações pontuam todo o livro até o realismo firme das palavras finais.

Mas vale também alertar que quem logra assumir tais conclusões é antes o narrador e protagonista Riobaldo, em sua fase final de fazendeiro pensador, e não o próprio Guimarães Rosa, que, mesmo após escrever seu romance, continuou pessoalmente irresoluto sobre os temas metafísicos e teológicos, podendo até ter morrido de modo precoce, três dias após seu discurso de posse na Academia Brasileira de Letras, sob a influência psicológica de uma arraigada superstição: a de que justo esta posse selaria seu fim, o que o fez postergá-la durante quatro anos, de 1963 a 1967. Seja como for, o certo é que há no *Grande Sertão: Veredas* vários momentos de “triunfo do realismo”, expressão usada primeiramente por Friedrich Engels ao comentar que o maior romancista da França, Honoré de Balzac, ao invés de dirigir seus enredos com suas opiniões conservadoras, monarquistas, conseguiu narrar toda a real decadência da classe aristocrática francesa e a inevitável ascensão da burguesia – movimento que Balzac achava odioso, mas que retratou sem disfarces, com firme sinceridade, captando sua essência histórica⁵. No caso do *Grande Sertão: Veredas*, também nos parece “triunfante” Riobaldo concluir pela não existência do demônio, que, portanto, só teria veracidade como um símbolo metafórico das contradições humanas dos próprios homens – triunfo que significa a superação realista não apenas das anteriores dúvidas do narrador-personagem sobre essa questão, mas também, ainda que de modo momentâneo, a superação das dúvidas do seu próprio criador, Guimarães Rosa, um diplomata muito culto, inteligente e sério, mas bastante católico e tradicional, cultor de um convencionalismo de gravata borboleta que levou até o respeitoso professor Antonio Candido a afirmar que entre o *Grande Sertão: Veredas* e o homem que o escrevera parecia haver um abismo, com larga vantagem do livro sobre o autor, ao menos no sentido da capacidade de despertar interesse⁶.

Mas mesmo se considerássemos que Riobaldo termina sua narração ainda atormentado pela dúvida, sem decidir se o diabo existe ou não enquanto entidade sobre-humana, (por conta da expressão “se for” e do símbolo do infinito, que sugere um eterno retorno), isso por si só não faria do livro algo avesso ao mais autêntico realismo, que jamais se atém aos limites da empiria naturalista, sem mediações, nem ao nível de consciência deste ou daquele personagem. Ocorre,

5. Cf. Engels, Friedrich. Carta à escritora Margaret Harkness. Disponível in: <http://www.vermelho.org.br/noticia/153628-11>. Acesso em 5 de abril de 2016.

6. Depoimento de Antonio Candido sobre o *Grande Sertão: Veredas*; in: <https://www.youtube.com/watch?v=nn9YMb6S7VQ>. Acesso em 5 de abril de 2016.

porém, que dissociar completamente o romance do termo “realismo” foi uma repetida tendência dos seus mais influentes estudiosos, aqueles que lançaram as bases para as principais linhas investigativas seguidas pelos mais de 1500 artigos, livros ou teses já escritos sobre o *Grande Sertão: Veredas*⁷. Até um importante crítico de raízes sociológicas como o já citado Antonio Candido chegou a sugerir que, para compreender esse romance, seria preciso “aceitarmos certos ângulos que escapam aos hábitos realistas” (2002, p.123), enquanto outro intelectual de formação sociológica, o jovem Roberto Schwarz, asseverava um ano depois que no *Grande Sertão* “a História quase não tem lugar”, por entender ser imediata “a passagem da região para o destino humano, tomado em sentido mais geral possível”, o que desobrigaria “o autor de qualquer realismo” (1965, p. 35-36) – e isso para citar apenas dois influentes estudiosos mais afins ao método do materialismo histórico e dialético, que é também a base filosófica de um conceito mais abrangente de realismo, tal qual o entendemos.

Embora sustentemos uma opinião diferente a respeito do *Grande Sertão: Veredas*, aqui vale a pena identificar as raízes dessa generalizada tendência da fortuna crítica rosiana. Na maioria das vezes, quando se tenta afastar esse livro da ótica realista, o pensamento de fundo está a confundir “realismo” com algum tipo de naturalismo documental ou de regionalismo pitoresco, confusão muito frequente desde que os primeiros modernistas, no combate aos moldes que engessavam a criação artística, passaram a atacar acidamente tal engessamento, rotulando-o no bojo comum do realismo-naturalismo, sem quase nunca diferenciar os dois conceitos separados por esse hífen. Por isso se puseram a chamar de “realista” tudo o que reputavam como fruto de uma visão esquemática, eivada de preconceitos de escola e oposta à liberdade criativa, como se vê, por exemplo, nas seguintes propostas da *revista Klaxon*, publicada em São Paulo entre 1923 e 1924 enquanto órgão da nova estética que Mário de Andrade e seus camaradas tentavam promover:

Ressurreição da narrativa. [...]. **A ficção reafirmada contra a frieza calculista do realismo.** O cálculo sim, noutra sentido. O fracasso Zolesco apesar do Signeret e das asas brancas encobrendo os pés cornudos. A morte do inútil, do enfadonho, do palavreado sem ação e sem experimentação psychologica [...] O riso, a força, o inverossímil científico. Modernos. Modernos (CAPRICE, *Klaxon* n.1, pag. 14 – grifos nossos).

A sinceridade em arte não consiste em reproduzir, senão em criar. O seu princípio gerador é a “consciência singular”, pelo qual um homem é verdadeiramente digno de ser chamado poeta – isto é:

7. Estimativa feita por Willi Bolle, no seu *Grandesertão.br* (2004, p. 19), com base em outro estudo.

criador. Há um século atrás Schleiermacher escrevia: ‘A poesia não procura a verdade, ou antes, procura uma verdade que nada tem de comum com a verdade objetiva’ (ANDRADE, *Klaxon* n.1, p. 16).

O que boa parte dos críticos e teóricos posteriores fizeram foi conservar essa lógica de raciocínio, e isso os levou a divorciar o *Grande Sertão* do que entendiam por “realismo”, pois, de fato, a originalidade ímpar e a força criadora de João Guimarães Rosa o afasta de qualquer mimese superficial ou esquemática da realidade. Contudo, um realismo mais autêntico, como aquele defendido com coerência e refinamento em toda a obra madura de György Lukács, também significa uma oposição frontal e inequívoca a qualquer retrato fotográfico ou pitoresco da realidade imediata. Para Lukács, o *realismo* representa antes um tipo de mimese muito mais profunda, que não se contenta com as descrições das aparências do mundo real e que sempre incorpora a viva inventividade do artista, cuja missão é transfigurar a realidade para captar e transmitir melhor sua cambiante essência histórica, consoante as leis próprias do fazer estético. Essa concepção de realismo é desenvolvida com minúcia por Lukács em várias obras de crítica literária ou de filosofia, se desdobrando em uma série de conceitos e princípios estéticos às vezes muito complexos e pouco compreendidos; de todo jeito, sua caracterização mais geral pode ser assim resumida, nas palavras do próprio Lukács:

A meta de quase todos os grandes escritores foi a reprodução artística da realidade: a fidelidade ao real, o esforço apaixonado para reproduzi-lo na sua integridade e totalidade, tem sido para todo grande escritor (Shakespeare, Goethe, Balzac, Tolstói) o verdadeiro critério de grandeza literária [...]. Se agora pretendemos esclarecer algum dos aspectos mais importantes dessa situação, deparamo-nos com a seguinte questão: o que é essa realidade que a criação artística deve refletir com fidelidade? Aqui, importa acima de tudo o caráter negativo da resposta: essa realidade não é somente a superfície imediatamente percebida do mundo exterior, não é a soma dos fenômenos eventuais, casuais e momentâneos. Ao mesmo tempo que coloca o realismo no centro da teoria da arte, a estética marxista combate firmemente qualquer espécie de naturalismo, qualquer tendência à mera reprodução fotográfica da superfície imediatamente perceptível do mundo exterior. [...] Mas, ao mesmo tempo em que combate o naturalismo, a estética do marxismo combate, com não menos firmeza, um outro falso extremo: a concepção que, partindo da ideia de que a mera cópia da realidade deve ser rejeitada e da ideia de que as formas artísticas são independentes dessa realidade superficial, chega a atribuir, no âmbito da teoria e da prática da arte, uma independência absoluta às formas artísticas. Esta falsa concepção chega a considerar a perfeição formal como um fim em si mesma e, por conseguinte, prescinde da realidade na busca de tal perfeição, apresentando-se como comple-

tamente independente do real e julgando assim possuir o direito de modifica-lo e estiliza-lo arbitrariamente. É uma luta na qual o marxismo continua e desenvolve as teorias que os mestres da literatura mundial sempre tiveram em relação à essência da verdadeira arte: teorias segundo as quais cabe à arte representar fielmente o real na sua totalidade, de maneira a manter-se distanciada tanto da cópia fotográfica quanto do puro jogo (vazio, em última instância) com as formas abstratas (LUKACS, 2009, p. 102-103).

Na visão de Lukács, para sintetizar a passagem acima em outros termos, uma obra realista é aquela que obteve um reflexo estético adequado em relação aos tipos e tendências essenciais de determinada época histórica, e, segundo entendemos, é justamente isso que o *Grande Sertão: Veredas* acaba alcançando em relação a diversos aspectos da realidade brasileira e global (e não apenas sertaneja). Embora atuem no livro tendências consideradas formalistas, experimentais e fantásticas, pensamos que o caso de *Grande Sertão: Veredas* é tão peculiar quanto o que Lukács aponta em *Doutor Fausto* de Thomas Mann, no sentido de que se tratam de livros com traços vanguardistas – que incorporam, por exemplo, o subjetivismo problemático de um narrador personagem – mas que, simultaneamente, ao invés de se perderem por veredas abstratas, acabam por desvelar aspectos fundamentais da complexa realidade objetiva de seus respectivos países (o Brasil e a Alemanha), dentro do quadro da “diabólica” modernização capitalista mundial. São vários os motivos, aliás, que estimulam a comparação entre esses dois romances, tais como, além do já aludido modernismo realista: a reescritura do mito do Fausto aclimatada em outras épocas; a influência da cultura alemã e da experiência da Segunda Guerra Mundial em ambos autores; o ceticismo em relação ao progresso, derivado de tal experiência; a originalidade formal e o trabalho artístico meticuloso como meio de cumprir a responsabilidade histórica do escritor. Aqui não cabe desenvolver melhor tal exercício comparativo, o que fizemos em outra oportunidade (SIFFERT, 2017, p. 102-104); no âmbito desse artigo, é antes preciso nos determos um pouco mais em alguns pontos já referidos até aqui.

II

Em um de seus parágrafos mais lapidares, Karl Marx diz: “Ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem”⁸. A maioria dos que entraram na história como grandes nomes da literatura universal, desde Homero, seguiram o essencial desse postulado de modo intuitivo

8. MARX, Karl. *Crítica à filosofia de direito de Hegel*, São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, p. 151.

ou consciente. Guimarães Rosa não representa nenhuma exceção a isso, mas é preciso caracterizar melhor como tal radicalidade humanista se manifestou concretamente em seu romance.

Iniciamos nosso debate sugerindo que as páginas finais do *Grande Sertão: Veredas* tendem a colocar uma pedra conclusiva na questão sobre a existência ou não do demônio, encarado por fim como uma emanção simbólica das contradições humanas. Trata-se de um fecho, portanto, dialeticamente materialista, que desce as indagações duma suposta esfera mística (desprovida de condicionamentos de tempo e lugar) para um patamar terrestre onde o homem real é a medida de todas as coisas. Ora, o homem não é um ente abstrato, apartado das leis da matéria e da sociedade, e o próprio Guimarães Rosa põe tanta ênfase no confinamento concreto do homem que chega a asseverar o seguinte, em sua famosa entrevista a Günter Lorenz:

Chamou-me “o homem do sertão”. Nada tenho em contrário, pois sou um sertanejo e acho maravilhoso que você deduzisse isso lendo meus livros, porque significa que você os entendeu. Se você me chama de “o homem do sertão” (e eu realmente me considero como tal), e queremos conversar sobre este homem, já estão tocados no fundo os outros pontos. É que eu sou antes de mais nada este “homem do sertão”; e isto não é apenas uma afirmação biográfica, mas também, e nisto pelo menos eu acredito tão firmemente como você, que ele, esse “homem do sertão”, está presente como ponto de partida mais do que qualquer outra coisa (ROSA; LORENZ, 2009, p. XXXIII).

É certo que nem sempre as declarações de um autor sobre sua própria obra, ou as informações biográficas de sua vida, servem para elucidar com mais precisão seus resultados especificamente literários; e inclusive não é raro que alguma biografia sobre o autor ou suas eventuais afirmações apenas desviem os leitores de uma leitura mais adequada da obra em si, já que esta é capaz de atingir um patamar mais verdadeiro e revelador, por conta da superação estética realista, do que o nível de veracidade permitido pelas limitações ou confusões cotidianas do artista que a produziu. Porém também não nos parece justo o extremo contrário, isto é, o total descarte da biografia e das declarações do autor que produziu a obra em análise, visto que muitas vezes tais fontes fornecem certos subsídios de elucidação que não poderiam ser encontrados em outros lugares. Isto porque o ser humano é o que é: um ser concreto condicionado pelo seu próprio tempo histórico e por seus lugares de origem e de vivência, e nenhum livro é um objeto em abstrato: é antes

o produto de um escritor, que é um animal social como qualquer outro homem, portanto também determinado por tal ou qual tempo e espaço histórico⁹.

Feita essa ponderação, vale voltar ao “homem do sertão” que Guimarães Rosa diz ser o ponto de partida de sua vida e de toda sua obra literária. Tal ponto de partida recebe ampla ênfase no *Grande Sertão: Veredas*: o próprio termo “sertão” é o núcleo do seu título e a dimensão inescapável de cada um de seus componentes, dos detalhes compositivos de seus vocábulos e frases à suas estruturas estéticas mais gerais e determinantes, como os personagens principais e as linhas mestras do enredo. O que talvez seja menos óbvio é que a específica realidade sertaneja, do modo *singular* como é retratada no romance, também traz em si a *particularidade* do Brasil em seu problemático processo de modernização e a *universalidade* do avanço do capitalismo global sobre estruturas nacionais e locais mais arcaicas, havendo em meio a tudo isso diversas dimensões, como a fauna e a flora do cerrado ou as indagações de cunho aparentemente místico e existencial. O ideal seria destrinchar todos esses níveis para demonstrar como se opera a *função mediadora* do sertão brasileiro, função formal e de conteúdo que conecta o Brasil ao resto do mundo, mas a simples menção dessa mediação já indica o fundamento da nossa discordância a respeito do seguinte trecho de um artigo de Roberto Schwarz, o qual já aludimos acima e cujo tema, aliás, é outra comparação do *Grande Sertão: Veredas* com o *Doutor Fausto* de Thomas Mann:

No *Grande Sertão* a História quase não tem lugar – o que não é defeito; dentro das proposições do livro é virtude. Enquanto em *Dr. Faustus* a trama, no seu caminho para os valores universais, passa detidamente pelo destino alemão, em Guimarães Rosa a passagem da região para o destino humano, tomado em sentido mais geral possível, é imediata. O *sertão é o mundo*, mostra Antonio Candido; o que se passa no primeiro é elaboração artística das virtualidades do segundo. Esta ligação direta desobriga o autor de qualquer realis-

9. A grande complexidade dessa questão reside no fato de que a obra literária não raro adquire grande autonomia em relação ao autor durante o processo de escrita e após estar pronta – o que a teoria lukacsiana do realismo faz sempre questão de destacar e detalhar, como na seguinte passagem: “A nosso entender, na interpretação das obras de escritores importantes é sempre equivocado partir de suas próprias posições teóricas. A importância literária universal de tais obras consiste no fato de que, em geral, aqueles conflitos de sua época que os ensaios [...] do pensamento do escritor só chegam a captar, no melhor dos casos, numa antinomia honradamente exposta [...] inclusive, não poucas vezes, petrificando-os em tomadas de posição falsas ou reacionárias, adquirem nas obras literárias a forma de maior mobilidade que deriva, em última instância, da realidade historicamente dada. Na maior parte dos casos, isso é algo mais que a plenitude artística de produtos fragmentários do pensamento; é antes a correlação que o processo de conformação da realidade, seu reflexo apaixonadamente levado até o fim, impõe às tendências errôneas do pensamento do escritor” (LUKACS, 1969, p. 16-17). Por outro lado, não devemos esquecer que tal autonomia artística é apenas *relativa*, e o próprio Lukács sempre se mostra a favor da utilização da biografia e do pensamento do autor na condição de fontes explicativas subsidiárias da obra, como faz diversas vezes, por exemplo, em sua análise sobre o *Fausto* de Goethe e sobretudo sobre Heinrich Heine, em *Realistas Alemanes del Siglo XIX* (LUKACS, 1970).

mo, pois o compromisso assumido pouco se prende à realidade empírica. É ainda Antonio Candido que mostra como são concebidos homem e paisagem, mesclas da realidade e símbolo, constituindo para além do mapa, da língua e dos habitantes mineiros um regionalismo cuja referência é o globo. No coração mesmo da linguagem, tornada fluida e refeita maior, o escritor realiza esse seu constante itinerário: da realidade para o fantástico, do mínimo para o imenso, do chulo para o símbolo cósmico (SCHWARZ, 1965, p. 36).

Ora, de fato o romance de Guimarães Rosa seria mais avesso ao realismo se houvesse mesmo esse pulo abrupto da especificidade regional para o abstrato destino humano, sem deixar espaço para a influência determinante da história nacional. Porém, ao contrário do que diz Schwarz, isso jamais ocorre, dado que a própria região – o sertão – serve como campo mediador, tanto no conteúdo quanto na forma, entre o moderno destino humano, cada vez mais burguês, e a história específica da “modernização conservadora” do Brasil sob a égide do chamado “desenvolvimento desigual e combinado”¹⁰. Se “O sertão é do tamanho do mundo.” (GSV, p. 65), não deixa também de ser do tamanho do Brasil, havendo uma incessante fusão do regional, do nacional e do universal em todos os detalhes e estruturas gerais do romance. O próprio protagonista e narrador do *Grande Sertão* é um misto de jagunço e intelectual que condensa em si tanto o arcaísmo brasileiro (que tem como uma de suas formas *históricas* o fenômeno da jagunçagem e do coronelismo), quanto certas dúvidas existenciais e metafísicas que afligem o homem moderno desde a época do *Hamlet* de Shakespeare e do *Fausto* de Marlowe, ali onde as certezas medievais já estavam se dissolvendo no ar.

A incompreensão de tais mediações, no jovem Schwarz, deriva muito dessa interpretação restritiva do conceito de “realismo”, visto como uma cópia da realidade imediatamente apreensível, “empírica”, o que se desdobra em outro problema correlato: o de entender por “História” algo como resumo das principais manchetes ou fatos políticos do país, e não, como deveria ser, o movimento essencial das vidas humanas, que sempre inclui uma determinante dimensão nacional, mas as vezes se assemelha ao das placas tectônicas, algo mais profundo e difícil de visualizar de modo imediato. E aí reside o principal problema de certos pontos de vista formalistas: são olhares que se atém na aparência dos fenômenos imediatos, sem adequadas mediações, o que costuma redundar numa inversão das prioridades, na focalização do secundário em detrimento do principal. Por isso a noção de realismo é rebaixada a um naturalismo descritivo, e não se percebe o processo histórico mais amplo se transformando em formas artísticas.

10. Cf. Michel Löwy, “A Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado”. Disponível em: <http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-antiores/revista-outubro-n-1/> (Acesso em 10/09/ 2014)

É certo, vale também ressaltar, que esse próprio artigo de Schwarz faz ressalvas contra tal superficialismo fenomênico, e que o Schwarz mais maduro, sobretudo na análise de Machado de Assis, já enxerga com muito mais clareza a sedimentação da história na própria forma literária, usando um método que vem muito de Adorno, mas que neste ponto é totalmente compatível com o de György Lukács, também considerado uma grande influência pelo próprio Schwarz. De todo modo, Adorno e Lukács se reivindicam críticos marxistas e soerguem seus métodos sobre os princípios do materialismo histórico e dialético, embora com discordâncias em certos conceitos, como o do próprio “realismo”, sempre defendido por Lukács, mas descartado por Adorno e por seus seguidores¹¹. Sem querer minimizar tais diferenças, o que vale reter aqui, em relação à obra madura desses dois marxistas, é antes o princípio que os unifica: a ênfase na transmutação do conteúdo histórico na própria forma literária, desde a confecção dos personagens e de suas ações e reações recíprocas, que formam o enredo, até os menores detalhes estilísticos e linguísticos. E tal condensação realista da história na obra ficcional, como iremos demonstrar, também ocorre em todas as veredas do *Grande Sertão*.

Um dos melhores exemplos disso pode ser visto ao se analisar o “humanismo dialético” do livro – o que já estamos sugerindo desde o início deste artigo. É claro que aqui estamos falando de outro termo cujo entendimento, assim como a respeito do “realismo”, não é isento de polêmicas e discordâncias. Para certas perspectivas críticas, como a de Louis Althusser, o “humanismo” costuma ser visto como uma máscara de boas intenções sob uma prática corrupta, meras palavras demagógicas em torno de uma ética abstrata no intuito de esconder as contradições concretas da sociedade. Porém, novamente na esteira de György Lukács, o entendimento que adotamos sob esse termo é bem outro, o exato oposto de qualquer demagogia: tem como base a luta pela integridade e dignidade humana, o que inclui a busca incessante da verdade como forma de combate a todo tipo de injustiça e de equívoco opressor. Assim, o que de fato importa no “humanismo”, em termos intelectuais e artísticos, é esse ir na raiz do ser social de modo profundo, revelando suas reais contradições sem medos ou preconceitos, o que contribui para a melhor compreensão da realidade humana, algo crucial para a progressiva emancipação do nosso gênero em relação a seus entraves. Por isso, o mais autêntico realismo literário costuma pressupor algum tipo de humanismo, seja na concepção de mundo emancipatória que deriva explicitamente dos per-

11. Cf. THOMPSON, Michael. “Realism as Anti-Reification: a defense of Lukács’ Aesthetic Theory” Disponível em: http://www.academia.edu/6796064/Realism_as_Anti-Reification_A_Defense_of_Lukacs_Aesthetic_of_Realism (Acesso:29/11/2016).

sonagens ou do enredo, seja no próprio ato de revelar e denunciar corajosamente, sem ilusões subjetivas, as tendências fundamentais e os problemas objetivos de dada realidade histórica, ainda que isto signifique um humanismo indireto, que apenas se manifesta na negação dialética de condições desumanas, sem explicitar os caminhos de superar tais condições.

Assim, seja em que forma se fizer presente, o humanismo não deve ser confundido como nenhuma abstração metafísica ou hipócrita; pelo contrário, é algo concreto, uma síntese do que é essencial nas lutas históricas de humanização do mundo, com seus reais avanços, derrotas e retrocessos. Por isso a abstração conceitual que nos leva a sintetizar as múltiplas lutas e querelas humanas em torno de certa noção de humanismo, ao invés de nos apartar da realidade concreta, deveria antes nos conduzir à progressiva interpretação das mais diversas determinações dessa realidade, como a dimensão periférica nacional dentro do sistema capitalista global. O próprio estilo argumentativo *Grande Sertão: Veredas*, circular e espiralado, permeado de idas e vindas e repleto de negações, lembra muito o movimento dialético de concretização de certos conceitos abstratos, tão essencial no pensamento de Hegel, Marx e Lukács.

Vale então reter, antes de tudo, que o que vemos no romance de Guimarães Rosa é uma rica totalidade concreta, historicamente condicionada, o que é característico das obras de arte mais realistas e profundas da humanidade. Mas qual história é essa que o livro capta até em cada detalhe de sua forma? No sentido mais essencial, é a história da complexa modernização brasileira, com foco nas permanências arcaicas do *hinterland* sertanejo, mas refletindo a cada passo as tendências transformadoras do Brasil e do mundo, embora muitas vezes de modo indireto, difícil de perceber numa leitura desatenta. Seja como for, os personagens de Guimarães Rosa jamais são seres abstratos, apartados com irrealismo das leis históricas que regem a matéria, o mundo dos homens e, mais especificamente, o Brasil e o sertão; e inclusive vale frisar que toda vez que ocorrem discussões metafísicas ou narrações de casos inacreditáveis isso é feito de modo a retratar certas compreensões, credences e dúvidas que de fato se fazem presentes na realidade cultural do povo sertanejo e brasileiro. Trata-se de um povo determinado, que possui a tradição católica e o folclore como duas de suas bases culturais formativas, aliadas a ecumênicas incorporações de outras religiões e crenças, o que o próprio Riobaldo sintetiza da seguinte maneira:

Hem? Hem? O que mais penso, testo e explico: todo-o-mundo é louco. O senhor, eu, nós, as pessoas todas. Por isso é que se carece

principalmente de religião: para se desendoidecer, desdoidar. Reza é que sara da loucura. No geral. Isso é que é a salvação-da-alma ... Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito de todas. Bebo água de todo rio ... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue. Rezo cristão, católico, embrenho acerto; e aceito as preces de compadre meu Quelemém, doutrina dele, de Cardéque. Mas, quando posso, vou no Mindubim, onde um Matias é crente, metodista: a gente se acusa de pecador, lê alto a Bíblia, e ora, cantando hinos belos deles. Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Eu queria rezar - o tempo todo. Muita gente não me aprova, acham que lei de Deus é privilégios, invariável. E eu! Bofe! Detesto! (GSV, p. 12-13).

Aqui se observa novamente que, no *Grande Sertão: Veredas*, a religiosidade e as indagações correlatas sobre o bem e o mal, embora admitam hipóteses sobrenaturais ou inverídicas, fazem parte de preocupações totalmente humanas, estando ademais vinculadas a esse homem específico do sertão que é representado pelo jagunço Riobaldo e por seus colegas de saga. Isso significa que mesmo os momentos que soam mais absurdos ou falsos, como algumas estórias misteriosas ou as hipóteses sobre o bem e o mal absolutos, são sempre enunciados de modo perfeitamente verossímil pelos personagens sertanejos, refletindo uma cultura que também existe fora do livro e é, por sua vez, historicamente determinada. Por isso não se trata propriamente de um “romance metafísico”, classificação que anima uma vasta corrente de análise do livro e é usada inclusive pelo professor Antonio Candido, que, porém, apesar desse apontamento a nosso ver impróprio, faz na prática outro tipo de análise do *Grande Sertão*, situando a tal metafísica em bases materialistas, o que se mostra mais próximo do método que reputamos o mais correto. Ora, a verdadeira ênfase de Antonio Candido, apesar dele sugerir que devemos escapar das perspectivas “realistas”, recai em algo muito similar a esse “realismo” tal qual o entendemos, visto que ele elogia o *Grande Sertão: Veredas* justamente por esse romance ser capaz de retratar uma realidade mais profunda que a mera fotografia das aparências, ou seja, em termos lukacsianos, por sua qualidade autenticamente realista:

Para o artista, o mundo e o homem são abismos de virtualidades, e ele será tanto mais original quanto mais fundo baixar na pesquisa, trazendo como resultado um mundo e um homem diferentes, compostos de elementos que deformou a partir dos modelos reais, consciente ou inconscientemente propostos. Se o puder fazer, estará criando o seu mundo, o seu homem, mais elucidativos que os da observação comum, porque feitos com as sementes que per-

mitem chegar a uma realidade em potência, mais ampla e mais significativa. (...) A experiência documentária de Guimarães Rosa, a observação da vida sertaneja, a paixão pela coisa e pelo nome da coisa, a capacidade de entrar na psicologia do rústico, - tudo se transformou em significado universal graças à invenção, que subtrai o livro à matriz regional para fazê-lo exprimir os grandes lugares comuns, sem os quais a arte não sobrevive: dor, júbilo, ódio, amor, morte, - para cuja órbita nos arrasta a cada instante, mostrando que o pitoresco é acessório e que na verdade o Sertão é o Mundo (CANDIDO, 2002, p. 122).

Por isso falamos acima que mesmo que Riobaldo terminasse o livro ainda em dúvidas sobre a existência desumanizada do diabo, esse eventual desfecho não faria do livro um exemplar de romance avesso ao realismo, dado que mesmo as indagações mais místicas ou as representações mais insólitas não são meras ilusões equivocadas do narrador, muito menos erros estéticos: antes fazem parte de um universo cultural pleno de superstições e crenças religiosas, localizado num Brasil cuja essência extraliterária acaba por ser retratada realisticamente no *Grande Sertão*, se condensando nas lutas de seus personagens e nas demais camadas de sua forma literária. Mas ocorre ainda que o livro, sob o já aludido “triunfo do realismo”, acaba dando um passo extra no sentido da superação de várias confusões e superstições tanto do senso comum sertanejo como do próprio Guimarães Rosa, que, mesmo sem plena consciência disso, acaba por incorporar uma concepção crítica e materialista sobre a realidade retratada. Isto faz o livro terminar com a conclusão de Riobaldo de que o diabo em si não existe, de que só existe o homem se indagando humanamente sobre o bem e o mal derivados de suas ações concretas, e não de modo abstrato e sobrenatural, apartado do próprio mundo humano ou de suas determinações locais e nacionais.

Tal desfecho, portanto, é um exemplo claro do *realismo dialético e humanista* do livro, uma viga estrutural que, embora pouca frisada pelos críticos, baliza todas suas relações de conteúdo e forma, com isso condicionando e até mesmo invertendo o significado da esfera “mística” ou “metafísica”, por muitos considerado sua principal característica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário. “Livros”. In: *Revista Klaxon – Mensário de Arte Moderna* (Fac-símile dos 9 números). São Paulo: Martins, 1976.

BOLLE, Willi. *Grandesertão.br: o romance de formação do Brasil*, São Paulo: Ed. 34, 2004.

CANDIDO, Antonio. “Depoimento sobre o Grande Sertão: Veredas”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nn9YMb6S7VQ>. Acesso em 5 de abril de 2016.

_____. “O Homem dos Aessos”, in: *Tese e antítese: ensaios*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2002.

CAPRICE, May. “Livros”. In: *Revista Klaxon – Mensário de Arte Moderna* (Fac-símile dos 9 números). São Paulo: Martins, 1976.

ENGELS, Friedrich. “Carta à escritora Margaret Harkness”. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia/153628-11>. Acesso em 5 de abril de 2016.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *As formas do falso: um estudo sobre a ambiguidade no Grande Sertão: Veredas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986

LÖWY, Michel. “A Teoria do Desenvolvimento Desigual e Combinado”, in: <http://revistaoutubro.com.br/blog/edicoes-anteriores/revista-outubro-n-1/> (acesso em 10/09/2014)

LUKÁCS, György. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

_____. *Realistas alemanes del siglo XIX*, Barcelona: Grijalbo, 1970

_____. *Thomas Mann*. Barcelona: Grijalbo, 1969

MARX, Karl. *Crítica à filosofia de direito de Hegel*. São Paulo, Editora Boitempo, 2005

ROSA, João Guimarães; LORENZ, Günter. “Diálogo com Guimarães Rosa”. In: *Ficção completa: em dois volumes*. 2. ed. Volume 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009.

_____. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SCHWARZ, Roberto. “Grande-Sertão e Dr. Faustus” in: *A sereia e o desconfiado: ensaios críticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

SIFFERT, Alysson. *Realismo e modernidade em Grande sertão: veredas*. 2017. 135 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/LETR-ALLN59>>.

THOMPSON, Michael. “Realism as Anti-Reification: a defense of Lukacs’ Aesthetic Theory”. Disponível em: http://www.academia.edu/6796064/Realism_as_Anti-Reification_A_Defense_of_Lukacs_Aesthetic_of_Realism. (Acesso:29/11/2016).

UTEZA, Francis. *JGR: metafísica do grande sertão*. São Paulo: EDUSP, 1994.

**NARRATIVA JUVENIL CONTEMPORÂNEA E O GÊNERO POLICIAL:
ROMANCE DE ENIGMA, NOIR E DE SUSPENSE NAS OBRAS DE LUÍS DILL**

**NARRATIVE CONTEMPORARY YOUTH AND THE POLICE GENRE: ROMANCE
OF MYSTERY, NOIR AND SUSPENSE NOVEL IN THE WORKS OF LUÍS DILL**

Andressa FAJARDO¹

RESUMO: A narrativa juvenil brasileira das últimas décadas, constituindo um subsistema diferenciado do infantil, tem mostrado diferentes facetas temáticas e formais, inclusive com a revitalização de gêneros literários, como o romance policial, contribuindo para aproximar jovens leitores dessa produção. Nessa perspectiva, procuramos, no decorrer deste artigo, com o apoio de diferentes teorias e pesquisadores, observar e discutir modos de apropriação de elementos da narrativa policial, a partir de obras do escritor gaúcho Luís Dill. A fundamentação teórica do trabalho abrange estudos sobre as modalidades textuais pertencentes ao gênero policial (romance de enigma, noir e de suspense), com respaldo nos estudos realizados por Todorov (1979), Medeiros e Albuquerque (1979), Reimão (1983), Boileau e Narcejac (1991) e Chandler (2002), os quais foram de grande importância para que pudéssemos estabelecer os pontos de contato entre o gênero policial e as narrativas juvenis contemporâneas analisadas.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativa juvenil contemporânea. Romance policial. Luís Dill.

ABSTRACT: Brazilian literature for teenagers from the latest decades, being a subsystem different from the one for children, has displayed different themes and forms, including revitalization of classic genres such as detective novels, establishing a closer relationship between young readers and the mentioned production. From this perspective, we aim, throughout this dissertation, supported by different theories and researchers, to observe and discuss ways of appropriation of typical elements of the detective narrative in eight books by Brazilian writer Luís Dill. The theory of this work includes studies about its different textual modalities (mystery, black and suspense novel), based on studies of Todorov (1979), Medeiros and Albuquerque (1979), Reimão (1983), Boileau and Narcejac (1991) and Chandler (2002), among others who were of almost importance to that we could establish points of contact between the detective genre and the contemporary narratives analyzed.

KEYWORDS: Narrative contemporary youth. Detective novel. Luís Dill.

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Ciências Humana, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, Brasil. Área de Concentração: Estudos Literários. Email: dressa.fajardo@hotmail.com. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

1. Romance de Enigma, *Noir* e de Suspense: breves considerações teóricas acerca de cada tipologia textual

Para Todorov (1979), toda narrativa de caráter policial apresenta um crime e alguém disposto a desvendá-lo. Entretanto, nem toda narrativa em que esses elementos se fazem presentes pode ser considerada pertencente ao gênero policial. Isso porque, além da necessidade de um crime, é necessário também que haja uma articulação nos elementos fabulares da narrativa, os quais estabelecem a relação entre detetive, crime e narração. Nesse sentido, é possível inferir a presença de dois tipos de romance policial: o primeiro, o romance policial clássico ou de enigma, criado a partir da publicação do conto *Assassinatos na rua Morgue*, de Edgar Allan Poe, em 1841, e o segundo, intitulado *roman noir*, com origem nos Estados Unidos pouco antes da Segunda Guerra Mundial. Este último também foi publicado na França, na chamada “série noir”, e foi considerado, a partir de então, uma evolução do gênero literário policial.

A clássica narrativa de enigma oferece ao leitor duas histórias distintas, uma voltada ao crime e concluída antes do início da seguinte e a outra voltada ao inquérito. Nesta, pouca coisa acontece e os personagens encarregados da descoberta do criminoso apenas observam e examinam os indícios deixados pelo assassino. Não há, portanto, tipo algum de ação fora dos limites da racionalização lógica, visto que uma das regras dessa modalidade é garantir que haja sempre a imunidade ao detetive. O relato da investigação geralmente fica nas mãos de um companheiro do detetive, aspecto responsável por conferir ênfase às cenas progressivas de suspense, as quais desencadearão, ao final do enredo, a descoberta do criminoso. Logo, uma vez que as personagens não agem, mas retiram conclusões acerca de uma ação anterior, a narrativa passa a ser elaborada em forma de memória. Nesse estilo narrativo, o privilégio não é dado ao crime da primeira história, mas à forma de investigação do detetive sobre a ação passada e à forma de condução do inquérito da segunda história. Assim, notamos que há uma diminuição, em princípio, nas possibilidades de o detetive sofrer algum tipo de ataque, ou até mesmo de morrer no decorrer da narrativa.

Segundo Medeiros e Albuquerque (1979), o romance policial clássico de enigma busca a mais completa verossimilhança com a realidade. Para tanto, trabalha prioritariamente com índices materiais, renegando os psicológicos: desenvolve o imaginário, o poético, tentando deixar de lado as instabilidades do coração em favor do exercício racional. Em geral, o narrador apresenta o caso, inserindo, na história, uma dose tal de terror que paralisa a reflexão e o leitor fica ansioso, pedindo ajuda, visto que, sozinho, sente-se incapaz de solucionar o mis-

tério. É nesse momento que a figura do detetive entra em cena, com o objetivo de resgatar a “verdade” e auxiliar o leitor na resolução do mistério. Aliás, a inserção do detetive na narrativa é o fator responsável para prender o leitor pela curiosidade, proporcionando-lhe a expectativa de que aconteça um desfecho satisfatório.

A respeito do *roman noir*, Todorov (1979) ressalta que, durante sua construção, é possível perceber que, assim como no romance de enigma, há a conservação do mistério de duas histórias que tendem a se fundir, fazendo que a narrativa coincida com a ação. Ao suprimir a primeira história e dar vida à segunda, esse romance provoca mudanças no paradigma do romance policial, obrigando o leitor a se comportar de maneira oposta em relação ao desenrolar da narrativa. Desse modo, o interesse da personagem se desloca da simples curiosidade para o suspense, pois, enquanto no romance de enigma sua mobilização vai do efeito à causa, ou seja, do assassinato inicial à descoberta do criminoso, no romance negro vai da causa ao efeito. Neste último, o interesse do leitor é, portanto, sustentado a partir da espera do que acontecerá, uma vez que não há ponto de chegada algum, como ocorre no romance tradicional. Em outras palavras, o *roman noir* não oferece a adivinhação da história, pois não há mistério a ser desvendado, tampouco se sabe se o detetive chegará vivo ao final da obra.

O objetivo dessa modalidade textual é aguçar a curiosidade do leitor e criar situações de suspense que impeçam que a leitura seja interrompida. Crime, cadáver, atos violentos e determinados indícios estão presentes, mas o motivo do crime será o fio condutor da narrativa que, a partir desse momento, fará que o leitor, interessado, fique na expectativa, impacientemente, à espera do desfecho. Nesse sentido, encontramos em sua essência literária a violência no modo mais brutal, a paixão desenfreada, a imoralidade e o ódio, elementos esses que fazem que o narrador não reserve as surpresas para o final da história. As situações angustiantes são exploradas e, nelas, o detetive pode se envolver, porém a sua presença nem sempre é obrigatória. Não há otimismo e a imoralidade ou amoralidade são admitidas, além da utilização de uma linguagem coloquial, de gírias e de palavras de baixo calão, que podem ser encontradas no decorrer da narrativa.

Conforme Reimão (1983), o *roman noir* surgiu em uma época às vésperas do *Crack* da bolsa de Nova York, em 1929, e chegou ao seu auge em 1945, na França, a partir da publicação dos contos de Dashiell Hammett (1894-1961), na revista americana *Black Mask*. Para a estudiosa, o autor do romance policial usa sua trama para apresentar o mundo real do crime presente na sociedade capitalista. Esse mundo deve ser visto, como uma reprodução da sociedade que explora a sociedade. Isto é, a narrativa é construída com o intuito de revelar a corrupção, o

egoísmo e a falsa moralidade, levando o leitor a observar o romance policial por meio de um olhar real sob o mundo cruel em que vivemos.

A distinção básica que podemos fazer entre os dois tipos de romance policial – o romance de enigma e o *roman noir* – está no fato de que a principal característica presente no primeiro é o processo de apresentação dos fatos ocorridos; no segundo, a característica principal se faz presente em seus temas que perpassam, especificamente, a violência e a amoralidade, pois, como o detetive não está mais imune, tudo se torna possível, inclusive, colocar em risco a sua própria vida. O detetive da modalidade *noir* não é visto mais como alguém que trabalha pelo simples deleite de analisar indícios, como acontece na narrativa de enigma, e sim como um empregado de forma particular, portanto, obrigado a exercer um ofício por rendimento. Desse modo, diferentemente do detetive do romance de enigma, o qual enfrenta criminosos que matam somente por questões pessoais, “o detetive do romance negro tem de se haver com adversários para quem a vida não conta e que estão prontos às mais sombrias maquinações para ganhar dinheiro” (BOILEAU E NARCEJAC, 1991, p. 58).

Nessa perspectiva, observa-se que a temática central do *roman noir* é a corrupção social, reflexo das mudanças dos valores da sociedade burguesa após a Primeira Guerra Mundial. Desenvolvido no auge da Grande Depressão e da Lei Seca norte-americanas, essa modalidade dá vida a um tipo de detetive que se diferencia totalmente daquele construído no romance de enigma. Isto é, na narrativa policial noir, esse personagem deixa de ser um sujeito bom e honesto para se tornar um dependente de bebidas alcoólicas, fumante, conhecedor do submundo e participante deste, e relaciona-se, quase sempre, com prostitutas e marginais. É uma figura totalmente ambígua, que não acredita na ordem social vigente, mas, em seu íntimo, não passa de um herói sentimental. Assim, para Chandler (2002), o protagonista do *roman noir* é construído, como

[...] um homem que não tem mácula ou medo. O detetive deste gênero de história deve ser um homem assim. É herói, é tudo. Deve ser um homem completo e um homem normal e também um homem extraordinário. Deve ser, para empregar um lugar comum, um homem honrado por instinto, por inevitabilidade, sem se preocupar com isso e certamente sem fazer qualquer alusão a isso (CHANDLER, 2002, p. 124).

O *roman noir*, conforme aponta Todorov (1979), não se constitui em um processo de apresentação, e sim de representação feita pelas personagens e pelos costumes particulares e, principalmente, pelos seus temas. A partir desse aspec-

to, passamos a encontrar a violência sob todas as formas e mais particularmente aquelas abominadas, como o espancamento e o massacre, temáticas facilmente vistas nos romances policiais. Com efeito, é em torno dessa constante que se constrói o romance negro: a violência, o crime geralmente sórdido e a imoralidade ou amoralidade das personagens. Obrigatoriamente, também a “segunda história”, aquela que se desenrola no presente, ocupa aí um lugar central; mas a supressão da primeira não é um traço obrigatório, uma vez que o mistério é conservado e terá, no decorrer da obra, uma função secundária, subordinada, e não mais central, como ocorre no romance de enigma.

Ademais, ainda para Todorov (1979), o romance policial de enigma não apresenta um crime perfeito. Ou seja, sem qualquer punição, pois, na ficção romanesca, não haveria lugar para a impunidade da transgressão e da violência, visto que a ordem social considera o delito uma anomalia, uma violação da lei instituída. Já no *roman noir*, há, em seu enredo, a presença de mais de um detetive e mais de um criminoso, como ressalta o estudioso, em seu estudo:

O criminoso é quase obrigatoriamente um profissional e não mata por razões pessoais (assassino a soldo); além disso, é frequentemente um policial. O amor – “de preferência bestial” – aí encontra também lugar. Em compensação, as explicações fantásticas, as descrições e as análises psicológicas continuam banidas; o criminoso deve sempre ser uma das personagens principais. Quanto à regra 7, perdeu sua pertinência com o desaparecimento da história dupla. Isto nos prova que a evolução tocou principalmente a parte temática, referencial, e não a própria estrutura do discurso (TODOROV, 1979, p. 101-102).

A arquitetura dessas narrativas segue padrões diferentes dos estipulados pelos romances de enigma: existirá o crime, haverá indícios e pistas a serem seguidos, porém descobrir o culpado não será a única tarefa do detetive dessa modalidade, já que ele também será o responsável por desvendar a motivação do assassinato. No entanto, o mistério em torno do crime não é mais o elemento principal, e sim um elemento secundário na obra. Logo, influenciados pelo meio em que vivem, diferentemente do romance de enigma, os personagens do *roman noir* são produtos do submundo do crime e estão, entre eles, policiais corruptos, ladrões, prostitutas, os quais são figuras constantes nessa modalidade de narrativa policial.

A partir dessas questões, observamos que o universo do romance policial é, sem dúvida, permeado por vários elementos, tais como: mistério, medo, investigação, curiosidade, assombro, inquietação, todos dosados de acordo com os autores e suas respectivas épocas. Por isso, além de se considerar o desdobramento

do romance policial em duas categorias de romance, a de enigma e a *noir*, deve-se, também, destacar outra modalidade denominada romance de suspense, que nasce juntamente com as outras duas do romance policial. Para Todorov (1979), o romance de suspense abre novos olhares para a maneira como se desenvolve a fábula e a intriga na narrativa policial, uma vez que essa nova tipologia do gênero serviu de transição entre o romance de enigma e o *roman noir*. Isto é, o romance de suspense apresenta características que permeiam as outras duas tipologias, ou seja, como no romance de enigma, este tende a conservar as duas histórias e, também, o mistério. Portanto, para o autor do romance de suspense, o mistério é utilizado como ponto de partida para que se instaure, na narrativa, a curiosidade de saber como se explicam os acontecimentos já ocorridos, bem como o suspense a respeito do que acontecerá ou poderá acontecer com as personagens no decorrer da trama.

Nesse sentido, Todorov (1979) enfatiza que, no romance de suspense, como no *roman noir*, há a presença da “história do detetive vulnerável” e da “história do detetive-suspeito”. Na primeira, a história se desenvolve por causa do meio em que as personagens circulam e que são descritas no livro; na segunda, um crime é cometido nas primeiras páginas e as suspeitas dos policiais recaem sobre uma determinada pessoa, no caso, a personagem principal. Esta, por sua vez, para provar sua inocência, deverá procurar o verdadeiro culpado pelo crime, mesmo podendo colocar sua vida em risco. Nesse último caso, a personagem é considerada, ao mesmo tempo, o detetive, o culpado (aos olhos da polícia) e a vítima dos verdadeiros assassinos. Assim, ao se conservar do romance de enigma o mistério advindo de um crime pessoal e, também, as duas tramas, porém sem reduzir a segunda história à mera detecção da verdade, como no *noir*, o romance de suspense se instaura como outra modalidade do romance policial.

Na perspectiva de Boileau e Narcejac (1991), o romance de suspense caracteriza-se como “romance da vítima”, pois ela será a personagem focalizada na trama. No decorrer da história, a vítima corre perigo por todos os lados, sendo este não necessariamente concretizado pela morte. Esse perigo, no romance de suspense, ainda é visto como uma ameaça, uma vez que o leitor está na expectativa e a vítima sofrerá uma perseguição. Os fatos a serem desvendados pelo detetive ainda estão suspensos, o que torna o tempo dolorosamente sentido e vivido pelos personagens. No entanto, a expectativa é constantemente retardada, torturante e está envolvida por uma perseguição em ritmo acelerado, a qual é responsável por atribuir à narrativa muito mais emoção em relação ao tempo da trama. Ou seja, “haverá ‘uma relação matemática’ entre tempo e a ‘excitação’ produzida pela narrativa. Essa relação é precisamente o suspense” (BOILEAU E NARCEJAC, 1991, p. 67).

O romance policial é, pois, um gênero construído pela junção da imaginação que transcende os limites da lógica objetiva da mente humana. Justamente por isso, essa subdivisão entre romance de enigma, *roman noir* e de suspense mostra-se interessante, pois cada um aborda um tipo de personagem específico, seja detetive, vítima ou criminoso. Assim, com base nos aspectos citados no decorrer deste tópico a respeito dos elementos que fazem parte da construção do gênero policial e, conseqüentemente, das suas modalidades textuais. Os estudos levantados servirão como base para a verificação, posteriormente, da escolha e da inserção de determinadas características do romance policial nas narrativas juvenis brasileiras contemporâneas de Luís Dill.

2. Narrativas Juvenis de Luís Dill e suas relações com as tipologias textuais do gênero policial

Compreender como ocorre a relação entre o romance policial (voltado para o público adulto e com início no século XIX) e a narrativa juvenil contemporânea é verificar quais são os elementos presentes no primeiro que motivaram o escritor gaúcho Luís Dill, a preencher seus textos com determinadas características típicas do universo policial. Aliás, devemos deixar claro que a escolha pela produção de narrativas juvenis policiais requer, dos autores desse campo, adaptabilidade e recriação de determinados aspectos do gênero literário. Ou seja, não basta introduzir elementos da narrativa policial para a juvenil; deve-se, também, articular as duas frentes literárias, pois devemos considerar que esta última sofre influências temporais, etárias e, principalmente, mercadológicas ao longo de sua produção. Além disso, nosso objetivo não é somente observar os pontos em comum e a relação entre o gênero policial e a narrativa juvenil brasileira contemporânea, mas também tentar enquadrá-la, por meio de certos elementos, em uma das modalidades do gênero policial: romance de enigma, *roman noir* e romance de suspense, como forma de comprovar a preferência do autor por um tipo específico de atmosfera policial em suas obras.

Ao longo da leitura das narrativas juvenis selecionadas, é evidente a preferência do escritor pelo universo policial, visto que podemos encontrar uma articulação entre o gênero literário e o subsistema juvenil. No entanto, vale ressaltar que, como se trata de obras destinadas ao público jovem, a adequação de certas características, por exemplo, adolescentes no papel de detetives, crimes cometidos pelos próprios jovens etc, é essencial para tornar a narrativa ainda mais atrativa aos olhos do jovem leitor. Esse aspecto evidencia a evolução do caráter

policial nas obras selecionadas, o que nos levou a pesquisar as primeiras e as últimas publicações do autor para esse público leitor específico.

Seguindo uma linha mais próxima do romance policial, a narrativa juvenil *Beijo Mortal* (2009) revela a preocupação do autor em adequar o seu livro ao público alvo (juvenil). Ao longo da trama, determinadas características típicas do gênero policial são trazidas para o universo ficcional juvenil, entre elas: a presença de um detetive, não mais na figura de um adulto, mas na de um adolescente, o processo de investigação do crime, o jovem no papel de criminoso, a presença de vítimas, todas elas jovens entre treze e dezesseis anos, o mistério etc. Todas essas características são elaboradas de modo a surpreender o jovem leitor e aproximá-lo do objeto narrado. No decorrer da trama, observamos que a construção do enunciado de *Beijo Mortal* ocorre em um momento posterior à enunciação. O fio condutor deste último surge a partir do interesse do adolescente Francisco pelo assassinato de sete garotos, ocorrido seis meses atrás, em um campinho de futebol. Com isso, o comportamento do protagonista passa a se assemelhar ao de um detetive, o qual busca, diante de um crime, decifrar, com auxílio da razão, os obscuros eventos da história. Impulsionado pela curiosidade (elemento que marca a construção da identidade juvenil) e pelo mistério, Francisco decide investigar o caso por meio de entrevistas com as testemunhas do episódio:

Francisco sente a excitação encobrir o choque, é algo novo. Parece inadequado seu trabalho de campo se sobrepor à memória dos meninos mortos. Até porque não é trabalho de verdade e o temor de estar usando pessoas humildes para satisfazer sua curiosidade começa a gerar esfera escura que se adensa em seu estômago (DILL, 2009, p. 21).

O comportamento de Francisco na obra corporifica a ideia de detetive nos romances policiais: a de ser uma alegoria da razão. Motivado pelas questões particulares (construção de um *blog* jornalístico) e, também, pela influência paterna (o pai é um jornalista investigativo), o adolescente se lança em uma autêntica investigação. No decorrer dela, o jovem procura possíveis pistas sobre o caso, interroga as testemunhas, reflete sobre os motivos que levaram os adolescentes Guilherme, Betinho e Cabeça a realizarem a chacina:

– Foi uma chacina e aconteceu há seis meses – Francisco esclarece paciente. – Quero colocar no meu blogue. – Em vez de falar de mulher, vai falar de chacina, brother? – É projeto diferente, não quero meu blogue igual ao de todo mundo (DILL, 2009, p. 13).

– O senhor conhecia algum dos meninos mortos? – Não. De vista. Vinham sempre jogar bola de noite no campinho. – O senhor nunca chegou a conversar com eles? – Minha casa fica só na beira da praça – resmungo. – Não quer dizer que eu goste ou que eu fale com essa gurizada. – Ah... certo. O senhor lembra do dia... do dia em que aconteceu a chacina aqui na praça? – Da noite, tu quer dizer. Claro. Isso aqui já foi bairro de respeito. Hoje tá virado numa anarquia [...] (DILL, 2009, p. 52)

[...] – Como foi? – Eu tava em casa com a patroa, olhando tevê. Aí o tiroteio. Espiei pela janela e vi três vagabundos saindo pelo lado de lá. – Correndo? – Caminhando, como se não tivesse acontecido nada. Falei pra polícia, mas não consegui descrever os vagabundos. Se eles tivessem saído pro lado de cá... – E o senhor foi lá? Foi um dos primeiros a chegar? – Fui lá, sim. Mandei a patroa ligar pra Brigada Militar e fui lá ver o motivo da confusão (DILL, 2009, p. 52-53).

A inserção de um adolescente na figura de um personagem, quase sempre adulto, elimina a distância entre texto literário e público leitor. Isso acontece não só por causa das adequações sofridas pelo enredo policial, mas também porque o jovem leitor é chamado a participar gradativamente da aventura vivida por eles. Outro elemento típico da atmosfera policial é a brutalidade e a violência encontrada no decorrer dos relatos feitos pelas testemunhas do crime. Esses aspectos são responsáveis pela aproximação da narrativa juvenil, novamente, da modalidade policial *roman noir*, a qual é marcada pela violência, no sentido mais brutal, pela paixão desenfreada, pela imoralidade e pelo ódio. Todavia, como a narrativa apresenta uma cronologia não linear (esse tipo de temporalidade oferece à obra juvenil ação e risco no decorrer dos fatos), os fatos que antecedem a chacina e aqueles que ocorrem depois dela vão sendo apresentados para o leitor simultaneamente. Isso possibilita que o leitor tenha acesso à identidade dos criminosos e, também, à forma como aconteceu o assassinato:

Pelo centro do campo de terra, junto ao barranco aparece Guilherme, o revólver já na mão direita. Não há brisa na praça. A sensação de calor é reforçada pela luz de tonalidade amarela a descer como cortina crespada sobre o grupo. O silêncio também se reproduz, isola do resto da cidade os jovens envolvidos no episódio que ganhará manchetes. As idades regulam, o mais novo tem 13, o mais velho 17. Como principal diferença, o nível de tensão. Os três que seguram seus símbolos de poder, nervosos. Os oito jogadores bem tranquilos, julgando se tratar de algo sem importância, talvez brincadeira, provavelmente engano (DILL, 2009, p. 56-57).

Ninguém contesta mais, vão se abaixando, sentando na terra, uns perto dos outros, na esperança de a proximidade lhes garantir segurança, criar campo de força capaz de espantar o pesadelo no qual mergulham e rápido se asfixiam. Estão enganados. Sentar, ombro a ombro, não lhes dará imunidade (DILL, 2009, p. 58).

– Olha pra cá – insiste. – Olha aqui pro cano! – Queima ele! – Betinho pede com risada sincera.

– Tá olhando? – a raiva toma conta de Guilherme. Atira. Instigados pelo som, na exaltação do imprevisto, Betinho e Cabeça pressionam seus gatilhos repetidas vezes até esvaziarem suas armas (DILL, 2009, p. 60).

Visto que no romance policial os sentimentos amorosos não aparecem, de modo a focalizar toda a atenção no enigma da trama, em *Beijo Mortal* esse é um ingrediente extra que o autor insere na narrativa, de maneira a atrair ainda mais a curiosidade do jovem leitor pela história. No caso da narrativa em questão, o sentimento amoroso serve como ponto de partida para que o crime aconteça. Por isso, ele é parte fundamental na construção e na interpretação do enredo por parte do leitor. Aliás, a junção entre os aspectos da narrativa policial com as inovações amorosas pode ser visto como um recurso, a fim de seduzir o jovem leitor e de aproximá-lo do universo narrado:

– Li no jornal sobre a desavença, o Guilherme e o Guga tinham certa rivalidade, já tinham trocado ofensas no colégio. Ela ri. – Aquilo tudo, os sete guris mortos, sabe por quê? – Não, senhora. Tô tentando entender. Ri sulfúrica. Meio forçado, sombria. - Tudo por causa de um beijo (DILL, 2009, p. 86-87).

– Por que o Guga deu uns beijos e sabe-se lá mais o que com a idiotinha lá do colégio, a namorada do Guilherme. O Adalberto me contou, disse que o Guilherme nunca admitiu nem vai admitir, mas foi tudo por causa dum beijo (DILL, 2009, p. 87).

Normalmente, não é típico, nem aconselhável que uma narrativa policial contenha intrigas amorosas, segundo uma das regras que Van Dine propõe para a elaboração de um romance policial de qualidade. Porém, em *Beijo Mortal*, a presença do sentimento amoroso não desvia a atenção do jovem leitor do foco principal: o assassinato de sete adolescentes por outros jovens. Ele funciona como um recurso que serve para explicar o que levou os garotos Guilherme, Betinho e Cabeça a realizarem o crime, além, é claro, de aproximar o jovem leitor de sentimentos e de emoções da sua faixa etária.

Outra narrativa que apresenta a intriga amorosa como base para que o crime e a violência sejam praticados é *Decifrando Ângelo* (2012). Assim como acontece em *Beijo Mortal*, a obra instaura o adolescente João Batista Vuia no papel de detetive. Isso ocorre porque o adolescente tem a ideia de produzir uma espécie de documentário, a partir de alguns depoimentos cedidos pelos colegas de turma e de escola, a respeito do assassinato da garota Letícia por Ângelo. No decorrer da narrativa, as entrevistas são feitas com adolescentes que conheciam Ângelo ou que com ele conviviam. A produção do documentário tem como objetivo revelar e compreender as possíveis causas que levaram o garoto a assassinar Letícia, no pátio da escola, em um dia comum de aula:

O que aconteceu com a Letícia... Não tenho nem palavras. Ninguém tem. Eu fico imaginando a dor que o Ângelo tava sentindo antes de apertar o gatilho. O desespero. Imaginem. Pegar a arma do pai, trazê-la dentro da mochila como se fosse um dia normal de aula, dar tchau pra mãe – foi ela que trouxe ele –, descer, entrar no colégio, entrar na sala de aula com o 38 na mochila, assistir dois períodos de matemática e um período de português, sair pro intervalo, se isolar no banheiro, ouvindo música, depois sair, procurar a Letícia, conversar um pouco e finalmente atirar no peito dela. Bem no coração. Morte instantânea. Assassinato (DILL, 2012, p. 61).

Aí ele me disse que tava amarradão naquela gata do outro primeiro ano, sabe? A Letícia. Gata pra caramba [...] Eles já tinham ficado algumas vezes, ele amarradão mesmo, querendo namoro, mas namoro sério, até com aquele lance de aliança de compromisso (DILL, 2012, p. 19).

Quando saí do banheiro e tava voltando pra sala de aula eu vi o Ângelo e... Bom, foi tudo muito rápido. Parecia uma cena de filme. Não parecia real. [...] Ah, sim, lá tava eu saindo do banheiro, aí vi o Ângelo. Vi também, clearly, clearly, o revólver que ele tirou de dentro da mochila. Jurei que era algum tipo de brincadeira, uma encenação (DILL, 2012, p. 24).

A paixão na narrativa policial é caracterizada, segundo ressalta Kothe (1994), como uma razão do inconsciente, em que o apaixonado está ofuscado pela descoberta, não tendo tido tempo para desdobrá-la durante os acontecimentos da trama. Isso permite que o protagonista acabe sendo sufocado, engasgado por suas atitudes impensadas. A partir desse aspecto, verificamos que, em *Decifrando Ângelo*, a questão amorosa surge no decorrer da história como elemento central nessa narrativa juvenil policial. Entretanto, mesmo que o sentimento amoroso não deva ser introduzido na atmosfera policial, como afirma Van Dine, nesse

caso, por se tratar de uma obra literária que visa ao público juvenil, a inserção desse elemento oferece à obra um caráter inovador, aproximando-o do objeto narrado. Aliás, o conflito amoroso serve de base para que o crime aconteça e, portanto, é de fundamental importância para que o leitor possa compreender a trama e desvendar as causas da tragédia que mudou, para sempre, a vida dos colegas do adolescente Ângelo. Logo, diferentemente de uma narrativa policial tradicional, o enigma é um elemento secundário, e o sentimento amoroso é a temática principal e o motivo que leva o protagonista a cometer o crime.

No decorrer da análise das obras selecionadas foi notável que o autor teve a preocupação de adequar outros elementos típicos do romance policial para o contexto do público alvo – o juvenil. Além da inserção de um detetive jovem, como encontramos nas demais narrativas que compõem nosso corpus, observamos, também, no papel do criminoso, a figura do adolescente. Essa opção em atribuir a culpa do assassinato a um jovem atrai o leitor, incitando nele a reflexão a respeito do tema e da sua sociedade, o que possibilita, conforme Candido (1972), a construção da função social e ideológica por parte do leitor. A primeira refere-se à reflexão a respeito da sociedade e a segunda refere-se às ideologias expostas no texto e que podem se referir às crenças do autor e de seu meio social. Dessa forma, o texto, ao ser construído por meio de depoimentos, permite que o leitor preencha, a partir da sua leitura e do seu pensamento, os espaços em branco deixados por cada um dos adolescentes entrevistados e, como o próprio título da obra sugere, tente decifrar quem é o garoto Ângelo.

Ademais, ao comparar determinados elementos que figuram na narrativa juvenil *Decifrando Ângelo* com aqueles típicos das modalidades textuais do romance policial (enigma, *noir* e de suspense), encontramos alguns aspectos que aproximam a narrativa juvenil da narrativa policial de enigma. Por exemplo, nesse tipo de romance, tanto o trabalho do detetive perante o crime quanto a narração de suas deduções ocorrem após o crime ter acontecido. Na narrativa juvenil em questão, essa regra básica é bem clara, uma vez que inicialmente há o assassinato da adolescente Letícia e, logo depois, há a produção do documentário (com objetivo investigativo) pelo adolescente JB Vuia. Outro fator presente na obra juvenil que a assemelha à narrativa policial de enigma é a presença de um narrador cujo papel não pode ser o do detetive, mas apenas o de um narrador em terceira pessoa responsável por retratar para o leitor o que ele enxergou. Isso faz que ele não transponha para a narração o seu ponto de vista.

A partir dessa perspectiva, como ressalta Jauss (1994), a relação entre a literatura e o leitor atualiza-se tanto na esfera estética quanto na reflexão moral. A obra literária, ao ser lida, é julgada em contraste com as anteriores e com as

experiências vividas pelo leitor em seu cotidiano. Com isso, ela se torna capaz de adentrar o horizonte de um efeito histórico. Nesse sentido, uma obra deve buscar contribuir com a vida social, e não somente ser uma arte de pura representação. Ou seja, devem ser focalizados os momentos da história em que há a provocação de tabus morais e dominantes, ou ser oferecida ao leitor a oportunidade de encontrar novas soluções para a moralidade cotidiana da vida, podendo, então, abrir um novo campo de pesquisa e possibilitar a descoberta de novos horizontes.

3. Considerações finais

Durante a construção das narrativas juvenis notamos o trabalho do autor em adequar e, principalmente, transformar características típicas do gênero literário policial (adulto) e de suas modalidades textuais (romance de enigma, *noir* e suspense) para o universo dos textos juvenis, entre elas: a presença da tríade policial – detetive, vítima e criminoso –, o crime, a investigação e o suspense. Entretanto, como se trata de textos destinados a um público leitor específico – o jovem –, observamos não só a sua apropriação para o campo juvenil, mas também o modo como esses textos trabalham com as especificidades típicas desse subsistema literário.

No que tange aos temas trabalhados por cada uma das narrativas juvenis verificamos durante a análise, que há aspectos que privilegiam tanto a típica atmosfera policial, por meio de crimes, de cenas violentas, suspense e mistério, quanto questões que acompanham a faixa etária do público leitor, como as incertezas e as dúvidas em relação ao primeiro amor, a difícil relação com os pais e irmãos mais velhos e o ciúmes. Além disso, a originalidade dos elementos internos do texto, entre eles, os personagens adolescentes que por um lado comentem os crimes, ao mesmo tempo que existem outros que se propõem a investigá-los ao longo de cada uma das tramas, garante que as mesmas mantenham o universo sombrio e chocante das produções destinadas ao público adulto, porém sem deixar de voltá-lo sempre ao jovem leitor.

Logo, esses e outros recursos utilizados por Luís Dill no desenvolvimento de suas narrativas juvenis contribuem para que haja a formação da função social durante a leitura de suas obras. Isso ocorre, já que o adolescente encontra a seu dispor textos com temas atuais que os estimulam a refletir sobre a sua própria realidade e comportamento.

A identificação e o estranhamento do leitor perante as situações narradas (característica do romance policial) funcionam, como uma resposta para o processo reflexivo, no qual o jovem leitor se vê, muitas vezes, na mesma posição das

personagens (detetive, vítima, criminoso). Com base nesses e em outros fatores, vemos, portanto, o quanto é importante que sejam feitos novos trabalhos que visem investigar como a literatura juvenil se apropria e transforma gêneros literários (particularmente, adultos) ao introduzir e reinventar certos elementos em seu universo ficcional. Ainda mais, que é a partir deles que o subsistema juvenil tem conseguido alcançar excelentes e importantes resultados dentro do campo literário brasileiro.

REFERÊNCIAS

- BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. *O Romance Policial*. Tradução de Valter Kehdi. São Paulo: Ática, 1991.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Revista Ciência e Cultura. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972, p. 803-809.
- CHANDLER, Raymond. *A simples arte de matar*. São Paulo: L&PM Editores, 2002.
- DILL, Luís. *Beijo Mortal*. São Paulo: Dulcineia, 2009.
- _____. *Decifrando Ângelo*. São Paulo: Scipione, 2012.
- JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- KOTHE, Flávio Rene. *A narrativa trivial*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- MEDEIROS E ALBUQUERQUE, Paulo de. *O mundo emocionante do romance policial*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- POE, Edgar Allan. *Assassinatos na rua Morgue*. Philadelphia: Graham's Magazine, 1841.
- REIMÃO, Sandra Lúcia. *O que é romance policial?* São Paulo: Brasiliense, 1983.
- TODOROV, Tzvetan. Tipologia do Romance Policial. In: TODOROV, Tzvetan. *As Estruturas Narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 91-102.

CAMPOS DE CARVALHO, CLOWN

Victor da ROSA¹

RESUMO: Neste artigo procuro reler a literatura de Campos de Carvalho por meio da figura do *clown*, que o próprio autor sugere em um dos seus principais romances, *A lua vem da Ásia*. Para isso, o artigo se vale tanto das reflexões de Deleuze e Guattari a respeito de Kafka quanto também, por outros motivos, da contribuição de Rancière ao debate em torno das “políticas da escrita”, que em conjunto apontam para algumas consequências que a figura do *clown* deve impor ao movimento da narrativa do autor, com a sua aparência volúvel, desmembrada e improvisada. No fim, o artigo sugere pensar a literatura de Carvalho como um “espetáculo”, em seus vários sentidos, à medida que confere forma e tematiza o aplauso, a separação e finalmente o gesto performático.

PALAVRAS-CHAVE: Campos de Carvalho. Clown. Performance. Espectáculo.

ABSTRACT: In this article I read the literature of Campos de Carvalho through the figure of the clown, which the author himself suggests in one of his main novels, *A lua vem da Ásia*. The article is based on Deleuze and Guattari’s reflections about Kafka as well as, for other reasons, on Rancière’s contribution to the debate on “writing policies”, which together point to some consequences that the figure of the clown imposes on the movement of the narrative of the author, with its voluble, dismembered and improvised appearance. In the end, the article suggests Carvalho’s literature as a “spectacle”, in its various senses, because it thematizes the applause, the separation and finally the performance gesture.

KEYWORDS: Campos de Carvalho. Clown. Performance. Spectacle.

A certa altura de *A lua vem da Ásia* (1956), de Campos de Carvalho, o narrador – que era chamado de Adilson, mas logo mudou para Heitor, depois Ruy Barbo e finalmente para Astrogildo, e assim ficou – afirma que possui uma “vocação de *clown*”, ou seja, ele não apenas muda constantemente de nome, mas também de assunto, lugares, nacionalidades, sexo, posições e profissões, tendo ele um currículo extenso: “Eu, o *clown* Barnabó, ex-burocrata, ex-espião comunista, ex-sentenciado à cadeira elétrica – ex-tudo, enfim. *Clown* simplesmente, o que é demais” (CARVALHO, 2016, p. 53). A condição volúvel do narrador, identificada com esse vazio da identidade do *clown*, confere ao romance uma tônica particular, além de

1. Victor da Rosa é doutor em literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realiza estágio de pós-doutorado em Letras pela UNESP, campus São José do Rio Preto (PNPD/CAPES). E-mail: victordarosa@gmail.com.

marcar a narrativa por meio de uma desorganização que, no entanto, pela insistência, aos poucos se naturaliza, e a história caminha totalmente sem rumo.²

Não demora para que o leitor seja exposto a uma primeira e flagrante desorganização do romance, a primeira de muitas: os capítulos aparecem fora de ordem. Se o livro abre com um “Capítulo Primeiro”, como seria natural, ele é seguido pelo “Capítulo 18º” e na sequência pelo “Capítulo Doze”, e assim por diante, depois de o narrador lembrar que aos dezesseis anos matou seu professor de lógica, em legítima defesa, frase que se tornou uma espécie de marca fundacional da poética de Campos de Carvalho, já que abre o “primeiro romance do autor”.³ Morto o professor de lógica, a desorganização do tempo narrativo se reflete também na dos espaços: no “Capítulo CLXXXIV”, agora escrito com números romanos, o narrador praticamente dá uma volta ao mundo em menos de um parágrafo, saindo do território peruano, passando por Cuzco, depois Madagascar, e chegando finalmente em Moçambique, na cidade de Beira – em fuga depois de ser acusado “de furto e violação de sepulturas” (CARVALHO, 2016, p. 58). Se o leitor não pode ter ideia de como tudo isso ocorre, o narrador também não, e ele próprio confessa, quando “pula” da ilha de Sumatra para a de Madagascar: “não sei como”. E não apenas isso, já que muitos desses lugares – a exemplo da Bulgária de *O pícaro búlgaro*, último romance do autor – são apresentados como puramente imaginários: o narrador vai morar sob uma ponte do Sena, mas confessa nunca ter estado em Paris.

Mais do que nômade, o *clown* Astrogildo é “esquizo” – ou seja, “separado, desagregado”. Em profunda empatia com o movimento que Deleuze e Guattari nomearam, em *O anti-Édipo*, de “passeio do esquizofrênico”, figura que abria uma série de perspectivas políticas para pensar em novos modelos de desejo e de

2. Importante apontar, de saída, que figuras semelhantes a esta do *clown* se repetem na tradição literária brasileira, tais como a do malandro e a do palhaço – nesse último caso, penso por exemplo na alcunha que Manuel Bandeira deu a Oswald de Andrade, como “palhaço da burguesia”, da qual Maria Augusta da Fonseca se aproveita para escrever sua primeira reflexão sobre o autor modernista: *Palhaço da burguesia*: Serafim Ponte Grande e o universo circense (FONSECA, 1979). Quanto ao malandro, penso no ensaio “Dialética da malandragem”, de Antonio Candido, a respeito de *Memórias de um sargento de milícias*, que analisa não apenas a figura do malandro, mas também do “pícaro”. Diz Candido: “Semelhante a vários pícaros, ele (...) é espontâneo nos atos e extremamente aderente aos fatos, que o vão rolando pela vida. Isto o submete (...) a uma causalidade externa, de motivação que vem das circunstâncias e torna o personagem um títere, esvaziado de lastro psicológico e caracterizado apenas pelos solavancos do enredo” (CANDIDO, 1993, p. 69).

3. Na verdade, *A lua vem da Ásia* é o terceiro livro de Campos de Carvalho, antes o autor publicou *Banda forra*, em 1941, e *Tribo*, em 1954, hoje duas obras raras, já que o próprio Carvalho relegou ambas, e assim os livros nunca chegaram a ser reeditados. Entendo, obviamente, que os dois livros continuam fazendo parte da obra do autor, a despeito de sua vontade, mas neste artigo a proposta é levar em conta apenas os textos escritos a partir de 1956.

narrativa, sobretudo por meio da disjunção e da deriva, o narrador de Campos de Carvalho também “integra na sua arte objetos partidos e estragados, para submetê-los ao regime das máquinas desejanças, nas quais o desarranjo faz parte do próprio funcionamento” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49). Já na análise a respeito de Kafka, ao fazer referência aos seus personagens, os filósofos falam de uma “clowneria esquizo” e de uma “arte maquiônica da marionete”, figuras das quais o autor tcheco se servia admiravelmente (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 143).

O narrador de Campos de Carvalho faz parte de tal família, da qual também participa, em alguma medida, outro célebre narrador do romance brasileiro, Brás Cubas. E com Brás Cubas o *clown* Astrogildo possui outra semelhança marcante, além da volubilidade e dos delírios:⁴ uma condição póstuma. O romance de Carvalho termina justamente com uma carta do narrador endereçada ao *Times* na qual ele comunica a própria morte, mas a aproximação com o inorgânico percorre toda a narrativa. Em certo momento, o narrador chega a assumir a identidade de um fantasma: “(...) como fantasma eu me sentiria inteiramente à vontade, tanto me sinto fantasma em meus momentos de devaneio e me sinto deslocado em meio aos homens” (CARVALHO, 2016, p. 151), estando a condição fantasmagórica necessariamente associada aos momentos de devaneio. No final do relato, em um tipo de suicídio do próprio autor, que se torna então “defunto autor” ou “autor defunto”, Astrogildo assina a carta ao *Times* (e principalmente o próprio romance) à maneira de Brás Cubas: “Funereamente seu,”.

Sintomaticamente, nos dois livros seguintes de Carvalho, a empatia com o inorgânico se intensifica. Em vários momentos de *Vaca de nariz sutil*, o narrador se declara morto: “(...) assim sou eu quando não sou eu, não me lembro de estar assim em nenhum outro momento, nem quando morri na guerra”, nos diz a certa altura, sendo que um pouco antes já havia duvidado da própria vida: “(...) talvez o morto fosse eu e eu não quisesse aceitar essa verdade” (CARVALHO, 2017, p.

4. Fundamental ter em perspectiva não só o célebre capítulo do romance machadiano intitulado “O delírio”, capítulo que Eça de Queiroz declamava de cor, mas também a hipótese de Roberto Schwarz a respeito do livro, segundo a qual a volubilidade seria o seu *princípio formal*. Se “o escândalo das *Memórias* está em sujeitar a civilização moderna à volubilidade” (SCHWARZ, 1990, p. 56), então o narrador escreve como se estivesse “diante do espelho”, e as suas feições – as constantes mudanças no rumo de sua prosa – são como roupas que “constantemente ele veste e desveste”, sendo o romance um “desfile de encarnações” (SCHWARZ, 1990, p. 22-24). Para Schwarz, este princípio possui uma espécie de ciclo, que também vai e volta no decorrer da prosa. O crítico defende que tal ciclo possui três movimentos: o primeiro consiste no “gosto pela novidade”; o segundo diz respeito ao “abandono seco do modo-de-ser prévio”; e na junção de ambos o efeito é de “inferiorização do leitor, desnortado e inevitavelmente em sintonia com a figura ‘velha’, anterior, que acaba de cair” (SCHWARZ, 1990, p. 49). Assim, a repetição do ciclo faz da “novidade promissora” uma promessa cada vez mais descartável, pois as ideias, as posturas e as convicções, na ausência de conteúdo, entram no jogo do “consumo acelerado” (SCHWARZ, 1990, p. 40).

47-48). Em *A chuva imóvel*, as últimas linhas são também definidas pelo mesmo signo: “Mesmo morto continuarei dando meu testemunho de morto. Esta chuva imóvel serei eu que estarei cuspiendo” (CARVALHO, 2008, p. 127). Nesse sentido, seria interessante recorrer à figura da orfandade para pensar a literatura de Campos de Carvalho, afinal nela o autor se *separa* de sua própria narrativa, que fica a esmo, conforme discute o crítico Abel Barros Baptista (2003) ao tratar dos narradores supostos nos últimos romances de Machado de Assis, sem dúvida um caminho promissor para analisar também os romances do nosso autor.

Em *Políticas da escrita*, Jacques Rancière trata do regime da letra órfã a partir da crítica que Platão, no mito de *Fedro*, faz à própria escrita. O filósofo francês defende que, nele, a escrita sofre uma “dupla crítica, aparentemente contraditória, de ser ao mesmo tempo muda e falante demais” (RANCIÈRE, 1995, p. 8). Ela é muda porque, diferentemente da fala dos filósofos, que possuem o saber inscrito no espírito, não há nenhuma voz presente para dar à palavra escrita um tom de verdade; e falante demais porque, assim, a letra morta da escrita vai rolar de um lado para outro sem saber a quem se destina e a quem deve falar, e por isso qualquer um pode apoderar-se dela. Ao definir literatura, Rancière diz que ela consiste na indefinição sobre a verdade ou a falsidade da escrita (RANCIÈRE, 1995, p. 13), quer dizer, não propriamente na falsificação, e tampouco na verdade que o narrador de Campos eventualmente reafirma, mas justamente nessa dupla esquiva, que também é um movimento de volubilidade.

Por um lado, em várias situações, o *clown* Astrogildo, que escreve a sua “autobiografia”, defende a autenticidade dos fatos que narra, a exemplo das últimas linhas de “Dois Capítulos Num Só”: “O cemitério onde se passou isso não sei dizer se foi em Córdoba ou em Sevilha, mas posso afirmar que se trata de fato absolutamente autêntico” (CARVALHO, 2016, p. 68), talvez uma ironia ao próprio gênero da biografia, que tem como pressuposto certo grau de confiabilidade do leitor. Já na carta ao *Times*, no fim do livro, ao imaginar uma possível reação de seu interlocutor – que a rigor não existe, assim como a Bulgária também não –, Astrogildo prevê que seu escrito “certamente será tido por V. S. na devida consideração, atirando-o simplesmente à cesta de papéis velhos” (CARVALHO, 2016, p. 169), ou seja, o que ele escreve será em breve letra morta, relato sem destinatário e sem assinatura, em flagrante rompimento com certa noção da autoria.

Daí o relato possuir um ritmo tão acelerado, como se, na falta de uma origem confiável ou de uma verdade que possa organizar a sequência temporal e espacial da narrativa, e não de maneira tão precipitada, o relato girasse no vazio. Em *Vaca de nariz sutil* o narrador chega a afirmar que “vive criando verdades a

torto e a direito, *cada dia é uma verdade diferente (...)*” (CARVALHO, 2017, p. 53). A extrema aceleração dos relatos de Carvalho, por um lado, chega a alterar a natureza dos objetos narrados (reduzidos à sua superficialidade, ou seja, à condição de pura novidade e consumo) na medida em que a narrativa não se detém em qualquer ponto fixo; por outro, e aí reside um dos seus paradoxos centrais, apesar da aceleração, a narrativa não progride, seus relatos são ao mesmo tempo romances de viagem e histórias de imobilidade, gerando uma situação performática e autoirônica, além de um paradoxo que atravessa os romances seguintes do autor, a exemplo do livro póstumo *Cartas de viagem e outras crônicas*, resultado de uma viagem à Europa em que Campos de Carvalho enviava relatos da viagem não para um destinatário, mas para si próprio.

O narrador de Campos de Carvalho faz dessas mudanças repentinas uma espécie de espetáculo, ou seja, trata-se de um ato performático dirigido ao leitor, que assiste a tudo com um misto de incredulidade e pasmo. Por isso o tema da loucura em seus livros não deve ser analisado ao pé da letra: os narradores não fazem as vezes de representar um louco ou de testemunhar um período de sua existência, como é o caso de Lima Barreto em *Cemitério dos vivos e Diário do hospício*, e de Maura Lopes Cançado em *Hospício é Deus*, ambos escritos a partir de experiências factuais.⁵ No caso do narrador de Carvalho, a melhor figura de análise é a do *clown* – ou ainda a do “mímico”, de acordo com Hal Foster (2012) em seu ensaio sobre a estética dadaísta, que seria retomada por Andy Warhol nos anos 1960, pois o mímico adapta-se às condições de seu tempo por meio da hipérbole, quer dizer, se imiscuindo a estas condições, mas exagerando nos efeitos que elas produzem. Se Deleuze e Guattari nos alertam que a máquina Kafka adianta as potências diabólicas do seu tempo – a exemplo do endurecimento do capitalismo, da ascensão fascista e da burocracia em seu estágio mais avançado –, fazendo da literatura menos um espelho que reflete e mais “um relógio que adianta”, para Hal Foster o artista deve “dar boas vindas ao caos”, tornando a arte uma espécie de pandemônio, domicílio de todos os demônios e de monstros, espaço de algazarra e sem lei, exatamente como Campos de Carvalho se propõe a fazer em seus livros centrais.

5. Lima Barreto esteve internado no Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro, nos anos de 1919 e 1920, e seu livro teve publicação póstuma em 1956. Já Maura Lopes Cançado passou por clínicas psiquiátricas em vários momentos de sua vida, tanto no Rio quanto em Minas Gerais, e seu diário veio a ser publicado em 1965. Quanto a Campos de Carvalho, que jamais passou por experiências semelhantes, ele foi chamado de louco em uma das primeiras resenhas de *A lua vem da Ásia*, publicada poucos meses depois do lançamento do livro por ninguém menos do que Sérgio Milliet (1957), em uma reveladora confusão entre autoria e narração.

Além dos próprios dadaístas, Foster foi quem melhor argumentou a respeito da eficácia desta noção de pandemônio, seja analisando a obra de Warhol (contemporâneo do nosso autor) ou reconstruindo historicamente uma série de figuras dadaístas, como o mímico traumático, cuja estratégia central é a adaptação mimética, “por meio da qual o dadaísta assume as condições terríveis do seu tempo – a armadura do corpo militar, a fragmentação do trabalhador industrial, a mercantilização do sujeito capitalista – e as exacerba por meio da hipérbole ou da ‘hipertrofia’”. A técnica do mímico dadaísta é a da sobrevivência: ele se camufla em um ambiente hostil, e é por isso que não escreve como um gênio; antes, cria com “restos já gastos”, por meio de uma bufonaria ou de uma “farsa do nada”, conforme a expressão de Hugo Ball. A estratégia da adaptação mimética não passou batida por outro leitor atento das estéticas de vanguarda, Walter Benjamin, para quem o seu propósito fundamental seria o de “sobreviver à civilização” (2009, s/p), ou seja, permanecer sentado depois de a cadeira ter sido puxada para fora. A expressão de Benjamin se refere aos filmes de Walt Disney, mais exatamente aos desenhos do Mickey Mouse, quem “pela primeira vez – diz Benjamin – pode ser roubado de seu próprio braço, sim, de seu próprio corpo”, e explica: “Mickey Mouse demonstra que a criatura ainda pode subsistir mesmo quando toda semelhança com o homem lhe foi retirada. Ele rompe com a hierarquia das criaturas concebida com fundamento no humano”.

Este debate, levado ao limite, faz pensar em uma espécie de “estética do desenho animado”, conforme também a leitura que Gunther Anders faz de Kafka em seu brilhante estudo sobre o autor tcheco. Anders também menciona os desenhos de Walt Disney como análogos das “imagens potenciadas” de Kafka, por justamente tratarem do mesmo efeito de choque: ambos produzem “o sentimento da mais aguda realidade”, nascido da “discrepância entre extrema irrealidade e exatidão extrema”, ultrapassando o cômico na medida em que “os graus de realidade são embaralhados e essa confusão nos enche de pavor” (ANDERS, 2007, p. 23-25). O crítico, que talvez conhecesse o fragmento de Benjamin mencionado – cujo argumento terminava avaliando que o estrondoso sucesso daqueles filmes se dava porque “o público neles reconhece sua própria vida” – aposta em uma leitura que leve em consideração dois extremos: por um lado, as imagens de Kafka são *imagens de imagens*, ou seja, espetáculos, função ativada sobretudo pela maneira como o escritor usa as frases condicionais longas, por meio do “como se”; por outro, seus quadros são dotados de uma extrema precisão (daí os estudos sobre a *casuística* em Kafka) porque estas imagens de imagens são elaboradas escrupulosamente, até o último pormenor.

Uma das consequências de se imaginar o narrador de *A lua vem da Ásia* como *clown* é esta: ele também não é concebido com fundamento no humano, como dizia Benjamin a respeito dos desenhos animados. E se o *clown* de Campos de Carvalho não perde um braço, como sugere o filósofo, que provavelmente tinha em perspectiva as guerras que aconteciam então, pode perder uma perna e, mesmo assim, seguir vivendo. É o que acontece no capítulo “M” do romance, já nas partes finais, quando o narrador participa das filmagens de um filme francês, “contratado para uma das cenas mais importantes do filme, aquela que justamente dá título à película e lhe serve de clímax: *L’Explosion*” (CARVALHO, 2016, p. 157). Como se pode imaginar, trata-se de uma cena de explosão que o nosso protagonista realiza de forma “tão real e convincente (...) que, finda a filmagem, todos vieram correndo saudar-me pelo meu êxito espetacular” (CARVALHO, 2016, p. 158). Tudo vai “lindamente pelos ares”, diz o narrador, “num espetáculo pirotécnico digno dos maiores encômios” – ou seja, aplausos, louvores – e depois lamenta apenas que o filme fosse em preto e branco, pois no caso de ser colorido o espectador poderia ter ideia exata “do sangue derramado e das postas de carne espalhadas num raio de duzentos metros”, resultado da sua perna que se separa do restante do corpo. Ao fazerem dele um retrato “de corpo inteiro”, no entanto, consequência já da celebridade, ele aparece com as duas pernas outra vez.

No caso da sociedade do espetáculo, de acordo com a noção clássica de Guy Debord, nela também reina o império da separação – daí Deleuze e Guattari associarem o capitalismo à esquizofrenia, subtítulo de *O anti-Édipo*. No caso das imagens, diz Debord, elas se apresentam na sociedade espetacular como “separadas da vida”, expondo um “mundo à parte”, na verdade um “pseudomundo”, cuja ênfase recai inteiramente sobre a representação: “Tudo o que era vivido diretamente tornou-se uma representação”, decreta o crítico, para sugerir em seguida uma especificidade da linguagem do espetáculo, que possui como traço marcante a separação – ou seja, trata-se de uma linguagem “que reúne o separado, mas o reúne *como separado*” (DEBORD, 1997, p. 19-23). Se os relatos de Campos de Carvalho muitas vezes parecem feitos de improviso, seguindo as diversas marcas discursivas que indicam tal movimento de improvisação, o leitor tem aí outro indício da cena de um *clown*, que pensa enquanto relata, volta atrás, se surpreende com aquilo que ele próprio afirma e tem *insights* durante a narrativa. Na abertura de *Vaca de nariz sutil*, por exemplo, o narrador se enrola com as próprias palavras: “Não sou supersticioso mas confesso que foi, como direi? Um tanto ou quanto, como direi...” (CARVALHO, 2017, p. 11), como se não refletisse o suficiente antes de narrar. Já em *A lua vem da Ásia*, talvez na falta do que dizer, o *clown* Astrogildo conta os segundos

enquanto eles passam: “Madrugada. Hora em que os fantasmas e as baratas retornam aos seus pagos. Pelo meu relógio (do enforcado) são exatamente 5h26min30s. Ou, para ser mais exato, 31. Agora, 32” (CARVALHO, 2016, p. 161).

Deleuze e Guattari argumentam que a ideia de uma “literatura menor” passa diretamente pela questão da enunciação, ou seja, “uma literatura menor (...) começa por enunciar, e só vê e só concebe depois”.⁶ Aceitando tal hipótese, a definição leva a compreender o sentido do imprevisto na literatura de Campos de Carvalho, e como esse movimento se concebe em confronto com uma literatura maior ou estabelecida, que seguiria um plano que vai “do conteúdo à expressão”. Em seu caso, é como se literatura se adiantasse ao assunto, partindo da própria expressão, e arrastando-a atrás de si. Daí a afirmação um pouco irônica de que em Kafka cada fracasso é uma obra-prima – o mesmo poderia ser dito a respeito de Carvalho – pois se nascem ligações totalmente novas é apenas porque a forma narrativa fracassa em comunicar bem e se quebra, na medida justamente em que se precipita. Ou seja, o mal-entendido vem a ser um procedimento do qual Campos de Carvalho se beneficia para criar as suas narrativas. Dessa forma, primeiro vem a enunciação, que por ser parte de uma engrenagem precede inclusive o sujeito, que se torna *clown*, e só depois o enunciado. Afirmar que a forma narrativa se precipita é evocar um método de escrita cujo princípio (a aceleração) mantém também o texto em constante deslocamento, em *metamorfose*.

É sintomático que os narradores de Campos de Carvalho, que também descrevem ou parecem viver em um mundo separado, associem esta separação tanto à realização de espetáculos ou desvarios, que são como *happenings* espalhados pelo livro, quanto a formas falsas, inautênticas. Em *Vaca de nariz sutil* o narrador chega a afirmar que se sente “como num mundo à parte” (CARVALHO, 2017, p. 33), e em *A lua vem da Ásia*, cujo narrador vive no hospício, no campo de concentração ou em um hotel de luxo, não se sabe, ele afirma que “O mundo se divide em duas partes bem definidas: eu e o resto do mundo”, apostando então em uma defesa (contra o mundo) que consiste justamente “em meus sonhos, ou desvarios, como queiram, em cujas asas voa a alturas que vocês nunca atingirão de foguete, e de onde avisto as cúpulas dos edifícios como se fossem cabeças de alfinete, como o são realmente” (CARVALHO, 2016, p. 164). Finalmente, além de se apresentar disfarçado com frequência, justamente por ser um *clown*, o narrador é cercado por blefes, falsificações, sócias, “falsos sócias” e até por uma pseu-

6. “Uma literatura maior segue um vetor que vai do conteúdo à expressão: dado um conteúdo, em uma dada forma, achar ou ver a forma de expressão que lhe convém. O que se concebe bem se enuncia... Mas uma literatura menor começa por enunciar, e só vê e só concebe depois” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 57-58).

domãe: “Veio visitar-me minha mãe, ou pelo menos alguém que assim se disfarça para poder avistar-me sem perigo” (CARVALHO, 2016, p. 39). Em suma, os relatos de Carvalho fazem do mal-entendido uma espécie de máquina discursiva, máquina que concebe novos discursos à medida que gera outros mal-entendidos, assim como uma viagem sem rumo.

REFERÊNCIAS

- ANDERS, Gunther. *Kafka: pró e contra*. Trad. Modesto Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BAPTISTA, Abel Barros. *A formação do nome: duas interrogações sobre Machado de Assis*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.
- BENJAMIN, Walter. Mickey Mouse. *Sopro*. n. 17, jan. 2009. Disponível em: <<http://www.culturaebarbarie.org/sopro/verbetes/mickeymouse.html>>. Acesso: 19 abr. 2017.
- CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. In: _____. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.
- CARVALHO, Campos de *A chuva imóvel*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- _____. *A lua vem da Ásia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- _____. *Vaca de nariz sutil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DÉBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2011.
- _____. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Cíntia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- FONSECA, Maria Augusta da. *Palhaço da burguesia: Serafim Ponte Grande e o universo circense*. São Paulo: Polis, 1979.
- FOSTER, Hal. Mímico dadá. *Boletim de Pesquisa do NELIC*. Florianópolis, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://migre.me/incEy>>. Acesso: 16 fev. 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1990.

NATURALISMO BRASILEIRO: AS TENSÕES E CONTRADIÇÕES EM RELAÇÃO AO PROJETO DA OBJETIVIDADE

BRAZILIAN NATURALISM: THE TENSIONS AND CONTRADICTIONS IN RELATION TO THE PROJECT OF THE OBJECTIVITY

Paulo Ricardo Moura da SILVA¹

RESUMO: Busca-se estabelecer um breve panorama sobre o naturalismo no romance brasileiro a partir das tensões e das contradições verificáveis na observação crítica entre as realizações estéticas no âmbito da literatura brasileira e o projeto estético-ideológico deste movimento literário de fins do século XIX, pautado, essencialmente, na busca pela objetividade, neutralidade e totalidade, sob as influências das concepções científicas da época.

PALAVRAS-CHAVE: Excesso. Naturalismo. Objetividade. Romance brasileiro.

ABSTRACT: We seek to establish a brief overview of the naturalism in the Brazilian novel from the tensions and the verifiable contradictions in the critical observation among the aesthetic achievements within the scope of Brazilian literature and the aesthetic-ideological project of this literary movement of the late nineteenth century, essentially, in the search for objectivity, neutrality and totality, under the influence of the scientific conceptions of the period.

KEYWORDS: Brazilian novel. Excess. Naturalism. Objectivity.

O naturalismo, enquanto movimento literário de fins do século XIX, teve como projeto estético-ideológico a busca por representar o comportamento humano e social, com particular interesse pelos tipos socialmente marginalizados, a partir de conceitos e ideias tomadas de empréstimo, principalmente, ao positivismo, ao determinismo materialista e às Ciências naturais, em função dos quais o homem era visto como produto direto de suas condições biológicas e sociais, logo, seu caráter e conduta estariam sob a influência incontornável do meio, da raça e da hereditariedade.

Os temas abordados pelo naturalismo, como, por exemplo, taras sexuais, crimes, miséria, perversões morais, desvios de caráter, vistos como patologias pelas concepções científicas da época, estão elaborados no texto literário de modo a representar a marginalidade e a animalidade humana, trazendo à cena, normalmente, personagens das classes sociais menos privilegiadas. Porém, como afirma

1. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil, mouradasilva.pr@gmail.com; bolsista Capes.

Tânia Pellegrini (2007, p. 144), os pobres e marginalizados não são representados mais pelo viés cômico, como predominantemente era elaborada na literatura até então, mas com pretensões mais sérias e rigorosas, porque a representação se queria científica ou, ao menos, próxima ao universo científico.

Para os escritores desse período, a realidade sociocultural é vista como um todo unificado, capaz de ser compreendida de forma plena por meio de regras estabelecidas pela ciência, sendo que, do ponto de vista literário, caberia à literatura reproduzir ou, até mesmo, espelhar essa realidade, ao mesmo tempo em que, nesse processo, o escritor deveria se aproximar da neutralidade de um cientista ao lidar com seu objeto de análise.

Para tanto, como observou Georg Lukács, em uma perspectiva nada favorável aos procedimentos naturalistas, os escritores vinculados ao naturalismo utilizaram amplamente da descrição como procedimento narrativo para colocar o real em cena. Nesses termos, as observações primordiais às pretensões naturalistas, bem como aos condicionamentos biológicos e sociais em que os personagens estariam submetidos, associados a descrições minuciosamente detalhadas, refletiriam em si os anseios científicos que impulsionam o projeto estético-ideológico do movimento naturalista.

Lukács critica a utilização da descrição como técnica narrativa no naturalismo, principalmente, a partir da obra de Émile Zola (1840-1902), ao reconhecer que,

[...] dada a falta de um entrecho individual, os homens aparecem como pálidos fantasmas, pois os homens só adquirem fisionomia verdadeiramente humana quando nós os acompanhamos nas suas ações, as quais não podem ser substituídas nem por uma minuciosa descrição psicológica de sua vida íntima, nem por uma prolixa descrição “sociológica” de situações gerais (LUKÁCS, 1968, p. 93-94).

Para o pensador húngaro, o naturalismo, diante de sua pretensão ambiciosa de representar o real em sua integralidade, acaba por elaborar representações falsas, artificiais e superficiais do humano e da realidade sociocultural, porque as determinações do meio, da raça e da hereditariedade os reduzem a esquemas mecânicos que não condizem com a complexidade real da vida humana.

Contudo, Lukács parece dar maior peso para as descrições, nos romances naturalistas, do que elas parecem ter, de modo que sua reflexão induz à percepção de que o naturalismo se constituiria simplesmente de descrições, em que as personagens não teriam o ímpeto para a ação, já que seriam apenas produtos dos condicionamentos sociais e fisiológicos. O projeto estético-ideológico naturalista permite uma afirmação como esta de Lukács, mas é preciso olhar com cautela

para esta percepção, porque nem sempre o romance naturalista corresponde plenamente às pretensões gerais da escola literária à qual se vincula.

O naturalismo organizou-se inicialmente em território francês, sob a liderança de Émile Zola, escritor que, para além da série de romances d'*Os Rougon-Macquart*, projeto monumental que visa, de modo geral, o acompanhamento das implicações hereditárias, bem como da influência determinante do meio em uma família francesa do Segundo Império, dedicou-se, ainda, a elaborar criticamente o conceito de romance experimental para se referir a uma literatura, de cunho naturalista, que, para construir suas narrativas, se utilizaria do método experimental.

Em princípio utilizado pela Química e pela Física em suas investigações científicas, no século XIX, o método experimental vinha sendo aplicado também à Fisiologia e à Medicina, principalmente por meio das reflexões de Claude Bernard, em quem Zola (1979, p. 25) assume buscar os fundamentos para a constituição do romance experimental, concebido pelo escritor naturalista como uma adaptação, para a literatura, deste método científico em voga na época.

Como afirma Zola, “a ciência experimental não deve se preocupar com o *porquê* das coisas; ela explica o *como*, e nada mais” (ZOLA, 1979, p. 27 – grifos do autor), o que denota uma concepção de ciência que procura se aproximar, com fidelidade, dos fenômenos que analisa, sem qualquer intervenção, de ordem reflexiva, por parte dos cientistas, para que os fenômenos não sejam modificados, mas, sim, para que se chegue a conhecer sua constituição tal qual eles se apresentam no meio ambiente. Nesses termos, o objeto de análise já é dado *a priori*, logo, caberia ao cientista apenas a posição de observar os fenômenos passivamente, o que se relaciona com a crença na separação, bem demarcada, entre objeto observado e sujeito observador, em que um independeria do outro.

Gérard Fourez sintetiza, muito bem, o método científico que integra essa concepção de ciência: “as ciências partem da observação fiel da realidade. Na sequência dessa observação, tiram-se leis. Estas são, então, submetidas a verificações experimentais e, desse modo, postas à prova. Estas leis testadas são, enfim, inseridas em teorias que descrevem a realidade” (FOUREZ, 1995, p. 38).

No método experimental, a observação é sempre o ponto de partida, o marco zero para o conhecimento científico, que se estabeleceria sob a perspectiva da objetividade, da completude e da neutralidade. Entretanto, Fourez problematiza este modo de conceber a observação no trabalho científico ao admitir que, “para observar, é preciso sempre relacionar aquilo que se vê com noções que já se possuía anteriormente. Uma observação é uma *interpretação*: é integrar uma certa visão na representação teórica que fazemos da realidade” (FOUREZ, 1995, p. 40 – grifos do autor).

Observar o real, seja para o cientista, seja para o romancista, implica, a partir do ponto de vista de Fourez, em não estar à parte do que se observa, mas construir o objeto de análise a partir dos referenciais culturais, históricos e ideológicos que o observador traz consigo, o que permite uma interpretação do real que não é absoluta, mas também não é individual, porque compartilhada socialmente.

Desse modo, em contraposição aos escritores idealistas, em especial os românticos, fortemente criticados pelos realistas e naturalistas, o romancista, segundo as concepções de Zola,

[...] é feito de um observador e de um experimentador. Nele, o observador apresenta os fatos tal qual os observou, define o ponto de partida, estabelece o terreno sólido no qual as personagens vão andar e os fenômenos se desenvolver. Depois, o experimentador surge e institui a experiência, quer dizer, faz as personagens evoluírem numa história particular, para mostrar que a sucessão dos fatos será tal qual a exige o determinismo dos fenômenos estudados (ZOLA, 1979, p. 31).

Mais do que representar a realidade sociocultural com a objetividade que Gustave Flaubert (1821-1880) havia, genialmente, pretendido em *Madame Bovary* (1857), Zola propunha que a representação do real estivesse submetida a um olhar científico, que buscasse ser preciso, neutro e totalizante, de modo a demonstrar literariamente as influências das regras científicas pautadas na hereditariedade, na raça e no meio como forma de constituição do comportamento e do caráter dos personagens², aspecto que se torna um problema para a literatura, porque parece construir certos esquematismos que poderiam engessar o desenvolvimento narrativo e, por isso mesmo, produzir obviedades.

Era preciso, para tanto, que o escritor tivesse um senso de real, para “sentir a natureza e representá-la tal como ela é” (ZOLA, 1995, p. 26), por meio de observações criteriosas da vida cotidiana que levariam à construção de um romance em que as teses defendidas pelas ciências experimentais com relação ao ser humano e à sociedade estivessem comprovadas pelo próprio desenvolvimento narrativo.

O projeto estético-ideológico naturalista, deduzido, sobretudo, pela crítica literária, encontra nos textos críticos do escritor francês uma fonte preciosa para sua fundamentação, principalmente no que diz respeito ao diálogo da literatura

2. Quando o determinismo fornece ao naturalismo certos padrões, prontos e engessados, de comportamento, conduta e ação humana, ele se torna um problema para a literatura, porque se evidencia certa artificialidade diante da maior disposição ao caricatural do que à representação de individualidades, uma vez que, como afirma Nelson Werneck Sodré, “a arte deve descobrir através do externo, atrás do que se percebe imediatamente, o fundamento, a essência, isto é, o outro aspecto, o interno, o oculto” (SODRÉ, 1992, p. 66-67).

com a ciência de fins do século XIX, elemento que melhor singulariza esse movimento literário, segundo Haroldo Ceravolo Sereza (2012, p. 96), com relação ao romance realista produzido neste mesmo período.

Porém, ainda que os escritos críticos de Zola sobre o romance experimental tivessem inegável influência sob a produção literária de cunho naturalista nos diversos países em que esta escola literária pode estar presente, seria um erro afirmar que o movimento naturalista se reduz estritamente à realização plena do conceito de romance experimental e que, desse modo, os romances naturalistas nada acrescentaram, transformaram ou ignoraram com relação à proposta inicial que constitui o romance experimental.

No caso dos romances naturalistas brasileiros do século XIX, por exemplo, há a frequente presença de certos resquícios da idealização romântica, que distanciam determinadas obras naturalistas brasileiras do conceito de romance experimental. Porém, é preciso considerar, ainda, como nos lembra Neide Faria (1989, p. 125), que nem mesmo a obra de Zola concretizou integralmente o que ele mesmo elaborou teoricamente como romance experimental.

Ademais, ao observarmos mais detidamente seus textos críticos, a partir de sua coerência interna, percebemos que o escritor francês torna questionáveis certos aspectos fundamentais do conceito de romance experimental, como, por exemplo, a própria neutralidade almejada pelos escritores em suas obras, ao proclamar que os romancistas são como moralistas experimentadores. Uma vez determinados os mecanismos das paixões, proposta primordial do romance experimental, a sociedade poderia controlá-las, reprimi-las ou exterminá-las de forma mais efetiva, o que garantiria, assim, uma ordem social mais saudável, segundo as concepções científicas da época.

Esse posicionamento de um dos mais representativos escritores do movimento naturalista aponta para certos aspectos conservadores do projeto estético-ideológico naturalista, diferentemente do caráter revolucionário que a representação, por exemplo, de personagens pobres, trabalhadores, prostitutas, homossexuais e adúlteros poderia sugerir.

Em se tratando de literatura, é preciso atentar para o modo como as representações de personagens marginalizados são construídas no naturalismo, as quais nos parecem estar, constantemente, em sintonia com a moral patriarcal burguesa e a moral cristã ocidental numa grande maioria dos casos, além de, frequentemente, dialogar, por meios ficcionais, com certo discurso científico que legitima a ordem social vigente quanto à exploração das classes sociais mais baixas, bem como de outros grupos marginalizados, como aponta Lukács:

Nas suas opiniões subjetivas e nos seus propósitos como escritores, Flaubert e Zola não são de modo algum defensores do capitalismo. Mas são filhos da época em que viveram e, por isso, a concepção que eles tinham do mundo sofre constantemente o influxo das idéias do tempo. Isso é válido principalmente para Zola, cuja obra se ressentiu decisivamente dos preconceitos da sociologia burguesa (LUKÁCS, 1968, p. 61).

O evolucionismo biológico, que teve suas bases traçadas pelo pensamento do cientista inglês Charles Darwin, acredita que os seres vivos, ao longo do tempo, passam por um processo de evolução, motivado por fatores de ordem natural, com a finalidade de mais bem se adaptarem às constantes alterações do meio, logo, quanto mais primitivos e simples são os mecanismos de funcionamento de um organismo vivo, menos desenvolvidos eles são.

O evolucionismo social, cujo principal representante é Herbert Spencer, por sua vez, compreende a sociedade como um organismo vivo e, desse modo, ela também estaria sujeita ao processo evolutivo, tal como este é concebido pelo evolucionismo biológico, o que possibilitaria a afirmação de que há sociedades mais desenvolvidas – e, portanto, mais civilizadas – do que outras.

Nesses termos, as sociedades mais primitivas estariam em uma posição subalterna com relação às desenvolvidas, o que tornaria justificável a sua exploração por parte das sociedades mais desenvolvidas, em razão da superioridade atingida por seu desenvolvimento. Esta forma de conceber as relações sociais não se referia apenas ao caso de sociedades diferentes, mas também de grupos sociais distintos, definidos a partir da diferença de classe social, raça e sexo.

O romance naturalista brasileiro que melhor expressou literariamente esta concepção é *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo (1857-1913), ao colocar em cena a exploração e o enriquecimento do português João Romão por meio de seu cortiço e de sua pedreira. Entretanto, é possível observar, também, neste mesmo romance, certa influência do evolucionismo social em Jerônimo, que, embora seja um trabalhador braçal, explorado pelo próprio compatriota João Romão, não está no mais baixo escalão dos trabalhadores, mas ocupa, como gerente da pedreira de João Romão, certa posição de mando em relação aos demais³.

3. Se considerarmos estritamente as concepções do Evolucionismo social, poderíamos propor uma leitura crítica em que se observaria que enquanto a superioridade da raça portuguesa, em João Romão, garantiria o seu domínio sobre e em terras brasileiras, em Jerônimo, o meio parece se sobrepor à sua condição de raça, embora se possa reconhecer certa marca de superioridade, proveniente de sua raça, na função de gerente que exerce na pedreira. Contudo, Antonio Candido (1991) envereda por outra perspectiva de leitura crítica, em que analisa João Romão como o capitalista estrangeiro que faz fortuna por meio da exploração do país e Jerônimo como o português que cede aos encantos da terra.

Porém, mesmo com uma representação que, no modo como está elaborada, poderia indicar determinados princípios morais e ideológicos da época, o naturalismo histórico trouxe à cena literária também, como ressalta o militar, comunista e historiador brasileiro Nelson Werneck Sodré (1992, p. 250), o desnudamento de certos aspectos humanos e sociais, o que pôde gerar certas tensões entre moralidade e imoralidade nos romances naturalistas do século XIX.

Este desnudamento não foi expresso nos romances naturalistas apenas a partir de temas e motivos considerados pela moral média como imorais, mas também a partir de passagens, ricas em suas descrições, com a utilização de uma linguagem crua, que expunham os personagens a uma degradação efetiva, por vezes grotesca, principalmente no que diz respeito à sexualidade, entendida, sob muitos aspectos, como função orgânica dos indivíduos.

Deste modo, um entre os muitos dos exemplos que poderiam ser citados de passagens que, em uma primeira leitura, poderiam ser consideradas imorais está no romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo: o estudante Henrique, hóspede do sobrado dos Miranda, demonstrou, por muito tempo, ter desejos libidinosos por Leocádia, lavadeira que morava no cortiço de João Romão, a qual sempre negou os convites que o jovem lhe fazia, até o dia em que ela se encantou por um coelho que Henrique havia ganhado em um leilão de festa e, exigindo o animal como objeto de troca, concedeu-lhe aos favores sexuais que o estudante tanto desejava. Com o coelho nas mãos, preso pelas orelhas, Henrique entrega-se aos seus desejos mais instintivos em meio a bambus e bananeiras, com Leocádia pedindo-lhe que a engravidasse para que pudesse ser ama-de-leite, o que lhe renderia boas quantias de dinheiro, e caso isso ocorresse, prometia devolver o coelho ao jovem.

Como a passagem mencionada do romance de Aluísio Azevedo pode demonstrar, o trecho explicita a sexualidade sem os interditos morais que buscariam silenciar a representação de um encontro sexual tratado com tamanha crueza, o que poderia indicar certa imoralidade. Ao mesmo tempo, não há na passagem referida um caráter plenamente contestatório da ordem social, porque se reafirma a mulher como um ser que está apenas interessado nos recursos materiais que o homem pode lhe proporcionar, o que a aproximaria de uma prostituta, enquanto o homem, embebido por seus desejos sexuais, oferece a ela bens materiais para que tenha seus desejos saciados, aspecto que faz parte do imaginário cultural de uma sociedade marcada pelo patriarcalismo.

No Brasil, o naturalismo, como em grande parte da literatura brasileira, sobretudo a literatura anterior ao século XX, sofreu forte e inegável influência da literatura europeia, sobretudo, da francesa, principalmente por meio de Zola, e

da literatura portuguesa, a partir das obras de Eça de Queirós (1845-1900). Contudo, a percepção da influência europeia nos romances brasileiros naturalistas e a relação estabelecida, neste caso em específico, entre a literatura brasileira e a europeia não é totalmente consensual no âmbito da crítica literária.

Por um lado, há críticos que, como Lúcia Miguel Pereira, afirmam que o naturalismo brasileiro construiu suas obras “sempre como quem executa uma receita” (MIGUEL-PEREIRA, 1973, p.124) proveniente da Europa, em uma atitude apenas servil ao estilo literário em voga na época, sem trazer muitas contribuições significativas tanto ao movimento literário em questão, como para a própria literatura brasileira do período. Esse posicionamento crítico, frequentemente, leva a afirmações que concebem o naturalismo, no Brasil, apenas como reflexo do naturalismo europeu, porém um reflexo distorcido e de menor qualidade com relação às suas fontes, sem que se considere, inclusive, a influência do contexto brasileiro para o desenvolvimento dessa escola literária em nosso país.

Por outro lado, há críticos que compreendem o naturalismo brasileiro a partir de certas peculiaridades próprias de nossa literatura produzida neste período, como, por exemplo, Antonio Candido, que, ao analisar o romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, acredita que, “como sempre, quando a Europa diz ‘mata’ o Brasil diz ‘esfolar’” (CANDIDO, 1991, p. 126), em uma metáfora que ressalta o naturalismo brasileiro, e por extensão a própria literatura brasileira, como a intensificação, reelaboração e ressignificação do projeto estético-ideológico que anima a literatura europeia.

As obras brasileiras são colocadas em uma perspectiva ativa frente à literatura produzida na Europa, porque, enquanto matar é um ato pontual geralmente de curta duração, logo, de uma intensidade concentrada, esfolar implica em uma intensidade que se alonga no tempo e na produção de marcas, feridas e cortes no corpo esfolado, o que indicaria o processo de apropriação crítica que a literatura brasileira faz com relação às suas influências de origem europeia.

Esse modo de conceber a relação que a literatura brasileira estabelece com a literatura produzida na Europa se aproxima das propostas antropofágicas, elaboradas por Oswald de Andrade (1890-1954), com relação não só à literatura, mas também à própria cultura brasileira, em que o “outro” estrangeiro é deglutido criticamente no que há de melhor, a fim de se chegar a um elemento terceiro, que, diante do processo de transformação a que foi submetido, torna-se novo.

Neste embate crítico, Miguel-Pereira ressalta a falta de condições socio-culturais para o surgimento do naturalismo no Brasil, porque não haveria aqui a decadência da burguesia que motivou fortemente, segundo suas afirmações, o aparecimento dessa escola literária na Europa. Como não havia uma burguesia,

enquanto classe estabelecida em torno do poder econômico, plenamente constituída no Brasil de fins do século XIX, os naturalistas brasileiros “seguiam os temas de Zola e Eça de Queirós, sem atentarem nas diferenças entre as sociedades francesa e portuguesa e o nosso meio em formação, sem perceberem que o que lá refletia a desagregação da burguesia, aqui não passava de anedota isolada” (MIGUEL-PEREIRA, 1973, p. 130).

De acordo com as palavras de Miguel-Pereira, o naturalismo brasileiro não surgiu de uma necessidade de nossa cultura de expressar, literariamente, certos problemas socioculturais, surgidos a partir da decadência burguesa, como ocorreu na França e em Portugal. Sob muitos aspectos, seria apenas uma “anedota isolada”, uma brincadeira, bem humorada, de imitar o que se passava, em termos de literatura, na Europa, em que o rebaixamento, o zoomorfismo e a marginalidade emergiam de uma ânsia de chocar o público leitor com o que estava no auge das letras europeias, sem qualquer olhar para a realidade sociocultural brasileira, o que faria do naturalismo brasileiro um movimento literário artificial, superficial e alienado.

Candido, por sua vez, já reconhece nos problemas do meio e da raça que marcavam a sociedade brasileira da época as razões impulsionadoras da constituição do movimento naturalista brasileiro, porque

[...] meio e raça eram conceitos que correspondiam a problemas reais e a obsessões profundas, pesando nas concepções dos intelectuais e constituindo uma força impositiva em virtude das teorias científicas do momento, tão questionáveis na perspectiva de hoje (CANDIDO, 1991, p. 128).

Os conceitos de meio e raça são importantes para o determinismo enquanto fatores determinantes da conduta e do caráter humano, logo, da perspectiva adotada por Cândido, estes conceitos deterministas são de significativa fecundidade em um país de grande diversidade geográfica, em que o processo de urbanização, que denota certo domínio do homem sobre a natureza, era precário e restrito a algumas poucas regiões do Brasil, o que acentua a luta do homem com o meio natural que o cerca para a constituição de seu espaço cultural.

Ademais, o Brasil foi o último país da América a proibir, por meios legais, o trabalho escravo, após três séculos de exploração da mão-de-obra africana, o que se deu em 1888, sete anos depois da publicação de *O Mulato* (1881), de Aluísio Azevedo, romance considerado como marco inicial do movimento naturalista no Brasil. Porém, a abolição da escravatura não garantiu condições materiais dignas para a sobrevivência dos escravos alforriados, o que resultou em um processo de marginalização dos negros na sociedade brasileira, mesmo após a Lei Áurea.

Mesmo com as transformações significativas que ocorreram no Brasil, nos últimos séculos, rumo à diminuição de certas desigualdades, alguns problemas sociais e culturais relacionados à marginalização de determinados grupos sociais não foram plenamente resolvidos até hoje, no Brasil. Aspecto sociocultural que continua a motivar a permanência do naturalismo na literatura brasileira (SODRÉ, 1992, p.257), com as singularidades de cada momento do desenvolvimento histórico, político, cultural e do próprio sistema literário, porque o escritor parece encontrar na literatura um espaço de discussão que abarque, por meio da representação, certas precariedades socioculturais e econômicas que assolam nosso país, discussões que nem sempre se realizam efetivamente no espaço público.

Contudo, como bem observou Sereza (2012, p. 20), sob muitos aspectos, a crítica literária brasileira se aproximou mais do modo de pensar de Miguel-Pereira do que de Antonio Candido com relação à questão da influência dos romances europeus sobre as obras naturalistas brasileiras, ao considerar o naturalismo histórico no Brasil como uma cópia – e, por muitas vezes, acrítica – dos escritores naturalistas modulares de origem europeia, sem que a realidade brasileira, de fato, interviesse nos romances produzidos no Brasil.

A desvinculação dos romances brasileiros naturalistas com a realidade sociocultural do país não é uma verdade que possa ser aplicada indistintamente, já que, para verificarmos o contrário, basta considerarmos a leitura de Candido d’*O Cortiço*, na qual analisa, por exemplo, certos indícios antilusitanos no romance, ainda que coexistam com certo sentimento eurocêntrico, que enaltece a superioridade do europeu e, conseqüentemente, do português, marcas de certo espírito do tempo próprias do Brasil:

Bem dentro do seu livro [*O Cortiço*], que tenciona castigar literariamente o europeu desalmado, desfrutador da terra e ladrão da herança dos seus naturais, estão, repito, essas ambivalências que fazem do nosso patriotismo uma espécie de amor-desprezo, uma nostalgia dos países-matrizes e uma adoração confusa da mão que pune e explora. [...] O português tem a força, a astúcia, a tradição. O brasileiro serve a ele de inepto animal de carga, e sua única vingança consiste em absorvê-lo passivamente pelo erotismo, que, já vimos, aparece como símbolo da sedução da terra (CANDIDO, 1991, p. 123).

De acordo com a leitura de Candido, o português João Romão, inicialmente, em seus hábitos e comportamentos, pouco ou nada difere da escrava Bertoleza, o que o colocaria em condições de rebaixamento, uma vez que escravos eram compreendidos como animais ou, até mesmo, objetos, expressando,

deste modo, certo sentimento antilusitano. Porém, João Romão consegue enriquecer em terras brasileiras por meio da exploração do meio, bem como do próprio brasileiro, justamente, porque não cede aos encantos eróticos da mulher brasileira, como faz Jerônimo, personagem de origem portuguesa, ao se deixar envolver pela beleza da mulata Rita Baiana.

Leonardo Mendes, ao perceber que grande parte da crítica literária brasileira toma a obra romanesca e crítica de Zola como ideal, capaz de ser o parâmetro para a compreensão plena e para o julgamento de ordem crítica dos romances brasileiros naturalistas, argumenta que “se o ponto de partida da crítica é a idealização, os romances serão lidos não pelo o que eles são, mas pelo o que eles deveriam ser (na França)” (MENDES, 2008, p. 194).

Nesses termos, o que a afirmação de Mendes acaba por nos sugerir é que o naturalismo no Brasil seja lido a partir das obras que foram produzidas, considerando que a obra de Zola apareça apenas para iluminar certos aspectos importantes na compressão de nossos romances, mas que sejam eles o foco das análises críticas e que deles emanem as características do naturalismo como movimento literário no Brasil, a partir de suas singularidades, influências e contradições.

Com os romances naturalistas tomados em primeira instância, é possível notar que o naturalismo brasileiro, por exemplo, não pautou todas as suas representações exclusiva e impreterivelmente ao crivo das concepções científicas da época, porque, em alguns romances, podem-se observar certas rupturas, ainda que sutis, no diálogo com as ciências positivistas, como, por exemplo, no romance de Adolfo Caminha (1867-1897), *O Bom-crioulo* (1895).

O protagonista Amaro, marinheiro, negro, de força e valentia inabalável, relaciona-se amorosamente, em uma relação quase marital, com o grumete Aleixo, adolescente, branco, loiro, dos olhos azuis e com traços afeminados. A representação do relacionamento homossexual entre os dois personagens fundamenta-se nas concepções científicas da época ao colocar toda a pulsão do desejo homossexual em Amaro, o negro, escravo foragido, que, portanto, estaria propenso a imoralidades, por pertencer a uma raça considerada inferior pela ciência naquele momento, mas também segregada pela sociedade brasileira em geral, já que Aleixo, enquanto branco, com fenótipos próprios de europeus – loiro e de olhos azuis –, não se sente muito confortável com o contato íntimo com Amaro.

O relacionamento dos dois personagens em *O Bom-crioulo* está muito próximo do que foi a pederastia no mundo greco-romano, que, inclusive, está referenciada no próprio romance: “[Aleixo é] belo modelo de efebo que a Grécia de Vênus talvez imortalizasse em estrofes de ouro límpido e estátuas duma escultura sensual e pujante” (CAMINHA, 2007, p. 56).

De acordo com Foucault, a pederastia, na Antiguidade, se refere à relação de um homem adulto com um adolescente que ainda não havia desenvolvido os caracteres sexuais secundários masculinos. A incumbência do adulto era orientar e proteger o mais jovem, o qual “não pode aceitar assumir-se como objeto nessa relação, que é sempre pensada sob a forma da dominação: ele não pode nem deve se identificar com esse papel” (FOUCAULT, 1998, p. 195). Em alguns casos, a relação pederástica se dava, ainda, entre um cidadão e um de seus escravos adolescentes, o que reforça o lugar do dominado que o adolescente ocupava em relação ao adulto, embora não pudesse se identificar com o papel que desempenhava.

Contudo, ao representar Amaro, adulto, sob o signo de uma força animal, possuído pelo desejo homossexual, o personagem, como fica mais evidente no capítulo cinco do romance, assume a posição de macho dominador que vê em Aleixo a sua fêmea – “dentro do negro rugiam desejos de touro ao pressentir a fêmea” (CAMINHA, 2007, p. 56), logo, o adolescente encontra-se em uma posição de subordinação a Amaro – “e o pequeno, submisso e covarde, foi desabotoando a camisa de flanela, depois as calças, em pé, colocando a roupa sobre a cama, peça por peça” (CAMINHA, 2007, p. 56) –.

Entretanto, considerando as aproximações com a pederastia da Antiguidade, como é possível que um negro, que fora escravo, domine um branco, com aparência europeia, em uma época em que a eugenia e o evolucionismo social, que marcam o pensamento científico desse período, afirmam a inferioridade dos negros em relação aos brancos?

Poderia se acusar Caminha de falha em seu romance, mas seria resvalar na postura crítica que Mendes (2008, p. 194) procura problematizar, em que a análise literária se voltaria mais para o que o romance naturalista deveria ser enquanto obra literária. Em nome da afirmação de concepções, já pré-estabelecidas, do que é um romance naturalista, esta postura crítica deixa de ler, mais detidamente, certas complexidades, tensões e problematizações das representações naturalistas, o que é muito empobrecedor do ponto de vista dos estudos literários.

O naturalismo brasileiro, ainda que seja uma escola literária de curta duração, concentrando seu desenvolvimento mais significativo nas duas últimas décadas do século XIX, principalmente entre os anos de 1890-1895, período em que atingiu o seu auge (SODRÉ, 1992, p. 222), foi um movimento muito diversificado e múltiplo (MENDES; CATHARINA, 2009, p. 111), diferentemente do que a historiografia literária brasileira, que assume um viés mais positivista em sua constituição, nos permite perceber.

Os romances brasileiros naturalistas representavam desde problemas sociais, como a situação precária das habitações coletivas e as relações de poder estabelecidas entre raças e nacionalidades, como se pode observar em *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, a partir da leitura de Antonio Candido (1991), bem como as implicações da seca no Nordeste, como em *A Fome* (1890), de Rodolfo Teófilo (1853-1932), passando ainda pelo estudo do temperamento de personagens femininas entregues às paixões da carne, como, por exemplo, em *Dona Guidinha do Poço* (1892-1952)⁴, de Manuel de Oliveira Paiva (1861-1892), até temas tabus para a sociedade brasileira, como, a título de exemplificação, o homossexualismo⁵ entre os marinheiros e a relação inter-racial, em *O Bom-crioulo*, de Adolfo Caminha.

A marginalidade, nas diferentes expressões que o termo pode abarcar, como as exclusões que se configuram no interior da sociedade devido à classe social, raça, sexo e, acrescentamos hoje, gênero ou orientação sexual, é uma constante nos romances brasileiros naturalistas, mas Mendes salienta que “isso não significa que eles [escritores naturalistas brasileiros] se colocassem na posição de porta-vozes oficiais dos oprimidos e nem garantia que eles tivessem uma solução transformadora para o Brasil (LEVIN, 2005). Havia uma identificação” (2008, p. 200).

Mendes toma como pressuposto, para a afirmação citada, a consideração de que a ciência se põe entre o escritor e os grupos marginalizados, o que dificultaria um contato mais direto com a marginalidade que pudesse viabilizar a produção de romances que dessem voz aos grupos à margem da sociedade, porque, ainda que houvesse certo interesse por esses grupos sociais, os naturalistas seriam muito mais porta-vozes da ciência do que dos personagens que representam.

Considerando as reflexões de Antonio Candido sobre o regionalismo de Coelho Neto e Simões Lopes Neto, em “Literatura e a formação do homem” (2002), nota-se a fragilidade e a artificialidade deste distanciamento entre o narrador heterodiegético e os personagens representados, porque possibilita certa dualidade, na qual o outro e sua realidade é apenas objeto que desperta curiosidade pelo o que há, nele, de estranho e desconhecido.

Porém, esse pressuposto precisa ser relativizado, porque a incorporação dos conhecimentos científicos às representações, bem como a busca pela posição modelar do cientista na elaboração literária dos romances naturalistas nem

4. O romance *Dona Guidinha do Poço* foi escrito em 1892, mas seus originais somente foram publicados em 1952, após serem encontrados por meio de uma pesquisa realizada por Lúcia Miguel Pereira.

5. Preferimos a utilização de “homossexualismo” a “homossexualidade” ou “homoerotismo”, termos mais utilizados atualmente nos estudos no âmbito da sexualidade, para se referir ao romance de Adolfo Caminha porque, como é característico do movimento naturalista, a relação amorosa entre os personagens Amaro e Aleixo se aproxima da patologia – ainda que não se restrinja a ela –, noção expressa pelo sufixo “ismo” empregado em “homossexualismo”.

sempre estão presentes em todas as passagens de todos os romances brasileiros naturalistas. Um exemplo a ser citado é o desejo canibal e a prática autofágica, motivados pela fome diante da seca que se alastra pelo sertão cearense, no romance *A Fome*, de Rodolfo Teófilo:

Agora fitava o rosto de Carolina perto de si, completamente exposto e alumiado em cheio pela luz da fogueira. Percebia os tons daquela carnação, mas com o apetite da besta esfomeada. As narinas dilatam-se-lhe mais, fareja, sorve o cheiro daquela carne sadia na qual tem ímpetos de saciar a fome e rasgá-la a dentadas. [...] e, na esperança de mastigar as faces da moça, dá um passo para ela, vacila, mas depois firma-se melhor nas pernas, que cambaleiam (TEÓFILO, 1979, p. 34).

O faminto leva a ferida à boca e, com uma avidez que desarma e comove Freitas, suga o sangue que sai do ferimento, um sangue incolor como o dos insetos. A sucção era feita com uma gula infrene. O faminto parecia querer sugar pela ferida todos os líquidos do corpo. Nem uma gota mais vertendo o ferimento, começou a comer as próprias carnes! (TEÓFILO, 1979, p. 34-35).

Nessas passagens, a objetividade e a neutralidade pretendidas nas representações naturalistas dão lugar ao excesso característico do movimento naturalista, que permite o rompimento com a própria lógica realista, de pretender representar o real com fidelidade e precisão, porque, ainda que as precariedades geradas pela seca no Ceará neste período tenham sido drásticas, esta situação devastadora, em termos factuais, não chegou aos limites do canibalismo e da autofagia, como quer fazer acreditar a representação de Teófilo.

O desejo canibal e a prática autofágica parecem ser uma estratégia narrativa, que se utiliza das potencialidades representacionais do grotesco, com tons sensacionalistas, para intensificar e evidenciar a representação da seca, da miséria e da fome que assolam os cearenses em fins do século XIX, sobretudo, de acordo com Luciana Brito (2013, p. 111), no período entre 1877 e 1879.

Como a fome como causa de autofagia não corresponde à dinâmica observável na realidade sociocultural que diz respeito à seca na região nordeste do país, conseqüentemente, não poderia ser compreendida simplesmente no âmbito patológico das concepções científicas que influenciam o naturalismo histórico. Nas passagens citadas, ainda que o meio, marcado pela seca, determine as ações do personagem, parece se tratar muito mais do espaço, enquanto construção interna de uma narrativa influenciada pelo determinismo, do que necessariamente de uma realidade externa ao romance de Teófilo, a partir da

qual a ciência poderia elaborar hipóteses que resultassem na constatação da autofagia como patologia derivada da fome.

Nesses termos, não nos parece que há apenas uma identificação, por parte de Teófilo, com os nordestinos, vítimas da seca, mas, sim, que o romancista se coloca como um porta-voz dos que sofrem as calamidades desencadeadas pela seca no Nordeste. O desejo de expressar literariamente a intensidade da degradação e da decadência da vida dos cearenses assolados pela seca, com tom sensacionalista inclusive, parece ocupar o primeiro plano da narrativa e se sobrepor ao diálogo com a ciência, no que diz respeito às posições científicas de objetividade, neutralidade e fidelidade ao real, embora a determinação do meio seja um elemento fundamental dos trechos mencionados de *A Fome*.

Os naturalistas do século XIX (MENDES, 2008, p. 200) geralmente não apresentam aos seus leitores caminhos que possam conduzir a uma sociedade mais justa, em que os problemas socioculturais que segregam determinados grupos sociais possam ser definitivamente resolvidos, o que motiva, com frequência, um tom pessimista no modo como se representa a realidade social, já notado em determinados romances do naturalismo brasileiro do século XIX, de acordo com Antonio Candido (1991, p. 120).

Entretanto, se por um lado o pessimismo marcou o naturalismo brasileiro, por outro lado o sentimentalismo e, principalmente, a concepção de amor sob os moldes próprios do romantismo, também foi outra constante dos romances naturalistas, frequentemente apontada pela crítica e pela historiografia literária (SODRÉ, 1992; BOSI, 2006; FRANCHETTI, 2013), porém, não mais com as sutilezas, levezas e transcendências dos romances românticos, mas, sim, com traços fortes e marcantes de rebaixamento, crueza e animalidade.

O naturalismo surge com a proposta de conduzir a literatura por outros rumos, diferentes daqueles assumidos pelo romantismo, principalmente no que diz respeito ao sentimentalismo exacerbado que marca a produção literária deste período, mas, como afirma Machado de Assis (1839-1908), “sair de um excesso para cair em outro, não é regenerar nada; é trocar o agente da corrupção” (ASSIS, 1994, p. 912).

Se o romantismo se valeu da idealização amorosa e do sentimentalismo em excesso, o naturalismo histórico coloca os processos de rebaixamento em uma perspectiva também excessiva, como as passagens do romance de Rodolfo Teófilo, citadas anteriormente, podem demonstrar, em que a animalidade humana, levada aos limites, acaba por fraturar a proximidade com o real na elaboração da representação.

Sob a perspectiva dos excessos nos romances românticos e naturalistas, não houve, portanto, grandes transformações de um romance para outro, conforme as próprias palavras de Machado de Assis nos afirmam, já que a obscenidade, a animalidade e a vulgaridade do naturalismo, em determinados romances brasileiros, se aproximam, assim como o idealismo romântico, do melodrama folhetinesco.

Para exemplificar esta relação entre romantismo e naturalismo, pode-se citar a passagem do romance *Bom-crioulo* em que Amaro é chicoteado inúmeras vezes sem qualquer gemido de dor e, somente após cento e cinquenta chibatadas, pôde-se ver um fio de sangue a escorrer em suas costas, o que conota a força e a resistência que o personagem tem, que de tão animalizadas atingem paradoxalmente os patamares elevados da virilidade de um herói.

Esses exageros na representação do herói, tão comuns nos melodramas e folhetins românticos, acabam, no caso do romance de Adolfo Caminha, quebrando com a própria lógica realista da obra. Sodré também identifica essa aproximação entre romantismo e naturalismo na literatura brasileira, de modo a afirmar que “entre nós, o naturalismo ficou fortemente embebido de romantismo, foi mais uma mistura do que um produto puro, e era o romantismo que atendia às poucas exigências artísticas de nossa gente, naquela época” (SODRÉ, 1992, p. 266).

Para Nelson Werneck Sodré, o naturalismo surge mais por uma imitação da moda literária francesa, uma vez que não existiam no Brasil necessidades de renovação com um romantismo muito bem acomodado às nossas artes do período, o que motivaria a presença de certos elementos recorrentes do romantismo em romances brasileiros naturalistas. Exemplos dos aspectos românticos no naturalismo brasileiro são o amor segundo as concepções românticas e a distorção da realidade, além de alguns outros elementos que se encontram ressignificados, como a noção de fatalidade, resgatada dos clássicos pelos românticos, em que um destino preconcebido, envolto pelo idealismo e pela transcendência, abatia-se sobre os personagens, substituída, no naturalismo, pelos conceitos de condicionamento e hereditariedade, igualmente incontornáveis e anteriores à ação dos personagens, mas de caráter científico (SODRÉ, 1992, p. 55).

É inegável que a ciência é um elemento central dos romances naturalistas do século XIX, mas, ao considerarmos os romances naturalistas em sua realização estética, é perceptível que, para além da ciência, há também a crueza, o rebaixamento, o excesso e a marginalidade como características essenciais do naturalismo. Como lembram Mendes e Catharina, “os naturalistas foram os primeiros autores brasileiros que escreveram romances sobre a pobreza, a feiura e a banalidade do cotidiano nas cidades do país” (MENDES; CATHARINA, 2009,

p. 117), embora tenhamos um romance como *Memórias de um sargento de milícias* (1852-1853), de Manuel Antônio de Almeida, que, não atingindo a intensidade da crueza dos naturalistas, representou a vida urbana em suas trivialidades e malandragens, fora do ambiente rebuscado da classe dominante.

São os naturalistas que conquistaram um lugar para elementos como, por exemplo, a crueza, o rebaixamento, o excesso e a marginalidade na literatura brasileira, ainda que tenhamos obras como *Noite na Taverna* (1855) e *Macário* (1855), ambas de Álvares de Azevedo (1831-1852), que representam, sob a perspectiva ultrarromântica, o submundo que envolve, por exemplo, a prostituição, o incesto e a necrofilia.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado. Eça de Queirós: O Primo Basílio. In: _____. *Obra completa*. Org. Afrânio Coutinho. v. 3. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar, 1994. p. 903-913.
- AZEVEDO, Aluísio de. *O Cortiço*. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 1998.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRITO, Luciana. A Fome: retrato dos horrores das secas e migrações cearenses no final do século XIX. *Estação Literária*, Londrina, v. 10b, p. 111-125, jan. 2013. Disponível em <<<http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL10B-Art8.pdf>>>. Acesso em 12/03/2015.
- CAMINHA, Adolfo. *Bom-crioulo*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CANDIDO, Antonio. De cortiço a cortiço. *Novos Estudos* CEBRAP, São Paulo, n. 30, p. 111-129, jul. 1991. Disponível em <<http://www.casdvest.org.br/pcasd%2Fuploads%2Ftassio%2FAn%2Fellises%2F20080624_de_cortico_a_cortico.pdf>>. Acesso em 15/04/2014.
- _____. Literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentações e notas de Vinicius Dantas. 1. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- FARIA, Neide. O naturalismo e o(s) naturalismo(s) no Brasil. *Travessia*, Florianópolis, n.16-18, p. 124-147, 1989. Disponível em <<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17460/16031>>>. Acesso em 20/05/2014.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 12. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências*. 1. ed. Trad. Luis Paulo Rouanet. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.
- FRANCHETTI, Paulo. *O Naturalismo no Brasil*. Disponível em <<<http://paulofranchetti.blogspot.com.br/2013/06/naturalismo-no-brasil.html>>>. Acesso em 26/05/2014.
- LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever. In: _____. *Ensaio sobre a literatura*. 2. ed. Trad. Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 1968.p. 43-94.
- MENDES, Leonardo. O romance republicano: Naturalismo e alteridade no Brasil 1880-90. *Letras & Letras*, Uberlândia, n. 24, v. 2, p. 189-207, jul./dez. 2008. Disponível em <<<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/viewFile/25403/14117>>>. Acesso em 12/06/2014.

MENDES, Leonardo; CATHARINA, Pedro Paulo Garcia Ferreira. Naturalismo, aqui e là-bas. *O eixo e a roda*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 109-127, 2009. Disponível em <<http://150.164.100.248/poslit/08_publicacoes_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%2018,%20n1/06-Leonardo-e-Pedro.pdf>>. Acesso em 12/06/2014.

MIGUEL-PEREIRA, Lúcia. *Prosa de ficção: de 1870 a 1920*. 3 ed. Rio de Janeiro; Brasília: Livraria José Olympio; Instituto Nacional do Livro, 1973.

PELLEGRINI, Tânia. Realismo: postura e método. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 137-155, dez. 2007. Disponível em <<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/4119/3120>>>. Acesso em 07/06/2014.

SEREZA, Haroldo Ceravolo. *O Brasil na internacional naturalista: adequação da estética, do método e da temática naturalista no romance brasileiro do século 19*. 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Letras – área de Literatura Brasileira) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8149/tde-13032013-125613/pt-br.php>>>. Acesso em 12/06/2014.

SODRÉ, Néelson Werneck. *O Naturalismo no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1992.

TEÓFILO, Rodolfo. *A Fome*. s.ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Fortaleza: Academia Cearense de Letras, 1979.

ZOLA, Émile. *O romance experimental e o Naturalismo no teatro*. 1. ed. Trad. Italo Caroni; Célia Berrettini. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

_____. *Do romance: Stendhal, Flaubert e os Goncourt*. 1. ed. Trad. Plínio Augusto Coelho. São Paulo: Imaginário; Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

UM ESPECTRO RONDA A PROVÍNCIA: A VIOLÊNCIA OBJETIVA NO AMBIENTE DE MADAME BOVARY

A SPECTRE ROUNDS THE PROVINCE: OBJECTIVE VIOLENCE IN THE ENVIRONMENT OF MADAME BOVARY

Ariane Andrade FABRETI¹

RESUMO: O ambiente onde se passa grande parte do enredo de *Madame Bovary*, obra fundadora do Realismo literário, apresenta brechas para a manifestação de uma modalidade de violência sistêmica, sutil, que se move nos bastidores dos movimentos econômicos e sociais. Essa modalidade é chamada de “violência objetiva” pela teoria denominada Materialismo Lacaniano, cujo expoente é o filósofo esloveno Slavoj Žižek. O Materialismo Lacaniano é uma teoria baseada na junção entre a psicanálise de Jacques Lacan e o materialismo histórico de Marx e Engels, e seu propósito é oferecer uma nova ótica para os movimentos de esquerda. A “violência objetiva” normaliza os atos violentos cotidianos considerados fundadores da ordem social, classificada por Lacan como Simbólico. Esta instância psíquica existe em conjunto com outros dois conceitos lacanianos: o Imaginário, responsável pelas imagens que formam o sujeito, e o Real, instância do trauma. Transportando tais concepções para a leitura histórica, Žižek as analisa como o conjunto de projeções nas quais as sociedades criam seus valores e as contingências que rompem com a aparente harmonia social. O presente artigo examina a estruturação de tal violência em *Madame Bovary* nas esferas da linguagem e do consumo, valores fundamentais para a manutenção do ambiente burguês onde a protagonista Emma Bovary está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: *Madame Bovary*. Gustave Flaubert. Violência. Materialismo Lacaniano. Slavoj Žižek.

ABSTRACT: The environment where the plot of *Madame Bovary*, a founding work of literary realism, takes place, presents gaps for the manifestation of a type of systemic, subtle violence that moves behind the scenes of economic and social movements. This manifestation of violence is called “objective violence” by the Lacanian Materialism, whose exponent is the Slovenian philosopher Slavoj Žižek. Lacanian Materialism is a theory based on the junction between Jacques Lacan’s psychoanalysis and the historical materialism of Marx and Engels, and its purpose is to offer a new perspective to left-wing movements. Objective violence normalizes the everyday violent acts considered founders of the social order, classified by Lacan as Symbolic. This psychic instance exists together with two other Lacanian concepts: the Imaginary, responsible for the images that form the subject, and the Real, instance of the trauma. Carrying such conceptions to historical reading, Žižek analyzes them as the set of projections in which societies create their values and the contingencies that break with apparent social harmony. This article examines the structure of such violence in *Madame Bovary* in the spheres of language and consumption, fundamental values for the maintenance of the bourgeois environment where the protagonist Emma Bovary is inserted.

KEYWORDS: *Madame Bovary*. Gustave Flaubert. Violence. Lacanian Materialism. Slavoj Žižek.

1. Doutoranda em Literatura e Historicidade pelo Departamento de Pós-Graduação em Letras com ênfase em Estudos Literários da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. Docente no Centro Universitário Unifamma em Maringá, Paraná, Brasil. E-mail: ariane.fabreti@hotmail.com.

1. Considerações iniciais

Apesar de autores como Stendhal (1783-1842) e Balzac (1799-1850) terem lançado anteriormente a Gustave Flaubert (1821-1880) obras com características realistas, como a análise psicológica das personagens e a descrição detalhada do ambiente político e social da época, o impacto de *Madame Bovary* (1857) recairia no modo peculiar como a ambientação de seu enredo é construída.

A protagonista e a ambientação seriam indissociáveis, pois a visão que a primeira imprime sobre a segunda faz, em parte, o enredo se desenrolar. Assim como as obras de seus antecessores, o enredo de *Madame Bovary* é contado por um narrador considerado objetivo ou impessoal, que apresenta de forma distanciada a movimentação das personagens em seu interior. Todavia, segundo Vargas Llosa (1979), esses autores ainda não haviam abandonado a tendência do Romantismo em colidir, através deste narrador, o grotesco e o sublime. Já a estilística flaubertiana recria o ambiente em camadas, cujos contrastes, em vez de se chocarem, se sobrepõem.

Os teóricos que se aprofundaram nas ferramentas de estilo de Flaubert convergem para a visão de que a construção do ambiente narrativo, seja em tempo ou espaço, é um dos elementos responsáveis pela verossimilhança do enredo, mas também concordam com impressão que se tem, na narrativa flaubertiana, de se estar diante de um microcosmo completo, cujo apelo junto ao leitor reside em sua autonomia. Para Genette (1972), a realidade material e a imaginária, presentes em *Madame Bovary*, teriam o mesmo peso da realidade empírica, sendo difícil para o leitor as distinguir entre si. Outra interpretação deduz que, no espaço narrativo flaubertiano, o subsolo político, econômico e social parece estável, porém, está em permanente tensão (AUERBACH, 1997, p. 439).

Os devaneios de Emma Bovary ao longo do enredo seriam o exemplo bem definido desta afirmação de Genette. Ainda que apresentados como folhetinescos e exagerados, eles têm a mesma consistência dos pensamentos triviais dos demais personagens. Por exemplo, enquanto o seu marido, Charles, idealiza o futuro da filha Bertha, Emma visualiza a sua fuga com o amante Rodolfo para algum país exótico, em um devaneio repleto dos mesmos clichês presentes nos romances que ela costuma consumir.

Frequentemente, do alto de uma montanha, percebiam de repente alguma cidade esplêndida com cúpulas, pontes, navios, florestas de limoeiros e catedrais de mármore branco, cujos campanários pontiagudos traziam ninhos de cegonhas. (...) Mas a criança tossia em seu berço ou então Bovary roncava mais alto, e Emma somen-

te adormecia pela manhã, quando a aurora branqueava as vidraças e já o pequeno Justino, na praça, abria os postigos da farmácia (FLAUBERT, 1981, p. 245-246).

A intenção de representar universos ficcionais amplos e completos seria, até certo ponto, a vocação do gênero romance no século XIX. No caso de *Madame Bovary*, a obra introduziu também a modernidade na literatura francesa ao mostrar essa totalidade através de elementos linguísticos e temáticos, criando uma realidade que, dentro de sua ficcionalização, transmite o efeito de existir por si mesma. Para Proust (1992), o uso da linguagem em Flaubert é o que causa tal efeito, como o uso dos verbos para fundir objetos, paisagens e pessoas.

Já Baudelaire (1992), no auge dos acontecimentos que envolveram a sua própria obra e a de Flaubert,² enxergou (na sua condição de autor moderno) as condições políticas por trás da recepção da saga de Emma. Não seriam apenas as minúcias morais que causaram desconforto no público leitor à época, mas também o tratamento dado à temática da vida pequeno-burguesa, que até então não era abordada com a gravidade que os grandes romances dedicavam às demais temáticas.

Os últimos anos de Luís Filipe³ tinham visto as últimas explosões de um espírito ainda excitável pelos jogos da imaginação; mas o novo romancista encontrava-se diante de uma sociedade absolutamente desgastada – mais do que desgastada, embrutecida e ávida, só tendo horror à ficção e amor à posse. [...] Sejam, portanto, vulgar na escolha do tema, visto que a escolha de um tema demasiado grande é uma impertinência para o leitor do século XIX (BAUDELAIRE, 1992, p. 48).

O trecho acima abre uma fresta para que se vá além da concepção puramente artística na criação do universo de *Madame Bovary*, relacionando, assim, as escolhas estéticas e narrativas do seu autor ao imaginário coletivo de sua época, mesmo que esta relação se manifeste de modo latente. Sendo o foco deste artigo a relação de Emma com o espaço no qual está inserida na obra, formulado em torno de dualidades, contradições e relações sociais complexas, seja Yonville,

2. Charles Baudelaire lançou, em 1857, alguns meses depois de *Madame Bovary*, o seu livro de poemas *As flores do mal*, inaugurando o movimento moderno e simbolista na poesia. Criticado por abordar de forma grotesca temas como a morte, a doença e o sexo, Baudelaire foi levado a julgamento acusado de atentado à moral. O poeta e o seu editor pagaram multas e tiveram de cortar algumas partes da obra para posterior publicação (N. da A.).

3. Luís Filipe de Orleans (1773-1850) foi o último rei da França, também conhecido como “rei burguês”. Seu reinado, chamado de Monarquia de Julho (1830-1848), se pautou pela monarquia mais liberal, industrializada e favorável à burguesia, em oposição às monarquias absolutistas anteriores (N. da A.).

Paris, Rouen ou o baile no castelo de Vaubyessard, em que Emma e Charles são convidados por uma noite, mas especialmente Yonville, local onde a protagonista experimenta com maior intensidade o peso das contradições e dualidade supracitadas, que, por sua vez, se aproximam da recriação da realidade empírica, material, apresentada no interior da obra por meio da linguagem flaubertiana (descrições detalhadas de locais, eventos, etc.). Se, de acordo com o poeta simbolista, a temática cotidiana da obra responde aos humores de uma burguesia conservadora e materialista, então uma leitura sócio-histórica, como a proposta no presente trabalho, poderá analisar o reflexo de tais humores na trajetória de Emma e, principalmente, de que maneira o espaço ficcional em *Madame Bovary* expõe a sua protagonista a determinadas formas de violência.

A violência aqui analisada não seria a física ou a ocorrida no âmbito doméstico, mas aquela utilizada para manter a coesão social. O cotidiano seria tão envolto pela normatização de atos violentos, muitos deles implícitos, que esta acaba por solidificar as relações no interior da sociedade ou até determiná-las.

Essa concepção sobre a violência não é exatamente nova, contudo, é na intersecção entre a psicanálise de Jacques Lacan (1901-1981) e o materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que surge o Materialismo Lacaniano, do qual um dos principais expoentes, o filósofo esloveno Slavoj Žižek (1949-) divide a violência em subjetiva e objetiva, sendo a primeira a manifestação violenta concreta e causada por agentes externos identificáveis, como atentados, assaltos, assassinatos etc., enquanto a segunda trafega nos bastidores, mais relacionada aos cenários político, econômico e social. Porém, se mantém inseparável de sua face subjetiva.

Enxergando o ambiente ficcional de *Madame Bovary* como uma construção que reproduz, de modo verossímil, as várias camadas da realidade empírica, e mais além, da vida em sociedade, será explorada a violência objetiva que permeia tal universo no interior da obra. De qual maneira os atos violentos estruturais (ou seja, que aderem à base social, à sua estrutura, e, por seu turno, se apresentam como “naturais”) moldaram o percurso de Emma através da sua transformação em dona de casa burguesa e provinciana, todavia, que se sentia realizada momentaneamente apenas por meio do consumo, do adultério e da leitura de folhetins? Percurso o qual, por sua vez, termina tragicamente?

Antes é necessário esclarecer aspectos sobre o Materialismo Lacaniano e alguns dos seus principais conceitos a serem trabalhados ao longo do artigo: o Real, o Simbólico (também conhecido como lei ou ordem ou espaço simbólico) e o Imaginário, que formam a tríade lacaniana RSI.

2. O Materialismo Lacaniano e a tríade RSI

Crítico do comunismo ortodoxo, mas sem abandonar as bases do materialismo histórico, Žižek utiliza essas duas vertentes, junto com as ideias de Lacan, para criar uma nova concepção de filosofia que não se restringe ao campo político. Ao mesmo tempo em que o teórico esloveno analisa eventos como os atentados de 11 de setembro de 2001, o crescimento da xenofobia e as novas facetas do capital liberal, ele estende o seu olhar a produtos culturais e midiáticos, à globalização e às questões ambientais. As raízes marxistas de Žižek são evidentes ao examinar, por exemplo, a macroestrutura de muitos desses tópicos, enquanto empresta de Lacan a constante revisão dos próprios conceitos, a abertura aos novos jogos de palavras, significados e definições, negando a lógica polarizada que moldou ideologicamente extremismos políticos tanto de esquerda quanto de direita, sendo que tais extremismos ajudariam a desencadear os regimes totalitários do século XX (SILVA, 2009, p. 212).

Nessa fusão, se torna evidente que um dos focos fundamentais de análise para Žižek é o sujeito. Seguindo as coordenadas lacanianas, ele é moldado desde a primeira infância por imagens, discursos e significados exteriores a ele, impostos pela família e pela sociedade. O sujeito organiza, assim, tais imagens, inaugurando a sua entrada na vida social, inclusive em relação às suas regras e tabus, ou seja, o chamado Simbólico. “O espaço simbólico funciona como um padrão de comparação contra o qual posso me medir” (ŽIŽEK, 2010, p. 17).

Influenciado pela ascensão dos regimes totalitários da década de 1930, Lacan legou o campo do Simbólico para o conceito ligado à produtividade e homogeneidade sociais. Mais adiante, o psicanalista francês empresta da antropologia de Lévi-Strauss (1908-2009) a definição do Simbólico como um conjunto de imagens, símbolos e ideias que formam uma espécie de mito fundador, ou segundo a visão lacaniana, a multiplicidade da realidade de cada indivíduo (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 714). De maneira mais didática, Žižek (2010), compara esse nível da estruturação psíquica a um jogo de xadrez, cujas regras que definem os deslocamentos permitidos a cada peça no tabuleiro corresponderiam à lei simbólica. “Do ponto de vista simbólico puramente formal, ‘cavalo’ é definido apenas pelos movimentos que essa figura pode fazer” (ŽIŽEK, 2010, p. 16).

Um dos momentos definidores da introdução do sujeito ao Simbólico é a aquisição da linguagem: é ela que ajuda a organizar o conjunto de elementos (imagens e etc.) formadores da identidade. Quando a linguagem entra em cena, o sujeito é cingido entre consciente e inconsciente, sendo, a partir do seu uso das palavras e da fala, a sua entrada não somente na vida social, como também na

vida psíquica, ainda que haja certo custo. “Para Lacan, a linguagem é um presente tão perigoso para a humanidade quanto o cavalo foi para os troianos: ela se oferece para nosso uso gratuitamente, mas, depois que a aceitamos, ela nos coloniza” (ŽIŽEK, 2010, p. 20). A linguagem oferece ao sujeito uma suposta ilusão de controle enquanto o submete às regras da lei simbólica. Como será exposto mais adiante, dominar a língua e a fala significa praticar certa forma de violência, ao mesmo tempo em que se é submetido a ela.

É difícil discorrer sobre o Simbólico sem tocar, ainda que superficialmente, nas outras duas instâncias psíquicas preconizadas pelos estudos lacanianos. Isto é, as esferas do Imaginário e do Real. Em seu seminário *RSI* (1974/1975), siglas para Real, Simbólico e Imaginário, Lacan ilustra estes níveis através da imagem do nó borromeano: três anéis entrelaçados que formam um nó, mas caso um deles se solte, acaba por liberar os demais. Cada anel corresponderia a uma instância do RSI, inseparáveis entre si. Enquanto o Simbólico é a instância da produtividade, do discurso homogêneo e do funcionamento social, o Imaginário se refere às projeções feitas pelo sujeito na construção da sua identidade. Se o primeiro é onde abriga o significante, o segundo seria a área do significado.

Na realidade, é a ordem simbólica que realiza a internalização das imagens especulares e de outras imagens (por exemplo, imagens fotográficas). [...] Uma vez internalizadas, estas várias imagens fundem-se, digamos assim, em uma imagem global imensa que a criança vem a considerar o seu *self* (FINK, 1998, p. 57, grifo do autor).

Completando a outra ponta do nó borromeano, está o Real. Diferentemente do real científico ou empírico, essa instância psíquica se tornou a área do “improdutivo”, da existência fora dos padrões moldados pelo Simbólico e pelo Imaginário. E por isso, se afirma que o Real é o lugar daquilo que não foi “simbolizado” ou “ressimbolizado”, isto é, aquilo que não foi adaptado às normas psíquicas e sociais através da linguagem (traumas, delírios etc.). Retomando a imagem do tabuleiro de xadrez, Žižek (2010, p. 16-17) localiza o Real como “toda a série complexa de circunstâncias contingentes que afetam o curso do jogo”.

Sendo parte indissociável do Simbólico e do Imaginário, o Real não é uma “realidade” à parte, tampouco uma espécie de “buraco negro” que surge ao acaso e suga o universo sensível dos indivíduos. Ele faz parte das outras instâncias, se encontra no interior delas, seria uma espécie de fenda que se abre no Simbólico e no Imaginário, irrompendo por meio de um excesso de imagens e significados até então represados. Ou “Se o que chamamos realidade é um produto distorcido

das nossas percepções, o Real é um excesso [...], que não cabe nessa realidade” (SILVA, 2009, p. 213). Isto é, em vez de ser uma falta, ele transborda, abunda. A invasão do Simbólico e do Imaginário pelo Real pode ser desencadeada por eventos traumáticos e agressivos, tanto na ordem individual (conflitos familiares, doenças etc.) quanto social (catástrofes, guerras etc.). Aberta esta fissura nestes dois níveis, há a necessidade de ressimbolizá-los, trazê-los para o terreno supostamente seguro da linguagem e da normatização social.

É mister, a esta altura, reforçar que o Materialismo Lacaniano não pretende submeter as narrativas e os seus personagens à análise psicanalítica. Como vertente da filosofia política, ele direciona os conceitos advindos de Lacan para as contradições das sociedades capitalistas, sem se furta a uma revisão da esquerda ortodoxa, revisão que tenta inseri-la em uma nova proposta. A literatura, expressão por vezes inconsciente de tais contradições, se tornaria um dos territórios possíveis para a junção entre Lacan, Marx e Engels.

Quando transpõe os elementos da teoria lacaniana para as áreas da política e do social, Žižek emprega exemplos do choque entre países imersos na ideologia capitalista e aqueles que, por sua vez, se encontram à margem dela, mesmo que inseridos nesta realidade por forças históricas contingentes. As referências ao Simbólico, neste contexto, se baseiam nas coordenadas nas quais tais sociedades são moldadas para construir as suas próprias noções de realidade (no interior do capitalismo industrial, as coordenadas são erigidas sobre o livre mercado, na crença em sua “mão invisível”, enquanto no socialismo, elas são norteadas pela presença do Estado, por exemplo). Nesse contexto, o Imaginário se estabelece como imagens e significados que cristalizam as diretrizes simbólicas de cada sociedade, ou o modo que essa percebe a realidade. Isto é, o conjunto de representações que as sociedades têm sobre o outro (imigrantes, classes sociais e etc.) além da visão sobre si própria. Segundo Žižek (2003), a instância imaginária fornece suporte para o Simbólico, porém, não como ficção na qual os indivíduos estariam imersos, e sim, como realidade “costurada” pelas representações do Imaginário, uma entrelaçada na outra.

A instância traumática, ou o Real, sob a ótica do filósofo esloveno, é expressa como uma espécie de pulsão, de excesso autônomo que desestabiliza as coordenadas simbólicas e imaginárias. “Portanto, o Real não é o simples limite externo da simbolização, mas é rigorosamente inerente a ela: são as lacunas produzidas pela própria simbolização”. (DALY; ŽIŽEK, 2006, p. 126). Uma possível analogia seria a cicatriz, cujos limites tênues entre a ferida e as camadas da pele podem se romper a qualquer instante, revelando o seu conteúdo que deve ser escondido.

A sua versão política/social se localiza ou no cerne dos grandes acontecimentos violentos, tais como ataques terroristas, linchamentos e etc., ou em manifestações cotidianas (discriminação racial e xenófoba, assaltos, entre outros). O Real exhibe a sua face traumática por meio das representações do Imaginário, enquanto o Simbólico, que “suturava” ambos, se vê às voltas com a invasão de tais representações, não raro manifestas como fantasias destrutivas. Žižek utiliza os atentados em Nova York em 2001 para ilustrar este conceito.

Antes do colapso do WTC, vivíamos nossa realidade vendo os horrores do Terceiro Mundo como algo que na verdade não fazia parte de nossa realidade social, como algo que (para nós) só existia como um fantasma espectral na tela do televisor –, o que aconteceu foi que, no dia 11 de setembro, esse fantasma da TV entrou na nossa realidade. [...] (ou seja, as coordenadas simbólicas que determinam o que sentimos como realidade) (ŽIŽEK, 2003, p. 33).

É perceptível que a tríade RSI não se relaciona entre si de maneira harmoniosa, seja em sua dimensão psíquica, seja em sua dimensão política/social. Tal relação é alimentada pela “violência objetiva”, ou seja, um ciclo violento, invasivo, cujos movimentos nem sempre são perceptíveis: a definição da violência objetiva. No contexto de *Madame Bovary*, o Simbólico parece se impor pela comunidade pequeno-burguesa e provinciana na qual Emma se encontra, e o Imaginário, as suas fantasias acerca da vida aristocrática, solidificada pela leitura de romances e folhetins. Ao tentar realizá-las, a personagem adentraria o Real (dívidas, falência, fastio dos amantes), assinalando o perigo de se aproximar demais das imagens fantasísticas. “Há um hiato que separa o cerne fantasístico do ser dos modos de suas identificações simbólicas ou imaginárias. [...] quando ousar enfrentá-lo de perto demais, o sujeito perde sua consistência simbólica” (ŽIŽEK, 2010, p. 70-71).

Antes da jornada de Emma irromper em tragédia doméstica, entretanto, a ordem simbólica em que a protagonista está envolvida se estruturaria em sinais sutis de violência cotidiana.

3. A violência objetiva em *Madame Bovary*

Na ótica de Žižek (2013), existe uma espécie de violência “fundadora”, não erigida em atos extraordinários que desarmonizam a vida diária estável, mas ao contrário, é uma violência encoberta, normalizada em nossa percepção, que erige e ajuda a sustentar tal estabilidade e tal coesão, compondo justamente o nosso

horizonte do cotidiano. Considerando as proposições de Sousa Santos (1996, p. 73-75) sobre o século XIX como o período em que o capital liberal começa a se desenvolver, impactando o projeto moderno da época: a ciência subserviente ao mercado, a separação entre a arte e a vida, e o conceito de comunidade dissolvido em interesses individuais, torna-se possível observar que os ideais de progresso, tão associados a esta época, não atingiram todo o seu potencial, criando um vazio entre a existência material e a percepção acerca de tal existência.

É por meio da paixão pelo Real que Emma tenta questionar, nem sempre conscientemente, a inércia do microcosmo em que vive. Porém, em vez de resistir às forças sociais, ela convive, ao mesmo tempo, com a acomodação à ideologia burguesa e a negação desta. Na juventude ou já na vida adulta, Emma tenta se adequar ao padrão social que lhe envolve, por resignação ou certa ânsia de pertencimento. “Viram-na tomar a peito seus cuidados domésticos, voltar à igreja regularmente e vigiar a criada com mais severidade. Retirou Berta da casa da ama”. (FLAUBERT, 1981, p. 82).

Emma sofre certa violência para se enquadrar nesta estabilidade, mesmo que essa seja carente de consistência. “[...] e era preciso continuar a sorrir, ouvir repetir que ela [Emma] era feliz, simulá-lo que o era, deixá-lo [Charles] crer!” (FLAUBERT, 1981, p. 84). Tal violência, segundo Žižek (2013), respalda o status quo, inaugurando as regras que nortearão a suposta harmonia necessária para o funcionamento do espaço simbólico. Para o filósofo esloveno, a visão da violência como atos que interrompem a normalidade da vida cotidiana já seria ideológica. É necessário levar em conta a violência visível, também denominada de subjetiva, como a manifestação menos concreta de atos violentos, chamados de objetivos.

Enquanto a violência subjetiva transita nos bastidores, a objetiva se baseia nos conflitos mais tangíveis e provocados por agentes externos, como já citado anteriormente, o aspecto para o qual Žižek (2013) chama a atenção é a importância excessiva atribuída à violência subjetiva, como se ela irrompesse no espaço simbólico de maneira aleatória ou acidental. Haveria então um “triumvirato da violência” cuja face subjetiva seria a mais identificável, sustentada por outras duas representações da face objetiva, uma apoiada pela linguagem e a outra, que se movimenta endemicamente por trás dos sistemas econômicos e políticos (ŽIŽEK, 2013, p. 1-2). Tal triumvirato funcionaria de modo dependente entre si.

O Simbólico seria erigido sobre a violência, mais objetiva do que subjetiva. A linguagem não seria evocada para criar entendimento mútuo entre os indivíduos. Pelo contrário, para estabelecer a lei simbólica, a linguagem deve submetê-los às relações sociais pela coação e imposição, mesmo que sutis. O Simbólico

nasce e se mantém através da violência, e, frequentemente em sua modalidade objetiva, sendo as interações sociais no interior do Simbólico, verticalizadas.

Seria difícil distinguir um ponto da narrativa onde a violência objetiva começa. Muito antes de Emma entrar em cena, há a demonstração do panorama social e histórico na qual a protagonista se tornará a senhora Bovary. Tal demonstração é conduzida pela apresentação de Charles desde a infância, prosseguindo pelas suas origens familiares, fracasso nos estudos etc. Mais do que um resquício do Romantismo, a investigação sobre o passado dos personagens teria, em *Madame Bovary*, a provável função de lembrete sobre a “normalidade” e até modéstia do tema a ser abordado, característica tão cara ao Realismo (AUERBACH, 1997, p. 437-438).

Nestas condições, a violência sistêmica de sua época viria para o primeiro plano. Charles é o personagem que, de certa maneira, mais se deixa moldar por ela, em contraponto à futura esposa. Emma, enfim, se tornaria a faceta mais subjetiva da violência no enredo.

O sogro morreu deixando pouca coisa; [o Sr. Bovary] ficou indignado e montou fábrica, perdendo aí algum dinheiro; retirou-se por fim para o campo com o propósito de se desforrar. Mas, como entendia tanto de agricultura quanto de chita, montasse os cavalos ao invés de mandá-los à lavoura, bebesse a sidra em lugar de vendê-la, comesse as melhores aves do quintal e lustrasse as botas com a banha dos porcos, não tardou a perceber que o melhor seria abandonar o negócio (FLAUBERT, 1981, p. 9-10).

A vida adulta de Charles continua a ser trespassada por este utilitarismo burguês. O seu casamento com Emma, embora espontâneo, abre novo cenário de violência objetiva, acompanhando o leque maior de personagens e de acontecimentos que a reproduzem. A angústia permanente de Emma não indica ser apenas emocional, pois assim como ocorre ao marido, o texto deixa pistas sobre a tensão que se move por trás do conceito de modernidade.

A fissura entre diferentes níveis sociais, característica do Segundo Império francês (1852-1870), surge em *Madame Bovary* por meio de brechas no enredo, apresentando o panorama violento, onde a sociedade ali recriada se estabelece, ou seja, os conflitos sociais na obra são um cenário que definem o ritmo da trajetória dos personagens, traço que se torna mais evidente ao longo da obra. O baile do marquês no castelo de Vaubyessard é um dos momentos mais ilustrativos da violência objetiva, normatizada no espaço simbólico.

Um criado, subindo a uma cadeira, quebrou duas vidraças; ao ruído dos vidros quebrados, a Sra. Bovary voltou a cabeça e viu no jardim, encostadas às janelas, caras de camponeses espiando. Vieram-lhe então à lembrança os Bertaux. Viu a quinta, o charco lodoso, seu pai de blusa sob as macieiras, e via-se a si própria, como outrora, desnatando o leite, com o dedo, nas terrinas da queijaria (FLAUBERT, 1981, p. 43).

Se a vidraça quebrada no baile revela o olhar dos camponeses a um universo que só podem contemplar à distância, a narrativa descortina em diversos momentos tal violência objetiva sistemática, criando a tensão reprodutora de certa desigualdade. A cena flagraria o resquício da estrutura feudal que existiria na sociedade francesa. O narrador enfatizaria por vezes os atos violentos obscuros deste mundo material, mesmo que intermediados pelo olhar romantizado de Emma.

A descoberta do adultério se configuraria também como uma fresta no enredo que exhibe a violência objetiva. Rodolfo, o segundo e último amante de Emma, reencontra Charles após o suicídio da protagonista. A diferença entre o amante e o viúvo não aparece no texto pelas características de virilidade ou inteligência, mas econômica.

Um dia que Charles foi à feira de Argueil para vender o cavalo – último recurso –, encontrou Rodolfo. Mal se viram, empalideceram. [...] O outro continuava a falar de cultura, de gado, de estrumes, tapando com frases banais todos os interstícios onde pudesse caber uma alusão (FLAUBERT, 1981, p. 258).

Paralelo a Rodolfo, outro personagem transitaria no contexto da violência objetiva. L'Heureux, comerciante e agiota, auxilia a ruína de Emma, detectando e alimentando o seu impulso consumista até o endividamento completo. A presença do comerciante no enredo aumenta de acordo com a crescente flutuação dos prazeres e frustrações de Emma. Ele é a ponte entre as novidades de consumo das capitais e Yonville, correspondendo, de certo modo, à visão idealizada que não apenas a senhora Bovary, mas muitos outros personagens têm da vida urbana.

L'Heureux, todavia, não é um personagem complexo. Pelo contrário, a sua função na narrativa e a sua personalidade são demarcadas desde o princípio, beirando o estereótipo. “Cheio de medidas, conservava a espinha dorsal sempre em meia curvatura, na posição de quem cumprimenta ou convida” (FLAUBERT, 1981, p. 80). Em certa altura da narrativa, as suas intenções em relação aos Bovary se manifestam diretamente.

E ele [L'Heureux] esperava que o negócio não ficasse aí, que não se pudessem pagar as letras, que fossem renovadas, e que seu pobre dinheiro, tendo engordado em casa do médico, como numa casa de saúde, se tornasse um dia consideravelmente mais gordo e volumoso, para fazer estalar o saco (FLAUBERT, 1981, p. 158).

A especulação que se desenrola em Yonville se tornaria o retrato da movimentação financeira cujos vultos começavam a ser percebidos com a ascensão da burguesia industrial e comercial, voltada ao lucro que se autodestrói e se renova, característica do capitalismo que começava a ser global, virtualizado. Travestido de mascate provinciano, L'Heureux incorpora figura do negociante predatório, antes associado à metrópole. O texto enfatiza a estabilidade e prosperidade econômica dos moradores.

Mas a estalajadeira (...) também tinha [...] as suas preocupações, porque o Sr. L'Heureux acabara de estabelecer as “Favoritas do Comércio” e Hivert, que gozava de uma grande reputação nos transportes, exigia aumento de ordenado e ameaçava passar-se “para a concorrência” (FLAUBERT, 1981, p. 258).

Na violência praticada pela linguagem, não há equilíbrio, pois a própria imposição feita pela ascensão da palavra já é um excesso, um trauma necessário para a emergência do Simbólico. Parafraseando os conceitos lacanianos, Žižek (2013, p. 62) destaca que o uso social da linguagem é irracional, baseia-se na imposição por vezes aleatória de um significante sobre os demais sujeitos discursivos.

Dividir a violência como “boa” ou “má”, como “agressão aceitável” ou como “força mortal” que deve ser combatida, seria então um recurso ideológico.

Quando percebemos algo como um ato de violência, o medimos a partir de uma norma pressuposta do que é a situação não-violenta “normal” – e a maior forma de violência é a imposição desta norma em referência a alguns eventos que aparecem como “violentos”. É por isso que a própria linguagem, o próprio meio de nãoviolência do verdadeiro reconhecimento, envolve violência incondicional (ŽIŽEK, 2013, p. 77).

A ruína de Emma estaria no intervalo entre o desejo de autonomia por meio do consumo (de mercadorias, de imagens etc.) e a materialização deste desejo. A linguagem molda o Simbólico, mas por ser a representação dele, ela forma igualmente as imagens que alimentarão os conflitos próprios das relações sociais.

“A realidade em si, em sua estúpida existência, nunca é intolerável: é a linguagem, a simbolização, que a torna assim” (ŽIŽEK, 2013, p. 58).

A violência sistêmica expressa pelo uso da linguagem, especialmente a escrita, se evidencia sob a forma do personagem Homais, o farmacêutico de Yonville. A fama e a prosperidade almejadas por ele são conquistadas no mesmo período, sendo apresentadas intercaladamente à ruína de Charles. O farmacêutico e o médico se estabeleceriam, como forças opostas que para a normalização do cenário violento sistêmico.

Há no texto a onipresente e irônica sugestão de que o colapso dos Bovary seria necessário para restaurar a ordem daquela pequena sociedade. A ambição de Homais absorveria o universo de Charles. As origens burguesas de Bovary seriam arruinadas por esses mesmos atos violentos, em um ciclo semelhante ao do capital liberal.

A busca quase obsessiva de Homais por prestígio remonta ao que, segundo Žižek (2013, p. 6-7) é um dos pilares deste tipo de violência. O surgimento de causas humanitárias específicas, que surgem nas instituições, para depois serem substituídas por outras, provoca um estado de urgência que mascara os atos violentos objetivos e sistematizados, isto é, aqueles que movem os atos violentos visíveis.

O sucesso animou-o; e desde então não houve por aqueles sítios um cão atropelado, um palheiro incendiado, uma mulher espancada, de que ele não desse logo parte ao público, sempre guiado pelo amor do progresso e pelo ódio aos padres. (...) Homais inclinou-se então para o poder. Prestou secretamente ao prefeito valiosos serviços durante as eleições. Vendeu-se enfim, prostituiu-se (FLAUBERT, 1981, p. 254-257).

Vargas Llosa (1979) transporta a comunicação escrita realizada na obra para o conceito de mundo binário flaubertiano, no qual dois universos distintos, a realidade e a fantasia (ambos pertencentes ao universo fictício do enredo), chocam-se para assim extraírem a força dramática da narrativa.

A correspondência, o jornalismo, os livros são em Madame Bovary agentes desrealizadores. Se nos fiássemos apenas no que os romances, a imprensa ou as cartas dizem, teríamos da realidade fictícia uma versão falaz; conheceríamos certos acontecimentos, não como efetivamente aconteceram, senão como os personagens acreditam ou querem fazer acreditar que aconteceram (VARGAS LLOSA, 1979, p. 116).

A palavra escrita teria, na trajetória de Emma, papel tão fundamental quanto as imagens e os discursos verbais. As imprecações de Homais no jornal da região, inicialmente inofensivas, tornam-se cada vez mais contundentes, defensoras de uma ordem social restrita.

Afinal, os passos iniciais do narrador flaubertiano rumo ao distanciamento moderno em relação ao leitor e à ação, rumo à neutralidade de julgamento etc., ainda estariam divididos com a distância fixa do romance tradicional. A “escrita da alucinação” flaubertiana não seria uma maneira de expressar essa violência? Porém, esta reflexão pode continuar em outro momento.

4. Considerações finais

A união entre Marx e Lacan, que ganhou corpo através dos estudos de Slavoj Žižek, forneceu ferramentas teóricas para que, no campo da análise literária, o presente artigo se propusesse a lançar um olhar provocador e também múltiplo sobre o tão discutido romance de Flaubert. As relações de produção pouco explicariam, pelo menos isoladamente, as razões que inserem *Madame Bovary* em tal posição privilegiada, uma vez que a fragmentação acelerada promovida pelo capital global, atraindo para a sua órbita o projeto moderno, tornaria a epopeia de Emma Bovary uma nota de rodapé.

Determinados conceitos do Materialismo Lacaniano abririam as possibilidades para uma ótica renovada das possíveis causas que mantêm o romance em questão no centro de diversas discussões dentro da teoria crítica.

Por trás do cotidiano ordeiro e tedioso da província, a escrita flaubertiana apontaria o vazio do projeto burguês à sua época, mas apresentando, por meio de brechas no texto, os atos sutis e violentos, no qual tal projeto é concebido.

Mesmo que, aparentemente, Emma seja a responsável por infligir violência a si própria, há vestígios de que essa violência seja estruturada pelas coordenadas simbólicas presentes no enredo. Além de estar inserida em um período histórico cuja burguesia começava a se separar do proletariado (diferente do que ocorreu por todo o século XVIII, quando ambas as classes se uniram nas revoluções), a protagonista de *Madame Bovary* testemunha o desenvolvimento da linguagem, especialmente a escrita, como base para os atos violentos objetivos, que ajudam a moldar o Simbólico, este projetado pelo Imaginário.

Na obra aqui estudada, a linguagem surge no discurso burguês dos demais personagens, como Homais, cuja maior propagadora de suas ideias é a imprensa,

não por coincidência, uma invenção burguesa, assim como os folhetins consumidos por Emma, considerados nocivos por alimentar fantasias em suas leitoras, mas que trariam conformidade.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, Erich. Na mansão de La Mole. In: _____. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997. p. 405-411.
- BAUDELAIRE, Charles. *Madame Bovary* por Gustave Flaubert. In: _____. *Reflexões sobre meus contemporâneos*. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: EDUC/Imaginário, 1992.
- DALY, Glyn; ŽIŽEK, Slavoj. *Arriscar o impossível: conversas com Žižek*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2006.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo*. Tradução de Maria de Lourdes Duarte Sette. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Tradução de Araújo Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- GENETTE, Gérard. Silêncios de Flaubert. In: _____. *Figuras*. Tradução de Ivonne F. Montoanelli. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 213-231.
- LACAN, Jacques. *R.S.I.: Séminaire 1974-1975*. [s.l.]: [s.n.], 2004. (formato *ebook*).
- LLOSA, Mario Vargas. *A orgia perpétua: Flaubert e Madame Bovary*. Tradução de Remy Gorga Filho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. O social e o político na transição pós-moderna. In: _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. Porto: Afrontamentos, 1996. p. 69-84.
- SILVA, Marisa Corrêa. Materialismo lacaniano. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 211-216.
- ŽIŽEK, Slavoj. *Bem-vindo ao deserto do real! Cinco ensaios sobre o 11 de setembro e datas relacionadas*. Tradução de Paulo César Castanheira. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2003.
- _____. *Como ler Lacan*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- _____. *Violência: seis reflexões laterais*. Tradução de Miguel Serras Pereira. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2013.

A PALAVRA POÉTICA DE DEWEY DELL EM *ENQUANTO AGONIZO*, DE WILLIAM FAULKNER

THE POETIC WORD OF DEWEY DELL IN *AS I LAY DYING*, BY WILLIAM FAULKNER

Claudimar Pereira da SILVA¹

RESUMO: O presente artigo objetiva a análise dos monólogos interiores de Dewey Dell, uma das narradoras do romance *Enquanto Agonizo* (2010), do escritor norte-americano William Faulkner, no que tange ao conceito de narrativa poética. Partindo dos pressupostos teóricos de Jean-Yves Tadié (1978), Ralph Freedman (1971) e Massaud Moisés (2013), pretende-se analisar o modo como se configura o enunciado narrativo de Dewey Dell, no que se refere à estrutura da linguagem e à construção de um arsenal imagético que reflete a subjetividade lírica da narradora.

PALAVRAS-CHAVE: William Faulkner. *Enquanto agonizo*. Dewey Dell. narrativa poética.

ABSTRACT: This article aims at analyzing the inner monologues of Dewey Dell, one of the narrators of the novel *As I Lay Dying* (2010), by William Faulkner, regarding the concept of poetic narrative. Departing from the theoretical assumptions of Jean-Yves Tadié (1978), Ralph Freedman (1971) and Massaud Moisés (2013), we intend to analyze the narrative statement of Dewey Dell, with regard to the structure of language and the construction of an arsenal with images that reflect the lyrical subjectivity of the narrator.

KEYWORDS: William Faulkner. *As I Lay Dying*. Dewey Dell. poetic narrative.

1. *Enquanto agonizo*: o poético como fragmentação

Enquanto agonizo (2010), de William Faulkner, romance polifônico publicado em 1930, é uma narrativa cuja urdidura formal sustenta-se na apresentação de 59 monólogos interiores, dispostos de maneira alternada, sendo antecipados pelo nome da personagem que empresta voz a eles. O romance narra a viagem dos Bundren, uma família de agricultores pobres da região sul dos Estados Unidos, através da topografia do condado de Yoknapatawpha,² com o objetivo de enterrar o corpo da matriarca Addie Bundren, cujos restos mortais ela pede que sejam sepultados em Jefferson, sua cidade natal.

1. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara-SP, Brasil. claudimarsilva84@gmail.com. Bolsista CNPq.

2. Território fictício criado por Faulkner, situado na região noroeste do estado de Mississippi, dentro do qual o autor movimentava seus personagens.

Em entrevistas, Faulkner se referiu a *Enquanto agonizo* como um *tour de force*, já que o romance teria sido escrito no curto período de seis semanas, durante as horas de folga de seu emprego noturno na central elétrica da Universidade do Mississippi (HOFFMAN, 1961, p. 61). Segundo Faulkner, a ideia inicial consistia em submeter uma família a todas as catástrofes possíveis, oriundas da ação de elementos da natureza: “[...] Simplesmente imaginei um grupo de pessoas e as sujeitei às simples catástrofes naturais universais, que são a enchente e o fogo, com um motivo natural simples que imprimisse uma direção ao seu progresso” (STEIN, 2011, p. 19).

Além de Addie, a família é composta pelo pai Anse, e pelos cinco filhos: Cash, Darl, Jewel, Vardaman e Dewey Dell, narradora tema deste artigo. Os Bundren empreendem uma viagem de sessenta quilômetros, levando o caixão em uma carroça, no intuito de cumprir o último desejo da matriarca. No entanto, uma série de adversidades se sobrepõe ao objetivo da família: a travessia de um rio com corredeiras, o incêndio em um celeiro, a perna quebrada de um dos filhos, além do próprio corpo de Addie que se decompõe sob o sol impiedoso do “Deep South”, atraindo o olfato de urubus e de curiosos, durante o percurso.

Deslocando-se pela geografia do condado imaginário de Faulkner, a família Bundren sedimenta as bases de um cronótopo enquanto perfaz uma peregrinação poética pelas instâncias de tempo, espaço e linguagem, como aportes que recuperam os acontecimentos relativos à jornada do clã. Tal resgate se realiza por meio de monólogos interiores, ou seja, a “[...] técnica usada na ficção para representar o conteúdo e os processos psíquicos do personagem parcial ou inteiramente inarticulados” (HUMPHREY, 1976, p. 22), encadeados em uma ciranda narrativa cujas vozes, ao representar os tectonismos líricos das consciências de seus narradores, imbuem-se de timbres, sintaxes e campos semânticos diversos. Para Azevedo (2006, p. 72),

[...] [os] cinquenta e nove monólogos interiores, repartidos por quinze narradores autodiegéticos, privilegiam as pontes entre os sentidos do tempo e os sentidos do espaço, consubstanciadas em sentidos da memória, quer esta seja individual ou histórica [...]. [...] trata-se de uma memória particular que passa por lugares, vivências, imagens e linguagens literariamente transfiguradas.

Sendo assim, o jogral de monólogos de *Enquanto agonizo*, fragmentários e escorregadios à homogeneização estrutural presente no romance de enredo bem delimitado do século XIX, tentam, eles mesmos desagregados, materializar as ressonâncias subjetivas geradas pela experiência da morte de Addie no núcleo familiar.

Joseph Urgo (1988) no ensaio “William Faulkner and the Drama of Meaning: The Discovery of Figurative in *As I Lay Dying*” assinala que a morte, como eixo motriz sobre o qual a narrativa progride “[...] informa o drama epistemológico e fornece a base para o trio de conflitos - entre o eu e o eu, entre indivíduos, e entre o eu e seu tempo e lugar, ambiente” (p. 14). A partir de tal pressuposto crítico, julgamos que a tessitura quebradiça de *Enquanto agonizo* abrange pulsões de linguagem que possibilitam a linearidade da experiência, paradoxalmente narrando-a por meio do fluxo de pensamento de seus narradores. O próprio esfacelamento do romance em um feixe de monólogos interiores revela a potência da realidade vista de modo heterogêneo, simultâneo, articulada à elaboração poética do dizer.

A despeito do aparente cuidado e lealdade com que os Bundren cumprem o desejo final da matriarca em procissão fúnebre pelos solos de *Yoknapatawpha*, corroborando a assertiva de Brooks, para quem “[...] Um dos principais temas de Faulkner em *Enquanto agonizo* – talvez o mais importante – é a natureza do ato heroico”³ (BROOKS, 1990, p. 143), o léxico familiar desse grupo de agricultores do sul dos Estados Unidos embaralha-se em uma teia de discursos, intenções, gestos e segredos, que vão sendo revelados gradualmente no romance. No compasso vertiginoso dos monólogos nos conscientizamos que a viagem possibilitará, para alguns personagens, a satisfação de seus interesses mais egoístas.

O pai Anse, um homem letárgico e de caráter duvidoso, aproveita a viagem a Jefferson para obter uma dentadura e esposa novas, preenchendo rapidamente a lacuna deixada por Addie no espaço familiar. Para Dewey Dell, filha adolescente dos Bundren, a viagem até a cidade reveste-se de contornos pragmáticos, já que a garota a utilizará para fazer um aborto, resultado das relações sexuais com Lafe, um agricultor local. Devido à quantidade de monólogos atribuídos a ela (apenas quatro), Dewey Dell pode ser classificada erroneamente como narradora à margem no escopo de *Enquanto agonizo*. No entanto, seu modo de narrar fragmentado é um dos mais engajados na construção de imagens, recorrência de metáforas e linguagem circular e obsessiva, características relacionadas à narrativa de teor poético.

Jean-Yves Tadié (1978) define a narrativa poética a partir de uma gênese estrutural, sendo que a análise acurada desta deve levar em conta as técnicas narrativas e poéticas. Em seu estudo *Le récit poétique*, o autor assinala que a narrativa poética mantém a estrutura narrativa, porém adota procedimentos de narração que “[...] remetem ao poema: há nela um conflito constante entre a função referencial, com seu papel de evocação e representação, e a função poé-

3. “[...] one of Faulkner’s principal themes in *As I Lay Dying* - perhaps, the principal theme - is the nature of the heroic deed” (BROOKS, 1990, p. 143).

tica, que chama a atenção para a própria forma da mensagem” (TADIÉ, 1978, p. 3). Além disso, para o teórico francês:

Se reconhecemos, com Jakobson, que a poesia começa nos paralelismos, encontraremos na narrativa poética um sistema de ecos, de retomadas, de contrastes que são o equivalente, em grande escala, das assonâncias, das aliterações, das rimas: o que não implica, nem elimina, a busca de frases musicais; com efeito, os paralelismos semânticos, as confrontações entre unidades de sentido que podem ser paisagens ou personagens, têm tanta importância quanto as sonoridades, na escala mais reduzida do poema: as unidades de medida podem mudar, com a condição de que se trate sempre de medir sequências.⁴ (TADIÉ, 1978, p. 3)

Em uma vertente similar, Ralph Freedman (1971) em *The lyrical novel*, postula que “[...] o romance poético desloca a atenção do leitor de homens e eventos para a forma. [...] Trata-se de um gênero híbrido que usa o romance para aproximar-se da função de um poema”⁵ (FREEDMAN, 1971, p. 1). Segundo o autor, na narrativa poética ocorre a dissolução da materialidade das ações, eventos, espaço(s) e personagens em uma textura imagética que visa representar a subjetividade do eu poético, sendo que as personagens manifestam-se como personas ou “máscaras” para este eu (1971, p. 1). A narrativa poética, assim, transcende a causalidade e temporalidade da narrativa tradicional, constituindo-se como gênero híbrido que utiliza a forma do romance para atingir a ressonância estética do poema.

Enquanto agonizo pode ser considerado uma das obras mais densamente poéticas da literatura modernista. Para Humphrey (1976, p. 95), neste pequeno romance de Faulkner não se realiza a narrativa de fluxo de consciência puramente simples, mas uma união de duas técnicas: “[...] O artifício unificador de Faulkner [é] [a] [...] unidade de ação que ele emprega. Em outras palavras, ele usa um enredo sólido, aquilo que falta em toda a outra literatura de fluxo de consciência [...]”

No entanto, apesar da manifestação de uma unidade de ação nos moldes aristotélicos, julgamos que a própria desintegração da vértebra narrativa do romance em um conjunto prismático de monólogos ressalta o desenho polissêmico de sua estrutura, articulada à instabilidade de focos narrativos que a tornam uma obra dinâmica, movediça e pluridimensional, flutuante na própria instabilidade semântica do poético. O trecho a seguir, retirado do monólogo interior de Darl, um dos narradores mais líricos de *Enquanto agonizo*, ressalta essa afirmação:

4. Todas as traduções de Jean-Yves Tadié foram gentilmente cedidas pela Profa. Dra. Ana Luiza Camarani, do Departamento de Letras Modernas da UNESP, campus de Araraquara.

5. “[...] the lyrical novel shifts the reader’s attention from men and events to a formal design [...] It is a hybrid genre that uses the novel to approach the function of a poem” (FREEDMAN, 1971, p. 1).

Num quarto estranho você tem que ficar vazio para dormir. E antes de estar vazio para dormir, o que é você. E quando você está vazio para dormir, você não é. E quando você se enche de sono, nunca foi. Não sei o que sou. Não sei se sou ou não. [...] Além da parede não iluminada posso ouvir a chuva modelar a carroça que é nossa, a carga que já não é mais deles que a derrubaram e serraram nem deles que a compraram e não é nossa também, que continua em nossa carroça no entanto, continua, já que apenas o vento e a chuva a modelam só para Jewel e eu, que não dormimos. E posto que o sono é não-ser e a chuva e o vento são *era*, a carroça não é. Mesmo assim, a carroça é, porque quando a carroça é *era*, Addie Bundren não será. E Jewel é, então Addie Bundren deve ser. E então eu devo ser, ou eu não poderia ficar vazio para dormir num quarto estranho. E se eu ainda não estou vazio, eu *sou*. (FAULKNER, 2010, p. 70, grifos do autor).

Como já reiteramos, dentre os monólogos de *Enquanto agonizo*, são bastante imbuídos de poeticidade os de Dewey Dell, que está esperando um filho indesejado e planeja fazer um aborto. Depois da morte da mãe, ao observar a figura do dr. Peabody, médico da família que atendeu Addie em seus últimos momentos, a narradora plasma a fixidez de seu olhar em imagens, sinestésias e metáforas, além da contaminação do ambiente pela subjetividade advinda do choque traumático da morte de Addie:

Ele [Peabody] podia fazer tanta coisa por mim se apenas quisesse. Ele poderia fazer tudo por mim. [...] **Além da colina os relâmpagos iluminam as alturas e desvanecem. O ar morto envolve a terra morta na escuridão morta**, mais distante que a visão contorna a terra morta. **Ar morto e quente que pesa sobre mim, tocando-me nua através de minhas roupas.** Eu disse Você não sabe o que é preocupação. Eu não sei o que é. Não sei nem se estou me preocupando ou não. Se posso ou não. Não sei nem se posso chorar. Não sei nem se tentei ou não. **Eu me sinto como uma semente molhada na terra quente e cega.** (FAULKNER, 2010, p. 57-8, grifo nosso).

2. Dewey Dell: a gênese do poético

Sinto meu corpo, meus ossos e carne começando a se dividir e cair na solidão, e o processo de deixar de ser solitária é terrível.

(FAULKNER, 2010, p. 56).

O primeiro dos quatro monólogos de Dewey Dell inicia-se com a lembrança do momento em que o filho foi concebido: “A primeira vez que eu e Lafe colhemos o algodão” (FAULKNER, 2010, p. 27). O lugar da plantação de algodão

onde se dará a relação sexual manifesta-se simbolicamente como espaço de fertilidade, concepção e nascimento, coadunando-se à afirmação de Tadié (1978), para quem “[...] o espaço da narrativa poética [...] é o de uma viagem orientada e simbólica” (TADIÉ, 1978, p. 4). Para além da referência ao trabalho da família, a lembrança de Lafe, o pai do filho esperado, faz a consciência da narradora desdobrar-se em um processo associativo de descrição e categorização dos outros homens da família, como se tentasse minimizar as questões particulares destes diante do problema que enfrenta:

O pai não quer suar porque tem medo de ficar doente e morrer e daí todos vêm nos ajudar. E Jewel não liga para nada, nem mesmo para a família, como se não fizesse parte dela. E Cash como se ficasse serrando os longos, quentes e tristes dias amarelos em pranchas e os pregasse em alguma coisa. [...] E eu não achei que Darl pensasse nisso, sentado na mesa de jantar com o olhar indo além da comida e da lâmpada, cheio da terra que desaparecia da sua cabeça, e as órbitas preenchidas com a distância além do campo. (FAULKNER, 2010, p. 27; grifo nosso).

Não que sentimentos de solidão e inadequação sejam uma novidade para os Bundren. Olga Vickery ressalta que, apesar da união da família em sepultar o corpo de Addie, cada um de seus integrantes realiza a viagem a Jefferson como seres individualizados, encalacrados seus mundos particulares: “[...] A necessidade de cooperar durante a jornada meramente disfarça o isolamento essencial de cada um dos Bundren. [...] cada um [deles] está vivendo em um mundo privado”⁶ (VICKERY, 2010, p. 237). Como a narradora mesma ressalta, ela sente-se solitária como uma “semente molhada na terra quente e cega”.

Neste mesmo monólogo, Dewey Dell descreve a colheita de algodão em companhia de Lafe, a partir de uma textura imagética amparada em volteios de linguagem altamente metafóricos, cuja sintaxe ofegante e sem marcadores discursivos materializa a aproximação do desejo na narradora:

Colhemos juntos o algodão, a mata ficando cada vez mais próxima e mais próxima e a sombra secreta, colhendo na sombra secreta com meu saco e o saco de Laffe. Porque eu disse pode ser que eu faça isso ou não quando o saco estiver pela metade porque eu disse se o saco estiver cheio quando chegarmos à mata não será por minha causa. Eu disse se não for para eu fazer isso o saco não estará cheio e eu irei para a próxima fileira, mas se o saco está

6. “[...] The need to co-operate during the journey merely disguises the essential isolation of each of the Bundrens. [...] [They] are living each in a private world”. (VICKERY, 2010, p. 237).

cheio, não posso evitar. Nesse caso eu tinha que fazer isso o tempo todo e não posso evitar. E recolhemos o algodão a caminho da sombra secreta e nossos olhos se juntavam tocando suas mãos e minhas mãos e eu sem dizer nada. Eu disse “O que você está fazendo?” e ele disse “Estou jogando algodão no seu saco”. E então estava cheio quando chegamos ao fim da plantação, e não pude evitar aquilo. (FAULKNER, 2010, p. 27, grifo nosso)

Neste trecho, Dewey Dell metaforiza poeticamente as pulsões e o desejo feminino na imagem da mata “[...] ficando cada vez mais próxima e a sombra secreta, colhendo na sombra secreta com meu saco e o saco de Lafe” (FAULKNER, 2010, p. 27). Nesse sentido, a figura da mata, com sua tapeçaria luxuriante de plantas, árvores e cipós, úmida e escura, típica da região sul dos Estados Unidos, traz imbuída em sua semântica a ideia de bojo, de receptáculo, de “sombra secreta”. Dessa forma, há uma tensão imagética entre “colher o algodão juntos na plantação” e, sobretudo estar inserida no espaço aberto e luminoso da cultura, no qual a colheita de algodão representa o cultural e os gestos do social, e o aproximar-se da mata, da “sombra secreta”, como entrada no espaço do desejo e da pulsão.

Dewey Dell justifica a hesitação diante de seu próprio desejo por meio do jogo antitético entre o saco de colheita cheio e vazio, entre o saco pela metade e “jogar algodão no saco”. Para a narradora, as possibilidades em devir são medidas pela quantidade de algodão já existente no saco, sendo que no instante em que ele atingir o limite, se romperá poeticamente a crosta do social para a ordem da energia psíquica calcada no desejo, dentro da qual a relação sexual se fará (“estava cheio quando chegamos ao fim da plantação, e não pude evitar aquilo”). Uma relação sexual que Dewey Dell justifica para si mesma durante todo o tempo (“não será por minha causa”, “não pude evitar”), mas em direção à qual caminha inexoravelmente.

Os monólogos interiores de Dewey Dell, de alta voltagem semântico-imagética, cristalizam em metáforas o momento da relação sexual com Lafe, união antecipada pelos sentidos (“nossos olhos se juntavam tocando suas mãos e minhas mãos e eu sem dizer nada”). Sendo assim, o “jogar algodão no saco” refere-se aqui ao próprio instante da junção sexual, podendo-se inferir analogias entre a brancura do algodão e o sêmen masculino, além do saco utilizado na colheita como o receptáculo uterino, espaço de concepção e gênese. Forçando mais a elasticidade da metáfora, pode-se considerar que Dewey Dell é representada aqui, sub-repticiamente, como a fêmea marsupial que carregará, em seu útero, o zigoto final, o embrião concebido.

Já angustiada depois de ter consciência da gravidez, a narradora elabora imagetivamente o estado crítico em que se encontra, construindo uma metáfora entre sua existência e a visão asquerosa de um “balde cheio de tripas”:

É como se tudo no mundo para mim estivesse dentro de um balde cheio de tripas, para que a gente imagine como pode haver lugar dentro dele para qualquer coisa mais importante. Ele é um grande balde cheio de tripas e eu sou um pequeno balde de tripas e se não existe lugar para nenhuma outra coisa importante num grande balde de tripas, como existiria lugar em um balde pequeno de tripas. Mas eu sei que existe porque Deus deu às mulheres um sinal de quando acontece alguma coisa ruim. (FAULKNER, 2010, p. 53)

Para além da ressonância isotópica de um espaço agrário e arcaico, típicos da poética de Faulkner, a imagem do balde de tripas, com sua fisiologia semântica formada por vísceras, sangue, nódulos, mucosas, tecidos e cheiros, potencializa sentidos que migram para sensações de náusea, enjoio e desconforto gerados pela gravidez, além de sentimentos de pequenez, solidão e isolamento.

Massaud Moisés (2013) postula que a poeticidade na narrativa define-se pela intromissão lírica da subjetividade do enunciador no material narrado. Dessa forma, segundo o teórico, a narrativa “[...] se deixa permear por soluções poéticas, admitindo a invasão do ‘eu’ como ator e espetáculo numa atmosfera em que prevalece o ‘não eu’” (MOISÉS, 2013, p. 384). Desse modo, a narrativa poética define-se a partir da alteração constante do ritmo proveniente da linguagem utilizada, da instauração de uma sintaxe particular, da constituição de um plasma altamente imagético, e do deslocamento das palavras de seus sentidos habituais, desaguando em estuários polissêmicos que fertilizam e transfiguram os contos, novelas e romances.

Dewey Dell estabelece processos de identificação e alteridade com os objetos em seus monólogos. No segundo deles, depois da morte da mãe, a narradora prepara o jantar para o pai e os irmãos antes da viagem, e em seguida vai ao estábulo, ordenhar uma vaca. Dewey Dell, como narradora pulsante de vida, projeta seu estado interior no espaço onde está inserida: “[...] Ela [a vaca] vem atrás de mim, gemendo. Então o ar morto, pálido, quente bate no meu rosto outra vez. [...] O céu se espalha sobre a ladeira, sobre as **moitas secretas**” (FAULKNER, 2010, p. 58, grifo nosso). A “moita secreta” refere-se claramente ao segredo sustentado pela narradora:

[...] A vaca resfolega em meus quadris e minhas costas, seu hálito quente, doce, estertoroso, choroso. [...] A vaca me empurra com o focinho, gemendo. **Você vai ter que esperar. O que você tem dentro**

não é nada comparado com o que eu tenho dentro, mesmo que você também seja mulher. (FAULKNER, 2010, p. 57-8, grifo nosso).

Nesse trecho, há o paralelismo semântico entre mulher e vaca, construindo um campo isotópico e figurativo do feminino e da maternidade: “Você vai ter que **esperar**. O que você tem dentro não é nada comparado com o que eu tenho dentro, mesmo que você também seja mulher” (FAULKNER, 2010, p. 57-8). Ambas, mulher e vaca têm de esperar. Nesse sentido, o estábulo, com sua umidade, escuridão e odor de esterco e animais, é o lugar no qual a vida mais primitiva pode ser gestada. Contrastando com outros romances de Faulkner, nos quais a figura da vaca ressalta a degradação mental da personagem que a acompanha, como no caso dos deficientes mentais Benjy, de *O som e a fúria* (2004), e Ike Snopes, de *O povoado* (2012), na narrativa de Dewey Dell a imagem da vaca, fêmea e também instrumento de gênese, lembra constantemente à narradora o problema enfrentado, de maneira poético-simbólica.

Além disso, projetando o seu conturbado estado interior de maneira lírica na paisagem, como no seguinte trecho: “[...] **Agora posso ver a ladeira, sentir o ar no meu rosto de novo, devagar, pálido com mais luz e olhar vazio, os pedaços de pinheiro mancharam a ladeira, em segredo e esperando**” (FAULKNER, 2010, p. 55-6), Dewey Dell ressalta a afirmação de Brooks (1990), para quem “[...] [A] apreensão sensível do cenário natural está presente em toda a obra de Faulkner”⁷ (BROOKS, 1990, p. 29).

Em seu terceiro monólogo, Dewey Dell narra um sonho no qual mata o irmão Darl, que intuitivamente sabe de sua gravidez, após tê-la flagrado mantendo relações sexuais com Lefe na plantação de algodão:

Quando eu dormia ao lado de Vardaman uma vez tive um pesadelo em que achei que estava acordada **mas** não podia ver e não podia sentir não podia sentir a cama debaixo de mim e não podia pensar o que eu era não podia pensar em meu nome não podia pensar que sou uma menina não podia nem mesmo pensar nem ao menos pensar que queria acordar nem lembrar que era o contrário de acordar então eu poderia fazer aquilo eu sabia que alguma coisa estava acontecendo mas não podia pensar no tempo **então de repente eu soube que alguma coisa acontecia e era o vento que soprava sobre mim era como se o vento viesse soprar atrás de mim de onde ele estava eu não soprava o quarto e Vardaman dormia e todos os outros debaixo de mim de novo e indo embora como uma peça de seda fria que roçava minhas pernas nuas.** (FAULKNER, 2010, p. 100; grifo nosso).

7. “[The] sensitive apprehension of the natural scene is everywhere in Faulkner’s work” (BROOKS, 1990, p. 29).

No excerto destacado, o monólogo interior da narradora aparece condensado em uma tapeçaria muito bem urdida de paralelismos e anáforas (“não podia ver”, “não podia sentir”, “não podia pensar”), cuja circularidade assinala o caos psíquico e os movimentos da consciência de Dewey Dell em torno de um único pensamento. Tadié (1978) afirma justamente que o discurso poético da narrativa “[...] tira sua força dos poderes da repetição”, a partir da “imagem do círculo, da estrutura circular” (TADIÉ, 1978, p. 4).

Coadunando-se ao pensamento de Tadié, Octavio Paz (1982) define o poema justamente como “[...] um círculo ou uma esfera – algo que se fecha sobre si mesmo, universo autossuficiente no qual o fim também é um princípio que volta, se repete e se recria” (PAZ, 1982, p. 83-4). Nesse sentido, a linguagem circular de Dewey Dell representa não apenas a poeticidade imbuída em seus monólogos, mas mimetiza também as estruturas orgânicas circulares ou esféricas responsáveis pelo processo de concepção do filho indesejado: óvulos, ovário, zigoto, mórula, útero.

Estruturalmente análogo ao fluxo de consciência de Molly Bloom, no final de *Ulysses* (2012) principalmente no que tange ao tipo de linguagem utilizada e ao modo como esta se estrutura nos monólogos, Dewey Dell é uma narradora angustiada diante da possibilidade de gerar vida, enquanto Molly diz sim à vida como possibilidade em devir, no final do romance de James Joyce. Segundo Freedman (1971, p. 11), nas técnicas de fluxo de consciência e monólogo interior, a estruturação de imagens poéticas subordina-se aos encadeamentos associativos e às engrenagens psíquicas. Assim, neste sonho da narradora a própria estrutura onírica parece fundir frases e períodos em uma substância difusa e ilógica de linguagem.

No final do romance, depois da chegada da família a Jefferson e do enterro da mãe, Dewey Dell procura uma farmácia para comprar o remédio abortivo, e é enganada por MacGowan, um farmacêutico sem escrúpulos que, além de vender-lhe um medicamento inócuo, cobra favores sexuais da personagem. Esta cena é apresentada na narrativa por meio do monólogo interior de Vardaman, o filho caçula:

Dewey Dell aparece. Ela olha para mim.
 “Vamos por lá agora”, digo.
 Ela olha para mim. “Não vai funcionar”, ela diz. “Aquele filho da puta.”
 “O que não vai funcionar, Dewey Dell?”
 “Só sei que não vai funcionar”, ela diz. Olha para o nada. “Eu apenas sei.”
 “Vamos por lá”, digo.
 (FAULKNER, 2010, p. 210-1).

Nesse sentido, Dewey Dell realiza um percurso, uma aventura poética dentro de *Enquanto agonizo*, na qual voltada para dentro de si mesma, reflete sobre o sentido da vida e da existência. Ainda que o lirismo da narradora esteja calcado na obsessão em livrar-se de sua gravidez indesejada, que faz com que ela, por meio da linguagem, projete seu estado angustiante no espaço e nos objetos a seu redor, Dewey Dell erige um arsenal poético-imagético atrelado à gênese, ao feminino e ao agrário.

É interessante notar que, depois de completada a viagem, e apesar do aborto não ter se consumado, o quarto e último monólogo da narradora não apresenta a densidade poética dos três primeiros, consistindo apenas de um diálogo objetivo de Dewey Dell com o pai, no qual este descobre o dinheiro utilizado pela personagem para pagar pelo procedimento:

Quando ele viu o dinheiro eu disse, “Não é meu dinheiro, não me pertence”.

“De quem é, então?”

[...].

“Não ponha a mão. Não é meu.”

“Você nunca teve bolo algum. É mentira. Eram roupas de domingo que você carregava naquele pacote.”

“Não toque nisso! Se o senhor colocar a mão é um ladrão.”

“Minha própria filha me acusa de ser ladrão. Minha própria filha.”

“Pai. Pai.”

(FAULKNER, 2010, p. 214).

Assim, a gravidez de Dewey Dell constitui o ponto deflagrador de um estado introspectivo que permite a contemplação de sua interioridade lírica, atingindo finalmente o poético. No instante em que a personagem imagina que o aborto foi efetivado (apesar da desconfiança de ter sido enganada pelo farmacêutico), o discurso da narradora perde densidade e organicidade, deslizando rapidamente para uma linguagem puramente referencial e objetiva.

Dewey Dell configura-se como uma das grandes personagens femininas da literatura, ao lado de Emma Bovary, Anna Kariênina, Molly Bloom, Clarissa Dalloway, Sinhá Vitória, e da própria Addie, mãe da personagem e mola propulsora da jornada dos Bundren. Em todos os monólogos de Dewey Dell, a polissemia das imagens e símbolos se apresenta em gestação, como o filho que a personagem carrega, à espera de significados que os fecundem. A gravidez da narradora apresenta-se como o estado biológico que possibilita um processo doloroso de introspecção, e justamente por isso, a projeção de sua subjetividade nos espaços, ambientes e objetos ao redor. Dewey Dell, assim, sai do espaço amplo e luminoso do

familiar, da lavoura, da cultura, e mergulha no alvéolo escuro e úmido do desejo feminino, da linguagem fragmentada e poética, dos fluxos retorcidos de pensamento, dos impulsos implícitos que movem as coisas, a vida e a morte.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Carlos. Do modernismo em William Faulkner: *As I Lay Dying*. In: AMARAL, Ana Luísa; CUNHA, Gualter (Org.). *Estudos em homenagem a Margarida Llosa*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2006. p. 71-97.

BROOKS, Cleanth. *Odyssey of the Bundrens*. In: _____. William Faulkner: *The Yoknapatawpha Country*. Baton Rouge: Louisiana University Press, 1990. p. 141-166.

_____. Faulkner as Nature Poet. In: _____. William Faulkner: *The Yoknapatawpha Country*. Baton Rouge: Louisiana University Press, 1990. p. 29-46.

FAULKNER, William. *Enquanto agonizo*. Trad. Wladir Dupont. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

FREEDMAN, Ralph. *The Lyrical Novel: Studies in Herman Hesse, Andre Gide and Virginia Woolf*. Princeton University Press, 1971. p. 1-18.

HOFFMAN, J. Frederick. *William Faulkner*. New Haven: College & University Press, 1961.

HUMPHREY, Robert. *O fluxo da consciência*. Trad. Gert Meyer. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1976.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. ver., ampl. e atual. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 372-373.

PAZ, O. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. p. 82-118.

STEIN, Jean. William Faulkner: a arte da ficção 12. In: *As entrevistas da Paris Review*. Vol. 1. Trad. Christian Schwartz e Sérgio Alcides. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 7-30

TADIÉ, Y. Jean. *Le récit poétique*. Paris: PUF, 1978.

URGO, R. Joseph. William Faulkner and the Drama of Meaning: The Discovery of Figurative in *As I Lay Dying*. *South Atlantic Review*, v. 53, n. 2, p. 11-23, 1988.

VICKERY, Olga. The Dimensions of Consciousness. In: FAULKNER, W. *As I Lay Dying: Authoritative Text, Backgrounds and Contexts, Criticism*. New York/London: W.W. Norton and Company, 2010. p. 236-248.

A ESCRITA PÓS-COLONIAL DE ISABEL ALLENDE, EM A ILHA SOB O MAR

ISABELL ALLENDE POST-COLONIAL WRITING IN THE ISLAND BENEATH THE SEA

Laissy Taynã da Silva BARBOSA¹

Cinara FERREIRA²

RESUMO: Este artigo pretende investigar a escrita pós-colonial de Isabel Allende em *A ilha sob o mar*, abrangendo as teorias feministas e teorias no âmbito dos Estudos Pós-coloniais considerando que a autora posiciona-se publicamente em suas obras como uma feminista. Portanto, assume-se que ela constrói personagens femininas fortes e resilientes, que tomam para si uma voz enunciativa na narrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Pós-colonial. Feminismo. Escrita. Isabel Allende.

ABSTRACT: This article intends to investigate Isabel Allende's postcolonial writing in the *Island beneath the sea*, encompassing feminist theories and Post-Colonial Studies theories, considering that the author shows herself as a feminist on her books. Therefore, she constructs strong and resilient female characters, who undertake an enunciative voice in the narrative.

KEYWORDS: Post-colonial. Feminism. Writing. Isabel Allende.

“O título ‘As mulheres e a ficção’ poderia significar [...] a mulher e como ela é; ou poderia significar a mulher e a ficção que ela escreve; ou poderia significar a mulher e a ficção escrita sobre ela; ou talvez quisesse dizer que, de algum modo, todos os três estão inevitavelmente associados[...]”

(Um teto todo seu, Virgínia Woolf)

Virginia Woolf, em *Um teto todo seu* (1929), reclamou o direito das mulheres a ter seu próprio lugar e dinheiro, pois assumindo uma postura independente do *status quo*, poderiam se destinar a escrever literatura. Isso porque, segundo a historiografia oficial, até por volta de 1970, o cânone era constituído, majoritariamente, por homens europeus, brancos, de classe média/alta; e quem não refletia esse grupo era excluído.

É preciso salientar, contudo, que o fato de a escrita feminina não ser reconhecida pela historiografia, não quer dizer que as mulheres não a faziam. Elas

1. Mestranda em Teoria, crítica e comparatismo na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (UFRGS/CAPES), Porto Alegre - RS. E-mail: yssial@hotmail.com.

2. Professora Doutora no Instituto de Letras, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS. E-mail: cinara.pavani@ufrgs.br.

exerciam suas determinadas funções no espaço privado da casa (em raros casos, no espaço público), mas também escreviam e, para se inserirem nesse universo masculino, foi preciso dismantelar as barreiras falocêntricas,³ bem como logocêntricas,⁴ calcificadas pelo desejo de serem reconhecidas. Zolin (2009, p. 328) pontua que “o novo lugar que a mulher passa a ocupar na sociedade em decorrência do feminismo fez-se refletir (e não poderia ser diferente) nesse *status quo*”.

Nessa perspectiva, Isabel Allende, escritora naturalizada chilena e que assume publicamente uma postura feminista, “escreve, entre outros temas, a respeito de sua própria rotina e história de vida, em livros que são, declaradamente ou não, autobiográficos” (EICH, 2016, p. 83). O primeiro romance que publicou, *La casa de los espíritus* (1982), teve uma grande evidência editorial e se refere a uma série de cartas destinadas ao seu avô. Assim, o livro foi o passo inicial para outras criações de sucesso.

Silva (2015) sugere que a fama de Allende se deve ao eco derivado das questões políticas em que sua família esteve envolvida no Chile,⁵ por ela ser representante do *boom* da literatura de autoria feminina nas Américas e, por fim, porque ela se apropria do molde estético do realismo mágico, inicialmente atribuído a Gabriel Garcia Marques, colocando-a em um posto de igualdade com o escritor colombiano.

O lugar de representante do *boom* da literatura feminina na América Latina se deve ao período em que a voz e a escrita de mulheres se sobressaíram. Portanto, entendemos que esse modelo estético ao qual Allende se associa, “[...] é a subversão dos valores e cultura hegemônicos, dando voz ao que era considerado o Outro, aquele que estava à margem da sociedade, cuja língua e versão dos fatos não eram consideradas legítimas diante da sociedade em que se encontravam” (EICH, 2016, p. 66).

O período *pós-boom*, por sua vez, abrange narrativas pautadas em reivindicações sociais, constituindo um mosaico de detalhes históricos esquecidos, considerando que elas se direcionam para o sujeito subjugado, para as diversas vozes entrelaçadas, especialmente de cunho testemunhal e histórico. Nessa perspectiva, entre contos, obras infantis, autobiografias e romances, Allende publicou em 2009 o romance *A ilha sob o mar*, livro contextualizado na colonização da ilha de Saint-Domingue (atual Haiti) pelos franceses.

3. Termo cunhado por Derrida para referir-se a convicção de superioridade masculina baseada no falo (DERRIDA, 2006).

4. Jacques Derrida denomina logocentrismo a centralidade do *logos* no pensamento ocidental, que ele aponta ter sido apenas o “etnocentrismo mais original e mais poderoso” (2006, p. 4).

5. O golpe militar de Augusto Pinochet ao governo de Salvador Allende, tio de Isabel Allende, em 1973.

Ana Mafalda Leite (2012, p. 131) considera que posterior à obra *Orientalismo*, de Edward Said, surgiram “obras de outros intelectuais diaspóricos, que reclamam uma voz crítica pós-colonial, oriundos, ou com raízes nos ex-países colonizados”. No presente trabalho, portanto, temos como objetivo analisar a escrita pós-colonial em *A ilha sob o mar*, de Isabel Allende, pois compreende-se que a obra da chilena está intrinsecamente relacionada à perspectiva pós-colonial (Figueiredo, 2012; Eich, 2016). Uma vez que além de ser naturalizada em um país colonizado (Chile), Allende também constrói personagens femininas independentes, em especial a personagem Zarité, que precisa aprender a reelaborar sua(s) identidade(s), de modo que possa desconstruir o discurso de inferioridade feminina e de raça.

Postura descolonizadora

Thomas Bonnici (2009) disserta sobre a teoria e literaturas pós-coloniais, de modo que define a literatura pós-colonial como aquela inserida no contexto de cultura e que fora afetada pelo colonialismo. A crítica pós-colonial, portanto, preocupa-se em analisar os efeitos do imperialismo nas literaturas contemporâneas. Para o autor, “todas as literaturas oriundas das ex-colônias europeias, [...] (1) surgiram da experiência da colonização e (2) reivindicaram-se perante a tensão com o poder colonial e diante das diferenças com os pressupostos do centro imperial” (BONNICI, 2009, p. 267). Assim, o modelo teórico pós-colonial pressupõe romper com a herança colonial europeia, tendo em vista desconstruir o discurso de hegemonia sustentado pela sociedade para manter a estrutura de centro-margem, sendo tal dicotomia também compreendida como civilização-barbárie.

A perspectiva colonial “intervém naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma ‘normalidade’ hegemônica ao desenvolvimento irregular e às histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos” (BHABHA, 2013, p. 275). Entendemos, desse modo, que o campo abrange questões relacionadas às minorias excluídas, tais como diferença cultural, hibridismo, zona de contato, identidade, raça, diáspora, feminismo, representação, resignificação de valor e cânone, em busca de uma (re)visão da noção de raízes culturais e tradição, com o intuito de (des)/(re)construí-las.

A ilha sob o mar, narrativa de Isabel Allende, é dividida em duas partes, sendo que a primeira tem como contexto a colonização do Haiti pelos franceses. Valmorain, filho de um produtor de cana de açúcar vai para a ilha cuidar da produção, de modo que ele toma Zarité, escrava e negra, como uma acompanhante

de sua esposa. A escrava foi preparada para tal função, tendo sido ensinada a realizar até os desejos oralmente inexprimíveis de sua senhora. Devido à uma rebelião dos escravos, Valmorain, Zarité e as crianças fugiram para Luisiana⁶, nos Estados Unidos, pois o local era considerado promissor para a plantação de cana.

Portanto, compreendemos que a chilena Isabel Allende se engaja com perspectivas pós-coloniais, pois constrói personagens femininas fortes em suas obras, que enfrentam os obstáculos postos à sua frente, paixões irreprimíveis e violência a elas direcionadas. Eich (2016, p. 91) pontua que “Allende se vale de caracterizações que se coadunam com perspectivas de análise que se têm debruçado sobre conceitos como “identidade de gênero”, “identidade de resistência”. Considerando isso, Zarité, que abre a narrativa, em tom confessional, relembRANDO sua jornada como escrava, diz *“Eu, Zarité Sedella, do alto dos meus quarenta anos, posso dizer que tive mais sorte do que as outras escravas. Vou viver muito e a minha velhice será feliz porque a minha estrela – minha z’etoile – brilha também quando a noite está nublada”* (ALLENDE, 2009a, p. 7).⁷ Portanto, entendemos Zarité — mulher, negra e escrava — como um exemplo de sujeito que resistiu à opressão colonial e patriarcal, pois ela luta por sua liberdade das severas leis escravistas, assim como da violência sexual a qual foi submetida por seu patrão.

A partir da citação anterior, destacamos que a obra é estruturada em duas vozes; inicialmente, a autora dá voz à Zarité através da qual, “pela narrativa em primeira pessoa, temos acesso ao modo como, por tentativa e erro, Zarité vai aos poucos entendendo as condições sociais, culturais e de poder nas quais está inserida” (EICH, 2016, p. 20. Por outro lado, o segundo capítulo (e todos os outros que não estão em itálico) é caracterizado pela narrativa em terceira pessoa, que apresenta “fatos e personagens que incidirão diretamente sobre a vida de Zarité, ou para oprimi-la, ou para ensiná-la a resistir à opressão” (EICH, 2016, p. 19), assim como dos outros escravos:

Já não havia escravos brancos, mas os negros somavam centenas de milhares. O cultivo mais exigente era o da cana de açúcar, o ouro doce da colônia; cortar a cana, triturá-la e reduzi-la a melão não era trabalho de gente, mas de bicho, como diziam os plantadores (ALLENDE, 2009a, p. 12).

Assim, ao longo da narrativa, a autora ora dá voz à Zarité, ora dá voz ao narrador onisciente, de modo que é possível considerar essa alternância como

6. Cidade que foi colonizada, inicialmente, pelos franceses, seguido dos espanhóis e depois passou definitivamente para o domínio estadunidense em 1803.

7. Destaco que a obra é narrada por um narrador onisciente e Zarité. A voz de Zarité é marcada por itálico no livro.

uma estratégia para marcar a voz que foi dada ao sujeito da margem. Pressupõe-se, então, que a autora dá voz à Zarité, problematizando sua condição de mulher, negra e escrava. Navarro (1990) afirma que a conscientização das personagens nos livros de Allende já é a ratificação de uma obra feminista. Nessa perspectiva,

O despertar da consciência serve para denunciar potencialidades reprimidas, a dupla moral, a domesticidade e a passividade do sexo feminino. No entanto, num sentido mais amplo, será romance feminista todo aquele que não apenas denuncie a opressão da mulher, mas que também expresse a condição e a sensibilidade feminina em qualquer de suas manifestações, e, fundamentalmente, que torne possível que a mulher seja escutada por sua própria voz. (NAVARRO, 1990, p. 174)

A obra promove a reflexão sobre a condição das mulheres, que foram duplamente colonizadas. Bonnici utiliza esse termo para dizer que as mulheres foram subjugadas pelo império, mas também pela lógica patriarcal europeia. Segundo o teórico, na história do Brasil, a mulher sempre esteve subjugada ao homem, destinada ao silêncio constante, à dupla escravidão e a objeto sexual. (BONNICI, 2009).

Portanto, compreende-se que o feminismo, surgiu entre mulheres brancas e de classe alta e com o intuito de questionar esse apagamento de vozes. Trata-se “[...] de um movimento que preconiza a ampliação dos direitos civis e políticos da mulher, não apenas em termos legais, mas também em termos da prática social” (ZOLIN, 2009, p. 218). Entretanto, à medida que o movimento foi tomando forma, também foi se dividindo, pois a agência de mulheres da alta sociedade eram diferentes das classes baixas. As mulheres brancas divergiam das negras, e assim sucessivamente. Franco (2005) pontua que apesar da consciência acerca da opressão sobre a mulher ter se fortalecido, a rejeição do termo feminismo ainda é latente. Segundo ela, o sentido do termo foi envenenado pelo discurso essencialista dos grupos de mulheres que pregam o ódio aos homens, cujos interesses divergem dos das classes subalternas. Nessa perspectiva,

o objetivo não é o de enfrentar o patriarcado dominante, assumindo uma nova posição feminina, mas colocar sob suspeita a postura que sustenta que o poder/ conhecimento (ainda que não explicitamente associado ao gênero sexual) é masculino. [...] Isabel Allende corresponde a este projeto de deslocar a alegoria nacional androcêntrica e torna visível a duvidosa estereotipação característica das épicas da nacionalidade que constituem o cânone latino-americano. (FRANCO, 2005, p. 144-145)

Tendo em vista o posicionamento de Franco (2005) acerca do feminismo e do lugar que ela sugere que Allende ocupa na literatura hispânica, a teórica também aponta uma crítica à autora acerca da produtividade em desprezo à qualidade da obra: “[...] Allende parece estar pondo com muita precipitação a escritura de “qualidade” a serviço das fórmulas que sempre serviram para pacificar as mulheres: o romance heterossexual combinado com a condescendência senhoril às classes subalternas” (FRANCO, 2005, p. 142).

Entretanto, compreendo que Allende se engaja com o objetivo de questionar em suas obras o conhecimento aceito oficialmente. Ela deixa claro em *A ilha sob o mar* que após anos de servidão, Zarité, com ajuda do padre considerado santo, conseguiu sua liberdade, e [...] Valmoraim terminou por se dar conta de que já não podia dar ordens àquela mulher” (ALLENDE, 2009a, p. 458). A autora também questiona o discurso de superioridade da medicina ocidental em relação ao que a curandeira Tante Rose utilizava com os negros. Parmentier, por exemplo, “confessou a Valmoraim que mais de uma vez havia sentido a tentação de tratar um doente com os métodos dos bruxos negros, mas era impedido pelo pragmatismo francês e pelo medo do ridículo (ALLENDE, 2009a, p. 90).

É possível verificar também que, ainda na primeira parte do livro, em um diálogo entre Valmoraim e o médico da família sobre a condição dos escravos, ele argumenta que há diferenças raciais e pontua que “os negros têm constituição para trabalhos pesados, sentem menos dor e cansaço, seu cérebro é limitado, não sabem discernir, são violentos, desorganizados, preguiçosos, não têm ambição e nem sentimentos nobres” (ALLENDE, 2009a, p. 91). Sob o ângulo de Valmoraim, os escravos eram peças descartáveis, que poderiam ser comprados, usados por um período e que não precisava cuidar para que tivessem uma vida longa, pois, caso adoecessem, seria mais simples e econômico substituí-los.

Na obra, apesar de os senhores de escravos terem uma visão dos negros como animais, desorganizados e contaminados, muitos deles se aproveitavam das escravas moças, subjugando-as como dono de suas vidas e seus destinos. Lacroix, amigo e dono da plantação vizinha a Saint-Lazare “mantinha um harém de meninas acorrentadas num barracão para satisfazer suas fantasias, e das quais participavam seus convidados e alguns negros que ele chamava de ‘meus potros’” (ALLENDE, 2009a, p. 113).

A autora coloca em foco a violência sexual a que as escravas eram submetidas; os senhores de escravos se achavam no direito de ter os corpos, já que assumiram pela força os direitos sobre sua liberdade, embora tenham conseguido a partir do contrabando e de uma lógica que só beneficiava a europeus (lê-se

brancos e ricos). É possível inferir que, ao mencionar tais condições da escravidão, Allende pretende incentivar a reflexão contra as injustiças de uma civilização em que um gênero é superior ao outro, a classe social e a cor são maiores do que os valores e costumes de um povo.

Compreende-se, assim, que a escrita de Allende caminha em paralelo com o que Hall (2013) chama de “releitura da colonização”. Tal processo se baseia em uma reescrita descentrada e que desloca o centro e a periferia, em que sua valoração teórica se justifica na descentralização do “aqui/lá”, o “dentro/fora”. Inferimos que a autora buscou problematizar a conjuntura política e social do período. Nessa perspectiva, para Bahri (2013), o feminismo e o pós-colonialismo abrangem temas semelhantes de representação, tais como voz, marginalidade, política e literatura, ambos modelos teóricos são multidisciplinares e mantêm relações com o contexto histórico e geopolítico do tema em discussão.

Personagens femininas

Allende nos apresenta Violette, jovem mulata livre, que para sobreviver se tornou *cocote*, uma cortesã, assim como sua mãe fora anteriormente. Ela levava uma vida que considerava confortável, sendo introduzida pela narradora onisciente como a “ave da noite” considerando sua habilidade e intensa procura por ela na colônia. “Ela também havia sido um feixe de ossos, até que se desenvolveu na puberdade, as arestas se transformaram em curvas que se definiram nas graciosas formas que lhe deram fama” (ALLENDE, 2009a, p. 43). Desse modo, Violette começou a exercer a profissão de prostituta aos onze anos, pois a opção seria trabalhar de modo livre legalmente, mas em regime escravocrata na prática, por causa de sua herança genética africana.

Essa personagem confirma, sob muitos aspectos, a adesão de Isabel Allende a um tipo de escrita que se dedica a dar voz e poder às mulheres. Como quase todas as outras mulheres retratadas no romance, ela é sujeito de sua própria história, não um objeto à mercê dos homens e dos acontecimentos. Mas destaca-se de modo peculiar, por usar sua sexualidade para fazer deles, sim, objeto de seus próprios interesses. (EICH, 2016, p.120)

Portanto, Allende delineou nessa personagem um paradoxo cultural no interior do imaginário sobre as mulheres. Violette não representa a mulher frágil, meiga e desprotegida, ou “mulher-objeto”, um conceito que “define-se pela submissão, pela resignação e pela falta de voz” (ZOLIN, 2009, p. 219); ao contrá-

rio, ela procura estar sempre um passo à frente dos que a rodeiam, não percebendo o casamento como uma válvula de escape, mas como uma condição que estava lado a lado com a ideia de prisão e pobreza. A personagem exerce, assim, o papel de “mulher-sujeito” que é marcado “pela insubordinação aos referidos paradigmas [do patriarcado], por seu poder de decisão, dominação e imposição” (ZOLIN, 2009, p. 219). Desse modo, quando o capitão da guarda a pede em casamento, ela lhe deixa claro sua posição: “Com você iria me faltar tudo: vestidos, teatro e tempo para desperdiçar” (p. 29). Nesse sentido, ao invés dos homens a verem como objeto sexual, é ela quem os vê como massa de manobra para assegurar sua segurança econômica.

Rosette, por sua vez, é resultado da violência sexual cometida por Valmorain contra Zarité. Allende apresenta Rosette com um comportamento à frente do papel social atribuído a ela. A menina era apenas uma filha extraconjugal do patrão com uma escrava, contudo, enquanto criança, questionava e impunha sua presença na casa grande e com o pai: “Rosette era atrevida e precoce. [...] O patrão deixou de considerá-la uma de suas propriedades e começou a procurar em seus traços e em seu caráter algo de si mesmo” (ALLENDE, 2009a, p. 158-159). Contudo, a personagem, a partir da adolescência, foi sendo fraturada e moldada pelo sistema do qual fazia parte. Ao ter que enfrentar a realidade de sua dupla colonização, Rosette, “*que nunca havia sido dócil, submetia-se sem se queixar. Alguma coisa havia mudado nela, já não esforçava-se para divertir ninguém, havia se tornado calada. Antes vivia se olhando, agora só usava o espelho durante as aulas, quando madame exigia*” (p. 387).

Não tendo estabelecido amizades nem alianças que a pudessem proteger, sucumbe. Ela não tinha, afinal, conseguido se estabelecer, nem entre os brancos que a rejeitavam; nem entre os negros, com quem não se identificava. Sua condição intermediária, de não pertencimento, era impossível nesse mundo governado por extremos (EICH, 2016, p. 129).

Allende pontua na obra, contextualizada no período colonial, que a beleza das mulheres de cor era vista como afronta às mulheres brancas e atraía os olhares dos homens. Zarité, mãe de Rosette, tinha receio da beleza de sua filha. Nessa perspectiva, compreendemos o corpo como um local enunciativo, especialmente quando se trata do corpo da mulher branca em comparação com o da mulher negra ou seus descendentes, pois o corpo negro é considerado como mais sensual e provocativo. Rosette “era uma menina bonita. Sua mãe admitia isso com pesar, porque a beleza constituía uma desgraça para uma escrava, muito mais conveniente era a invisibilidade” (ALLENDE, 2009a, p. 158). Des-

se modo, apesar dessa obra ser contextualizada no período colonial e por isso apresentar padrões patriarcais, inferimos que, na atualidade, ainda há sujeitos que compartilham a ideia da raça ou etnia como um estereótipo para atração sexual, o que pode ser um dos motivos da autora destacar essa perspectiva, questionando o discurso posto como verdadeiro.

Do mesmo modo, o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva [do discurso colonial], é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... como se a duplicidade essencial do asiático ou a essencial bestialidade sexual do africano, que não precisam de prova, não pudessem na verdade ser provados jamais no discurso. (BHABHA, 2013, p. 117)

Bhabha (2013) sugere, assim, que a legitimação do discurso colonial e o estereótipo conseguem se perpetuar por meio da repetição. Nessa perspectiva, a narrativa de Allende busca desconstruir as crenças vinculadas a idealização homogênea acerca da condição das mulheres. Portanto, a obra supracitada busca protestar contra o discurso de inferioridade de gênero, em especial das escravas no período.

Zarité, por fim, é a personagem principal e para quem a autora destina capítulos particulares, com a finalidade de marcar sua voz na narrativa. Teté, desde a infância tinha o espírito livre e “custou algumas surras tirar-lhe o péssimo costume de fugir” (ALLENDE, 2009a, p. 44), mas o aprendizado de sua cultura e o desejo de liberdade permaneceram em seu íntimo. Entretanto, apesar das tentativas de fuga iniciais e sem sucesso, ela foi vendida a Valmoraim. E é no espaço da casa que Allende a mostra como subalterna: *Ele me deu um bofetão no rosto que quase me aturdiu, mas quando ia me bater de novo agarrei-lhe o punho com uma força que eu desconhecia. Até aquele momento, nunca olhara no rosto e não sabia que tinha olhos claros, como céu nublado* (ALLENDE, 2009a, p. 191)

A personagem foi elaborada para ser resistente e (re)construir-se enquanto mulher na sociedade escravista e patriarcal na qual vivia. Mesmo após as violações sexuais de seu patrão, quando os negros rebeldes foram atacar Saint-Lazare, foi Teté quem teve iniciativa e salvou o patrão e as crianças. Zarité aos poucos foi montando seus fragmentos identitários que ao longo de sua jornada foram estilhaçados por meio do discurso de raça e gênero inferiores. Percebe-se que a jornada de Saint-Domingue para Nova Orleans foi decisiva para a (re)estabelecer enquanto sujeito. Ela respondeu “*num impulso, que nós mulheres não somos covardes. Ele levantou a mão, mas não me bateu. Alguma coisa havia mudado. Acho que começara a me respeitar*” (ALLENDE, 2009a, p. 220).

Allende arquiteta o enredo do livro de modo que a voz de Zarité seja a primeira e a última em *A ilha sob o mar*. Nessa perspectiva, ela finaliza dizendo: “estamos em 1810. Perdi o medo à liberdade, mesmo nunca tendo perdido o medo aos brancos” (p. 472). Portanto, inferimos que a ferida feita pelo punho colonizador, nunca desaparece completamente; entretanto, apesar de ser uma cicatriz aparente, as personagens femininas em *A ilha sob o mar* se mostram resilientes diante do sofrimento e do infortúnio a elas impostos.

Considerações finais

Isabel Allende é referência entre as mulheres escritoras latino-americanas, considerada pela crítica literária com tendências ao realismo mágico e por impulsionar a escrita literária feminina. Allende criativamente (re)conta a história, dando espaço a quem é subjugado; nesse contexto, em *A ilha sob o mar*, as personagens femininas – Violette e Rosette – representam mulheres mestiças que mesmo tendo liberdade, não a exerciam completamente; e, Zarité, mulher, negra e escrava, ocupa seu lugar na sociedade por meio da narrativa da autora, que ora dá voz a ela, ora dá voz a um narrador onisciente.

A escritura de Allende não poderia se distanciar de sua postura como feminista, pois assim como em suas outras obras, ela se posiciona à contrapelo do considerado normativo pelo cânone. A título de exemplo, em obras como *Eva Luna* (1987) a autora traz à tona questões relacionadas ao papel social da mulher contemporânea; em *Paula* (1995), como uma obra autobiográfica, rememora sua vida enquanto filha, esposa, mãe e profissional em um período conturbado politicamente; *O amante Japonês* (2009b), seu último livro lançado, retrata a separação, dor, construção de identidade e resiliência de quem foi separado pelo nazismo e a Segunda Guerra Mundial, tendo como justificativa a raça. A ficção construída por Isabel Allende, nessa perspectiva, articula o questionamento do discurso colonial e seu posicionamento de feminista. Consiste, assim, em uma visão catártica da história, na libertação e outorga de vozes a quem é oprimido e subjugado.

Destarte, assim como Bonnici (2009) pontua que a mulher é duplamente colonizada e há uma objetificação da figura feminina, Allende e outras escritoras que se infiltraram e conquistaram espaço na literatura, têm como intuito a integração das mulheres que vivem à margem na sociedade. Portanto, considerando que o “colonial” não está morto, já que sobrevive através de seus “efeitos secundários” (HALL, 2013, p.120), quando Allende problematiza e põe em voga discussões em torno do feminismo, identidade(s), raça e patriarcalismo, ela dissemina a prerrogativa de um pensamento crítico/político de tais perspectivas que ainda assombram a sociedade

por um todo. Isso porque, foi a partir da intervenção do pós-colonial e do feminismo que as histórias das mulheres começaram a encontrar poder enunciativo. É como se a escrita feminina estivesse abrindo o espaço dentro da teoria pós colonial, funcionando tal como um reivinde epistêmico da estrutura teórica tradicional.

REFERÊNCIAS

- ALLENDE, Isabel. *Eva Luna*. Trad. Luísa Ibanez. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1987.
- _____. *Paula*. Trad. Irene Moutinho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- _____. *A ilha sob o mar*. Trad. Ernani Ssó. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009a.
- _____. *O amante japonês*. Trad. Joana Angélica D'Ávila Melo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009b.
- BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 659-688, 2013.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- BONNICI, Thomas. Teoria e crítica pós-colonialistas. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lucia Ozana (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 257-285.
- DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. Trad. Mirian Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- EICH, Milena Campos. *Deuses que dançam e conclamam à revolução: feminismo, afeto e resistência no Haiti colonial de Isabel Allende*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- FIGUEIREDO, Eurídice. *Conceitos de literatura e cultura*. Niterói: EdUFF, 2012. p. 163-206.
- FRANCO, Jean. *Invadindo o espaço público: transformando o espaço privado. Marcar diferenças, cruzar fronteiras*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.
- HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Trad. Adelaine La Guardia Resende... [et al]. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 101-128
- LEITE, Ana Mafalda. *Oralidades e escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas*. Niterói: Eduerj, 2012.
- NAVARRO, Márcia Hope. A mulher em Eva Luna de Isabel Allende. *Travessia*. Florianópolis, n. 21, p. 172-180, 1990.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- SILVA, Liliam Ramos da. *Recordar para (re)contar: representaciones de la protagonista negra em tres novelas históricas hispanoamericanas*. Tese (Doutorado em Letras/Estudos Literários) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.
- WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- ZOLIN, Lucia Ozana. Literatura de autoria feminina. In: ZOLIN, Lucia Ozana (Orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 327-336.

UMA ANÁLISE DO ROMANCE GRÁFICO *RETALHOS* ENQUANTO AUTOBIOGRAFIA

AN ANALYSIS OF THE GRAPHIC NOVEL *BLANKETS* AS AN AUTOBIOGRAPHY

Maiara Alvim de ALMEIDA¹

RESUMO: No presente trabalho, iremos propor uma análise do romance gráfico *Retalhos*, do estadunidense Craig Thompson, abordando principalmente os aspectos pertinentes à autobiografia e à memória evocados no texto. Faremos menção às considerações teóricas de Phillipe Lejeune (2014) a respeito de autobiografia, e de Serge Doubrovsky (2014) sobre autoficção, a fim de embasar nossa discussão sobre a obra.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia. Autoficção. Romance Gráfico. Craig Thompson.

ABSTRACT: In this paper, we aim to analyze Craig Thompson's graphic novel *Blankets*, especially concerning the aspects related to the autobiography and memory found in the text. We shall mention the theoretical contributions of Phillipe Lejeune (2014) on autobiography, and of Serge Doubrovsky (2014) regarding his concept of autofiction, so as to help us in our investigation about this work.

KEYWORDS: Autobiography. Autofiction. Graphic Novel. Craig Thompson.

Introdução

Falar sobre si mesmo é uma tarefa complicada. De uma forma ou de outra, maior parte das pessoas passará, ao longo de sua vida, por uma situação em que essa tarefa será necessária. Para alguns, pode ser simplesmente uma apresentação em um perfil de uma rede social; para outros, a questão pode tomar uma proporção e importância maiores, chegando a ser uma questão de criação intelectual. O mesmo diz respeito às memórias e experiências vividas: enquanto alguns se restringirão a guardá-las em fotografias em suas linhas do tempo do Facebook, outros poderão decidir relatá-las na forma de livro, filme ou até mesmo histórias em quadrinhos. No caso do romancista gráfico estadunidense Craig Thompson, suas memórias e traumas foram reunidos e publicados na forma de romance gráfico. Nascia, assim, *Retalhos* (*Blankets*, no original), publicado em 2003. A obra foi aclamada pela crítica, recebendo prêmios como o Eisner, um dos mais importantes para as histórias em quadrinhos.

1. Doutoranda em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Programa de Pós-graduação em Letras - Estudos Literários, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil / Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Avançado Resende, Resende, Rio de Janeiro, Brasil - email: maiaralvim@gmail.com.

Sendo assim, contemplaremos no presente artigo algumas questões pertinentes aos aspectos autobiográficos de *Retalhos*. Para nossa análise, utilizaremos a edição brasileira publicada pelo selo de histórias em quadrinhos da Companhia das Letras, a *Quadrinhos na Cia.*, de 2009, com tradução de Érico de Assis. Apresentaremos um breve resumo da obra, com a finalidade de familiarizar nosso leitor com seu enredo e, também, apontar alguns eventos cruciais para nossa análise. Vemos também a necessidade de fazer uma breve divagação a respeito do gênero em que se insere – o romance gráfico – visto que tem suas origens ligadas a narrativas autobiográficas, e também por conta do diálogo que proporciona entre quadrinhos e literatura.

Após essas primeiras considerações, discorreremos a respeito de conceitos pertinentes para nossa leitura, tais como o de autobiografia, de Phillipe Lejeune (2014) e autoficção, Serge Doubrovsky (2014). Quaisquer outros conceitos relevantes para nossa leitura também serão trazidos à tona e discutidos ao longo do texto.

1. Os *Retalhos* de Craig Thompson

Craig Thompson, estadunidense nascido em 1975, apresenta-se como “nove- lista gráfico”, e não como “quadrinista”, uma escolha bastante interessante. O autor já recebeu diversos prêmios por suas obras, incluindo três prêmios Eisner. Além de *Retalhos*, publicou mais três romances gráficos, sendo o mais recente *Habibi*, de 2011 – sua única obra que não possui relação direta ou indireta com suas memórias.

Retalhos – ou *Blankets*, no original – foi inicialmente publicada em 2003, embora seu processo de criação tenha demorado quatro anos. A história conta com nove capítulos e narra a vida do autor, Craig, acompanhando-a até o início de sua fase adulta.

Desde sua infância pobre em uma cidade do interior da Wisconsin, a vida de Craig é marcada pela religião cristã. Sua família era protestante fervorosa. Sua fé e valores eram compartilhados pela comunidade da pequena cidade em que viviam. Além disso, tanto Craig quanto seu irmão mais novo eram crianças pequenas e fracas. Isso os tornava alvo fácil para os valentões da escola, ou até mesmo para o menino que servia de babá dos irmãos, que se aproveitam da situação para abusá-los sexualmente. Craig retoma esse evento com frequência, acometido pela culpa de não ter protegido o irmão mais novo. Até mesmo em um ambiente em que o menino deveria sentir-se protegido, no acampamento cristão para o qual ia todos os anos, Craig sentia-se excluído. Nesse contexto, a exclusão lhe doía mais ainda.

O apoio encontrado pelo jovem Craig para lidar com as tristezas de sua realidade era a religião e a oração, sob a promessa de que seu tempo na terra, seu corpo e seu sofrimento eram temporários. O que realmente importava é que haveria um paraíso eterno o esperando com uma promessa de alegria e tranquilidade.

Além da memória do *bullying* sofrido da parte dos colegas, as represálias dos mais velhos também são relatadas por Thompson – tais como no caso em que a professora lhe dá uma nota baixa por ter feito um poema sobre pessoas comendo as próprias fezes, ou quando os pais o chamam para conversar por conta de um desenho feito por Craig que retratava uma mulher nua. O garoto mostra-se especialmente chateado nesse último caso, pois teria desapontado Jesus. Até mesmo sua vontade de desenhar esbarra nas implicações religiosas, afinal tudo já havia sido desenhado por Deus, segundo sua professora.

A situação do menino não mudou com a chegada da adolescência. Ele tornou-se um jovem introvertido e reservado, que ainda se agarrava à promessa de uma vida eterna melhor. O autor também relata como se tornara distante do irmão, com quem dividiu um quarto e uma cama por boa parte da infância.

Nesse ponto das memórias de Thompson, surge uma personagem crucial em seu processo de amadurecimento: Raina, uma jovem que o protagonista conheceu no acampamento de verão. A garota, que mora em outro estado, é bastante diferente de Craig: sociável, impulsiva, ávida por novas experiências, atenciosa com os irmãos, mas que tem problemas de ordem pessoal. Ao longo da narrativa, descobrimos que seus pais estão se separando, que ela tem o hábito de matar aulas, dentre outros comportamentos.

Entretanto, Craig apaixonou-se por Raina, que retribui seu sentimento até certo ponto – algo demonstrado de maneira belíssima pelo autor em uma passagem em que Craig declara seu amor e a fala em seu balão está numa fonte que simula uma letra feita a mão, autoral e repleta de afetos, enquanto a resposta de Raina vem com uma fonte de máquina de escrever, considerada fria e artificial por Craig.

Após trocar cartas por alguns meses, Craig recebeu a autorização para visitar Raina. Durante sua visita, Raina lhe dá um cobertor feito por ela mesma com diversos retalhos de diferentes tecidos. Os dois jovens iniciaram um romance; porém, buscavam manter discrição por conta da família da menina. Para conseguir um pouco mais de intimidade, Craig ia para o quarto da menina durante a noite e ficava lá até que o despertador tocasse de manhã, quando devia retornar ao quarto de visitas, para que não fossem levantadas suspeitas a respeito da natureza do relacionamento entre os dois.

Mesmo assim, o aspecto carnal da relação dos dois avança devagar – culminando em uma das últimas noites de Craig com a família de Raina, em que finalmente, os dois se entregam a carícias mais intensas. Além da questão de estarem sempre na companhia de outras pessoas, Craig sente-se pressionado pela culpa e pelo pecado que seria desejar Raina – que pode ser ilustrado pelo trecho em que ele conversa com ela a respeito de como se sente, associando seu sentimento à luxúria, mas sendo tranqüilizado por ela.

Figura 1: Craig fala com Raina sobre tentação e culpa.



Fonte: THOMPSON, Craig. *Retalhos*. Trad. Érico Assis. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2009.

Após retornar a sua casa e à sua vida normal, Craig tentou manter o contato com Raina, que dizia sentir-se pressionada por um relacionamento à distância e por outras questões pessoais, como o divórcio de seus pais. O processo de rompimento com a moça é relatado na obra em um paralelo com o mito da caverna de Platão, em que Craig se encontra diante daquilo que seria a verdade – a vida real, a escola, as obrigações que o esperavam na fase adulta que se aproximava - e não mais as sombras de seu relacionamento adolescente com Raina durante as duas semanas que passou em sua casa. Eventualmente, Craig decidiu “romper” seu laço com Raina, queimando as lembranças que tinha dela. Contudo, não tem

coragem de queimar a colcha de retalhos, que guardou n'O Quartinho, um cômodo da casa em que o pai colocava o autor e o irmão de castigo. O amadurecimento e a experiência com Raina também o levaram a se reaproximar do irmão.

Ao chegar à idade de ir para a universidade, Craig depara-se com a pressão dos membros de sua comunidade, inclusive do pastor de sua igreja, para que procure uma vida seminarista, ou pelo menos uma universidade cristã, uma vez que as universidades tradicionais estariam repletas de elementos que levariam ao pecado. Os questionamentos do jovem rapaz começaram a ir de encontro àquilo pregado por seu pastor e por seus pais. Uma de suas maiores frustrações foi justamente sua descoberta de que a Bíblia havia passado por diferentes traduções e que, nesse processo, outras pessoas haviam acrescentado comentários. Ao descobrir que o que tinha em mãos não representava a palavra de Deus, pura e simples, ele relata ter sentido sua fé ruir.

Craig optou por ir para uma escola de artes e saiu da casa dos pais aos 20 anos. Eventualmente, deixou de frequentar as igrejas e de seguir a fé protestante, embora não tenha tido coragem de contar aos pais. O fechamento da narrativa das memórias de Craig se dá quando ele retorna a casa de sua infância para passar o Natal e encontra a colcha de retalhos de Raina.

O título original, *Blankets*, pode ser traduzido como “colchas” ou “lençóis”. As colchas são relevantes dentro da narrativa, evocando os relacionamentos significativos para Craig: o com seu irmão, com quem divide uma cama por grande parte da infância; e o com Raina, que faz uma colcha de retalhos de presente para ele – uma colcha que se torna um símbolo maior da ligação e dos sentimentos entre os dois. De maneira similar a como Raina junta diversos retalhos diferentes para fazer sua colcha, Thompson tece suas memórias ao longo da narrativa. O produto final seria uma colcha de retalhos de memórias sob a forma de romance gráfico.

Embora a obra construa-se de memórias da infância até a adolescência e início da vida adulta, as mesmas não se encontram dispostas na história cronologicamente, mas sim entremeadas. Em alguns capítulos, como no segundo e no terceiro, Thompson inicia sua narrativa com acontecimentos de sua infância, fazendo a transição para sua adolescência. Em outros, o Craig adolescente relata fatos de sua infância para Raina, por exemplo. Sua opção é organizar suas memórias com a finalidade de narrar seu crescimento psicológico, não somente físico. Os eventos são ordenados a fim de demonstrarem seu processo de educação e repressão, demonstrando sua culpa e sua aversão às coisas do mundo, passando pelos eventos que o levaram a questionar sua condição, tais como seu relacionamento com Raina, chegando a maturidade, em sua vida adulta afastado da fé.

Aspectos como esse, somados a outros elementos da narrativa, como o uso de paralelismos, metáforas verbais e visuais (tais como a de Adão e Eva projetados em Craig e Raina), traços leves e linguagem que se aproxima da poética justificariam o desejo de Thompson em se identificar enquanto novelista gráfico, e não quadrinista. Tal opção o colocaria numa categoria a parte, e nos leva a questionar o que seria um romance gráfico em si.

O termo, utilizado desde os anos 1960, mas oficializado por Will Eisner nos anos 1970 (WILLIAM, LYONS, 2010), é visto por alguns teóricos enquanto controverso, uma vez que seria apenas uma justificativa para legitimar culturalmente histórias em quadrinhos por pessoas que não gostariam de ser confundidas com o público-alvo “padrão” dos HQs: adolescentes do sexo masculino desajustados e deslocados, como colocam Goggin e Hassler-Forest (2010).

Entretanto, podemos identificar romances gráficos como uma forma legítima de produção de quadrinhos, estabelecida entre os anos 1970 e 1980 por conta de fatores de mercado, como a venda de quadrinhos diretamente para revendedores especializados, e as limitações impostas pelo *Comics Code Authority* – uma auto-censura dos quadrinhos que visava regular os conteúdos publicados e que impulsionou a publicação de álbuns independentes, segundo o pesquisador Stephen Weiner (2010). De certa forma, quadrinhos como “Retalhos” são herdeiros diretos dos quadrinhos independentes dos anos 1960 e 1970 - os que buscavam burlar as regulamentações oficiais da censura e lançar suas histórias com conteúdos adultos e alternativos. Autobiografias eram proeminentes nesse meio (WEINER, 2010). Além da questão de público e de mercado, outro diferencial dos romances gráficos seria justamente a busca de um maior grau de elaboração e sofisticação formal e estético, que pode ser identificado em *Retalhos*. Devemos lembrar aqui a profícua relação entre quadrinhos e literatura: pode-se afirmar que os romances gráficos são um dos principais pontos de diálogo entre as duas artes, apropriando-se de características de ambas as artes.

2. A questão da autobiografia

Conforme mencionamos na seção anterior, *Retalhos* insere-se em uma tradição de quadrinhos autobiográficos. A história narrada seria a da vida do autor, Craig Thompson. Entretanto, é necessário que questionemos o que entendemos por autobiografia, uma vez que esse é o rótulo sob o qual a obra é vendida.

Uma definição possível de autobiografia é a apresentada por Phillippe Lejeune em “O Pacto Autobiográfico”, publicado pela primeira vez em 1973: a de que autobiografia seria uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2014, p. 16). Para que um texto se enquadrasse nessa categoria, ele deveria apresentar algumas características: 1) forma da linguagem; 2) assunto tratado; 3) situação do autor; 4) posição do autor. Alguns gêneros vizinhos, como memórias e autorretrato, não contemplariam todas essas características.

A intenção do teórico francês era distinguir autobiografia de romance autobiográfico – uma diferença que não existiria em termos de análise do texto interno, mas que seria verificada em outras instâncias. Uma autobiografia seria um texto que relata a vida do autor, enquanto o romance autobiográfico seria um texto de ficção em que o leitor é levado a acreditar que haja identidade entre autor e personagem, mas que tal identidade é negada ou não afirmada. O romance teria graus de semelhança, enquanto na autobiografia não haveria graus: “é tudo ou nada” (LEJEUNE, 2014[2008], p. 29).

Lejeune propõe, então, o que chama de pacto autobiográfico: uma afirmação no texto da identidade do autor enquanto narrador e autor enquanto personagem. Haveria diversas formas de se firmar esse pacto, mas todas visam honrar a assinatura. A identidade de nome entre autor/narrador/personagem poderia se dar implicitamente, como em títulos e nas primeiras páginas do texto, ou de modo patente, no que se refere ao nome assumido pelo narrador-personagem na narrativa. O segundo caso seria o de *Retalhos*.

Além do pacto autobiográfico, Lejeune conceitua também o que chama de pacto romanesco. Nesse caso, autor e personagem não possuem o mesmo nome. Há um atestado de ficcionalidade – como quando se opta por colocar na capa do livro o subtítulo “romance”. Assim, é proposto um quadro de possíveis categorias, e quais dessas categorias poderiam ser vistas enquanto autobiografias.

No que se refere à veracidade das informações ali apresentadas – até mesmo pela autobiografia e a biografia serem textos referenciais, que se propõem a oferecer informações verídicas – Lejeune apresenta o conceito de pacto referencial, através do qual se confirmaria que as informações apresentadas nas obras em questão são semelhantes ao real. No caso da autobiografia, o pacto referencial é dificilmente dissociado do pacto autobiográfico.

Ainda haveria uma terceira possibilidade de pacto, referente a uma forma indireta de pacto autobiográfico: para alguns escritores, o romance poderia ser mais revelador da verdade de um autor do que sua autobiografia, o que levaria os

leitores a lerem suas obras ficcionais sob uma perspectiva autobiográfica. Como ele coloca, “o leitor é assim convidado a ler os romances não apenas como *ficções* remetendo a uma verdade da ‘natureza humana’, mas também como fantasmas reveladores de um indivíduo” (LEJEUNE, 2014, p. 50). Isso caracterizaria o pacto fantasmático. Um de seus desdobramentos seria o surgimento de um espaço autobiográfico, pelo qual os romances de um autor são abrangidos, passando a serem lidos como autobiografias pelos leitores.

As considerações de Lejeune soam um tanto normativas. Em seus textos posteriores, como de “O Pacto Autobiográfico (Bis)” e “O Pacto Autobiográfico, 25 anos depois”, Lejeune retoma e retifica sua postura, refletindo a respeito de sua postura normativa ou ainda considerando uma atualização no corpus de estudo, que passaria a abranger “a história oral, estudos de gênero, os quadrinhos, Internet, tudo o que faz parte da nossa época” (LEJEUNE, 2014, p. 89).

Contudo, deve-se reconhecer que essa postura é justificável, uma vez que visava o reconhecimento e legitimação dos estudos da autobiografia. Trata-se de um passo necessário nos estudos de um gênero sua definição. É válido lembrar-se do contexto da época de publicação do primeiro texto: poucos anos antes, Rolande Barthes havia declarado a morte do autor, e correntes estruturalistas pregavam a análise do texto pelo texto. O autor e sua vida não deveriam ser considerados ao analisar uma obra.

Ao tomar as considerações iniciais de Lejeune a respeito da autobiografia, podemos fazer algumas considerações sobre a natureza de *Retalhos*. A narrativa é feita em primeira pessoa; autor, personagem principal e narrador compartilham o mesmo nome, e referem-se à mesma pessoa – Craig Thompson, romancista gráfico, cuja existência é real e verificável em cartório. Um pacto autobiográfico é estabelecido – não por um título ou subtítulo, mas nas primeiras partes da história, em que o personagem/narrador se identifica com o nome do autor estampado na capa da obra. Acredita-se que o que é relatado ali constitua a verdade factual, o que firmaria um pacto referencial.

Entretanto, há um aspecto em *Retalhos* que iria além do simples registro da vida de um indivíduo por ele mesmo. Há um trabalho estético na composição da obra que abarca uma elaboração artística e literária – esperada, considerando a escolha do gênero escolhido por Thompson, o romance gráfico. Neste ponto, seria interessante considerarmos a questão da autoficção.

O termo “autoficção” foi cunhado e utilizado pela primeira vez pelo escritor francês Serge Doubrovsky na quarta capa de seu livro *Fils*, em 1977. A obra do professor e romancista seria seu exercício em preencher uma das casas

vazias do quadro proposto por Lejeune no “Pacto” e 1973, “combinando o pacto romanesco e o emprego do próprio nome” (LEJEUNE, 2014, p. 69). Em suas obras, observa Doubrovsky,

Um ‘eu referente’ (no presente) não conta a experiência de um ‘eu referido’ (no passado), o que é a estrutura normal de uma narração autobiográfica. (...) A enunciação e o enunciado não estão separados por um necessário intervalo, mas são simultâneos” (DOUBROVSKY, 2014, p. 116).

Não haveria separação entre autobiografia e romance. Ao citar trabalhos posteriores de Lejeune, é afirmado que seria a autobiografia apenas um caso particular de romance e que, afinal, independente do rótulo atribuído – autoficção ou autobiografia – “a narrativa de si é sempre modelagem, roteirização romanesca da própria vida” (DOUBROVSKY, 2014, p. 124). Devemos, afinal, pensar em noções flexíveis para tais contextos. Além disso, podemos considerar que haveria na autoficção uma elaboração estética – e iremos utilizar o termo neste trabalho sob essa visão.

Haveria também na autoficção uma ficcionalização consciente de si. Consideremos o caso de *Retalhos*: apesar de se tratar de uma obra de cunho autobiográfico, não há nenhum comprometimento explícito em se prender estritamente a contar fatos, em ordem cronológica. Thompson utiliza sua vida, memórias e sentimentos como matéria-prima para criar uma narrativa sobre amadurecimento, auto-descoberta e descoberta do outro.

Retomemos o exemplo da já mencionada cena em que Craig se declara para Raina: partindo do pressuposto que há um pacto referencial firmado com o leitor, pressupomos que tal cena tenha acontecido – afinal, haveria uma preocupação com a semelhança com o real. Entretanto, o trabalho estético está presente, especialmente nos elementos gráficos e tipográficos. Podemos notar as fontes diferentes, que fariam referência a sentimentos de naturezas distintas; as expressões dos personagens, com especial destaque para a aflição no rosto de Raina, especialmente ao mirar a pintura feita por Craig dos dois juntos, felizes, em uma árvore. Até mesmo o fundo preto e simples da primeira página desse recorte merece atenção. A opção por utilizar uma página toda, com fundo simples, com casal no centro sob a colcha de retalhos, símbolo de seu relacionamento, contribuem para a dramaticidade e importância da cena dentro da narrativa.

Figura 2: Craig declara seu amor.



Fonte: THOMPSON, Craig. *Retalhos*. Trad. Érico Assis. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2009.

A própria colcha é inserida na narrativa com um valor simbólico, passando a ser uma metáfora do relacionamento dos dois jovens. Mesmo após sua separação, Craig não consegue desfazer-se dela por conta de tudo que ela significaria. Um elemento real – até onde sabemos, confiando no pacto referencial firmado entre Thompson e seus leitores – é tomado na narrativa sob uma perspectiva metafórica, o que constitui uma ficcionalização consciente da vida do autor. A possibilidade de poder utilizar recursos gráficos também contribui para que o autor construa suas metáforas, comparações e paralelismos – a cena em que Craig e Raina aparecem como Adão e Eva no jardim do Éden, ou a escolha de utilizar a alegoria da caverna de Platão como uma alegoria para sua própria “perda da inocência” e passagem para a vida adulta seriam bons exemplos do trabalho estético empregado na composição de *Retalhos*.

Devemos ressaltar que a memória, matéria-prima de Craig Thompson, é fragmentada e não representa a totalidade. Temos uma representação do que teria acontecido, uma vez que não se recupera a experiência. Nunca podemos recuperar totalmente o que foi esquecido. No fim, o relato viria quando a experiência se perde. Contar a própria vida sob uma perspectiva de ficção seria a maneira encontrada por Thompson para fazer tal relato, mesmo que não fosse recuperar totalmente tudo aquilo que passara. Sobra a arte para preencher as lacunas.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, propusemos uma leitura do romance gráfico *Retalhos*, de Craig Thompson, tendo como ponto de partida os aspectos autobiográficos da obra. Após discorrer sobre o enredo, ressaltando os pontos mais interessantes para nossa análise, e discutir a escolha do gênero romance gráfico, explicando brevemente suas origens e tradições. Em seguida, utilizando-nos das considerações de Phillippe Lejeune, discutimos os aspectos autobiográficos do romance gráfico. Também exploramos a possibilidade de se ler *Retalhos* enquanto uma obra de autoficção, visto o trabalho estético feito por Craig na narrativa e suas memórias.

Devemos ressaltar que muitos pontos de nossa análise poderiam ser aprofundados em trabalhos posteriores. A própria possibilidade de uma leitura psicanalítica da obra, exercício que iniciamos timidamente em nossa análise, seria um deles. Deixamos aberta tal proposta para futuras investigações. Também vemos como válido em uma futura investigação explorar o papel que romances gráficos como *Retalhos* teriam dentro da tradição desse gênero tão recente e em evidência nas últimas décadas, aprofundando o diálogo entre literatura e histórias em quadrinhos. Infelizmente, pelas privações de espaço advindas do próprio gênero por nós escolhido, teremos que deixar tais propostas em aberto, mas na certeza de termos apontado caminhos iniciais para tal discussão.

Acreditamos ser importante também o papel dos quadrinhos enquanto forma de se narrar memórias ou escritas de si. Percebe-se nos últimos anos um crescente número de publicações em quadrinhos que tratam de memórias pessoais de seus autores, ou de relatos de experiência, tais como o próprio *Retalhos*, *Persepolis*, de Marjane Satrapi, que também segue um viés autobiográfico.

Mesmo que o relato surja diante da perda da experiência, ou que seja fragmentado, ou ainda que não seja possível recuperar a experiência vivida, podemos ver como a arte pode contribuir para preencher tais lacunas. Ao trabalhar com os fragmentos e lembranças, transformando-os em uma narrativa – seja ela meramente escrita, ou apenas constituída de imagens, ou um híbrido – a arte torna experiências particulares em algo de apelo universal.

REFERÊNCIAS

DOUBROVSKY, Serge. O Último Eu. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *Ensaaios sobre a autoficção*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 111 – 126.

GOGGIN, Joyce, HASSLER-Forest, Dan. Out of the Gutter: Reading Comics and Graphic Novels. In: _____. *The Rise and Reason of Comics and Graphic Literature*. Kindle Edition. Jefferson: McFarland & Company, Inc Publishers, 2010. p. 1-4.

LEJEUNE, Phillipe. O pacto autobiográfico. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 15 – 55.

_____. O pacto autobiográfico (Bis). In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.): *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 56 – 80.

_____. O pacto autobiográfico, 25 anos depois. In: NORONHA, Jovita Maria Gerheim (Org.): *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. 2 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014. p. 81 – 99.

THOMPSON, Craig. *Retalhos*. Trad. Érico Assis. São Paulo: Quadrinhos na Cia., 2009.

WEINER, Stephen. How the Graphic Novel Changed American Comics. In: WILLIAMS, Paul. LYONS, James. (Org.) *The Rise Of The American Comic Artist: Creators And Context*. Kindle Edition. Jackson: University Press of Mississippi, 2010. p. 3-13.

_____. Introduction: in the year 3794. In :WILLIAMS, Paul. LYONS, James. (Org.) *The Rise Of The American Comic Artist: Creators And Context*. Kindle Edition. Jackson: University Press of Mississippi, 2010. p. xi-xxiv.

MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO COSTA NA PARTICIPAÇÃO DO ENEM 2016¹

MOTIVATIONS OF STUDENTS FROM COLÉGIO ESTADUAL JOÃO COSTA TAKING ENEM 2016

Paula Yasmin GOIS²

Raquel Meister Ko. FREITAG³

RESUMO: No Brasil, o Enem configura-se como um modelo nacional de avaliação do ensino médio e também como exame que possibilita o acesso ao ensino superior. Considerando a relevância desse exame, este trabalho visa identificar as expectativas e motivações que levam os estudantes do Colégio Prof. João Costa, da rede pública estadual de Sergipe, a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio. O objetivo desta investigação é desvelar as atitudes dos estudantes da referida escola ante o Enem, assim como suas expectativas enquanto participantes desse processo. Para isso, foram realizadas entrevistas com vinte inscritos no Enem 2016, antes e após a prova. Os resultados demonstram que, embora tenham expectativas de bom desempenho na avaliação, os estudantes ainda sentem necessidade de melhoria na preparação didática feita pelo colégio.

PALAVRAS-CHAVE: Enem. Motivações. Expectativa. Rede estadual.

ABSTRACT: In Brazil, Enem figures is as a national way of evaluating high school and also an exam which allows the entering on higher education. Considering how important is this exam, the following research aims to identify the expectations and motivations which makes students from “Colégio Professor João Costa”, which is part of state public school service, to take the Enem. The goal of the present investigation is to reveal the position of the students from that school concerning to Enem, as well as their expectations as candidates in this process. In order to obtain these data, interviews were made with 20 students enrolled for Enem 2016, before and after the test. The results demonstrate that in spite of getting expectations of good performance on evaluation, the students still have the need of better preparation coming from school.

KEYWORDS: ENEM. Motivations. Expectancy. State Educational System.

1. Este trabalho é resultado do projeto “A prova de redação do ENEM: percepção e avaliação subjetiva do estudante da rede pública estadual de Sergipe”, selecionado pela Chamada Pública COPEP/POSGRAP/UFS 7/2016 para a seleção de projetos para bolsas de Iniciação Científica da FAPITEC, temática de núcleos (NAPEB/SEED - Impactos e reflexos das avaliações externas do INEP no currículo da rede escolar).

2. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, Brasil, paulaygois@gmail.com (Bolsista de Iniciação Científica FAPITEC/SE).

3. Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - SE, Brasil, rkofreitag@uol.com.br (Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, nível 2). Orientadora do projeto.

Introdução

No Brasil, o Enem configura-se como um exame nacional de avaliação do ensino médio e também como instrumento que possibilita o acesso ao ensino superior. Desde 2009 sua nota tem sido utilizada como critério de seleção para vagas nas instituições públicas de ensino superior. Além disso, tornou-se também critério de participação no programa governamental gerenciado pelo Ministério da Educação - Sistema de Seleção Unificada (Sisu), no Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004 pelo governo federal, e no Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Ou seja, o Enem apresenta múltipla aplicabilidade, sendo utilizado “em princípio, para diagnosticar a qualidade do ensino médio em território nacional e, igualmente, para avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao final do ensino médio” (CASTRO, 2015, p.180) e, no decorrer das edições, como paradigma para as vagas ofertadas nas Instituições de Ensino Superior.

Em 2013, a Universidade Federal de Sergipe passou a utilizar a nota do Enem no processo seletivo, através da implantação da Resolução nº 21/2009/CONEPE (SILVA; FREITAG, 2015), e, desde então, os alunos sergipanos têm dado atenção especial a essa prova definidora de nortes em suas trajetórias futuras pós-ensino básico.

Considerando a relevância que o Enem assume na comunidade escolar, este trabalho, em continuidade aos estudos anteriores vinculados ao projeto “Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE” (CAPES/FAPITEC CTI-EB), visa identificar as expectativas e motivações que levam os estudantes do Colégio Estadual Prof. João Costa, instituição da rede pública estadual de Sergipe, na cidade de Aracaju, a realizar o Exame Nacional do Ensino Médio.⁴ Esta instituição é considerada unidade de referência de ensino em Aracaju pela comunidade e isso se confirma tanto pela avaliação positiva no conceito do Ministério da Educação quanto pelo número de egressos aprovados na Universidade Federal de Sergipe.

Nesse contexto de expectativas e cobrança de aprendizado no âmbito escolar, os estudantes têm sentido cada vez mais necessidade de preparação para a prova do Enem, cuja aplicação acontece anualmente e é de extrema importância para aqueles que pretendem garantir uma vaga nos cursos universitários, uma vez que “os estudantes com definição de metas futuras percebem mais a função dos estudos como meio para atingirem seus objetivos”. (ALVES, 2016, p.34)

4. Em Freitag et al. (2017), são apresentados os resultados das motivações e atitudes face ao Enem dos estudantes do Centro Experimental Atheneu Sergipense e do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela, também integrantes do projeto Desenvolvimento de tecnologias sociais para formalização e ressignificação de práticas culturais em Aracaju/SE” (CAPES/FAPITEC CTI-EB).

Mas “é preciso considerar que o não ingresso no ensino superior imediatamente após o ensino médio [...] apresenta um cenário de desvantagem ao egresso da rede pública, que fica restrito em termos de acesso a programas governamentais” (FREITAG; CUNHA; SÁ, 2015, p.172), alargando a escala de dificuldade enfrentada pelo estudante da rede pública brasileira, o que torna ainda mais importante investigar os fatores de interferência no desenvolvimento de habilidades dos alunos o quanto antes e incentivar a interação em sala de aula por meio de atividades que explorem seus potenciais, bem como os auxiliem em suas deficiências, para que as aprimorem e sintam-se capazes de desenvolver suas aptidões, uma vez que “a escola assume um papel global no componente motivacional e a relação aluno-professor-escola deve ser tomada como ponto de partida para entender os fatores que levam o aluno a sentir-se motivado ou desmotivado” (FREITAG et. al., 2017).

Bzuneck (2001, p. 117-118) salienta que

[...] os julgamentos de auto-eficácia de uma pessoa determinam seu nível de motivação da seguinte forma: é em função desses julgamentos que essa pessoa tem um incentivo para agir e imprime uma determinada direção a suas ações pelo fato de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados. Portanto, as crenças de auto-eficácia influenciam nas escolhas de cursos de ação, no estabelecimento de metas, na quantidade de esforço e na perseverança em busca dos objetivos.

Portanto, uma preparação que vise resultados positivos deve perpassar pelo caminho das descobertas, do incentivo, do apoio. Nesse ínterim, o ambiente escolar amplia sua função essencial de identificar os fatores que atrapalham no rendimento estudantil e impulsionar ações que colaborem com o desenvolvimento dos alunos, além de contar com o apoio da família dos estudantes, formando uma parceria que estimula neles a sensação de pertencimento social e de cidadania. Além disso, “é importante investigar a força que motiva o estudante a se dedicar para a realização do Enem, considerando a sua vontade pessoal, o desejo da família e a pressão da sociedade na obtenção de êxito” (ALVES, 2016, p.33).

1. Procedimentos metodológicos

A fim de desvelar as atitudes e expectativas dos estudantes enquanto participantes do Enem, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 20 estudantes inscritos na edição de 2016 do Enem dos primeiros, segundos e terceiros

anos do ensino médio do Colégio Estadual Prof. João Costa. O protocolo para a realização das entrevistas e para o tratamento dos dados segue o que é preconizado por Freitag (2017).

As entrevistas com os estudantes foram realizadas em dois momentos: antes e após a prova, registradas por meio de gravação de áudio. Em seguida, as respostas foram transcritas e submetidas à análise de conteúdo, com o intuito de captar as percepções dos discentes sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, bem como suas motivações e expectativas em relação à prova.

2. Resultados e discussão

Na etapa de entrevistas ante Enem, buscou-se descobrir a que se deve a escolha por estudar no Colégio Estadual Prof. João Costa. As respostas variaram entre duas razões: a) a qualidade de ensino e b) proximidade com a residência dos alunos, conforme o gráfico 1 ilustra.

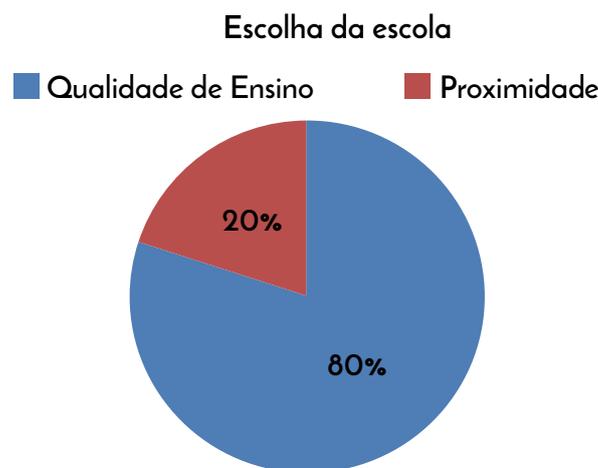


Gráfico 1 - Escolha por estudar no Colégio Estadual Prof. João Costa.

A escolha se deve em 80% das respostas à qualidade de ensino atribuída à escola, enquanto os outros 20% está relacionado à proximidade geográfica da instituição com a residência dos estudantes.

Mesmo entre especialistas existe uma dificuldade em estabelecer uma noção do que seja qualidade de ensino, posto que se trate de uma palavra polissêmica, passível de vários consensos que geram diferentes interpretações acompanhadas de diferentes capacidades valorativas (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Apesar de ser possível se valer de indicadores utilizados para medi-la, a problemática da qualidade na educação é uma preocupação mundial e que vem se tornando foco de deba-

tes nas últimas décadas. Importa saber que uma política que vise a democratização do ensino precisa considerar a infraestrutura, com a construção de prédios escolares para a ampliação do acesso ao ensino, aumentando o quantitativo de vagas, mas não deve esquecer-se de priorizar a qualidade da educação, com a pretensão de conquistar a permanência bem-sucedida dos alunos no ambiente escolar.

Seguindo a premissa de que a instituição escolar oferece ensino de qualidade, o gráfico 2 apresenta os resultados quanto ao estado de preparação dos estudantes para o Enem.

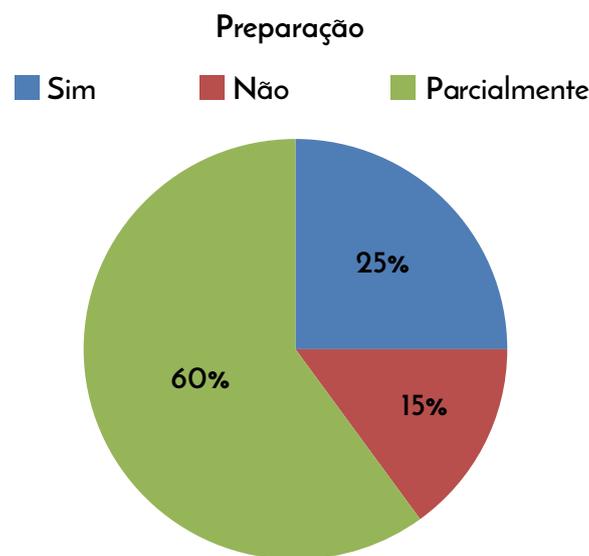


Gráfico 2 - Preparação para o Enem.

Os dados mostram que 60% dos inscritos se sentem parcialmente preparados para o Enem, enquanto 25% se sentem totalmente preparados e 15% não se sentem preparados. Este resultado pode ser mais bem compreendido a partir do exceto 1, em que o estudante justifica sua sensação de não estar totalmente preparado para a prova:

(1) metade que sim metade que não porque eu acho que eu poderia... por minha parte... (hes) ter... estudado um pouco mais (aluno A20 – Colégio Estadual Prof. João Costa)

Nesse caso, percebe-se uma falta de iniciativa/motivação individual para o estudo preparatório, seja por ausência de apoio em casa ou na escola. Já o excerto 2 ilustra a sensação positiva de preparação expressa por um estudante:

(2) eu acredito que podia <<tá>> melhor mas dentro das condições que... são ofertadas ao ensino público (est) eu acredito que nós estamos num patamar bom (est) e eu acredito que os professores aqui fazem o esforço o esforço possível (est) eu sei que a

situação são muito pouca... assim mas eles procuram sempre que podem <<tá>> ajudando o aluno... (est) qualquer dúvida que você tiver eles tiram sempre... ninguém nunca sai com dúvida pra casa sempre que os professores podem ajudar eles ()
(aluno A8 – Colégio Estadual Prof. João Costa)

O contexto de preparação da escola destinado ao Enem é delicado, pois surge o desafio de levar em consideração

[...] como trabalhar produtivamente com o desenvolvimento de competências e habilidade dos alunos do Ensino Médio sem subverter o currículo, isto é, sem que os educadores tenham em mente satisfazer aos alunos no acesso ao Enem e, para tanto, trabalhar os elementos formais curriculares para a prova em si, ainda é um processo a ser melhor compreendido. O princípio ético atributivo para essa questão vai além do exame e reclama para o processo a função professor. (CASTRO, 2015, p. 184).

Nesse contexto, o ambiente escolar amplia sua função essencial de identificar os fatores que atrapalham no rendimento estudantil e impulsionar ações que colaborem com o desenvolvimento dos alunos, motivando-os, ciente que uma preparação que vise resultados positivos é desafiadora. Uma vez que, segundo Luna (2009, p.67), “o exame busca avaliar as estruturas mentais que são desenvolvidas, ampliadas, alteradas e reafirmadas através de interações [...] do educando; particularmente aquelas que estão relacionadas com atividades escolares”.

Com o objetivo de conferir os fatores motivacionais dos estudantes, foi feito um questionamento nessa direção, cujos resultados podem ser observados no gráfico 3.

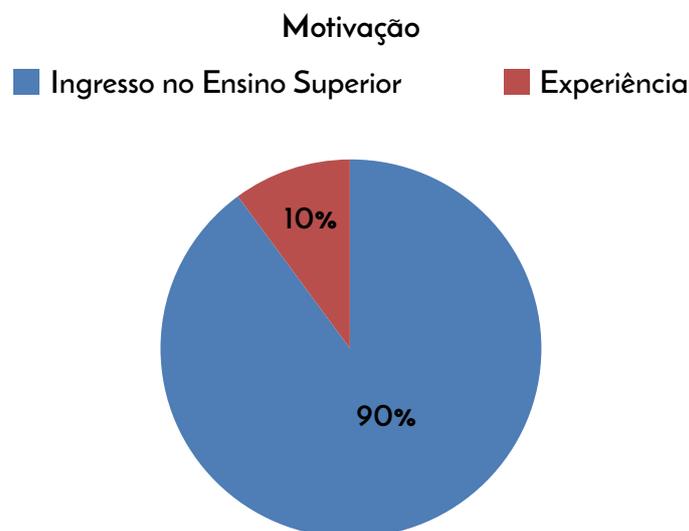


Gráfico 3 - Motivação para o Enem

Os alunos atribuíram a motivação para fazer a prova do Enem a dois fatores: em 90% dos casos, a motivação se deve à vontade de ingressar no ensino superior; os outros 10% associam ao acúmulo de experiência nesse tipo de prova.

O interesse pela continuidade dos estudos está diretamente relacionado à necessidade de qualificação profissional, à busca pela estabilidade financeira, à perspectiva de mudança, sendo a educação “particularmente importante, pois é um dos fatores fundamentais na determinação da renda dos indivíduos, além de estar relacionada a muitas outras habilidades que são valiosas para a determinação do bem-estar individual e social” (DIAZ, 2010, p.127), como se pode observar no excerto 3:

(3) o que me motiva é ter um futuro melhor eu acredito que... a partir de uma universidade que tudo se inicia... (hes) na verdade... (est) a pessoa tem que dar tem que ter um planejamento da sua vida... e a pessoa que tem um planejamento da sua vida começa tudo na na faculdade... é o ponto inicial de tudo (est) de de a partir dali... que sua vida vai tomar um rumo... certo ou errado (est) (aluno A – Colégio Estadual Prof. João Costa)

Os sujeitos que relacionam sua motivação à experiência são dos primeiros anos do ensino médio, que embora não tenham atribuído sua motivação à aprovação numa faculdade, eles também transparecem um interesse no sentido de seguir adiante nos estudos, pois ao buscar se familiarizar com a prova, eles estão também se preparando para obter um bom resultado e, conseqüentemente, alcançar o mesmo objetivo dos demais de ingressar no ensino superior. Para perceber isso, tem-se o excerto 4 que expressa a fala de um estudante que fará o Enem por experiência:

**(4) então... é mais experiência pra eu não chegar despreparada no terceiro ano dar de cara com uma coisa que eu nunca vi
(aluna A2 - Colégio Estadual Prof. João Costa)**

Num período posterior à realização do Exame Nacional do Ensino Médio, houve a segunda etapa das entrevistas, na tentativa de captar a autoavaliação dos estudantes, o gráfico 4 apresenta panorama composto por respostas em que a autoavaliação de desempenho varia entre a) bom; b) satisfatório; e c) ruim.

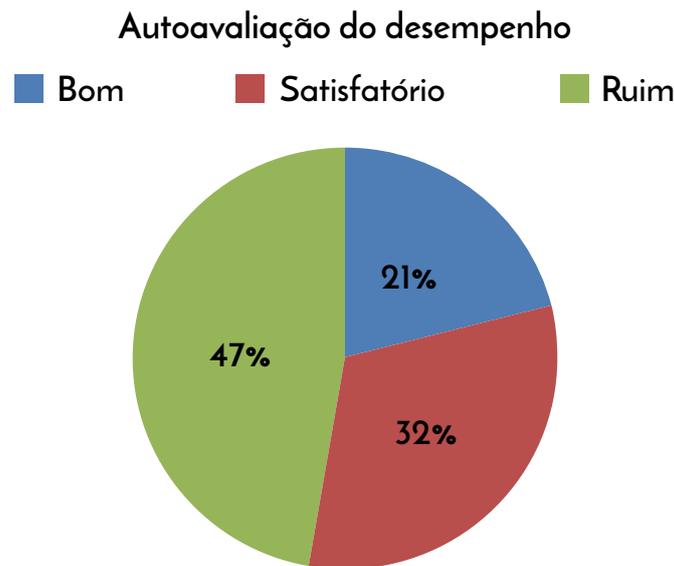


Gráfico 4 - Autoavaliação do desempenho no ENEM.

Conforme os dados apresentados, 47% dos estudantes avaliaram seu desempenho como ruim, enquanto 32% consideraram satisfatório e outros 21% ponderaram como bom.

Para Bzuneck (2001, p.122), citando Weiner (1984), na teoria de atribuição de causalidade, “o fracasso ou o sucesso podem ser atribuídos a causas como capacidade (ou sua falta), esforço (ou sua ausência), a facilidade ou dificuldade da tarefa e sorte (ou azar)”. A autoavaliação do desempenho predomina como ruim por algumas razões, dentre elas seguem dois excertos em que os estudantes demonstram um grau de desespero nas respostas:

(5) ai Jesus... primeiro dia foi <<cabulosíssimo>> foi muito difícil... segundo dia já achei mais fácil e a redação também ajudou (est)... achei legal (aluna A7 – Colégio Estadual Prof. João Costa)

(6) cara... <<tava>> muito difícil... pior do que todos os anos... a Redação <<tava>> fácil... (est) já que foi um tema muito polêmico (est)... é acho que é isso (aluno A4 – Colégio Estadual Prof. João Costa)

Os alunos que consideraram seu desempenho bom demonstraram mais segurança e tranquilidade ao responderem, como ilustra o excerto 7:

(7) eu gostei da prova do ENEM... eu achei... <<tava>> boa Humanas Natureza <<tava>> mais ou menos <<né>>? eu achei mais ou menos... <<tava>> boa... gostei (est) (aluno A14 – Colégio Estadual Prof. João Costa)

Embora um dos objetivos do exame seja servir de referência para autoavaliação do aluno (BRASIL, 2005), pode-se constatar fortes indícios de que há uma preocupação maior por parte do inscrito com o ingresso na universidade do que com uma real aprendizagem. Apesar de 47% se classificarem como ruim no seu desempenho, ao serem questionados sobre como se sentiam após a prova, as respostas cuja sensação era positiva se aproximaram das respostas de sensação negativa, conforme gráfico 5:

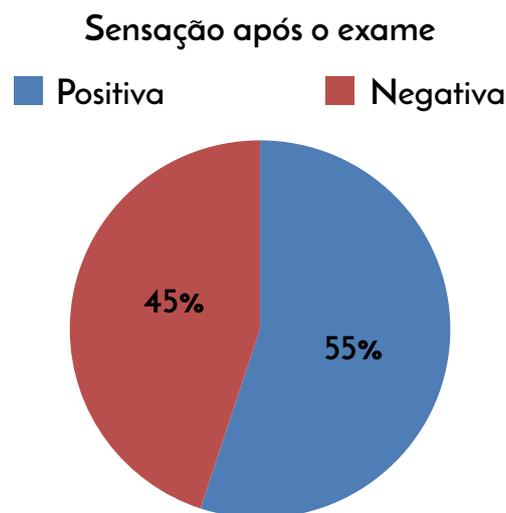


Gráfico 5 - Sensação após o Enem.

Dos entrevistados, 55% se sentiram bem, com o sentimento de dever cumprido após a prova, mas 45% demonstraram mal-estar devido aos textos longos, à longa duração, que tornam o processo cansativo, além de exigir resistência física, requer também a emocional. Os estudantes que apresentaram sensação positiva, demonstram autoconfiança, conforme demonstra o excerto 8:

**(8) foi bom eu gostei de tudo no geral... (hes) gostei muito da Redação tu- <<tava>> tudo muito bom gostei
(aluna A13 – Colégio Estadual Prof. João Costa)**

Num comparativo dessa opinião com a de outro estudante que deu resposta contrária, observa-se uma diferença importante de ser analisada. Excerto 9 abaixo:

**(9) quero ir pra casa... (hes) tipo... () eu ((risos)) fiquei meio depressivo sabe? ((risos)) era muita questão velho... e te- nas últimas falar a verdade eu já <<tava>> impaciente... eu chutei (est) acho que umas sete a oito... (est)
(aluno A16 – Colégio Estadual Prof. João Costa)**

Vários fatores contribuem para um mau desempenho em situação de pressão e cobrança, em especial num exame desse porte, sentimentos de medo, tensão e “os sintomas de alta ansiedade, quando percebidos pelo indivíduo, sinalizam vulnerabilidade e assim levam a julgamento de baixas capacidades numa dada situação” (BZUNECK, 2001, p.123), isso prejudica diretamente o candidato, fazendo-o se sentir incapaz e até desmotivado.

Outro fator decisivo é a fluência na leitura bem como seu nível de compreensão, pois o Enem “parte do conceito de competências, que se traduz em habilidades, conhecimentos e atitudes para resolver cada situação-problema” (ANDRADE, 2012, p.68) das quatro áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) que se convergem, sendo essa separação vista como “uma primeira articulação interdisciplinar, precursora de uma necessária articulação entre as áreas” (LUNA, 2009, p.73). A área de Linguagens perpassa por todas as competências da prova, por essa razão, de acordo com a Fundamentação Teórico-Metodológica do Enem, o ato de ler não diz respeito apenas à decodificação linguística, abrangendo a compreensão da linguagem não-verbal, a interpretação de problemas matemáticos, o entendimento de mapas, gráficos, pinturas, figuras, ativa o conhecimento de mundo etc.⁵ Cerveró (2010, p.3) pontua que “é preciso considerar que a leitura compreende, além da decifração, processos cognitivos e interacionais já que se trata de uma atividade social, ou seja, [...] se processa entre indivíduos afetados por diferentes visões de mundo, e situados em contextos particulares”.

Na tentativa de encontrar as razões pelas quais o exame não pareceu muito agradável, foi feito um questionamento voltado para as provas em si, para saber quais geraram mais dificuldade, cujos resultados são apresentados no gráfico 6.

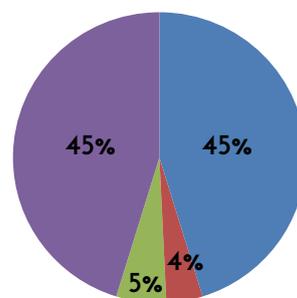


Gráfico 6 - Provas mais difíceis.

5. O papel da proficiência em leitura e o desempenho em avaliações oficiais em larga escala, como Prova Brasil de Matemática (MATOS, 2018), Prova Brasil de Língua Portuguesa (MACHADO, 2018) e Enem e Enade (ANDRADE, 2017).

Os estudantes avaliam que demonstraram maior dificuldade em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, com 45%, e em Matemática e suas Tecnologias também com 45%. A prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias apresentou apenas 5%, enquanto Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ficou com 4% em nível de dificuldade, segundo os estudantes do Colégio Estadual Prof. João Costa.

Andrade (2012, p. 69) diz que é do seguinte modo competências e habilidades são avaliadas no Enem:

[...] competências são modalidades estruturais de inteligências, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer.

As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Andrade (2012, p.69) faz uma reflexão muito pertinente acerca de habilidades quando diz que “um aluno pode não resolver uma questão de prova por não ter sido instrumentalizado conceitualmente, mas não há garantia de que ele não tenha capacidade, ou competência para fazê-lo”. Essa crítica se conecta com o que alerta Azanha (2001) ao falar sobre equívocos atribuídos ao que se entende por competências, que são muitas vezes contrapostas a conhecimentos,

[...] como se fosse possível alguém tornar-se competente em matemática pelo desenvolvimento de uma ‘coisa’ que se chama ‘competência matemática’ distinta do estudo intensivo de tópicos fundamentais de matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin, sem o treinamento continuado na execução de suas obras. (ANDRADE, 2012, p. 69).

Essas provas podem ter se tornado as mais difíceis na perspectiva dos estudantes devido ao desencontro do que foi estudado em sala de aula com os conteúdos cobrados no exame, pois, de acordo com o gráfico 7, ao serem questionados sobre os assuntos de sala de aula que foram cobrados no Enem, as respostas mais frequentes foram as de que os conteúdos foram parcialmente vistos em aula durante o ano letivo.

Os assuntos que você estudou caíram na prova?

■ Sim ■ Não ■ Parcialmente

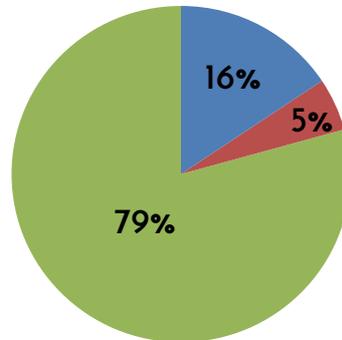


Gráfico 7 - Conteúdos vistos em sala de aula e que foram cobrados no Enem.

Como se verifica no gráfico 7, 79% dos alunos dizem ter visto em partes os conteúdos cobrados na prova, outros 16% confirmam ter estudado em sala de aula, restando 5% para aqueles que afirmam não ter estudado os assuntos que caíram no Enem 2016.

Sabe-se que o Enem não é uma prova convencional, separada por disciplinas, suas questões são mais abrangentes e mesclam diferentes áreas do conhecimento, por isso “muitas vezes o aluno conhece o conteúdo abordado, mas a forma com que foi trabalhado em sala de aula, em matéria compartimentalizada, torna o estudante inseguro na hora de responder à questão” (FREITAG et al., 2017, p. 7).

Independente da percepção do rendimento nessa avaliação, os estudantes conseguem associar o seu resultado a diferentes fatores, dentre os quais se destacam o apoio da escola e o esforço pessoal, conforme pode ser observado no gráfico 8:

Responsável pelo resultado

■ Escola ■ Curso PRÉ-SEED ■ Esforço Pessoal ■ Apoio da Família

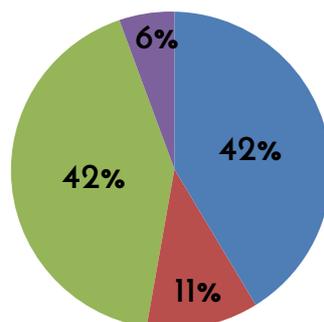


Gráfico 8 - Responsável pelo resultado no Enem.

A respeito dos fatores que motivaram o resultado na avaliação, na percepção dos estudantes, 42% relacionam seu esforço pessoal como responsável por isso. Outros 42% associam ao apoio da escola. O curso PRÉ-SEED tem 11% de respostas considerando-o influente e os outros 6% foram atribuídos ao apoio familiar.⁶

Considerações finais

O cenário apresentado a partir da percepção dos alunos do Colégio Estadual Prof. João Costa requer uma atenção da escola na orientação dos seus docentes em relação à prova do Enem. É possível perceber que, embora alguns professores tenham a iniciativa de oferecer oficinas de disciplinas ou simulados aos sábados às turmas do terceiro ano, os estudantes sentem a necessidade de que essas ações pedagógicas não só se iniciem mais previamente como também se configurem como uma política permanente da escola, e não apenas um efeito passageiro.

Os resultados obtidos podem auxiliar no planejamento de práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, para que as aprimorem e sintam-se capazes de desenvolver suas aptidões.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francileide Santos. *O que pensa o estudante sobre o Exame Nacional do Ensino Médio: Enem para quem?* 2016. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.
- ANDRADE, Gisele Gama. A metodologia do ENEM: uma reflexão. *Revista Série-Estudos*, n. 33, p. 67-76, 2012.
- ANDRADE, Sammela Rejane de Jesus. A expansão no acesso à educação superior no Brasil e a presença do novo aluno nas instituições de ensino superior. In: *Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores*. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017, p. 1-10.
- BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: E. BORUCHOVITCH; J. A. BZUNECK (Org.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*, Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 116-133.
- CASTRO, Onireves Monteiro de. O Enem: mal estar contemporâneo. In: SILVA, L. R., FREITAG, R. M. K. (orgs.) *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem*. João Pessoa: CCTA, 2015, p. 179-188.
- CERVERÓ, Susan Severo de. *ENEM: um olhar para a leitura*. 2010. 56f. Graduação (trabalho de conclusão). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

6. O Programa Pré-Universitário é um curso preparatório pré-vestibular, gratuito, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de Sergipe (SEED). Mais detalhes do efeito deste curso no desempenho em leitura podem ser conferidos em Freitag et al. (2010).

DIAZ, Maria Dolores Montoya. Desigualdade de oportunidades no ensino médio: ENEM. *Economia e Tecnologia*, v. 6, n. 3, 2010, p. 121-128.

FREITAG, Raquel Meister Ko et al. Diagnóstico da competência de leitura de pré-vestibulandos: experiência no Pré-SEED em Itabaiana, Estado do Sergipe. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 32, n. 2, p. 233-240, 2010.

FREITAG, Raquel Meister Ko et al. Enem: motivações e expectativas de estudantes da rede pública estadual de Sergipe. *Scientia Plena*, v. 13, n. 5, p.1-10, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *Documentação sociolinguística-coleta de dados e ética em pesquisa*. São Cristóvão: EdUFS, 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; CUNHA, Fernando Mendonça; SÁ, José Júnior O desempenho na prova do Enem da rede estadual de Sergipe. In: SILVA, L. R., FREITAG, R. M. K. (Org.) *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem*. João Pessoa: CCTA, 2015, p. 163-171.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. *Avaliação da produção escrita no Enem: como se faz e o que pensam os avaliadores*. 2009, 156f. Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. *Fluência em leitura oral e proficiência em leitura na Prova Brasil de Língua Portuguesa*. 2018. 214f. Tese. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.

MATOS, Andrea Maria dos Santos. *Desempenho em leitura na resolução de problemas matemáticos na Prova Brasil de Matemática*. 2018. 204f. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*. 28, p. 5-23, 2005.

SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015.

BLANCANIEVES: ODEA PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (E/LE)¹

BLANCANIEVES: THE USE OF DTLO FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE (SFL)²

Higor Miranda CAVALCANTE³

Greice da Silva CASTELA⁴

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo refletir sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Para tanto, discute-se sobre a utilização de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEAs) e apresenta-se um ODEA *hipertextual*, “*Blancanieves y los siete enanitos*”, produzido no *PowerPoint* e elaborado para o ensino de vocabulário de vestuário, animais, números e lugares da cidade em E/LE para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. O trabalho pauta-se em autores como Lévy (1993), Pérez Gómez, (2015), Rojo (2012), Oliveira e Castela (2015) entre outros. Esperamos que o estudo apresentado auxilie docentes a perceberem que não é difícil incorporar recursos disponíveis *on-line* à formação de seus alunos, de modo a potencializar o aprendizado de língua estrangeira e ampliar seu multiletramento.

PALAVRAS-CHAVE: Espanhol como Língua Estrangeira. Multiletramento. ODEA.

ABSTRACT: This paper aims to reflect on the usage of New Technology for Information and Communication (NTIC) in learning environments of Spanish as a Foreign Language (SFL). With this purpose, the utilization of Digital Teaching and Learning Objects (DTLO) is discussed and a version of a hypertextual DTLO, “*Blancanieves y los siete enanitos*”, elaborated using *PowerPoint* to teach vocabulary related to clothing, animals, numbers and places in town for students in sixth grade of Middle School is presented. The study is based upon the works of Lévy (1993), Pérez Gómez, (2015), Rojo (2012), Oliveira e Castela (2015) among others. It is expected that the findings of this study contribute to the understanding of benefits that the use of online resources in classrooms can have to enhance the teaching and learning process of foreign languages and expand multiliteracy.

KEYWORDS: DTLO. Multiliteracy. Spanish as a foreign language.

1. Trabalho realizado com apoio financeiro da Fundação Araucária ao Projeto de Iniciação Científica “Elaboração e Análise de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem”, que se insere no Projeto de Pesquisa “Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino-aprendizagem de Espanhol”.

2. Tradução de Camila Boroto. E-mail: camilaboroto@gmail.com.

3. Acadêmico do 4º ano do curso de Letras Português/Espanhol e suas respectivas literaturas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus Cascavel, Paraná - Brasil, contato.hmc@live.com.

4. Coordenadora dos Projetos de Pesquisa citados neste artigo. Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola), professora dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de mestrado e doutorado acadêmicos (PPGL) e nível de mestrado profissional (PROFLETRAS) na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, campus Cascavel, Paraná - Brasil, greicecastela@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento tecnológico no mundo inteiro está acontecendo de forma rápida e promissora. A cada hora um novo aplicativo para celular é atualizado, uma ferramenta *on-line* ganha novas funções e objetos “novos” vão se tornando obsoletos. Ou seja, a atualização é constante e dinâmica.

Dados apresentados pelo *International Telecommunication Union* (ITU), publicados no relatório “ICT Facts & Figures 2016”⁵ apontam que, até o final de 2016, 3,9 bilhões de pessoas no mundo ainda não possuíam acesso à internet, ou seja, 53% da população mundial. Nos países emergentes, como o Brasil, 40% da população ainda não possuía acesso à internet e o percentual agrava-se nos países mais pobres, com índices que chegam a 15%. Analisando os percentuais, 53% representa que mais da metade da população do Mundo não têm acesso à internet. Logo, significa que as escolas têm um grande compromisso social de conectar seu público externo com a teia mundial.

Contudo, como a tecnologia é dinâmica, o uso de ferramentas, aplicativos e *softwares* educativos no âmbito educacional implica a necessidade de reflexões e estudos sobre as possíveis abordagens e contribuições de implementar essas ferramentas nas atividades a serem desenvolvidas em salas de aula. Segundo Roncarelli (2012, p. 106), “os professores antes dotados de lousas, cadernos, livros, escrituras, ditados, questionários, contam, hoje, com outras possibilidades para que suas aulas sejam mais prazerosas e cognitivamente mais desafiadoras”.

Partindo da necessidade de integrar a tecnologia ao ensino e de produzir reflexões teóricas sobre a temática, procura-se, neste artigo, refletir sobre a elaboração e aplicação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem, doravante ODEA, para o ensino de Língua Espanhola, e apresentar parte dos resultados obtidos no Projeto de Iniciação Científica “Elaboração e Análise de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem” e do Projeto de Pesquisa “Descrição e Elaboração de Objetos Digitais de Ensino-aprendizagem de Espanhol”, ambos realizados com recursos da Fundação Araucária. A proposta tem por objetivo estudar e elaborar Objetos Digitais de Ensino-aprendizagem (ODEA) integrando recursos gratuitos disponíveis na internet, de modo que as suas funcionalidades sejam exploradas pelo professor com a finalidade de os alunos aprenderem a língua estrangeira por meio de ferramentas lúdicas *on-line*. Até o presente momento, dois ODEA foram elaborados: *Blancanieves y los siete enanitos* e *Caperucita Roja*. Ambos objetos têm como tema central contos de fadas e o conteúdo trabalhado em cada um deles é distinto entre si.

5. <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2016.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

Nesse artigo, abordamos fundamentação teórica sobre letramento digital, ODEA e hipertexto e, em seguida, apresentamos o ODEA “*La Blancanieves*” que foi elaborado para ser trabalhado com alunos de espanhol do 6º ano do Ensino Fundamental II.

1. LETRAMENTO DIGITAL, ODEA, HIPERTEXTOS... POR QUÊ E PARA QUÊ?

O ensino nos novos ambientes digitais de aprendizagem difere significativamente em alguns pontos do ensino externo a esses ambientes. Para Pérez Gómez (2015), a Educação na era digital difere da educação fora dela. Segundo o autor, o acesso à informação está aumentando cada vez mais e a valorização dos profissionais que sabem lidar com a tecnologia da informação cresce na medida em que o acesso aumenta, pois é preciso ter profissionais (e professores) qualificados que saibam lidar com as inovações.

Visto que há a necessidade de ter profissionais/professores qualificados para esse fim, o fato intrínseco a isso é de que a forma de alfabetização precisa se dar de uma forma distinta da que vinha sendo feita até então (por meio dos métodos tradicionais). O usuário não deve continuar sendo alfabetizado da forma tradicional, que não incorpora à sua realidade a nova estrutura social – ou digital. Segundo Coscarelli (2016, p. 11), “Os mais diversos contextos escolares precisam discutir e se apropriar dessas tecnologias para que os alunos também incorporem em suas vidas as inúmeras possibilidades oferecidas pelos equipamentos [...] e aplicativos”. A relevância dessa inserção digital também é enfatizada por Pérez Gómez:

[...] preparar os cidadãos não só para ler e escrever nas plataformas multimídia, mas para que se envolvam com esse mundo compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea, torna-se um imperativo ético e também uma necessidade técnica. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 21).

Infelizmente, o preparo, mencionado por Pérez Gómez (2015), nem sempre tem ocorrido de forma a trazer benefícios. O impacto que a era digital trouxe nas novas gerações foi gigantesco, uma vez que a tecnologia introduz ao cotidiano dos jovens um novo estilo de vida, um estilo que eles e os seus familiares não estavam acostumados. Já é comum, atualmente, os jovens ficarem horas conectados, realizando multitarefas, dividindo a interação física com a interação virtual. Mas, como alerta o autor, a pouca dosagem de interação é fácil de ser administrada, mas “em doses elevadas favorece um estilo de vida governado pelo estresse, que compromete a qualidade do pensamento e tomada de decisões tranquila” (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 26).

Se os jovens fazem parte dessa nova era de inserção virtual, as instituições sociais precisam ‘entrar’ no mundo virtual, e com a escola não seria diferente. Acima de tudo, “o acesso à informação é um direito do cidadão [e] ele precisa estar preparado para saber onde encontrar as informações de que precisa e em que confia e ler criticamente essas informações” (COSCARELLI, 2016, p. 12). E é na escola que terá esse preparo. Contudo, pode haver dificuldades de as instituições de ensino se inserirem, de fato, na era da informação, pois

[...] o desafio da escola contemporânea reside na dificuldade e na necessidade transformar a enxurrada desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento, ou seja, em corpo organizados de proposições, modelos, esquemas e mapas mentais que ajudem a entender melhor a realidade, bem como na dificuldade para transformar esse conhecimento em pensamento e sabedoria. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 28).

Tendo em vista a grande adaptação que deve ser feita pela escola para incorporar à sua rotina os ideais da era da informação, algumas resolvem ignorar as mudanças e, dessa forma, ignoram o cotidiano dos seus alunos, o exterior, a comunidade que integra, e correm o risco de se tornarem obsoletas. Por isso,

[...] é o momento de redefinir o fluxo de informações na escola. Nós, docentes, devemos nos dar conta de que não é aconselhável apenas fornecer informação aos alunos, temos que ensiná-los como utilizar de forma eficaz essa informação que rodeia e enche as suas vidas, como acessá-la e avaliá-la, recriá-la e compartilhá-la. As escolas devem se transformar em poderosos cenários de aprendizagem, onde os alunos investigam, compartilham, aplicam e refletem. (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29, grifos nossos).

Com o propósito de redefinir o fluxo de informações nas escolas e de ensinar os alunos a utilizar as informações disponíveis *on-line* para o seu aprendizado, é que buscamos abordar sobre a importância dos multiletramentos. Os multiletramentos abrangem a multiplicidade de cultura e de semiótica (ROJO, 2012). Logo,

[...] são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. (ROJO, 2012, p. 21).

Os letramentos se tornam multiletramentos a partir do momento em que as ferramentas da escrita manual necessitam de novas ferramentas para a nova prática. Segundo Teixeira e Moura (2012), “[há] a necessidade de (re)pensar o conceito de

letramento a partir mudança da cultura do papel para a cultura da tela” (TEIXEIRA; MOURA, 2012, p. 55). Além disso, não há apenas uma mudança nas ferramentas utilizadas, mas também “são requeridas novas práticas: a. de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; b. de análise crítica como receptor” (ROJO, 2012, p. 21). Neste sentido, os *hipertextos* contribuem expressivamente em se tratando de multiletramentos, pois eles oferecem várias possibilidades:

Com efeito, hierarquizar e selecionar áreas de sentido, tecer ligações entre essas zonas, conectar o texto a outros documentos, arimá-lo a toda uma memória que forma como que o fundo sobre o qual ele se destaca e ao qual remete, são outras tantas funções do hipertexto informático. (LÉVY, 2011, p. 37).

Basicamente, o hipertexto é um conjunto de nós (LÉVY, 1993), em que a interação é dada por meio do direcionamento dado pelo usuário por meio de um clique em um *link* ou *hiperlink*. Textos, imagens, palavras podem ser hipertextos que levam o usuário de um ponto ao outro de forma não-linear.

Oliveira e Castela (2015), ao abordarem o hipertexto e uma proposta de criação de ODEA para ensino-aprendizagem de inglês, comentam sobre a concepção de letramento digital, conceito indissociável e essencial para o ensino por meio da tecnologia. Uma vez que a leitura de textos impressos exige um tipo de letramento, para a interação virtual é exigido um letramento digital, ou seja, uma nova forma de ler no ambiente digital. Se há as funcionalidades hipertextuais, a linearidade do letramento, na sua concepção mais ampla, deve ser repensada no ambiente virtual. Segundo Xavier (2002; 2005),

[...] o letramento digital, assim como os demais tipos de letramento, instaura diferentes funções (tudo aquilo que o letramento pode fazer pelo indivíduo) e usos (tudo o que o indivíduo pode fazer com o letramento) no contexto sociocultural em que é adotado. (XAVIER, 2002, p. 55).

O *Letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2005, p.134, grifos do autor).

Como podemos verificar, Xavier (2005) ressalta a necessidade de mudança na forma de ler e escrever no ambiente virtual.

Uma vez que a escola precisa de novas ferramentas no ensino, a grande dificuldade está em colocar os multiletramentos na prática, ou seja, no cotidiano das aulas dos alunos. Há diversas ferramentas que possibilitam a interação do aluno com um objeto *hipertextual*, que ramifica o conhecimento. Os *smartphones*, por exemplo, já não servem apenas para conversar por meio de uma ligação telefônica, pois se tornaram uma ferramenta que contribui para o acesso a aplicativos disponíveis na rede e às plataformas de interação e produção colaborativa. Seus usuários poderem interagir com as várias ferramentas oferecidas em rede interna ou externa, e essa interação/colaboração, uso de várias linguagens e semioses é que caracteriza a atividade como um multiletramento. Contudo, não há efetividade alguma se essas ferramentas são ignoradas diante do ensino tradicional.

Para que os multiletramentos sejam incorporados à realidade escolar, os ODEA têm papel fundamental. Segundo Silva (2004),

[...] os objetos de aprendizagem podem ser entendidos como “segmentos” de informação autônoma que se destinam à utilização em situações de aprendizagem tanto na modalidade a distância como na presencial. (SILVA, 2004).

Alguns autores conceituam esses objetos de outra forma, mas consideramos como ODEA o objeto que apresenta uma finalidade pedagógica e é embasado em um conceito científico de cunho pedagógico (LEFFA, 2006 *apud* COSTA; FIALHO, 2013, p. 107). Basicamente, um ODEA pode ser “qualquer arquivo digital (texto, imagem ou vídeo), desde que usado para facilitar e promover a aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 7 *apud* COSTA; FIALHO, 2013, p. 109). Para Konrath, Carneiro e Tarouco (2009), um ODEA é “qualquer material ou recurso digital com fins educacionais, ou seja, recursos que podem ser utilizados no contexto educacional de maneiras variadas e por diferentes sujeitos” (KONRATH; CARNEIRO; TAROUCO, 2009).

Há quatro características principais de um ODEA, conforme apontam Costa e Fialho:

- 1) Reusabilidade: diz respeito à possibilidade de (re)utilização de um OA em outro contexto a partir da capacidade de modificação desse objeto.
- 2) Interoperabilidade: é a habilidade de transferir e utilizar informações de maneira uniforme e eficiente entre várias organizações e sistemas de informação (GARCIA, 2011), seja em diferentes máquinas, em diferentes navegadores, etc.
- 3) Granularidade: diz respeito à capacidade de identificar e intervir na forma e no tamanho do OA (ou de suas partes), possibilitando

que estas possam ser encaixadas umas às outras, permitindo, desse modo, que o todo inclusive se encaixe com outro todo (outro OA). 4) Recuperabilidade: diz respeito à forma de localização e recuperação de determinado OA a partir do acesso ao objeto. (COSTA; FIALHO, 2013, p. 109).

É importante que o professor saiba identificar um objeto que tenha fins pedagógicos, pois, dentre os milhões de objetos digitais disponíveis *on-line*, há aqueles que têm cunho pedagógico e aqueles que não foram formulados com esse objetivo (OLIVEIRA; CASTELA, 2015). Além disso, é necessário ter clareza de porquê, quando e como utilizá-lo nas aulas:

embora o hipertexto eletrônico amplie e potencialize as características do hipertexto impresso e sirva de fator de motivação para os aprendizes, sua utilização no âmbito escolar requer não somente o domínio do manuseio do computador, da Internet e dos gêneros digitais por parte do docente, mas, sobretudo, o conhecimento de como e quando empregá-lo com fins pedagógicos. (CASTELA, 2007, p. 10, grifos nossos).

2. ODEA “BLANCANIEVES Y LOS SIETE ENANITOS”

O Programa *PowerPoint 2016*, da *Microsoft Windows*, tem por objetivos proporcionar ao usuário a utilização de ferramentas que possibilitem a criação e a edição de apresentações gráficas de forma intuitiva, fácil, dinâmica e profissional. A dinamicidade desse programa está, justamente, em permitir que os usuários criem apresentações a partir de estilos pré-selecionados ou inicie um projeto do início, personalizando a apresentação por completo e, sobretudo, realizar interações que a lousa, o giz e/ou o lápis e o papel não dariam conta.

O ODEA intitulado “*Blancanieves y los siete enanitos*” foi produzido nesse Programa, mas não a partir dos estilos prontos. Atualmente,⁶ a apresentação possui 109 slides que interagem entre si e permite uma interação não-linear por meio dos vários *links* que formam o *hipertexto*.

Como explicamos na seção anterior que um ODEA é qualquer objeto que tenha cunho pedagógico, optamos em elaborar esse objeto como *hipertexto*. A leitura e o aprendizado hipertextual permitem que o aluno seja o gestor do seu próprio conhecimento, ou seja, ele mesmo gerencia o que gostaria de aprender. Por exemplo, ao invés de um estudo linear em que ele aprenderia, primeiramente, o vocabulário de *los numerales*, ele acessará por meio dos *hyperlinks* as atividades que

6. Dizemos “atualmente” em virtude de o projeto estar ainda em processo de desenvolvimento.

permitem testar o seu conhecimento sobre o assunto. Contudo, ainda que o aluno possa ser o gesto do próprio aprendizado, o professor terá papel fundamental para orientar os alunos a utilizarem o ODEA de forma correta de modo que eles aproveitem inteiramente as possibilidades oferecidas pelo objeto. Ter autonomia para ser gestor do próprio conhecimento não significa que o aprendiz estará desassistido: estaremos proporcionando um espaço em que o aluno terá a liberdade de gerir seu conhecimento. À luz disso, Freire (2002) reflete:

A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2002, p. 67).

Para trabalhar o ensino de língua espanhola, buscamos, a partir de um conto de fadas (neste caso o da *Blancanieves y los siete enanitos*), elaborar atividades que abordassem sobre o conteúdo da história e, ao mesmo tempo, divertir os alunos enquanto aprendem a língua e os vocabulários que perpassam o enredo. Os seguintes conteúdos de vocabulários foram trabalhados: *los lugares de la ciudad; los numerales; las prendas de vestir e los animales*. A maior parte dos slides possui imagens para que os alunos possam associar o nome do objeto estudado a sua figura, visto que a utilização de figuras no ensino de língua estrangeira é fundamental para o processo de apropriação de conteúdo. Tal ideia é ratificada por Faheina (2008) que relata o seguinte:

Quando incorporadas ao campo pedagógico, as imagens geram um novo significado à atividade a ser realizada. Assim, empregá-las como recurso mediador da aprendizagem dá sentido ao ato educativo, pois, para toda atividade educativa, deve haver uma intencionalidade e um plano a ser seguido. (FAHEINA, 2008, p. 46 *apud* LIMA; MACEDO, sd., p. 3).

As atividades encontradas nesta ODEA, na maior parte (com exceção de uma atividade) foram elaboradas utilizando três ferramentas disponíveis *on-line*: o *Portal de Actividades Educativas multimedia – Educaplay*,⁷ o *Google Documentos*⁸ e o *Google Apresentações*.⁹

7. <https://www.educaplay.com/>

8. <https://www.google.com/intl/pt-BR/docs/about/>

9. <https://www.google.com/intl/pt-BR/slides/about/>

O *Portal de Atividades Educativas multimedia – Educaplay* é um *site* que permite a criação de 17 tipos distintos de atividades para serem disponibilizadas *on-line* e no acervo interno do *site*. Para poder iniciar a utilização, é necessário que o usuário se cadastre no *site* (por meio da conta do *Facebook*, *Google* ou do cadastro na própria página) e crie o seu perfil de professor. A partir disso, o usuário poderá elaborar atividades conforme a sua necessidade pedagógica. Todas as atividades criadas ficam disponíveis no repositório do *site*, mas é necessário que o criador siga algumas exigências na hora da produção da atividade para que ela se torne pública e disponível. O *Educaplay* dispõe da opção *Premium* por meio de assinatura mensal que garante vários privilégios, mas a versão gratuita não afeta o objetivo principal do *site*, que é possibilitar a elaboração de atividades. Para a exibição destas, no modo *free*, os usuários precisam assistir a um vídeo com publicidade de 5 segundos antes de iniciar a atividade.

Durante a sua utilização, o *site* (que pode ser acessado em Espanhol, Inglês e Francês) se mostrou eficaz na sua proposta, além de ter tutoriais disponíveis para os usuários explicando como cada atividade funciona. Nas atividades elaboradas no ODEA, trabalhamos com as atividades de *crucigrama* (palavras cruzadas), *ordenar columnas* (ordenar as colunas) e *sopa de palabras* (sopa de palavras).

O *Google Documentos* e o *Google Apresentações* são aplicações gratuitas desenvolvidas e gerenciadas pelo *Google*. Em relação ao primeiro, o usuário pode editar textos e estilos, inserir imagens e gráficos e adicionar *links*, desenhos e outras funcionalidades semelhantes às encontradas nos principais editores de texto do mercado (*OpenOffice*, *Word*). Já a segunda, *Google Apresentações*, a aplicação tem o objetivo de dispor *on-line* um editor de apresentações de texto, semelhante ao *PowerPoint*, mas de forma leve e compacta. Ambas aplicações permitem a contribuição colaborativa dos usuários e, por isso, elas possibilitam que várias pessoas editem um mesmo documento simultaneamente e as alterações sejam exibidas em tempo real (além da comunicação entre *chats* disponíveis em ambas ferramentas).

Segundo Torres (2004), a proposta colaborativa é, justamente, a de fazer com que o conhecimento seja construído coletivamente, e não de forma individual como ocorrem nos cadernos. Assim,

[a produção colaborativa permite a] construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do

planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto. (TORRES, 2004, p. 50 *apud* LEITE *et al.*, 2005, p. 1119).

As atividades elaboradas para o ODEA utilizando essas aplicações tiveram por objetivo fazer com que os alunos interajam entre si por meio do documento, na medida em que os colegas forem inserindo as informações e eles as visualizem, descentralizando o conhecimento. Com as ferramentas colaborativas, não só o professor terá acesso ao que foi produzido pelos alunos, mas todos aqueles que têm acesso ao documento (neste caso, os alunos que estão utilizando o ODEA) poderão visualizar e opinar sobre a atividade do outro. Salientamos que o criador do documento tem acesso às alterações realizadas nele e a exclusão de um tópico, por exemplo, pode ser revertido facilmente.

No menu inicial do ODEA estão dispostos os principais *hiperlinks* (como botões) que o gerenciam. Ao todo, 10 botões fazem parte do menu inicial da aplicação. Como sub-menu, encontramos o “*Actividades*” (figura 1) que concentra os *hiperlinks* para acesso aos slides de atividades que têm um outro *link* para que o aluno acesse e realize a atividade.

Figura 1 – Menu inicial do ODEA



Fonte: do autor.

Figura 2 – Menu de atividades



Fonte: do autor.

No menu principal, encontramos os seguintes botões (e as suas descrições): *Historia*: clicando neste item, o aluno será direcionado para os slides que exibem na íntegra o conto *Blancanieves y los siete enanitos* de Charles Perrault. Treze slides compõem esta seção. Além disso, o aluno pode acessar por meio de um *hiperlink* informações sobre o autor e o site o qual o texto foi extraído;

Figura 3 – Menu da história



Fonte: do autor.

Figura 4 – Site com as informações sobre autor (acessado através do *hiperlink* no nome do autor)



Fonte: do autor.

Los enanitos: nesta seção, *Blancanieves* faz a apresentação dos sete anões. A descrição dos seus temperamentos são as mesmas comumente reproduzidas nos desenhos e, além disso, a intenção é fazer com que o aluno observe as distintas cores das roupas dos anões, assunto que será abordado no item subsequente. Oito slides compõem esta seção;

Figura 5 – Seção *Los enanitos*



Fonte: do autor.

Figura 6 – Slide da seção *Los enanitos*



Fonte: do autor.

Prendas de vestir: o objetivo desta seção é fazer com que os alunos aprendam o vocabulário sobre roupas. Quarenta e oito itens fazem parte deste vocabulário e apresentamos o nome da peça em espanhol e uma figura para ilustrá-la. Como fixação, três propostas de atividades estão disponíveis: *CRUCIGRAMA DE LAS PRENDAS DE VESTIR*; *SOPA DE PALABRAS – LAS PRENDAS DE VESTIR* (ambos no *Educaplay*) e *DESCRIBA A LAS PERSONAS* (*Google Documentos*). Solicita-se também que o aluno escreva (no *Google Documentos*) uma frase em espanhol para cada uma das palavras encontradas na atividade de sopa de palavras.

Figura 7 – Slide das atividades referente ao conteúdo *Prendas de vestir* e



Fonte: do autor.

Figura 8 – Proposta da atividade *Sopa de palabras* no Educaplay



Fonte: do autor.

Figura 9 – Proposta de atividade de frases no *Google Documentos* com o vocabulário de *Prendas de vestir*



Fonte: do autor.

Figura 10 – Proposta de atividades de descrição de imagens com o vocabulário de *Prendas e vestir*



Fonte: do autor.

Los animales: nesta parte, buscamos trabalhar com o vocabulário de animais, haja vista que, na história, a Branca de Neves tem uma intrínseca relação com esses seres. Ao todo são 108 animais diferentes aos que os alunos terão acesso a sua ilustração, nome em espanhol e tradução para o português. Como atividade de fixação, propomos palavras-cruzadas, sopa de palavras e a “*Ficha de los animales*”, que consiste em os alunos produzirem no *Google Apresentações* uma ficha sobre um animal que eles escolheram. Eles deverão buscar informações na internet sobre esses animais e, em seguida, apresentar para os colegas de sala as informações encontradas sobre o bicho pesquisado. Vinte e três slides compõem essa seção.

Figura 11 – Atividade *Ficha de los animales*



Fonte: do autor.

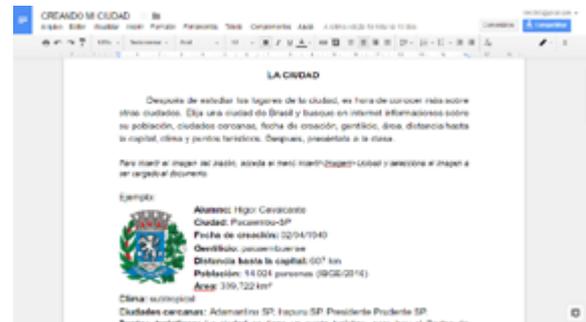
Los lugares de la ciudad: nesta seção, buscamos trabalhar com o conteúdo dos lugares da cidade. Quarenta palavras compõem-na e, como encaminhamentos, propomos duas atividades: a primeira é uma palavra-cruzada com o vocabulário estudado e a segunda é “*Presentando la ciudad*”, que consiste em os alunos, no *Google Documentos*, reunirem informações sobre um lugar e depois o apresentarem aos colegas. Seis slides compõem essa seção.

Figura 12 – Vocabulário dos lugares da cidade e *Actividades*



Fonte: do autor.

Figura 13 – Atividade *Presentando la ciudad*



Fonte: do autor.

Los numerales: nesta parte os alunos aprenderão sobre o vocabulário dos numerais em espanhol. Todas as atividades desta seção foram elaboradas no *Educaplay* e acrescentamos um novo tipo de atividade: relacionar colunas, em que o usuário relaciona uma coluna (seja um objeto em áudio, texto ou figura) com a outra coluna com objetos correspondentes. Seis slides fazem parte desta seção;

Figura 14 – Seção *Los numerales*



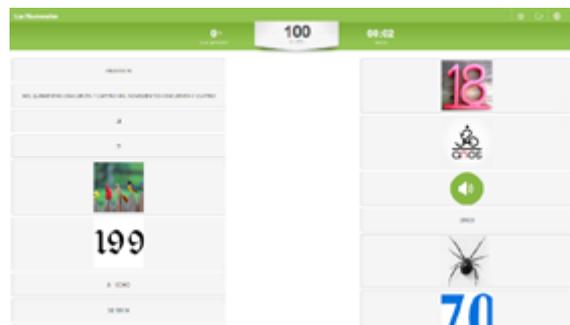
Fonte: do autor.

Figura 15 – Slide da seção *Los numerales*

	CARDINALES	ORDINALES
0	cero	
1	uno	primero / primer
2	dos	segundo
3	tres	tercero
4	cuatro	cuarto
5	cinco	quinto
6	seis	sexto
7	siete	séptimo
8	ocho	octavo
9	nueve	noveno, nono
10	diez	décimo

Fonte: do autor.

Figura 16 – Atividade de relacionar colunas com o conteúdo de *los numerales*



Fonte: do autor.

Actividades: clicando neste botão, os usuários são direcionados para a tela em que estão os *links* para acesso a todas as atividades do ODEA (vide Figura 1).

Referencias: direciona o aluno para as referências do ODEA.

Ayuda: botão que direciona o usuário para um slide em que são explicados os ícones encontrados no ODEA.

Salir: botão que encerra a apresentação.

Buscamos exprimir de forma sucinta os principais itens que compõem essa ODEA para que os docentes tenham ideia de como uma apresentação de slides feita no *PowerPoint* pode ser uma ferramenta eficaz para o ensino de língua estrangeira utilizando a tecnologia.

Em relação às características de um ODEA, mencionadas no começo do artigo, todas elas foram atendidas, com exceção da recuperabilidade do objeto em virtude de ele não estar disponível *on-line* ainda. Contudo, em relação à reusabilidade, o ODEA pode ser alterado e modificado conforme o contexto em que for inserido. Em relação à interoperabilidade, o objeto funcionará corretamente

nos computadores que são compatíveis com o *software PowerPoint*. Os programas *open source*¹⁰ compatíveis com o *PowerPoint* irão gerenciar o ODEA, mas pode ser que o *design* sofra algumas modificações em virtude de não estar rodando na plataforma na qual foi criado. Em relação à granularidade, o professor (ou desenvolvedor) poderá inserir outros objetos criados no *PowerPoint* ou similares, aumentando ou diminuindo o seu tamanho e encaixando conteúdos ao ODEA.

O ODEA *Blancanieves y los siete enanitos* é uma ferramenta em que os alunos aprenderão um novo conteúdo, mas sem a necessidade de lápis e caderno, empregando o letramento digital e os multiletramentos são utilizados constantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando falamos em tecnologia no ensino, é comum que os professores relutem em incorporá-la em suas aulas. A formação contínua dos docentes é necessária para que eles estejam atualizados e consigam utilizar as TICs em sala de aula de forma efetiva:

É necessário unir esforços entre professores, pedagogos e especialistas em tecnologias, a fim de potencializar o seu uso de maneira a contribuir para efetivação do aprendizado, por meio de programas de formação continuada, investindo na formação de equipes multidisciplinares que tenham o comprometimento de disseminação do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem (CANTINI *et al.*, 2006, p. 882).

ODEAs, como o apresentado neste artigo, contribuem efetivamente para o ensino e para a aprendizagem e são relativamente fáceis de serem feitos e aplicados em sala de aula.

Futuramente, disponibilizaremos o ODEA no Banco de Objetos, para que mais pessoas possam ter acesso a esse recurso. A utilização do *PowerPoint* contribui com a reusabilidade do objeto, pois todos aqueles que tiverem acesso ao ODEA poderão realizar as modificações necessárias para utilizá-lo e aplicá-lo em sala de aula.

10. Softwares *open source* são aqueles que têm o código aberto, ou seja, o seu desenvolvimento é colaborativo e, por isso, são gratuitos e estão disponíveis *on-line* para o usuário fazer o *download* e utilizá-lo. Exemplo de *software open source*: [LibreOffice](#).

REFERÊNCIAS

- CANTINI, M. C. *et. al.* *O desafio do professor frente às novas tecnologias*. Anais... 2006. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-081-TC.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2017
- CASTELA, G. S. O hipertexto visto de múltiplas perspectivas. *Travessias*. Cascavel: UNIOESTE, v. 1, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_001/linguagem/O%20HIPERTEXTO%20VISTO%20DE%20M%20DALTIPLAS%20PERSPECTIVAS.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. A recuperabilidade em Objetos de Aprendizagem de Línguas: descritores em repositórios digitais. *Domínios de Linguagem*. v. 7, n. 1, p. 106-126, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/21775>>. Acesso em: 26 dez. 2016.
- COSCARELLI, C. V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FAHEINA, E. F. A. A formação do-a pedagogo-a no contexto da cultura midiática: unindo as novas linguagens e as práticas interdisciplinares. In CARLOS, E. J. (Org.). *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2008. p. 37-56.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GARCIA, S. C. *Objetos de aprendizagem como artefatos mediadores da construção do conhecimento: um estudo com base na Epistemologia Histórico-Cultural*. 2011. 236f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, 2011.
- LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*. Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.
- LEITE, C. L. K. et al. *A aprendizagem colaborativa no ensino virtual*. Anais... 2005. Disponível em: <<https://tutorabernadete.files.wordpress.com/2015/04/aprendizagvaem-colaborati.pdf>>. Acesso em: 4 mai. 2017.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- _____. A virtualização do texto. In: _____. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 2011. p. 35-50.
- LIMA, E. R. F.; MACEDO, C. L. A. *Didática Visual: o uso da imagem no ensino de língua estrangeira infantil*. s.d. Disponível em: <www.prac.ufpb.br/enex/XVENID/PROLICEN/CCHLA/20.doc>. Acesso em: 4 mai. 2017.
- KONRATH, M. L. P.; CARNEIRO, M. L. F.; TAROUÇO, L. M. R. Estratégias pedagógicas, planejamento e construção de Objetos de Aprendizagem para uso pedagógico. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*. Porto Alegre: CINTED/UFRGS, v. 7 n. 1, jul., 2009.
- OLIVEIRA, L. R. S.; CASTELA, G. S. Powerpoint hipertextual: objeto digital de ensino e aprendizagem de língua inglesa. *Temática*. Ano XI, n. 05 - Maio/2015 - NAMID/UFPB. Acesso em: 4 abr. 2017.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A era digital: novos desafios educacionais. In: _____. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 14-30.
- RONCARELLI, D. ÁGORA: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem. Florianópolis, 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC, 2012.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultura e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

SILVA, M. G. M. Novas Aprendizagens. CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA, 11, 7-10 set. 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/146-TC-D2.htm>>. Acessado em 21 de fevereiro de 2006.

TEIXEIRA, D. O.; MOURA, E. Chapeuzinho vermelho na cibercultura. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

TORRES, P. L. *Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.

XAVIER, A. C. S. O hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de doutorado em Linguística. Campinas: IEL-UNICAMP, 2002.

_____. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.

AUTOFICÇÃO: A FICIONALIZAÇÃO DO AUTOR EM *TRAICIONES DE LA MEMORIA*, DE HÉCTOR ABAD FACIOLINCE

AUTOFICTION: THE FICTIONALIZATION OF THE AUTHOR IN *TRAICIONES DE LA MEMORIA*, BY HÉCTOR ABAD FACIOLINCE

Carla Carolina Moura BARRETO¹

Tatiana da Silva CAPAVERDE²

RESUMO: No universo ficcional contemporâneo vem surgindo um enorme contingente de relatos em primeira pessoa que apontam para a autoficcionalização do autor. Essas narrativas, denominadas autoficcionais, pertencentes ao gênero confessional ou escrita de si, apresentam reflexões sobre as experiências de vida do autor e os contornos tênues entre a representação da realidade e a ficção. O presente trabalho tem o propósito de analisar a obra *Traiciones de la memoria* (2009), do autor colombiano Abad Faciolince, a partir do viés teórico do gênero autoficção (Doubrovsky), variante pós-moderna da autobiografia (Lejeune), a fim de apontar na obra a presença do debate sobre a (im)possibilidade de representação do sujeito (Lefere) e o pacto (Martins) estabelecido entre Faciolince e seus leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Autobiografia. Realidade. Ficção.

ABSTRACT: In the contemporary fictional universe there has been a huge contingent of first-person reports that point to the author's autofictionalization. These narratives, named autofictional, belonging to the genre confessional or self-writing, present the thoughts about the experiences of the author's life and the thin line between the representation of reality and fiction. This article aims to analyze the work *Traiciones de la memoria* (2009) by the Colombian author Abad Faciolince, from a theoretical bias of the auto fiction genre (Doubrovsky), postmodern variant of autobiography (Lejeune), in order to indicate in the work the presence of a discussion about the (im)possibility of representing the subject (Lefere) and the pact (Martins) settled between Faciolince and his readers.

KEYWORDS: Autobiography. Reality. Fiction.

“La vida tiene a veces la misma consistencia de los sueños que al despertarnos, se desvanecen”.

(Héctor Abad Faciolince)

1. Graduada em Letras na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista/RR. E-mail: carla.carolina@ufrr.br.

2. Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora efetiva do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Boa Vista/RR. E-mail: taticapa@ufrgs.br.

As escritas de si: da autobiografia à autoficção

As narrativas chamadas “escritas de si”, em suas diferentes formas de manifestação, têm ocupado a crítica contemporânea que busca explicar as imbricações entre os relatos de vida e a sua ficcionalização. Essas narrativas são centralizadas no “eu” que corresponde à voz que fala e narra suas experiências íntimas, colocando a subjetividade do sujeito em primeiro plano. Dentre essas obras, nas quais o autor escreve sobre si, temos a autobiografia e a autoficção.

A autobiografia, segundo Lejeune (2008, p. 14), corresponde a uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua identidade”. Ou seja, é uma narrativa de cunho íntimo que permite a expressão do mundo interno do sujeito, que passa a refletir sobre sua vida e a resgatar memórias íntimas para colocá-las em suas obras. E, para escrever uma biografia, segundo Bakhtin (2003, p. 20), o autor deve olhar-se com os olhos de outro, se olhar, se questionar e interpretar sua vida como se fosse outro, uma vez que “o acontecimento estético, para se realizar, necessita de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem”.

Para Lejeune (2008, p. 26), a autobiografia se define pela existência de um pacto autobiográfico, que consiste na “afirmação, no texto, dessa identidade, remetendo, em última instância, ao nome do autor, escrito na capa do livro”, ou seja, a identificação do nome escrito no livro apontaria para o fato de que autor, narrador e personagem seriam um só, assim, o indivíduo que narra é simultaneamente o autobiógrafo e o autobiografado. Dessa forma, na autobiografia, o autor se propõe a contar sua própria história, havendo uma identidade entre narrador, personagem e autor. O escritor firma um “pacto de verdade” com seu leitor, que passa a esperar que os fatos narrados por esse autor autobiógrafo tenham extrema veracidade (embora essa questão de “verdade” tenha sido muito problematizada), diferentemente do que ele esperaria de um romance, cuja principal característica consiste em se tratar de uma ficção, algo isento de veracidade.

Tal comprometimento com a verdade é dispensável quando se trata de uma autoficção. O termo autoficção foi criado pelo francês Serge Doubrovsky, que criou o neologismo na tentativa de definir seu novo romance, intitulado *Fils*, no qual ele escreve sobre si próprio, fazendo coincidir o nome do personagem com o nome do autor. Assim, Doubrovsky qualifica sua obra como uma autoficção:

Autobiografia? Não, esse é um privilégio reservado aos importantes deste mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção,

por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. (FIGUEIREDO, 2007, p. 56).

O autor diferencia sua obra de uma autobiografia ao afirmar que as autobiografias são reservadas “aos importantes deste mundo”, aos dignos de que suas histórias sejam contadas para o mundo. Para ele, sua narrativa consiste em uma autoficção, uma ficcionalização de fatos e acontecimentos reais. Nesse gênero há uma mescla de realidade e ficção, nele o autor pode falar sobre si, adicionando elementos mais interessantes e ficcionais a sua narrativa, colocando, assim, o texto literário em primeiro plano. Dessa forma, temos a contaminação da autobiografia pela ficção e da ficção pela autobiografia, tornando este um gênero híbrido, no qual o autor se ficcionaliza, se reinventa, encena um “eu”, joga com o real e o imaginário, entrelaçando os gêneros referencial e ficcional. Santiago nos exemplifica bem esse hibridismo, afirmando que:

A preferência pelo discurso autobiográfico e a consequente contaminação dele pelo discurso ficcional se tornou prática textual, ou seja, elas configuraram um produto híbrido, no momento em que o menino/sujeito teve a imperiosa necessidade de jogar para escanteio – ou para o inconsciente – o confessional e aliar a fala de sua experiência de vida à invenção ficcional. (SANTIAGO, 2008, p. 175-176).

Lefere (2005) também debate sobre o gênero autoficcional e esse processo de contaminação do supostamente real pelo fictício. Ele afirma que essa prática dissolve as fronteiras entre o real e o ficcional, além de possibilitar trabalhar a imagem do autor representado, cujo nome coincide com o nome próprio do autor do texto. Dessa forma, o autor acentua essa mescla que compõe o gênero autoficcional e a possibilidade de representação do sujeito autor através da literatura.

Segundo Philippe Gasparini (2008, p. 311, apud FIGUEIREDO, 2013, p. 62), o texto de gênero autoficcional consiste em um “[...] texto autobiográfico e literário que apresenta numerosos traços de oralidade, de inovação formal, de complexidade narrativa, de fragmentação, de alteridade, de disparatado e de autocomentário, os quais tendem a problematizar a relação entre a escrita e a experiência”. Podemos perceber que Gasparini não menciona a homonímia entre autor e personagem, mas traz muitas outras características para definir a autoficção, afirmando ser esse um gênero complexo, fragmentado e inovador, uma vez que é construído com lembranças improváveis, experiências reais e fictícias que se misturam e se concretizam pela escrita.

Em vez do pacto autobiográfico, o pacto realizado na autoficção, segundo Martins (2014), é o pacto oximórico, que se caracteriza por ser contraditório e ambíguo, “pois rompe com o princípio de veracidade (pacto autobiográfico), sem aderir integralmente ao princípio de invenção (pacto romanesco/ficcional)” (MARTINS, 2015, p. 46). Ou seja, a autoficção não apresenta um compromisso total com a autobiografia, tampouco com a ficção. Segundo Martins (2015, p. 49), a principal característica da autoficção é a ambiguidade, pois o autor cria um “jogo de ambiguidade referencial e de fatos estabelecido intencionalmente pelo autor”. O autor baseia-se em sua própria vida para criar seu texto, utiliza elementos de sua vida cotidiana, preserva sua identidade nominal e acrescenta fatos fictícios a sua narrativa, ficcionalizando-se. Dessa forma, propositalmente, o autor causa dúvidas no leitor, fazendo-o se questionar se o personagem é na realidade o autor da obra e sobre até que ponto os fatos narrados são reais, já que algumas informações dadas pelo personagem/autor correspondem aos fatos de sua vida no mundo exterior à ficção. Assim, como afirma Nascimento (2010, p. 199), “a autoficção se vincula pragmaticamente ao leitor, constituindo esse efeito de estranhamento que ocorre quando se percebe uma confusão mais ou menos intencional entre autor empírico e autor-narrador ficcional.”

Para Leão (2012, p. 181), a autoficção é mais que a ficção de fatos e eventos estritamente reais, “é a arte de acomodar os restos do eu no interior da obra, através da sintaxe da linguagem, escapando das formas do romance tradicional”. Ou seja, o jogo autoficcional permite que o autor ponha em cena sua subjetividade, rastros de sua personalidade e dos “eus” que o constituem, sem que se saiba qual “eu” é o verdadeiro.

Destarte, a autoficção contrapõe-se à autobiografia. Como afirma Figueiredo (2013, p. 61), “[...] a autoficção seria um romance autobiográfico pós-moderno com formatos inovadores: são narrativas descentralizadas, fragmentadas, com sujeitos instáveis que dizem ‘eu’ sem que se saiba exatamente a qual instância enunciativa ele corresponde”. Assim, no texto autobiográfico, o autor tem o comprometimento com o leitor de lhe narrar fatos sobre si que ocorreram na realidade desde sua origem, diferentemente da obra autoficcional, na qual temos a mescla de elementos reais e fictícios imbricados a fim de confundir, perversamente, o leitor, que acaba transitando entre duas dimensões: real e ficcional, sem ter conhecimento do que é factual ou não.

Entretanto, saber se os fatos são reais ou não já não é tão interessante para o leitor, mas sim a composição do jogo narrativo em si, a forma com que o autor constrói sua narrativa, que não possui total compromisso com a verdade factual, tampouco com a ficção. Dessa forma, “o interesse da autoficção é romper as com-

portas, as eclusas, os compartimentos dos gêneros com que aparentemente se limita, sem pertencer legitimamente a nenhuma delas” (NASCIMENTO, 2010, p. 196), e isso é o que torna a autoficção tão fascinante.

Traiciones de la memoria: autobiografia ou autoficção?

Traiciones de la memoria é uma obra escrita por Héctor Abad Faciolince, publicada em 2010. O livro é composto por três narrativas que consistem em três relatos independentes, intitulados *Un poema en el bolsillo*, *Un camino equivocado* e *Ex futuros*. No primeiro texto, Faciolince narra, de maneira detalhada, a saga vivida por ele na tentativa de encontrar a autoria de um poema encontrado no bolso da camisa de seu pai no dia em que o assassinaram. O autor inicia uma profunda investigação em busca da autoria do poema, o qual acreditava pertencer ao escritor argentino Jorge Luis Borges. Para isso, Faciolince reúne uma gama de elementos que comprovam alguns detalhes da investigação, como fragmentos de seu diário pessoal, fotos de objetos e de pessoas que ele cita em sua obra, entre outros documentos. Além disso, o autor introduz em seu texto personagens que existem no mundo real, como Guillermo Roux e Jean-Dominique Rey, sempre buscando comprovar a existência deles em sua vida por meio de alguma foto ou carta, na tentativa de trazer mais autenticidade à sua obra.

No segundo texto, o autor narra suas aventuras quando esteve em situação de exílio na Itália e a relação adúltera que mantinha com uma aluna. Já na terceira narrativa, que segundo Munguía (2010), “*es un ensayo sobre el deseo del ser humano de vivir más de una vida*”, Faciolince escreve sobre a arte da escrita. Ele afirma que escrevemos e lemos para viver outras vidas e que a literatura possibilita que o autor coloque em seus personagens todos os seus temores, todas as qualidades que deseja ter, porém não possui, ou seja, permite que ele seja o que não é, mas o que poderia ser.

Todos os três relatos, apesar de independentes, são produtos de uma rememoração do protagonista, que tenta recuperar o passado por meio da memória e relatá-lo. Faciolince, no prólogo de sua obra, deixa claro que não está totalmente seguro sobre a veracidade dos fatos recuperados por sua memória, colocando a convicção daquilo que é narrado em constante suspeita: “*Cuando uno sufre de esa forma tan peculiar de la brutalidade que es la mala memoria, el pasado tiene una consistência casi tan irreal como el futuro. [...] nunca estoy totalmente seguro de si estoy rememorando o inventando*” (FACIOLINCE, 2010, p. 11).

Podemos perceber que muitos dos fatos contados por Faciolince em sua obra coincidem com os acontecimentos de sua vida real. O autor de fato viveu por um período na Itália, seu pai, o médico Héctor Abad Gómez, realmente foi

assassinado por paramilitares no fim dos anos 80 e o livro *El olvido que seremos*, no qual Faciolince elabora um relato sobre seu pai e as circunstâncias de seu assassinato foi deveras escrito e publicado. Entretanto, em meio a esses fatos autênticos, o autor adiciona fatos que o leitor não tem como identificar se são verídicos. Além disso, ao se questionar sobre a qualidade de suas recordações, Faciolince provoca dúvidas no leitor em relação à fidedignidade dos relatos. Isso ocorre porque muitas vezes as lembranças são confusas e, ao se deparar com elas, o escritor pode relatar uma lembrança de forma infiel, como nos afirma Brandão ao discutir sobre suas próprias recordações:

As lembranças muitas vezes são confusas, impossível recuperá-las completamente [...] Para voltar a elas sempre faço algumas rasuras, algumas correções de rota. [...] pois a memória das coisas sofre transmutações e me vejo acrescentando episódios que, talvez, só tenham acontecido em meu desejo, mas mesmo assim produzem seus efeitos. (BRANDÃO, 2010, p. 78).

Isso leva (ou pode levar) o leitor à conclusão de que o texto não possui total veracidade, portanto, apesar de o autor afirmar que *“es una historia real, pero tiene tantas simetrias que parece inventada”* (FACIOLINCE, 2010, p. 15), essa obra não é uma autobiografia, pois, aparentemente, Faciolince recorre a elementos de seu imaginário, mesclando, assim, realidade e ficção.

É importante ressaltar que o leitor, ao ter contato com esse tipo de obra, passa a transitar entre duas dimensões distintas: a realidade e a ficção. Isso nos leva ao que Martins (2014) atesta como pacto oximórico, isto é, um pacto contraditório e ambíguo, uma vez que não se pode ter conhecimento do que é real e do que é invenção, resultando uma confusão na cabeça do leitor, que oscilará entre os dois mundos: ora lerá o texto como real, ora como fictício.

Faciolince, então, se ficcionaliza, se transforma em um personagem de sua própria obra, ou seja, ele dissolve as fronteiras entre o real e o fictício e constrói uma representação de si mesmo, tentando transparecer ao leitor que todos os fatos vividos por ele na obra são reais, apesar de deixar claro que sua memória pode enganar tanto a ele, quanto aos seus leitores. Desse modo, apesar de ter como ponto de partida suas próprias experiências de vida, Faciolince decide contá-las adicionando elementos memorialísticos e preenchendo as lacunas do esquecimento com ficção.

Dessa forma, podemos definir essa obra como uma autoficção, uma vez que, segundo Doubrovsky (FIGUEIREDO, 2007, p. 57), a autoficção é como “uma variante pós-moderna da autobiografia na medida em que ela não acredita mais

numa verdade literal, numa referência indubitável, num discurso histórico coerente e se sabe reconstrução arbitrária e literária de fragmentos esparsos de memória”. Assim, nessa obra, o narrador abertamente apresenta traços biográficos do autor Abad Faciolince, mas, eventualmente, deixa marcas no texto que problematizam a veracidade dos fatos, ao afirmar que sua memória pode enganá-lo.

Ao escrever sobre si, Faciolince tem a liberdade de criar um personagem com características que ele poderia ter, narrar ações que ele poderia ter tido e criar cenas que poderiam ter ocorrido. Dessa forma, o autor, em sua obra, expõe seu ponto de vista sobre “ser outros” dentro do mundo fictício: *“Escribir es despersonalizarse, dejar de ser lo que somos y pasar a ser lo que podríamos ser, lo que casi fuimos, o lo que podríamos haber sido”* (FACIOLINCE, 2010, p. 245).

Faciolince, em uma passagem do terceiro relato, deixa claro seu encantamento em relação ao poder que a literatura lhe concede em “ser outros”, em poder colocar todos os seus temores em seu texto, sem deixar claro o que é real ou não:

Muchas veces, quizá siempre, para un escritor es mucho más deseable ser otros que ser él mismo. Eso es lo que me gusta de este trabajo: que en los personajes podemos poner todos nuestros temores y nadie puede estar seguro de que son nuestros. Es delicioso poder trasladarle a una máscara toda nuestra ira, nuestra envidia, nuestra cobardía, nuestra sed de venganza, pero también, quizá, toda la bondad, toda la fuerza y toda la valentía que no tenemos. (FACIOLINCE, 2010, p. 246).

Essa é uma das características do gênero autoficcional, que “oferece ao escritor a oportunidade de experimentar a partir de sua vida e de sua ficcionalização, de ser ao mesmo tempo ele mesmo e um outro” (HUBIER, 2003, p. 125 apud MARTINS, 2013, p. 134). Assim, o autor tem a possibilidade de criar um “eu” com características que ele deseja ter, revelar os segredos de um “eu” que só existe em sua imaginação, o “eu” que poderia ter sido, mas não foi, e que agora é criado dentro da literatura: *“En este ejercicio podemos ver un yo parecido al yo que somos, pero con cambios en las decisiones y en las circunstancias, las cuales, en mayor medida, producirían una radical o leve transformación de lo que somos”* (FACIOLINCE, 2010, p. 251).

Neste trecho, temos indícios de que Faciolince pode estar se referindo ao “eu” descrito por ele durante sua tríade de relatos. Ao discutir sobre o exercício de escrever e depositar em seus personagens características de alguém que ele poderia ter sido, Faciolince mostra ao leitor que pode ter feito isso em sua obra; pode ter mesclado características suas com características de um outro e narrar fatos que poderiam ter acontecido se ele tomasse decisões distintas. Assim, como afirma Robin, a autoficção possibilita:

Representar todos os outros seres que estão em mim, me transformar em outro, dar livre curso a todo processo de virar outro, virar seu próprio ser de ficção ou, mais exatamente, esforçar-se para experimentar no texto a ficção da identidade; tantas tentações fortes, quase a nosso alcance e que saem atualmente do domínio da ficção. (ROBIN, 1997, p. 26 apud FIGUEIREDO, 2010, p. 93).

Lefere (2005), ao debater a autoficcionalização que Jorge Luis Borges exerce em suas obras, afirma que a escrita permite uma representação do sujeito autor e de suas supostas confissões (expostas a si e aos seus leitores), além proporcionar sua representação sonhadora, ou seja, a literatura permite que o autor apresente em suas obras um autorretrato de um “eu” imaginário:

La escritura no está orientada hacia la confesión de la vida, sino más bien hacia la representación de esta supuesta confesión, y en todo caso hacia una transfiguración ensoñadora. El hombre se subordina al autor efectivo, que en la escritura se inventa a través de la multiplicación de sus enunciadores y de sus personajes; para si mismo, y de cara al lector. (LEFERE, 2005, p. 182).

Dessa forma, em *Traiciones de la memoria*, Faciolince utiliza dessa estratégia de escrita, que parte da autoficção, ao se converter em um outro feito de imaginação, representando novos seres que habitam dentro de si; além disso, o autor não hesita em demonstrar seu desejo de ter sido outros: “*veo pasar los despojos de los yos que pude haber sido, unos yos que eran tan reales y tan probables como el yo que soy. Soy este, pero tengo la firme convicción de que pude haber sido otro, otros*” (FACIOLINCE, 2009, p. 259). Dessa forma, ao afirmar que prefere “ser outros”, Faciolince demonstra ser como “um novo Narciso apaixonado por aquilo que ele não sabe que (não) é” (SILVA; DOMINGOS, 2015, p.14), característica própria de autores que optam por se ficcionalizar em suas narrativas. Além disso, ele põe em dúvida tudo o que foi narrado sobre si até então, se transformando em alguém que “narra a si mesmo para, em seguida, negar-se” (SILVA; DOMINGOS, 2015, p.14), levando o leitor a suspeitar, mais uma vez, da veracidade dos fatos apresentados por ele, abrindo margem para o leitor interpretar sua obra não como uma autobiografia, mas como um texto fictício. Assim, ficamos com a indagação de Alberca (2005-2006, p. 16): “*¿Podría ser la autoficción el reconocimiento explícito de que cuando se narra la vida propia es imposible no hacer ‘ficción’ e imposible no mezclar lo recordado con lo inventado, lo soñado con lo deseado y esto con lo real?*”

Por meio do uso da linguagem, o autor da obra autoficcional, ao escrever sobre si sem assumir compromisso com real ou ficcional, promove uma reflexão sobre as noções de verdade e realidade. Assim, percebemos que a autoficção surge

não para mostrar uma verdade absoluta, mas sim para questionar e problematizar a possibilidade de se descrever a vida de maneira factual e absoluta, como se propõe nas autobiografias. Ela vem para acentuar a ambivalência do sujeito e mostrar que não é possível unir vida e obra sem alterar, nem que seja minimamente, os fatos. Como afirma Martins (2013), com o surgimento da autoficção, não se acredita mais na possibilidade de uma biografia/autobiografia que une vida e obra, apresentando um sujeito absoluto, proprietário de sua vida, de suas decisões e de sua escrita, mas sim na ambivalência do sujeito e na mobilidade do vivido.

REFERÊNCIAS

- ALBERCA, Manoel, ¿Existe la autoficción hispanoamericana? *Cuadernos del Cilla*, n. 7/8, 2005-2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. *Minha ficção daria uma vida*. São Paulo: COM ARTE, 2010.
- FACIOLINCE, Héctor Abad. *Traiciones de la memoria*. Colombia: Alfaguara, 2010.
- FIGUEIREDO, Eurídice. Dany Laferrière: autobiografia, ficção ou autoficção? *Interface Brasil/Canadá*, Rio Grande, n. 7, p. 55-70, 2007.
- _____. Autoficção feminina: a mulher nua diante do espelho. *Revista Criação & Crítica*, n. 4, p. 91-102, 2010.
- _____. *Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção, autoficção*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- GASPARINI, Philippe. *Autofiction: une aventure du langage*, Paris: Le Seuil, 2008.
- HUBIER, Sébastien. *Littératures intimes: Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*. Paris: Armand Colin, 2003.
- LEÃO, Jacqueline. Migrações do eu: recurso à autoficção em Sergio Kokis. *Aletria*, v. 22, n. 3, p. 177-189, 2012.
- LEFERE, Robin. *Entre autoretrato y automitografía*. Madrid: Gredos, 2005.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico*. Tradução: Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- MARTINS, Ana Faedrich. Os perfis da literatura de introspecção: o diário em Virgílio Ferreira e a autoria na autoficção. *Revista Desassossego*, v. 9, p. 125-139, 2013.
- _____. *Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira*. 2014. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2014.
- _____. O conceito de autoficção: demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea. *Itinerários*, Araraquara, n. 40, p. 45-60, jan./jun. 2015.

MUNGUÍA, Javier: *Traiciones de la memoria –Reseña–*. Blog: Libroadicto. Disponível em: <<http://www.libroadicto.net/2010/09/traiciones-de-la-memoria-hector-abad.html>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

NASCIMENTO, Evandro. Máterias primas: da autobiografia à autoficção – ou vice-versa. In: ABRÃO, Rose. NASCIF, Mary. LAGE, Verônica Lucy Coutinho (Org.) *Literatura, crítica, cultura IV: interdisciplinaridade*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010. p.189-207.

ROBIN, Régine. *Le Golem de l'écriture. De l'autofiction au Cybersoi*. Montréal: XYZ, 1997.

SANTIAGO, Silvano. Meditação sobre o ofício de criar. *Aletria*, v. 18, p. 173-179, 2008.

SILVA, Taíssi A.C.; DOMINGOS, Ana C. M. Reflexos do eu: simulação e narcisismo na literatura contemporânea de autoficção. In: *XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, 4 a 7 set. 2015, Rio de Janeiro, p. 1-15, 2015.

**“SEMPRE ALEGRE, MIGUILIM”: O RISO INFANTIL EM CAMPO GERAL,
DE GUIMARÃES ROSA¹**

**“SEMPRE ALEGRE, MIGUILIM”: THE INFANT LAUGHTER IN CAMPO GERAL,
OF GUIMARÃES ROSA**

Tatyana Alves CONCEIÇÃO (IFB)²

Juliana Estanislau de Ataíde MANTOVANI (IFB)³

RESUMO: O objetivo principal deste artigo é analisar a alegria e o riso infantil na obra de João Guimarães Rosa, “Campo Geral”, pela perspectiva infantil existente na narrativa. Narrada em terceira pessoa, a história de Miguilim é orquestrada por um narrador onisciente seletivo (LEITE, 1994), em cuja construção híbrida (BAKHTIN, 2010) apresenta a narrativa a partir da perspectiva da criança. Nesse sentido, buscaremos observar e analisar neste estudo a percepção infantil acerca do riso e da alegria. Partindo das considerações de Mikhail Bakhtin (2013) e de George Minois (2003), intentaremos perpassar a história do riso e do risível a fim de reconhecer seus papéis sociais, o que nos auxiliará a analisar a temática e a função do riso na obra em estudo. Dessa forma, alinhando-nos com essa narrativa roseana, levaremos adiante a pesquisa proposta sobre a análise do riso infantil nessa obra para tentar compreender o papel do riso, bem como a sua função na superação das dificuldades e no processo de desenvolvimento da personagem Miguilim. Buscaremos, por fim, analisar como o riso infantil se converte nessa narrativa em elemento fundamental para a restauração da dor e da morte.

PALAVRAS-CHAVE: Alegria. Riso Infantil. *Campo Geral*. Narrador Roseano.

ABSTRACT: The main objective of this article is to analyze the joy and the infant laughter in the work of João Guimarães Rosa, “Campo Geral”, by the child perspective existing in the narrative. Narrated in the third person, the story of Miguilim is orchestrated by a selective omniscient narrator (LEITE, 1994), in whose hybrid construction (BAKHTIN, 2010) presents the narrative from the perspective of the child. In this sense, we will seek to observe and to analyze in this study the child’s perception of laughter and of joy. Starting from the considerations of Mikhail Bakhtin (2013) and George Minois (2003), we will try to go through the story of laughter and laughable in order to recognize their social roles, which will help us analyze the theme and function of laughter in the work in study. Thus, in line with this Rosa’s narrative, we will carry forward the proposed research on the analysis of infant laughter in this work to try to understand the role of laughter, as well as its function in overcoming difficulties and in the process of development of the character Miguilim. We will try, finally, to analyze how the infant laughter becomes in this narrative as a fundamental element for the restoration of pain and death.

KEYWORDS: Joy. Infant laughter. *Campo Geral*. Rosa’s narrator.

1. Este artigo foi escrito a partir dos resultados obtidos no projeto intitulado “Sempre alegre, Miguilim: o riso infantil em ‘Campo geral’, de Guimarães Rosa”, vinculado ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC), desenvolvido pelas autoras no Instituto Federal de Brasília, entre agosto de 2016 e julho de 2017. O projeto contou com apoio do IFB.

2. Graduanda do Curso Superior de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião. Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC) do IFB. Brasília/DF, Brasil. E-mail: tatyana.alvesconceio@gmail.com.

3. Orientadora de Iniciação Científica. Mestre em Literatura pela Universidade de Brasília e aluna de Doutorado em Literatura da mesma universidade. Professora do Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião. Brasília/DF, Brasil. E-mail: juliana.mantovani@ifb.edu.br.

Narrar ou orquestrar?: a voz infantil em “Campo Geral”

Narrada em terceira pessoa, a história de Miguilim, na obra “Campo Geral”, apresenta um narrador onisciente e híbrido, bastante peculiar, que mostra ao leitor um mundo percebido pela perspectiva de uma criança. O narrador faz uma imersão no universo pueril, fundindo-se ao pequenino personagem Miguilim, de maneira que o mundo visto pelo leitor e o modo como as coisas são percebidas sofrem gradativas transformações, alterando a percepção sobre a vida sofrida do campo, em contraste com uma vida de inocência, manifestada pelas crianças do lugar.

A narrativa da vida de Miguilim guia o leitor para um mundo completamente novo, existente no papel e que nos diz verdades, confronta as concepções do leitor a respeito do que de fato importa e do que é inútil. Mesmo quando o medo e a preocupação o abalam, ainda assim Miguilim leva sua vida como quem conduz uma brincadeira que, à medida que brinca, fica interessante. Sua maneira singular de observar a vida, os seres vivos, os conflitos familiares transmite um misto de esperança e desassossego. Sua perspectiva infantil nos mostra o quanto viver é valioso.

A respeito do lúdico, o crítico Ronaldo de Melo e Souza, em *A saga rosiana do sertão* (2008), compreende que “A criança que brinca acredita seriamente no brinquedo. Intimiza-se tão profundamente com a atividade lúdica que nem mesmo se considera como sujeito do jogo. Sente-se jogada no jogo, e não simplesmente jogadora” (SOUZA, 2008, p. 127). Enquanto em *Grande Sertão: veredas*, Riobaldo afirma que viver é perigoso, Miguilim nos mostra que, para além dos perigos, existe o mais importante: contemplar a vida.

Miguilim é um garoto que, junto de sua família, experimenta sentimentos fortes, como tristezas, medo, angústias e também a perda repentina de seu irmão mais novo, Dito, de quem é muito amigo e por quem tem enorme apreço. Ao lado de Dito, Miguilim não sente tanto os impactos da vida e não se preocupa muito em entender o universo adulto. Na verdade, Miguilim gosta de ser criança. Para ele o mundo infantil é o seu lugar favorito, como sugere o narrador: “Miguilim não tinha vontade de crescer, de ser pessoa grande, a conversa das pessoas grandes era sempre as mesmas coisas secas, com aquela necessidade de ser brutas, coisas assustadas” (ROSA, 2001, p. 52).

Nesse sentido, em “Campo Geral” o narrador apresenta valiosa habilidade ao direcionar os acontecimentos pelos quais passam as personagens, em especial Miguilim, uma criança como qualquer outra, vivendo sua infância em algum lugar do sertão de Minas Gerais, relatado em uma história a princípio comum,

como tantas outras espalhadas pelo Brasil, não fosse a maestria com que conduz toda a história o narrador, esse “arquiteto que calcula o travejamento estrutural de todo o livro e de cada uma de suas partes” (SOUZA, 2008, p. 12). Conforme destaca, portanto, Ronaldo de Melo e Souza, Guimarães Rosa apresenta-se como um verdadeiro artista ao empregar tão bem suas técnicas narrativas para envolver o leitor nesta novela.

Partindo desse pensamento, podemos também inferir que o narrador assume uma posição de regente que, diante de uma orquestra de vozes de personagens, possui posição privilegiada diante da plateia; colhendo os aplausos e a admiração, ele apenas explora ao máximo e com atenção cada tom trabalhado, primando sempre pela harmonia dos sons e pela mistura de vozes. Nessa organização narrativa roseana, nada é por acaso, nada passa sem significado. Enquanto o regente trabalha pela manutenção harmônica do todo, sua contribuição se torna indispensável e o seu valor é, então, plenamente relevante para essa orquestra. Acerca desse tema, Souza acrescenta que

Todos os eventos narrados são duplamente filtrados pela consciência do narrador e a experiência dos personagens. A narração se metamorfoseia em refletorização, na medida em que os eventos são refletidos na percepção dos sentidos do corpo e da mente dos personagens. (SOUZA, 2008, p.16).

A maneira como é narrada a novela “Campo Geral”, assim como outras histórias de João Guimarães Rosa, impressiona por seu plurilinguismo. Entendemos por *Plurilinguismo*, conforme as definições de Mikhail Bakhtin, em *Questões de literatura e de estética* (2010), como sendo a “consciência da diversidade das linguagens do mundo e da sociedade” (BAKHTIN, 2010, p. 134) e que, portanto, entra no discurso romanesco, no qual as linguagens são estilizadas justamente por não existir uma linguagem única para a categoria romanesca.

O plurilinguismo adentra o romance de forma ramificada e se mostra através das pessoas que falam, por uma necessidade literária exigida nessa modalidade: a de ter quem represente suas falas. Bakhtin explica que uma característica marcante no romance é, por essência, a apresentação do homem que fala; na forma romance, portanto, é imprescindível que cada falante tenha seu próprio discurso, a sua linguagem, a sua própria voz.

Existem momentos em que o discurso do narrador se mistura com o das personagens, o que provoca uma delicada simbiose, praticamente imperceptível em primeira análise. Sobre essas ocorrências, Bakhtin nos mostra que esse recurso representa as estratégias utilizadas pelo autor que, dessa maneira, pode

expressar opiniões e visões diversas. Conforme esclarece o teórico russo, essa estratégia narrativa é móvel, uma vez que

Essa atitude do autor em relação à linguagem enquanto opinião corrente não é imóvel, está sempre sujeita à condição de algum movimento vivo, de uma oscilação às vezes rítmica: ora mais, ora menos, o autor deforma parodicamente alguns momentos da “linguagem comum”, ou revela de maneira abrupta a sua inadequação ao objeto. Às vezes, ao contrário, como que se solidariza com ela, apenas mantendo uma distância mínima, e de vez em quando, fazendo ressoar diretamente nela a sua própria “verdade”, isto é, confundindo inteiramente a sua voz com a dela. (BAKHTIN, 2010, p. 108).

À luz das compreensões de Norman Friedman, Lígia Chiappini Leite, em *O foco narrativo* (1994), analisa essa tipologia narrativa sob a classificação de “Narrador onisciente seletivo”, uma forma narrativa em que o narrador se funde aos pensamentos das personagens. A técnica narrativa da *Onisciência Seletiva* permite que o narrador fique invisível, praticamente imperceptível, mas exerça sua capacidade de conduzir e apresentar por seu discurso o discurso de outrem, de modo análogo ao que se observa nas reflexões de Mikhail Bakhtin. Trata-se, assim, de uma técnica narrativa em que os discursos mesclam-se e em que “há uma íntima simbiose entre o narrador e o personagem, a ponto de não podermos distingui-los” (LEITE, 1994, p. 57).

Acerca também de uma derivação desse estilo, do narrador onisciente seletivo múltiplo, Lígia Chiappini Leite demonstra que:

Não há propriamente narrador. A história vem diretamente, através da mente das personagens, das impressões que fatos e pessoas deixam nelas. [...] o autor traduz os pensamentos, percepções e sentimentos, filtrados pela mente das personagens, detalhadamente... (LEITE, 1994, p. 47).

Nessa mesma esteira, portanto, para o pesquisador Ronaldo de Melo e Souza, o narrador roseano classifica-se como um condutor que não descreve as personagens, mas sim as revela com poeticidade e alinha as suas vozes, tornando o todo coerente e poético. O narrador roseano tem sensibilidade para sintonizar o sertanejo e o sertão, traduzir linguagens, unir o interior e o exterior de modo que toda a história se transforme diante do leitor. Nas palavras de Souza,

Ao ritmo formativo da natureza corresponde a plasticidade da natureza e a dinâmica da linguagem rítmica, que se configura na construção musical da narrativa. A forma devida da natureza

e a forma dinâmica da linguagem mutuamente se aplicam, sobretudo porque jamais se representam conformadas no contorno externo de uma configuração aparentemente estática e acabada, mas sempre como dinamismo que supõe uma energia própria, uma ânsia de realização, um desejo de metamorfose. (SOUZA, 2008, p. 13).

Diante de tais compreensões, é possível analisar tais características do narrador roseano na leitura de “Campo Geral”, em diversas passagens, como quando Miguilim muitas vezes conversa consigo mesmo, em fluxos de consciência que se misturam ao discurso do narrador em terceira pessoa, ou mesmo quando conversa com outros personagens. Em verdade, por vezes o leitor se vê diante da mistura das vozes de Miguilim e do narrador, não podendo afirmar ao certo quando é Miguilim quem fala ou quando é o narrador. Destaquemos a seguir um trecho em que essa estratégia narrativa tão relevante para nossos estudos se faz patente:

E agorinha, agora, que **ele** carecia tanto de qualquer assinzinho de socorro, algum aprumo de amparo, **será que não podia pedir pra ela?** Miguilim pensava. Miguilim nem ria. O que ele ia vendo: que não adiantava. **Ah, não adiantava não, de jeito nenhum – Mãitina estava na bebedeira.** (ROSA, 2001, p. 63, grifos nossos).

Observemos como aos verbos em terceira pessoa fundem-se as percepções da criança, marcadas pelas escolhas vocabulares que tangenciam o universo infantil, como os diminutivos “agorinha” e “assinzinho”, e pela interrogação, em uma construção de discurso indireto livre.

De modo análogo, Miguilim muitas vezes reflete sobre os acontecimentos em monólogos interiores, mas a fronteira entre o narrador e o personagens é muito tênue, pois ora o narrador aparece, ora fica invisível, o que impossibilita muitas vezes a distinção entre narrador e personagem, como se pode verificar a seguir:

Era o único jeito de sozinho poder ficar, depressa, precisava. Podiam rir, de que rissem **ele não se importava**. Mesmo **agora ali estava ele ali**, atrás das árvores, com as calças soltadas, acocorado, fingindo. **Ah**, mas livre de todos; e pensava, **ah, pensava!** Repensava aquele pensamento, de muitas maneiras amarguras. Era um pensamento enorme, aí Miguilim tinha de rodear de todos os lados, em beira dele. **E isso era, era! Ele tinha de morrer?** Para pensar, se carecia de agarrar coragem – debaixo de exata ideia, **coraçõzinho** dele anoitecia. **Tinha de morrer? Quem sabia, só?** (ROSA, 2001, p. 65, grifos nossos).

Para além das interrogações, exclamações e da interjeição que evidentemente dão carga subjetiva aos pensamentos expressos, notemos que nessa passa-

gem a estratégia de narrativa híbrida é construída igualmente pelas conjugações verbais, porquanto ora o pronome está evidenciado (“ele não se importava”), ora o pronome é obscurecido, o que pode naturalmente conduzir a uma leitura por exemplo da penúltima frase, pela desinência verbal, tanto de “ele tinha” quanto de “eu tinha” “de morrer?”.

Por muitas vezes a linha que separa o narrador e Miguilim apaga-se, deixando-nos perceber a representação da realidade subjetiva do menino. O espaço narrativo, por exemplo, é mostrado e sentido pelas capacidades sensoriais da criança. Assim, narrador e personagem ocupam por vezes o mesmo foco dentro da história.

Ronaldes de Melo e Souza denomina esse narrador de “Epilírico”, pois se trata de uma técnica narrativa de transformar a relação narrador e protagonista em uma conexão lírica singular, como nos explica o pesquisador em sua caracterização do “Narrador epilírico”:

Entre o mundo circundante do lugar chamado Mutúm e o leitor, interpõe-se as formas da sensibilidade e as categorias do entendimento do menino às voltas com a redenção do destino. A fim de representar a experiência mitopoética do protagonista, **o narrador reduz ao grau zero sua visão pessoal e se limita ao tornar transparente o ponto de vista da criança.** (SOUZA, 2008, p. 134, grifos nossos).

Diante das análises até aqui empreendidas, parece-nos fundamental compreender a dupla mediação operada pelo narrador em “Campo Geral”, que funde a narrativa em terceira pessoa à percepção ingênua e de novidade da criança. Ainda nas palavras de Souza,

Ao narrar o outro eu, e não o próprio eu, **o narrador realiza a conjunção do gesto impessoal da narrativa épica com o tom genuinamente lírico do menino entusiasmado com a beleza do mundo certo-nejo.** No duplo desempenho da despersonalização narrativamente intimizada com a personificação da mundividência de Miguilim, o narrador associa o épico e o lírico e, por isso mesmo, singulariza-se como **narrador epilírico.** (SOUZA, 2008, p. 134, grifos nossos).

Dessa forma, podemos perceber o traço épico de terceira pessoa e o transbordamento lírico pelos sentimentos infantis. Dessas observações, podemos então concluir de antemão que a percepção dos sentimentos transformadores advindos do universo infantil de Miguilim alcança um estágio revelador, de pura poesia, justamente por sua tipologia narrativa, o que torna o narrador o principal responsável pelas qualidades que desejamos destacar na narrativa de “Campo Geral”, como poderemos analisar adiante.

Nessa esteira, podemos afirmar que o narrador tem a capacidade de poetizar a vida sofrida do sertão e de encher de beleza aquilo que seria feio, caso não houvesse o toque sublime dos sentimentos e da pureza infantis que trazem vida onde há morte, sorrisos onde há o pranto, e alegria onde reina a tristeza. Os infortúnios, as angústias e as frustrações transformam-se ao serem “tocados” por esse narrador polifônico, como nos mostra Ronaldo de Melo e Souza:

O narrador rosiano se torna capaz de ver o sertão como ele nunca foi visto e de poematizá-lo na originalíssima linguagem da saga, que se deleita em pronunciar o impronunciado e a dizer o ainda não dito nem ouvido. [...] o narrador rosiano se comporta como figura pro-teiforme, que mobiliza uma prodigiosa politropia estilística, uma mutação vertiginosa de perspectivas narrativas. (SOUZA, 2008, p.14).

Podemos ainda perceber que algumas vezes o narrador assume alternâncias de proximidade com a personagem, isso é, por vezes se mostra mais próximo e por outras mais distante de Miguilim. A linguagem usada pelo narrador é também marcada de regionalismos, trazendo ainda mais realidade à narrativa. Todas as reflexões e sensações sentidas pelo leitor de “Campo Geral” são levadas por um narrador que se traveste, se camufla em meio à torrente de sentimentos presentes na estória narrada.

A história em que Miguilim nos é apresentado traz significações profundas e marcantes. No entanto, somos levados a acreditar que assim o é em decorrência dessa escolha narrativa que possui um narrador sensível, atento às mudanças e às nuances sentimentais que envolvem a personagem e se traduzem nos efeitos do texto. O narrador aqui carrega consigo uma carga expressiva de envolvimento com Miguilim, e que pode ser percebida disposta ao longo do texto, como um fio condutor.

Em outras obras, como nos contos “As Margens da Alegria” e “Os Cimos”, também podemos perceber que o narrador adentra o universo infantil e nos conduz aos sentimentos da infância e à descoberta da vida pela perspectiva infantil. Ainda sobre esse tema, Souza também demonstra que:

A imaginação infantil, que transcende a inflexão inercial do espírito subjugado pelos fatos inanimados e assume o infinito poder de encantamento do fazer-se das coisas, constitui a fonte perene da poesia. A força criadora da criança, que se manifesta na capacidade de transmutar o material inerte da realidade objetiva na irrupção vivente de um campo emocional de atividades cósmicas difusas, determina todos os atos criativos do homem, e não simplesmente a primeira etapa de sua existência. (SOUZA, 2008, p. 128).

Ao narrar a novela “Campo Geral”, esse narrador também delimita o espaço entre as diferenças duais de seu trabalho narrativo e transforma todas as possibilidades humanas de existência, dentro do texto, em obra de arte. A alegria de ver o mundo com olhos inocentes, mediada pelo narrador como se a ingenuidade amenizasse a dor de ser quem nos tornamos ao longo da vida, é uma ferramenta utilizada por Guimarães Rosa para envolver os leitores de suas narrativas. A singularidade infantil que apazigua os conflitos de existência e a esperança que nunca se encerra estão submersas no curso dessa narrativa.

A alegria que é representada nessa novela envolve, portanto, o leitor de modo que todos os infortúnios pelos quais passa a personagem convivam com a alegria que a personagem traz consigo. Outrossim, nas palavras de Souza, “A poeticidade da estória de Miguilim suplanta a factualidade da história dos homens que, como seu pai, não conseguem transcender o fardo imanentizador da causalidade do destino” (SOUZA, 2008, p. 129).

Diante da temática da alegria infantil nas obras roseanas, é possível observar que no conto “As Margens da Alegria” notamos igualmente uma dualidade entre os sentimentos: tristeza, alegria, decepção e surpresa. A todo momento o narrador faz a mediação desse jogo dialético, transitando entre a luz e a escuridão. O narrador contrapõe dois extremos de sentimentos: euforia e tristeza coabitam no interior da criança e se refletem nas paisagens percebidas pelo menino. Interior e exterior fazem parte do mesmo campo subjetivo das emoções.

A criança do conto “As Margens da Alegria” não entende os detalhes de suas emoções, ou o porquê de senti-las. Ela não saberia explicar com exatidão as suas próprias emoções, ela apenas sente. Não cabe à consciência infantil julgar ou classificar todas as ligações afetivas pelas quais passa. Para a criança, a tristeza instantânea sentida pela morte do peru é algo que chega e sua explicação é simples: seu coração ficou triste pela crueldade cometida contra o animalzinho. Enquanto no mundo adulto a morte da ave representa algo tão normal e corriqueiro, para o menino essa morte é um gatilho desencadeador para reflexões mais profundas.

O conto é iniciado com a alegria das descobertas, em que a criança percebe um mundo novo, cheio de coisas importantes, representado pela cidade em construção. E nesse cenário a natureza é de fato algo muito belo e valioso aos olhos infantis. No decorrer do conto, entretanto, o menino se entristece pela morte do lindo Peru, e mais adiante, no final, a alegria retorna por meio da aparição de um vaga-lume, simbolizando a renovação.

No que concerne ao perspectivismo narrativo, de modo semelhante ao que se observa em “Campo geral”, o narrador de “As margens da alegria” tem o controle e opera as palavras de modo que seu discurso transita entre as mu-

danças ocorridas no texto e o impacto nas personagens. Também neste conto, o discurso do narrador acompanha todas as sensações experimentadas pelo garoto. Em momentos de tristeza, o narrador modifica o espaço, as cores, uma vez que tudo em volta acompanha os sentimentos da personagem, como se pode observar no seguinte trecho:

Tudo perdia a eternidade e a certeza; num lufo, num átimo, da gente as mais belas coisas se roubavam. Como podiam? Por que tão de repente? Soubesse que ia acontecer assim, ao menos teria olhado mais o peru – aquele. O peru – seu desaparecer no espaço. Só no grão nulo de um minuto, **o menino recebia em si um miligrama de morte.** (ROSA, 2001, p. 52-53, grifos nossos)

Estas duas narrativas, “As margens da alegria” e “Campo Geral”, portanto, trazem de fato algo renovador a respeito da alegria, sobre a importância de ser alegre ou estar alegre. Nos dois casos, tanto Miguilim quanto o menino que vê a morte da natureza para o nascimento de uma cidade trazem para o texto esse sentimento pueril da vida infantil renovada, um contentamento com a simplicidade, um compromisso de mudar a forma de ver o mundo.

Em “Campo Geral”, Miguilim fica alegre ao ver os bois, ao observar a natureza e subir no pé de fruta. Ao brincar com seus irmãos, ele sente que seu mundo é melhor que o mundo adulto, revestindo-se em duas vertentes culturais, uma séria e uma risível. As crianças riem, os adultos sempre estão sérios, embrutecidos. Em uma leitura comparativa, podemos observar que, em “As margens da alegria”, a criança se contenta com o grugulejo do Peru, está feliz em poder ver quão linda é a natureza, seus pássaros e suas árvores. A alegria se faz presente aqui também e acompanha a criança a todo momento. A alegria infantil é, portanto, recorrente nessas duas histórias.

Assim, os narradores das duas narrativas assemelham-se, ao passo que nas duas narrativas as crianças estão em processo de aprendizado e de descobrimento. Podemos mesmo dizer que ambas as crianças estão aprendendo a viver alegres “mesmo com toda coisa ruim que acontece acontecendo” (ROSA, 2001, p. 119).

Dessa forma torna-se possível analisar a temática do riso e da alegria a partir dessa perspectiva infantil. Conforme veremos a seguir, na percepção infantil o riso traz alegria, transcende a morte e os sofrimentos e pode coabitar na criança que convive dialeticamente com o riso alegre e a tristeza das coisas ruins que acontecem.

Formas do riso em “Campo Geral”

O riso que iguala

Em vários momentos da história de Miguilim, em “Campo Geral”, a alegria figura como parte ativa do enredo, adornando e enchendo de contornos singulares o clima bucólico das vidas dos personagens. Embora existam também tristezas e o sofrimento humano represente a realidade da vida sofrida do sertão, é a alegria que traz consolo, e o riso acaba resgatando e assumindo uma função regeneradora do indivíduo.

Para Mikhail Bakhtin, conforme seus estudos constantes em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais (2013), o riso faz parte da forma de compreensão humana acerca do mundo e, portanto, não deve ser desvalorizado, uma vez que faz parte do homem e de sua história, e não se justifica sua desvalorização em detrimento do sério.

Em “Campo Geral” o riso transforma, modifica o sério, alivia dores, aproxima pessoas e desfaz as hierarquias existentes entre o mundo infantil e mundo adulto. Segundo Bakhtin, o riso possui bases universais de percepção do mundo e essas características são substanciais para curar, regenerar e recriar. De acordo com suas ideias, seria o mesmo que saber viver e saber morrer. O riso opera na desconstrução dos padrões e das tradições, tornando-se subversivo, e em certos momentos rompe com as barreiras impostas culturalmente. O riso é subversivo justamente porque unifica e desfaz as hierarquias igualando todos no mesmo patamar.

Também sobre essa temática subversiva e libertadora do riso, Georges Minois, em *A história do riso e do escárnio* (2003), também considera que

Essa vida representada no riso corresponde aos fins superiores da existência: um **renascer** na universalidade, a liberdade, a igualdade, a abundância. É uma franquia provisória, mas anunciadora da libertação definitiva em relação a regras, valores, tabus e hierarquias. [...] O riso teria, portanto, o valor de **subversão social**. (MINOIS, 2003, p.156-157, grifos nossos).

Mikhail Bakhtin traz ainda importantes informações sobre o riso festivo e as diversas formas de expressão popular na Idade Média, a partir de seu recorte do contexto de François Rabelais, salientando a importância de suas obras sobre a manifestação popular e sobre o riso festivo.

De acordo com Bakhtin, Rabelais, ao combinar riso e cotidiano popular em suas obras, trouxe riqueza cultural e sensibilidade ao perceber um mundo ainda inexplorável, não somente a história de cotidianos distintos em sua época, como também a graça do risível festivo e desprezioso que traz o carnaval.

Segundo Bakhtin, a raiz para se compreender a obra de Rabelais está exatamente no fato de que sua obra explorava a comicidade popular na Antiguidade e o riso nas festividades populares na perspectiva de um riso que iguala momentaneamente as esferas sociais e rompe com as hierarquias. Bakhtin expõe a dicotomia que a carnavalização e o riso festivo, existentes na obra de Rabelais, provocam na esfera social.

Assim compreendida a possibilidade risível de ruptura momentânea das hierarquias, é possível notar que a mundividência infantil, risonha e alegre de Miguilim contrapõe-se ao mundo sério dos adultos à sua volta. Em nossa leitura, então, emergem nessa narrativa uma esfera oficial, do sério, representada pelos adultos, e outra não oficial, não séria, representada pela criança. Consequentemente essa cultura risonha e alegre infantil é renegada pelo sério adulto, pois é considerada rebaixada pela cultura oficial.

A esse respeito Geoges Minois e Mikhail Bakhtin mostram-nos que o riso pode representar valores subversivos por abalar a ordem estabelecida. Trazendo a narrativa sobre Miguilim para esse contexto, podemos perceber que o mundo risível e alegre da criança está em constante confronto com o mundo sério e oficial de seu pai, o que somente o riso poderá desestabilizar.

Nessa perspectiva, reconhecemos, então, que quando os dois riem essa hierarquia é desfeita, como podemos constatar pela cena a seguir, em que pelo riso de uma pequena bobagem Miguilim e o pai encontram-se lado a lado, sem hierarquias, porquanto o riso do pai representa para o menino justamente a manifestação do seu sentimento:

Miguilim pegou o tabuleirinho – os macacos tinham comido o de-comer todo. Sofria precisão de conversar com Dito, assim que o Pai terminasse de contar tantas vezes a estória dos macacos, **todos riam muito, mas ele Miguilim não se importava, até era bom que rissem e falassem sem ralhar.** – “Miguilim? Se encontrou com padrinho Simão, correu ensebado, veadal... Chorou a água de uns três cocos...” – Pai caçoava. **Quando Pai caçoava, então era porque Pai gostava dele.** (ROSA, 2001, p. 7, grifos nossos).

Nesse sentido, compreendemos que é por meio do riso que adultos e crianças podem participar do mesmo momento de descontração. Como pode ser observado no trecho acima, “todos riam muito” e mesmo que a graça consista em caçoar de algum erro do menino, ele não se importa, na verdade até encontra prazer em poder participar de momentos tão raros com seu pai, momentos em que as hierarquias deixam de existir e até mesmo a tensão gerada por ela desaparece, pois para Miguilim a ação do Pai de “caçoar” equivale à conclusão de que o “Pai gostava dele”.

Essa quebra e esse rompimento podem ser notados em “Campo Geral” a todo momento nas relações sociais dispersas por toda a obra. O mundo adulto contrasta com mundo infantil a ponto de Miguilim não gostar das conversas dos adultos e preferir seu mundo de criança. Somente em determinados momentos, quando as peraltices de crianças quebram tais barreiras e o riso submerge das relações cristalizadas, pela cultura bruta do campo, é que pai e filho conseguem participar verdadeiramente da vida do outro, através do riso. Nos momentos em que o riso brota, Miguilim desfruta do mesmo prazer dos adultos e, por isso, vivencia a graça de ser igual. Dessa maneira, o riso iguala, apaga as diferenças e renova as relações sociais.

Nesta esteira, Mikhail Bakhtin demonstra que o riso aparecia nas festas populares como riso carnavalesco, riso festivo, apontando para essa distinção entre duas culturas: a oficial e a carnavalesca. Dessa mesma maneira, a partir das considerações em relação às ideias de Bakhtin sobre o riso carnavalesco, compreendemos que o riso está vinculado ao popular, ao marginalizado, e, sendo considerado contrário ao sério, não tem nenhuma credibilidade. Ao ser marginalizado, o riso coloca-se abaixo do sério e passa a se configurar como uma subcultura, a cultura não oficial. Passam a existir, então, dois níveis culturais: o oficial, em que a alta burguesia era ativamente participativa e considerada séria e prestigiada; e um universo à parte, que seria o não oficial, do risível e cômico, extraoficial, sem credibilidade e desprestigiado. O riso na Idade Média estava ligado à vulgaridade e portanto era rebaixado. De acordo com esse teórico,

o riso na idade média estava relegado para fora de todas as esferas oficiais da ideologia e de todas as formas oficiais, rigorosas, da vida e do comércio humano. O riso tinha sido expurgado do culto religioso, do cerimonial feudal e estatal, da etiqueta social e de todos os gêneros da ideologia elevada. O tom do *sério exclusivo* caracteriza a cultura medieval oficial. (BAKHTIN, 2013, p. 63).

No entanto, o riso carnavalesco rompia com essa separação e, momentaneamente, todas as hierarquias e separações deixavam de existir. O riso ressurgia como elemento libertador e unificador das camadas estratificadas socialmente pelos padrões e costumes da época.

Difícilmente o leitor de “Campo Geral” passa indiferente às cenas alegres ou tristes da vida das personagens. A inocência infantil possui um papel primordial dentro da história, pois só podemos perceber a renovação e a alternância de sentimentos através de Miguilim. Sua vivência infantil traz a lógica inocente para o interior da novela. Com os acontecimentos tristes, violentos e revoltantes, surge

a compreensão pueril de Miguilim, que, mesmo sem entender direito os processos dos acontecimentos daquela vida, se entrega ao viver, ao sorrir e ao brincar. A criança possui essa virtude, o infantil traz esse consenso de brincar com o sério, de transformar as tristezas e acreditar no porvir.

Mesmo com sua tenra idade, o garoto se enxerga em um dilema de difícil resolução e isso o deixa preocupado por vários dias. Na família de Miguilim existe uma contenda entre o pai e Tio Terêz. Os dois irmãos brigam pelo amor da mesma mulher: um triângulo amoroso que desequilibra a harmonia familiar e provoca intrigas dentro do lar. Em certo momento, Tio Terêz é expulso de casa pelo irmão, pai de Miguilim, por ciúmes. Mais tarde Tio Terêz espera o garoto no caminho da roça para lhe pedir um favor: que entregue um bilhete dele para a cunhada, mãe do menino.

Sem poder contar a ninguém o ocorrido e sem ter um auxílio para resolver a trágica situação, Miguilim sofre com os problemas do mundo adulto e nesse momento os dois mundos se chocam:

“Escuta, Miguilim, você lembra um dia a gente jurou ser amigos, de lei, leal, amigo de verdade? Eu tenho uma confiança em você...” – e Tio Terêz pegou o queixo de Miguilim, endireitando a cara dele para se olharem. – “Você vai, Miguilim, você leva, entrega isto aqui à mãe, bem escondido, você agarante?! Diz que ela pode dar a resposta a você, que mais amanhã estou aqui, te espero...” [...] O bilhete estava dobrado, na algibeira. O coração de Miguilim solava que rebatia. De cada vez que ele pensava, recomeçava aquela dúvida na respiração, e era como estivesse sem tempo. [...] **Mas não podia entregar o bilhete à mãe, nem passar palavra a ela, aquilo não podia, era pecado, era judiação com o pai, nem não estava correto.** Alguém podia matar alguém, sair briga medonha, Vovó Izidra tinha agourado aquelas coisas, ajoelhada diante do oratório – do demônio, de Caim e Abel, de sangue de homem derramado. Não falava. Rasgava o bilhete, jogava os pedacinhos dentro do rego, rasgava miúdo. E Tio Terêz? **Ele tinha prometido ao Tio Terêz, então não podia rasgar.** (ROSA, 2008, p. 83-84, grifos nossos).

Nesse momento, devido aos acontecimentos, o leitor pode perceber um choque no universo infantil de Miguilim. Sua paz interior foi abalada e sua alegria sai de cena dando lugar ao sério. As preocupações assumem o papel principal momentaneamente em sua cabeça. O garoto está perdido, em busca de algo que cure sua desordem. Mesmo lutando para se esquecer das preocupações, ele tenta remediar os dilemas adultos com a sua essência e sua explicação infantil. Vez ou outra o menino lembra-se das responsabilidades assumidas e se abala novamente, tentando encontrar uma saída, demonstrando alternância, transitivi-

dade entre os sentimentos existentes em seu cosmos infante. Essa alternância no menino pode ser entendida como a coexistência e a transitividade entre os dois polos, caracterizados pelo riso e pelo sério.

Assim, no drama de Miguilim, o riso assume um caráter transformador das relações e dos sentimentos. A perspectiva do riso festivo da criança desfaz e desestabiliza as hierarquias, ainda que provisoriamente. Nas narrativas roseanas, essa imaginação infantil pode ser entendida como potência de encantamento e, conforme destaca Souza, como “fonte perene da poesia”. Segundo Ronald de Melo e Souza, portanto,

A força criadora da criança, que se manifesta na capacidade de transmutar o material inerte da realidade objetiva na irrupção vivente de um campo emocional de atividades cósmicas difusas, determina todos os atos criativos do homem, e não simplesmente a primeira etapa de sua existência. (SOUZA, 2008, p. 126-127).

Mesmo com o jeito bruto de seu pai, as frustrações de sua mãe e, ainda, a perda de seu irmão, amigo e companheiro, Miguilim busca viver com alegria, vendo a beleza e a simplicidade do sertão, que transcende os fardos pesados do cotidiano. Isso está intimamente ligado à capacidade de se regenerar, de redescobrir, de se refazer e de se transformar. O riso alegre e festivo do universo infantil de Miguilim suplanta as diversidades para se regenerar.

Nesse sentido, é possível perceber em “Campo Geral” a existência de um ciclo de morte e de renascimento, como num círculo que não tem começo nem fim, no qual todas as coisas morrem e se renovam gradativamente e em que a renovação assume uma simbologia significativa. Miguilim, em sua vida infantil e alegre do campo, sofrerá o impacto da morte de seu irmão Dito. Contudo, logo depois das turbulências familiares, ele experimentará a felicidade ao colocar os óculos e ver como Mutúm é bonito. Depois de tanta tribulação, seu coração se renova na alegria de poder ver, nitidamente, o lugar onde mora. Essa visão pode assumir tanto um caráter simbólico quanto real na vida do menino. Ele, que antes via apenas com o coração, agora enxerga também com os olhos.

A regeneração ambivalente do riso infantil, que iguala e rompe com as hierarquias, representa a compreensão da coexistência da vida e da morte, da alegria e da tristeza, como dialeticamente ensina Dito já próximo de sua morte: “Miguilim, Miguilim, vou ensinar o que agorinha eu sei, demais: é que a gente pode ficar alegre, alegre, mesmo com todo coisa ruim que acontece acontecendo. A gente deve de por ficar então mais alegre, mais alegre, por dentro!”(ROSA, 2001, p. 119).

O riso que humaniza e cura

Bakhtin chama atenção para as características do riso considerado na Antiguidade como um atributo espiritual supremo, relegado somente aos homens e inacessível às outras criaturas. O teórico apresenta, portanto, a humanização como um aspecto próprio do riso, pois somente os seres humanos possuíam a capacidade de rir. Dessa maneira, podemos entender que o riso torna-se sublime, porquanto trata-se de uma criação divina.

Assim, a respeito do riso e de seus benefícios, Mikhail Bakhtin destaca a virtude curativa proporcionada pela alegria. Ao abordar o efeito positivo do riso sobre o ser humano, Bakhtin menciona algumas teorias retiradas de textos fundamentados em Hipócrates⁴, que, em seus tratados sobre medicina, ressaltava a importância da alegria no tratamento de doenças.

Mikhail Bakhtin apresenta uma abordagem mais filosófica do riso, ligando-o à essência mais pura e divina do homem. Com base na teoria encontrada nos escritos de Aristóteles, que via no riso um processo de humanização, Bakhtin traz ainda a concepção de que o homem é o único animal que ri e que portanto se torna privilegiado por isso: “O riso era considerado como o privilégio espiritual supremo do homem, inacessível às outras criaturas. [...] O riso, dom de Deus, unicamente ao homem concedido, é aproximado do poder do homem sobre a terra, da razão e do espírito que apenas ele possui” (BAKHTIN, 2013, p. 59).

Georges Minois igualmente explica sobre o riso e sobre a sua relação com a saúde e o interior humano, traçando um histórico desde a Grécia antiga quando Hipócrates vai visitar Demócrito⁵ com intuito de estudar sua loucura. O homem é representado como pedra bruta, sem muito conhecimento e que portanto está sempre cercado pelo medo, pelas preocupações e pelos problemas advindos de suas incertezas sobre a vida e sobre o mundo. Como podemos ver, o riso surge então como fator libertador, ápice da espiritualidade e da sabedoria:

Hipócrates o interroga: “Explica-me agora a razão de teu riso diante das coisas da vida. ... É o homem que me faz rir: ele é pleno de derrisão e vazio de ocupações razoáveis; todas as suas reflexões o conduzem a infantilidades. Nós o vemos expor-se inutilmente a penosos sofrimentos; o exagero de seu desejo o conduz aos limites da terra e a regiões indeterminadas; ele funde o ouro e a prata sem deixar de querer possuí-los; tenta, sem cessar, possuir cada vez mais sem outro objetivo que o de possuir por possuir; e ele não tem vergonha de se dizer feliz. (MINOIS, 2003, p. 61).

4. Maior médico da antiguidade e teórico do riso.

5. Filósofo pré-socrático. Ficou conhecido durante o Renascimento como “o filósofo que ri”.

O riso de Demócrito, diante das coisas do mundo e da estupidez do homem, qualifica-se por um riso de ceticismo. Trata-se de uma forma de protesto contra a ignorância humana que assume um simbolismo de descoberta e de sabedoria. Para Demócrito o riso significava o saber, o descobrimento do homem pelo próprio homem.

Tanto o riso curativo quanto o riso de ceticismo trazem características de um riso reflexivo e filosófico acerca do homem, que contribuem para o desenvolvimento humano e também para a cura diante de alguns males. A criança, representada por Miguilim, traz consigo a sabedoria de auto-cura, ela não conhece ainda seu potencial, mas carrega dentro de si o poder regenerativo da inocência e da alegria.

Com as histórias que ouve e que “inventa de juízo”, Miguilim fabrica seu antídoto contra as amarguras da vida. E é por isso que seu Aristeu torna-se tão importante para o menino. Devido à sua criatividade infantil, o curandeiro representa essa força curativa do riso. Nessa perspectiva, um dos momentos de maior expressividade e que nos mostra com evidência essa relação entre a criação de histórias e a cura pelo riso pode ser percebido quando Miguilim encontra-se enfermo e desfalece nos braços de sua mãe. Nesse momento, seu irmão caçula, Dito, sai correndo e vai chamar seu Aristeu, que por acaso está de passagem.

Seu Aristeu é representado na narrativa como um homem bonito, amigo da natureza, e principalmente alegre. Ele está sempre sorrindo e, por consequência, por onde passa faz surgir o riso. Ele também possui habilidades com ervas naturais e seu conhecimento sobre a natureza o transforma em uma espécie de naturalista, um curandeiro. Aristeu é descrito como uma pessoa diferente, bem longe do convencional. Nas palavras do narrador, “[...] aquele homem parecia desinventado de uma história” (ROSA, 2001, p. 76). Toda vez que é mencionado, seu Aristeu traz consigo um riso alegre e alimenta o imaginário infantil. Na análise de Souza, esse nome remete-se ao quarto livro das *Georgicas* de Virgílio, em que o filho de Apolo, Aristeu, é o “detentor do saber acerca da indestrutibilidade da vida em si mesma”. Além disso, do mesmo modo como é representado nessa novela roseana, “Diodoro Sículo e Plínio o reconhecem como inventor da mistura de vinho e mel, que ensina aos homens o uso da colmeia” (SOUZA, 2008, p. 133).

É exatamente dessa maneira que seu Aristeu apresenta-se, uma vez que “na saga do menino contador de histórias, Aristeu atua como criador de abelhas, curador de enfermidades e músico tocador de viola” (SOUZA, 2008, p. 133). E o processo de cura de Miguilim se dá sob a forma de riso e de festa. Ainda nas palavras de Souza, “A fim de curar a doença de Miguilim, se achega ao convalescente ‘fazendo engraçadas vênias de dançador’ e pronunciando palavras mágicas.

Fascinado pelo homem ‘desusado de bonito’, que lhe parece ‘desinventado de uma estória’, **Miguilim se restabelece e vibra de alegria**” (SOUZA, 2008, p. 133-134, grifos nossos).

Essa característica nos apresenta um cenário revigorante e nos faz perceber na figura de Seu Aristeu a cura dos males e das doenças como uma propriedade do riso. Quando ele começa a falar com Miguilim, suas palavras são poética, com rimas e sempre de alto astral, alegria e risos: “ – Vamos ver o que é que o menino tem, vamos ver o que é que o menino tem?!...Ei e ei, Miguilim, você chora assim, assim – prá cá você ri, prá mim!... [...]Te segura e pula, Miguilim, levanta já!”. E o efeito curativo de suas palavras no menino, como se pode destacar, se traduz exatamente em forma de risos e de alegrias: “Miguilim, dividido de tudo, se levanta mesmo, de repente são, não ia morrer mais, enquanto seo Aristeu não quisesse. **Todo ria. Tremia de alegrias**” (ROSA, 2001, p. 77, grifos nossos).

Um relativo estado de equilíbrio

Em “Campo Geral” todos os sentimento juntam-se e transformam a realidade existente, representando, nesse sentido, a dualidade entre dois universos: o sério e o risível. Nenhum dos dois pode ser rebaixado ou se transformar em algo menos importante. Os dois são lados opostos, mas fazem parte do mesmo universo. Nessa narrativa, o enredo oscila e transita entre esses dois universos.

Marli Fantini, em seu capítulo “A festa e a Farsa” (2003), atesta em suas explicações a transitividade narrativa entre as ambivalências sentimentais, o que transforma “Campo Geral” em uma espécie de espetáculo dançante que transita entre dois mundos, parte de um só universo: o ser. Guimarães Rosa utiliza-se das diferentes formas para demonstrar que forma e conteúdo não precisam estar separados, podem compartilhar o mesmo espaço e se alternarem entre si, com o propósito de manter o equilíbrio do cosmos. O homem passa a existir quando enfrenta seus dilemas e essa transitividade entre o ser alegre e o ser sério faz parte da busca pela integralidade humana. Os seres estão sempre inacabados e em processo de humanização e de percepção do mundo. Nesse mundo pluridiscursivo de Rosa, a estória reveste-se de um caráter renovador e de construção universal, que propõe a dissolução de barreiras e a destruição dos padrões pré-estabelecidos cultural, social e politicamente.

Miguilim não representa apenas uma criança inocente que não sabe o que acontece à sua volta. Ele representa a renovação humana, a fé na humanidade, a harmonia que organiza tudo após o caos. A criança que protagoniza a estória de “Campo Geral” comporta todas as dúvidas e as certezas dentro de sua forma, ela

sorri quando insiste em permanecer, fica séria quando o riso não é convincente. A criança representa esse equilíbrio entre a chegada e a despedida, o velho e o novo, as gerações que chegam e outras que se vão. A criança é, portanto, renovação e manutenção desse ciclo que segue um equilíbrio relativo.

Compreendidas as interpretações que desenvolvemos acerca do riso, é possível entender por fim, nessa narrativa roseana, “O jogo, a festa, o riso, a excentricidade, os limites nebulosos entre sanidade e loucura, entre morte e renovação, entre sagrado e profano, **a ambivalente relatividade de tudo** – princípios que regulam a ‘cosmovisão carnavalesca’, no sentido que lhe confere Mikhail Bakhtin” (FANTINI, 2003, p. 210, grifos nossos). São exatamente essas características que fazem da obra roseana “um espaço de interatividade, sempre aberto a mudanças e ao vir-a-ser” (FANTINI, 2003, p. 210).

Nessa dança de sentimentos que vêm e vão, ora Miguilim está bem e feliz, ora triste e preocupado, o que representa o rito da vida cá fora do texto. Portanto, conforme aponta Marli Fantini, “ora com humor, ora com amor; **ora sob a perspectiva trágica, ora sob a perspectiva tragicômica**, narradores e personagens rosianos dialogam com a máxima nietzschiana de dizer ‘sim à vida’ **mesmo nos instantes de maior tragicidade**” (FANTINI, 2003, p. 210, grifos nossos).

O homem e seus dilemas, a vida e seus impasses, o universo em que tudo muda, transita, deixa de ser e se reinventa, tudo isso faz parte da vida, do homem e de sua busca pela sua integralidade. Rosa conhecia essa dança universal e nessa narrativa é através do riso infantil que tudo se regenera. Sem o riso não seria possível compreender muitas coisas que somente o humor é capaz de compreender, assim como a seriedade também nos proporciona equilíbrio para enxergar outras formas de ver o mundo e fazer parte dele. O riso infantil sabe rir, sabe brincar e sabe levar a sério; o riso alegre e festivo da criança rompe e reestabelece a ordem e se renova diante das tristezas e da morte inerentes à existência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tr. Yara Frateschi. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Hucitec, 2013.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tr. Aurora Fornoni Bernardini et ali. São Paulo: Unesp/Hucitec, 2010.

FANTINI, Marli. Guimarães Rosa. *Fronteiras, margens, passagens*. São Paulo: Ateliê Editorial; São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. *O foco narrativo: ou a polêmica em torno da ilusão*. São Paulo: Ática, 1994.

MINOIS, Georges. *A história do riso e do escárnio*. Trad. Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Unesp, 2003.

ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. *Primeiras estórias*. 11ª ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SOUZA, Ronaldes de Melo e. *A saga rosiana do sertão*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

CONSOLO, Douglas Altamiro; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente.* Campinas: Pontes Editores, 2017, 264 p.

Lívia de Souza PÁDUA¹

Douglas BRESSAN²

O livro *Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente* foi organizado por Douglas Altamiro Consolo, Sandra Regina Buttros Gattolin e Vera Lúcia Teixeira da Silva e publicado pela Editora Pontes no ano de 2017. A obra é composta por 10 capítulos que tratam de questões de avaliação de desempenho e de proficiência.

No capítulo 1, “O COMPONENTE CULTURAL NAS AVALIAÇÕES DE LÍNGUA INGLESA DO ENEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES”, Elaine Risques Faria e Sandra Regina Buttros Gattolin analisam o componente cultural e o reconhecimento de gêneros nas provas de língua inglesa (LI) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no período de 2010 a 2013. As autoras apresentam o conceito de cultura e seus encadeamentos no processo de ensino e aprendizagem de LI, enfatizando a necessidade de adotar uma abordagem intercultural para/no ensino desse idioma, tal qual o papel da avaliação, vista como um recurso “propulsor de mudanças no processo de ensino e aprendizagem” (SCARAMUCCI, 1999).

No capítulo 2, “AVALIAÇÃO DOCENTE COMO MECANISMO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL”, Gladys Quevedo de Camargo aborda questões sobre avaliação docente e desenvolvimento profissional ao longo da formação inicial e continuada de professores. A autora apresenta uma proposta de dimensões da avaliação do professor de LI, envolvendo questões linguísticas, políticas, sociais e ideológicas, com sugestão de implantação desta em cursos de formação de professores de línguas, com foco na (re)construção de políticas formativas mais adequadas ao padrão contemporâneo. Quevedo-Camargo defende que a avaliação é “indissociável do processo de ensino/aprendizagem” (p. 58) e pode impulsionar o desenvolvimento profissional docente por se tratar de um instrumento cultural suscetível à interposição didática.

Douglas Altamiro Consolo, no capítulo 3, “ASSESSING EFL TEACHERS’ ORAL PROFICIENCY: ON THE DEVELOPMENT OF TEACHER EDUCATION

1. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina e Bolsista pelo programa CAPES/Araucária. E-mail: livia_s_padua@hotmail.com.

2. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: dbr.douglasbressan@gmail.com.

PROGRAMMES AND TESTING POLICIES IN BRAZIL”, trata da proficiência linguístico-comunicativa-pedagógica dos professores de inglês como LE no Brasil, trazendo destaques das deficiências na proficiência com base na literatura e em depoimentos de formadores de professores. Ao fim do texto, Consolo propõe uma revisão e algumas mudanças nos cursos e programas de formação docente para o ensino de LE, nos quais novas políticas de avaliação deveriam ser inseridas e, com o efeito retroativo e impacto nas políticas, poderia haver melhorias nas condições de ensino de inglês e de outras línguas.

No capítulo 4, “A AVALIAÇÃO DA METALINGUAGEM EM UM TESTE DE PROFICIÊNCIA ORAL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ORAL DE DUAS PROFESSORAS DE LÍNGUA INGLESA”, Aline Mara Fernandes disserta sobre a competência linguístico-comunicativa dos professores de LE. Este capítulo apresenta resultados de uma pesquisa com professoras de inglês em suas produções orais no Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI), debatendo como os diferentes níveis de proficiência (B, C e D, conforme certificado pelo TEPOLI), são expostos efetivamente na sala de aula, permitindo categorizar as funções comunicativas da produção oral das professoras. Salienta-se que o professor necessita ter competência para usar a língua, tanto para fins gerais quanto para fins específicos de ensino (ELDER, 2001; CONSOLO 2007), de acordo com o conceito de competência meta (ALMEIDA FILHO, 1993).

Paulo José Andreilino, no capítulo 5, “A CARACTERIZAÇÃO DE INSTRUÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS: CONTRIBUIÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DE TAREFAS PARA UM TESTE ORAL”, apresenta uma investigação realizada no projeto de pesquisa sobre Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPE), sobre as instruções orais nas falas de professores de inglês em sala de aula, sugerindo a elaboração de tarefas para futura categorização de instruções orais para professores em formação inicial e continuada. O autor argumenta que essa distinção de tarefas poderá ser usada tanto na formação quanto na preparação de tarefas para exames orais de proficiência para professores. Por meio de uma metodologia de pesquisa de natureza interpretativista (ERICKSON, 1986), os dados da pesquisa foram analisados pelo autor a fim de classificar as instruções contidas nas falas dos professores.

O capítulo 6, intitulado “O EFEITO RETROATIVO DE UM TESTE DE PROFICIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”, escrito por Elen Dias, coloca as dificuldades do futuro professor de inglês em falar a língua estrangeira e a baixa competência e proficiência desses professores como o principal motivo para criação de um teste de proficiência como

instrumento de avaliação da proficiência oral uma vez que, de acordo com a autora, os reconhecidos exames internacionais (CAE, FCE, TOEFL, alguns citados por ela) não são adequados, pois não há foco na habilidade oral e não são voltados para avaliar especificamente a proficiência de professores. Devido ao que foi mencionado, e, as “necessidades linguísticas de professores de LI (LE) no Brasil” (CONSOLO, 2005, p. 282), o TEPOLI – Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa – foi desenvolvido.

Sob o título “SUBSÍDIOS PARA ELABORAÇÃO DE UM EXAME DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE INGLÊS: FOCO NA CONSCIÊNCIA DE LINGUAGEM E ASPECTOS CENTRAIS NA FALA DO PROFESSOR EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”, a autora Teresa Helena Buscato Martins relata, no capítulo 7 da coletânea, o despreparo do professor de língua estrangeira e aponta os programas de formação de professores, que na maioria são de habilitação dupla – Português e Língua Estrangeira, como principais focos do problema. Um tópico bastante discutido ao longo do capítulo é a questão do insumo na língua-alvo e, ao final, a autora coloca que professores de língua inglesa devem ser proficientes na língua-alvo, mas como muitas vezes a formação em Letras não é suficiente, um exame de proficiência pode contribuir para a carreira e fornecer parâmetros para o desenvolvimento e crescimento profissional.

O próximo capítulo – capítulo número 8 –, de autoria de Paula Tavares Pinto e Douglas Altamiro Consolo, intitulado “UMA ANÁLISE DE ENTREVISTAS EM LÍNGUA INGLESA DE FORMANDOS DE LICENCIATURA EM LETRAS COM BASE NA LINGUÍSTICA DE CORPUS”, aborda o assunto, já mencionado anteriormente em outros capítulos, da proficiência oral de futuros professores de LE. De acordo com os autores, o fato de eles terem maior familiaridade com a leitura instrumental, faz com que haja pouca ou nenhuma experiência na oralidade em LE. Assim, o Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (TEPOLI) foi proposto como instrumento de avaliação de proficiência oral de cursos de graduação em Letras. Devido a isso, os autores desse capítulo propuseram, por meio do TEPOLI, verificar a variação lexical de entrevistas que foram realizadas com formandos dos cursos de Letras em 2002.

“DESAFIOS PARA SE APLICAR UM EXAME DE PROFICIÊNCIA EM MEIO ELETRÔNICO”, capítulo 9 do livro e escrito por Teresa Helena Buscato Martins, Vera Lúcia Teixeira da Silva e William Eduardo da Silva, aborda a aplicação em meio eletrônico do Exame de Proficiência Para Professores de Línguas Estrangeiras (EPPE), que é descrito como um exame que tem como objetivo avaliar a proficiência linguística oral e escrita de professores e futuros profes-

res de LE. A fim de sustentar a relevância da pesquisa, os autores discorrem sobre a avaliação em perspectiva - a problemática do tema, as opiniões divergentes e a complexidade do processo avaliativo - e avaliação mediada pela tecnologia. Na sequência, apresentam a análise e a discussão dos dados e, para encerrar, as considerações finais, nas quais ressaltam a relevância da avaliação e as vantagens e desvantagens da aplicação de exames de proficiência em meio eletrônico.

O último capítulo da coletânea - intitulado “EXAME DE ENTRADA PARA ALUNOS INGRESSANTES NO ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO: UMA EXPERIÊNCIA NA PREPARAÇÃO DE UM PILOTO” e escrito por Fábio Madeira, Teresa Helena Buscato Martins, Simone Telles Martins Ramos, Marlucy Maria da Silveira Ribeiro e Carlos Eduardo Schuster – apresenta um exame de proficiência de língua inglesa que foi elaborado por profissionais do Centro Estadual Tecnológico Paula Souza – professores de língua inglesa das Faculdades de Tecnologia (FATECs) – com o propósito de avaliar alunos ingressantes. Os autores descrevem o projeto de línguas estrangeiras das FATECs chamado CETEM – Comissão de Elaboração de Teste de Nivelamento – que foi implantado em 2009 formado por 4 professores de língua inglesa e 2 profissionais da área técnica, pois o exame seria aplicado em 3 versões: *online*, *off-line* e impressa.

Perspectivas em Avaliação no Ensino e na Aprendizagem de Línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente é uma coletânea extremamente relevante, posto que o ato de avaliar está presente em todas as esferas da educação – desde a educação básica até a educação superior –, mas não é regularmente discutida. A obra contribuirá para a discussão, a reflexão e a prática docente de professores em formação inicial e continuada da área de Letras/Inglês e auxiliará na compreensão das variadas faces da avaliação.

A obra objetiva discutir o papel da avaliação em sala de aula de línguas estrangeiras, contribuindo para a comunidade envolvida com o ensino de línguas e pesquisas nessa área, bem como na prática de ensino de alunos na escola regular e formação docente. Deseja-se, também, refletir as dificuldades da prática avaliativa da/na visão dos professores e alunos. E, ainda, busca pensar para avaliar a proficiência oral em língua inglesa de futuros professores, o impacto da avaliação no ensino-aprendizagem de línguas, nas políticas linguísticas, no currículo, livros didáticos e exames nacionais.

A coleção agrupou-se em 10 capítulos, trabalhos que trataram sobre a tríade ensino-aprendizagem-avaliação, em três grandes temas: (I) efeito retrorativo; (II) avaliação, sua função e características na formação (inicial e continuada) de professores; e (III) práticas avaliativas. Os capítulos 1 e 6 tratam do tema efeito

retroativo; já os capítulos 2, 3, 4 e 5 abordam a avaliação e formação docente; e os demais capítulo (7, 8, 9 e 10) versam sobre as práticas avaliativas.

Os autores destacam a avaliação do desempenho e proficiência em LE, evidenciando avanços no conhecimento dos temas abordados, indicando, também, a existência de pesquisas sobre avaliação no ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, que precisam ser divulgadas e ampliadas, devido à sua variação temática ainda em exploração, na extensão e multiplicidade do contexto educacional brasileiro. Tal obra pode ser sugerida para leitura e discussão por docentes, pesquisadores e demais envolvidos na área de ensino-aprendizagem e de avaliação em línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- CONSOLO, D. A. Posturas sobre avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira: implicações para o cenário brasileiro. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 269-287.
- CONSOLO, D. A. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes Editores, 2007. p. 109-118.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação: superior brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. *Avaliação*, Campinas, v.15, n. 1, p. 195-224. mar. 2010.
- ELDER, C. Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? *Language Testing*, v. 18, n. 2, p. 149-170, 2001.
- ERICKSON, F. Qualitative Methods in Research on Testing. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Collier-Macmillan, 1986, p.119-161.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas*, São Paulo, v.4. p. 75-81, 1999.

POÉTICA DA DESFIGURAÇÃO ENTRE DUAS JANELAS

THE DISFIGUREMENT POETIC IN DUAS JANELAS

Douglas Rosa da SILVA¹

MARQUES, Ana Martins; SISCAR, Marcos. *Duas Janelas*. São Paulo: Luna Parque, 2016.

Duas janelas, produção poética que integra a literatura brasileira contemporânea, trata, sobretudo, do intenso poder de comunicação – e de desfiguração – que possui a linguagem poética. Lançado em 2016, a obra é de autoria da poeta Ana Martins Marques e do poeta Marcos Siscar, dois nomes em relevo no cenário da poesia brasileira recente. Da poeta mineira, o livro herda a particularidade de vivificar, por meio da palavra, até o mais ínfimo objeto. Do poeta paulista, a obra obtém a densidade das cenas corriqueiras, se contrapondo, desse modo, a uma descrição objetiva do cotidiano. Juntas, as características de ambos os poetas elevam um singular processo em que comunicar, pela via poética, é também implodir – ou seja, é desfigurar um sentido monolítico, lhe apresentando outras possibilidades.

Duas janelas compõe uma coleção de obras idealizadas e publicadas pela editora Luna Parque, coleção essa que tem o desígnio de colocar autores distintos em diálogo em um mesmo livro. Assim, logo no início da obra, o leitor encontra uma nítida e importante orientação que salienta que “o ponto de partida foi concomitante, mas os poemas que se seguiram buscaram acender-se mutuamente. Os autores gostariam que fossem lidos como registro de uma experiência de escrita” (MARQUES; SISCAR, 2016, p. 07). Depreende-se que a experiência poética que pauta a temática desdobrada no livro se origina de uma exaustiva observação de atos triviais que se inscrevem no domínio do cotidiano. Essa observação minuciosa operada pelo sujeito lírico tem a finalidade de sobrelevar uma força que, muito mais do que desconfigurar os sentidos conhecíveis, também os tensiona, desobstruindo uma aparente rigidez dos significantes.

Destarte, o projeto empreendido pelos poetas Ana Martins Marques e Marcos Siscar em *Duas janelas* se apresenta muito sutil, embora engenhoso. Traça-se uma confabulação, página a página, em poemas que se cruzam, se encontram, e se encantam em mútuo. O trabalho temático e imagético situado nos poemas das páginas ímpares, por exemplo, geralmente é continuado nos

1. Mestrando em Literatura, na linha de pesquisa de 'Teoria, Crítica e Comparatismo', no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGLet/UFRGS). Bolsista de Mestrado do CNPq. E-mail: douglasrosa.per@gmail.com.

poemas localizados nas páginas pares, formando uma prática poética que, em si, é inacabada. Esse traço tido como um contínuo imagético faz com que o leitor, em sua singular experiência de leitura, constate a presença de uma rede interminável de novas significações que estão ininterruptamente empregadas na obra. Estruturalmente, se apura que um elo comunicativo permeia a organização e a forma como o livro está disposto, o que confere a *Duas Janelas* um modo singular de ordenar a linguagem poética. Um desses exemplos é a disposição textual que delimita a autoria dos poemas: enquanto os poemas de autoria de Siscar se mostram agrupados nas páginas ímpares, os poemas escritos por Marques situam-se nas páginas pares. A tentativa de concatenar e criar correspondência entre versos, figuras e sons dos poemas é a substancial característica que faz com que a obra se apresente coerente, densa e dinâmica – mesmo que, quantitativamente, conte com apenas vinte e cinco páginas.

E é na palavra conjunta dos poetas que os poemas que integram *Duas Janelas* desfiguram a significação usual, tornando a realidade algo estranhamente palpável. O trabalho imagético presente nos poemas impulsiona a formulação de uma poética da desfiguração a partir do conhecível, do rastro da experiência. Por conseguinte, a constituição poética se dá entre cenas particulares e encontros inesperados, o que faz do exercício de desfiguração algo que se movimenta de dentro para fora – como se o poema, olhar inerente e itinerante do sujeito poético, conseguisse modificar os cenários e objetos inseridos na realidade, desnudando-os.

Entre as imagens que circulam e transitam em *Duas janelas* encontram-se algumas minúcias que aparecem mais de uma vez dentro do livro. Entre os exemplos, se pode destacar a constante imagem das “romãs”, ou ainda a curiosa imagem das “línguas” que, segundo os versos, assolam a audição. As “árvores” da paisagem poética também têm suas imagens – e funções - refeitas e as “cenas amorosas” exibidas no livro servem para refletir acerca do querer dizer da poesia. É por intermédio da potência poético-imagética que o leitor vai de encontro a um manancial de acepções possíveis que renovam o pormenor mais invisível do cotidiano. E isso só é possível porque essa força que a composição poética porta é uma força que desconfigura, força essa que abre passagem para que o leitor também desenhe insólitas acepções para aquilo que é aparentemente banal.

De forma recorrente, a linguagem poética em *Duas janelas* exprime uma constituição particular: o ritmo dançante do poema se atrela ao andamento marchante da prosa. Esse movimento é perceptível, por exemplo, no poema intitulado “Duas Janelas se acendem” em que a ausência do corte do verso e os parágrafos que destituem as estrofes demarcam as imagens que ali se fazem presentes. Ou-

tro poema que aparenta uma relação de idiosincrasia com a prosa posiciona-se logo abaixo. Nota-se, no texto reproduzido a seguir, que os versos isoladamente compõem figuras específicas, o que culmina, ao fim do poema, em uma cena que não é estática. Na movimentação constante que cada verso concentra, as imagens poéticas provocam certo dinamismo:

os que sabem muito não gostam que lhes ensinem
os que já viveram muito não têm mais nada a dizer
pois já disseram tudo ou sabem que já foi dito
mas o que foi dito? O que foi dito está sempre
por lembrar aprender e assim da espantosa nulidade
do que foi dito é que se faz assombro de sentir
a fome daquilo tudo que há para se esquecer
- que nos desejamos nos entretemos nos açoramos de morrer
(SISCAR, 2016, p. 15).

Nesse âmbito, o trabalho métrico em *Dois janelas* se apresenta irregular e dissonante, o que não impede que haja encontros rítmicos dados pelos versos, considerando que algumas enunciações do sujeito lírico são chaves para que se compreendam as repetições encontradas no arranjo poético. Esse exercício em que versos iguais aparecem em poemas diferentes poderia ser lido como um gesto de continuidade a uma especial abordagem, afinal, como já foi referido, *Dois janelas* decorre de uma poética feita entre “fios”, pois é dialógica. Sob esse prisma, é notório que a progressão temática é fulcral no jogo de sentidos que perpassa a obra. No entanto, é preciso frisar que as continuidades são recriadas de poema para poema, ainda que a presença de versos seja similar ou equivalente em alguns casos. Continuar descontinuando, ou seja, apropriar-se da imagem de um determinado poema com o intento de recriá-la em outro - e diferente - poema, coloca-se como uma articulação de criação em *Dois janelas*. A produção poética, assim, funde uma aura de encontro ou de agrupamento de variados pontos de vista sob um específico e mesmo conteúdo.

Nas confabulações suscitadas pelos poemas de Marques, encontram-se temas tais como a memória (em um gesto que retoma o arquivo de experiências do sujeito poético), o imprevisível (em um gesto que apresenta os modos com que o sujeito poético lida com o mundo) e a percepção (em um gesto que explicita os arranjos da subjetividade). No que tange ao esquema métrico, os poemas de Siscar exibem versos mais longos, característica que se mostra em oposição ao esquema métrico utilizado por Marques, visto que os versos da poeta são breves e pontuais no que compete à longevidade. Nessa particularidade, o leitor

poderia compreender que, sob as páginas pares (ou nos poemas de autoria de Siscar), é como se o fio dialógico da poesia fotografasse cenas com excessivos detalhes, enquanto nas páginas ímpares (ou nos poemas de autoria de Marques), essa fotografia se desmanchasse, dado que a prolongação do verso é uma tentativa que tenta aceder aos detalhes, dando-lhes uma sobrevida. A realidade, destarte, é duplamente intensificada, considerando a ocorrência de uma dupla operação poética evidente no livro: primeiro, há poemas que servem como registro fotográfico de uma determinada cena, garantindo uma vida distinta para ela. Segundo, há poemas que desmontam o registro dessa cena, assegurando a elas uma sobrevida, uma vida em acréscimo.

Com isso, compreende-se que é justamente no ato de assegurar nova vitalidade para os fatos cotidianos e singelos que a poética da desfiguração se instaura em *Dois janelas*. O que se cria, a partir da força poética, não é uma mera ressimbolização, mas versos prenhes de sentidos, versos esses que aguardam o desmonte do inteligível para que o novo se instaure. “Lembrete”, poema abaixo, explana sequencialmente algumas das características mencionadas na formação da teia textual de *Dois janelas*:

LEMBRETE

Os papéis em que escrevemos
um dia foram árvores
receberam o sol e a chuva
e deram abrigo
a pássaros de passagem
e talvez dessem flores
estranhas, sexuais
e enfiaram-se na terra
entre coisas podres
e deixaram cair suas folhas
numa disposição perfeitamente aleatória
perfeitamente irrepitível
que alguém sob a árvore
talvez lesse
(MARQUES, 2016, p. 22).

Ao reconhecer que o poema é partícipe da existência, reconhece-se também que ele é capaz de recriar a realidade, nunca a encerrando em uma só ótica. À vista disso, e em conclusão, sobreleva-se que os significantes se desajustam por entre as palavras situadas em *Dois janelas*. Esse suposto desconforto do sujeito poético com uma realidade estatelada o faz emitir elocubrações que a dinami-

zam, afrontam-na. Nessa particularidade, é fomentada a poética da desfiguração, que oportuniza a recriação e a recomposição do real mediante as interferências inventivas da voz poética.

Entre *Duas janelas*, Ana Martins Marques e Marcos Siscar comprovam o lugar de destaque que ambos ocupam na poesia brasileira contemporânea. A audácia, a inventividade, a palavra como instrumento de (re)encantamento, tudo isso engloba a poética de ambos os poetas, traços que são intensificados no diálogo proposto na obra. Há, nesse diálogo, o requerimento de um tocar, ouvir, sentir o poema a fim de que ele cumpra com sua especificidade. E se no começo, a desfiguração começa entre duas janelas, logo ela se estende e passa a contagiar zonas inteiras – e aqui, claro, cabe a janela do leitor. Em suma, a leitura de *Duas Janelas* é aconselhável não só pela potência com que o livro desnuda o mundo a partir de seu querer fazer poético, mas porque é evidente, por meio da inscrição de Marques e Siscar, o alavancar de uma deslumbrante e sempre necessária poética que introduz tempos possíveis em épocas hediondas. Por isso, entre *Duas janelas* ganha o leitor, que pode tecer e destecer a sua vivência por meio da interação poética – desfigurando o óbvio.

**A PALAVRA E O SER EM FERNANDO PAIXÃO: UMA APRESENTAÇÃO DE
PORCELANA INVISÍVEL**

**THE WORD AND THE BEING IN FERNANDO PAIXÃO: A PRESENTATION OF
PORCELANA INVISÍVEL**

Suzel Domini dos SANTOS¹

A modernidade lírica legou à poesia a consciência excessiva do fazer. Mais que isso, podemos dizer que o intenso trabalho de elaboração da linguagem empreendido pelos poetas modernos legou à contemporaneidade a consciência excessiva do peso das palavras, pois tal trabalho se atém à potencialidade evocadora dos signos, ambicionando a concretude dos segredos do mundo, para além da aparência imediata das coisas e de toda referência gasta. No âmbito da poesia brasileira contemporânea, podemos destacar Fernando Paixão como poeta cujo projeto estético faz ressoar fortes traços dessa modernidade, uma vez que sua poesia explora com extremo rigor o concreto da palavra, extraindo daí uma musicalidade única, bem como uma textura imagética plena de verdade sensível.

Nascido em Portugal, no ano de 1955, o poeta erradicou-se no Brasil, onde vive desde a infância. Fernando Paixão publicou, até este momento, sete livros de poesia, sendo eles: *Rosa dos tempos* (1980), *Fogo dos rios* (1989), *25 azulejos* (1994), *Poeira* (2001), *A parte da tarde* (2005), *Palavra e rosto* (2010) e *Porcelana invisível* (2015). Observamos que a distância cronológica entre suas publicações mostra-se bastante extensa, e isso aponta para o cuidado, para a preocupação que o poeta dispensa à composição e ao trato da linguagem. *Porcelana invisível*, livro mais recente de Paixão, lançado pela editora Cosac Naif, reafirma com grande potência a poética do autor, e é sobre essa obra, em especial, que nos debruçamos aqui.

A princípio, destacamos a organização do livro, que está dividido em três grandes partes. A primeira delas, denominada “Relva na pele”, apresenta dez poemas breves, prosaicos e densos em imagens que evocam a relação entre linguagem e erotismo, instaurando um jogo de manuseio e desnudamento dos signos, conforme sugere o poema “Jogadas” (p. 15). “Nus, os corpos abrem seixos,

1. Doutora em Teoria e Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/SJRP). Pós-doutoranda, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/PNPD), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). E-mail: su.domini@yahoo.com.br.

tocam o selo imóvel”, diz um de seus versos, e a partir dele é possível observar que Fernando Paixão dispõe das palavras como se dispusesse de corpos famintos de si mesmos. Os signos são lançados no espaço do poema, e eles se roçam e incendiam, transbordando na sonoridade espelhada de “seixos” e “selo”, instituindo uma linguagem plena de ser. A organização realizada pelo autor, das palavras no verso e dos versos no poema, manifesta-se como um vasto horizonte de possibilidades. Sedutoras, as construções abrem-se para os olhos e a reflexão do leitor, convidando-o a uma rica experiência de sentidos, tanto no plano do sensível quanto do inteligível: “Fixamos as mesmas perguntas nas esquinas / e abre-se um labirinto de portas” (p. 25).

A segunda parte é homônima ao livro e, por sua vez, subdivide-se em dois blocos de vinte textos cada, “I – Por Dentro” e “II – Por fora”. No primeiro bloco de poemas, a voz lírica de Fernando Paixão evidencia o “vazio”, o interior de sua peça de “porcelana”. “Pedalar em branco” (p. 43), “esvaziar a cabeça e aceitar o manto negro, diante do poema que se apaga” (p. 49), “resolver o semblante da própria face” (p. 52), “deixar-se olhar por esqueletos ocios, por crânios vazios” (p. 53), eis algumas das composições imagéticas que apontam para uma espécie de silenciamento do sujeito lírico, mas esse silêncio apresenta-se ensurdecido na musicalidade dos versos e na concretude das palavras: aquilo que “resta calado”, mesmo em “nó de silêncio”, “deixa um rastro / informe e fundo / para um rosto gasto” (p. 40). Já no segundo bloco, notamos um enfoque da matéria, dos elementos que são utilizados para dar forma ao objeto de “porcelana”. “Vidro”, “cristal”, “algodão”... tudo serve às mãos do poeta-artesão para armar a estrutura, até mesmo os elementos mais simples e irrelevantes. O olhar atento e ousado da poesia flagra o mundo em detalhes, penetra as fendas da superfície imediata das coisas, materializando o insondável.

A última parte, enfim, recebe o nome de “Brevidades”, e está composta por vinte poemas curtos que lembram a forma do haikai. A partir do poema “Feitiço” (p. 99), por exemplo, podemos notar a força de evocação que a poesia de Fernando Paixão engendra: “Num dia da semana / as sombras acordam / tomam-se de vida / e degolam os objetos”. O concreto das imagens nos atinge como um soco, ressaltando o próprio modo de ser dessa poesia, a singularidade do projeto do autor, uma vez que “as sombras” podem ser lidas, dentro de uma perspectiva metalinguística, como metáfora da própria linguagem poética, que se transforma num duplo estético da vida, numa presença concreta e autônoma, plena de ser.

Partindo de uma visão geral sobre o livro, podemos dizer que *Porcelana invisível* nos remete a uma busca pela poesia das coisas ou, mais que isso, à poesia enquanto busca: como “um místico no encaço de um só nome, porta definitiva, grão lírico da noite” (p. 56), o poeta procura. Sublinhamos que a linguagem de Paixão se equilibra num movimento tensional, marcado pela ação concomitante da consciência e do desejo. Em alguns momentos, a enunciação demarca a ideia de que o signo não é capaz de tocar e concretizar a verdadeira essência das coisas, e daí o poético parece resvalar para o silêncio, única possibilidade: “palavras não bastam / o olho não sabe dizer / melhor ficar mudo.” (p. 40). Em outros pontos, flagramos um forte impulso que impele o sujeito lírico, um desejo de ultrapassar os limites impostos pelas convenções a fim de concretizar um mundo novo: “Não tenho idade certa nem sei / a palavra que oferece abrigo / aos sonhos dos meus olhos // por desejar o que está além / do grito silenciado e oculto” (p. 59).

No que se refere a essa tensão, podemos afirmar que, por mais que a poesia se mostre frágil na tentativa de alcançar o ser das coisas valendo-se do dizer, “crescemos entre os clarões diários / em busca de paisagens” (p. 67). Ou seja, a busca se justifica pelo fato de que a poesia pode nos oferecer algo, a deflagração do poético em nós pode proporcionar a experiência de rever o mundo, de redescobri-lo: “perco-me dos deuses / encontro refúgio em detalhes” (p. 61).

A linguagem da poesia rompe com o habitual, promovendo um aniquilamento das camadas referenciais que desarma o súbito reconhecimento do leitor e neutraliza categorias ou valores previamente dados. Encarnando-se, o signo passa a novo-signo, negando toda e qualquer certeza preestabelecida, de maneira que se manifesta como possibilidade cognoscível: única certeza possível no espaço do poema. O propósito da construção poética, em Fernando Paixão, não se atém à representação do visível, mas, sim, a incorporar o não visível. A palavra ergue-se forte em sua concretude, fundando-se como realidade íntegra e cognoscível, ainda que ficcional. Na medida em que realiza uma reinvenção complexa dos signos, desfazendo os nós da referência habitual e tramando novas ligações que desafiam o leitor a redescobrir o mundo, a poesia constrói uma nova dimensão do Ser.

No poema “Fábula marinha” (p. 75-76), “o peixe que se quer solúvel” mistura-se à água, valendo-se de sua invisibilidade de “cristal”. Mas a rigidez da pedra corta o elemento líquido, e o atravessa. Assim é a poesia de Paixão, que se apresenta no rigor de uma estrutura composta: invisível, mas sonora e concreta.

Fixadas nas palavras sobre o papel, as imagens ganham vida no ato da leitura, pela imaginação do leitor. É precisamente aí que essa poesia se afirma, enquanto linguagem: a palavra concretiza o ser da própria poesia. Aquilo que o poeta de fato constrói constitui-se como realidade poética; as imagens não podem ser vistas a olho nu, mas podem assaltar com força nossa imaginação, redirecionando o modo como percebemos o mundo. Fernando Paixão encara as coisas “como quem se detém na pupila / dos gatos / e dedilha o vazio nos bolsos” (p. 43), ou, dito de outro modo, ao empreender uma busca pelo coração das coisas, sua poesia nos leva ao ser da própria linguagem, sua linguagem.

REFERÊNCIA

PAIXÃO, Fernando. *Porcelana invisível*. São Paulo: Cosac Naif, 2015.