

Investigations

N. 14
Vol. 7, 2017
ISSN 2236-7403

Travessias Interativas

N. 14, Vol. 7, 2017

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. Nicolas 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*
- Leonardo Vicente Vivaldo – *Editor-adjunto*

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. 14, Vol. 7 (2017) -
São Cristóvão : UFS, 2017 -

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****7***Artigos***DO (SUR)REALISMO E DO MARAVILHOSO N'O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS
ABOUT THE (SUR)REAL AND THE MARVELOUS IN O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS****9**

↳ Tania Mara Antonietti LOPES

**A CHAVE DE CASA: MARCAS DA MEMÓRIA, ALICERCE DA IDENTIDADE
THE HOUSE IN SMYRNA: MARKS OF MEMORY, FOUNDATION OF IDENTITY****26**

↳ Ana Carolina Schmidt FERRÃO

**O MITO CLÁSSICO COMO FONTE LITERÁRIA: O RETORNO DE PÍRAMO E TISBE EM JOGOS
VORAZES DE SUZANNE COLLINS
THE CLASSICAL MYTH AS LITERARY SOURCE: THE RETURN OF PYRAMUS AND THISBE IN
THE HUNGER GAMES BY SUZANNE COLLINS****36**

↳ Guilherme Augusto Louzada Ferreira de MORAIS

**"THERE ARE THINGS THAT CAN NEVER BE UNDONE": CULTURAL TRAUMA IN LIA MILLS' FALLEN
"HÁ COISAS QUE NUNCA PODEM SER DESFEITAS": TRAUMA CULTURAL EM FALLEN, DE LIA MILLS****54**

↳ Camila Franco BATISTA

**TRABALHO, RELIGIÃO E FAMÍLIA: RELATOS DE REGIONALIDADE NO ROMANCE A COCANHA
WORK, RELIGION AND FAMILY: REGIONALITY REPORTS IN THE ROMANCE A COCANHA****67**

↳ Emanuele Mendonça de FREITAS - Márcio Miranda ALVES

**A REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE EM LUZES DE EMERGÊNCIA SE ACENDERÃO
AUTOMATICAMENTE, DE LUÍSA GEISLER
YOUTH REPRESENTATION IN LUZES DE EMERGÊNCIA SE ACENDERÃO AUTOMATICAMENTE BY
LUÍSA GEISLER****82**

↳ Ariane Avila Neto de FARIAS - Ânderson Martins PEREIRA

**AS ARTES E MANHAS DO NARRADOR ENGANOSO EM GRANDE SERTÃO: VEREDAS E "MEU TIO O
IAUARETÊ"
THE ARTS AND MANNERS OF THE MISLEADING NARRATOR IN GRANDE SERTÃO: VEREDAS AND
"MEU TIO O IAUARETÊ"****94**

↳ Natalino da Silva de OLIVEIRA

**ENTRE O LEMBRAR E O ESQUECER: OS VALORES DA MEMÓRIA EM "A MEDALHA", DE LYGIA
FAGUNDES TELLES
BETWEEN REMEMBRANCE AND FORGETTING: THE VALUES OF MEMORY IN "A MEDALHA" BY
LYGIA FAGUNDES TELLES****112**

↳ Kelio Junior Santana BORGES

O ERÓTICO E O DIALÓGICO EM "ENTREGO-ME A TI", CONTO DE RUTH SALVIANO BRANDÃO THE EROTIC AND THE DIALOGICAL IN "ENTREGO-ME A TI", A RUTH SALVIANO BRANDÃO TALE	128
↳ Rosana Letícia PUGINA - Juscelino PERNAMBUCO	
CLARICE LISPECTOR: LITERATURA E CINEMA CLARICE LISPECTOR: LITERATURE AND FILM	143
↳ Fabiano T. GRAZIOLI - Alexandre LEIDENS - Rodrigo da C. ARAUJO - Rosemar E. COENGA	
REGIONALISMO E BRASILEIRIDADE EM LISBELA E O PRISIONEIRO REGIONALISM AND BRAZILIANISM IN LISBELA E O PRISIONEIRO	159
↳ Verônica Daniel KOBBS	
A TRÁGICA MÍMICA DE OTELO THE TRAGIC MIMICRY OF OTHELLO	176
↳ Luiz Martinho STRINGUETTI FILHO	
ALLEN GINSBERG E AS VISÕES DE WILLIAM BLAKE ALLEN GINSBERG AND HIS VISIONS OF WILLIAM BLAKE	187
↳ Andrio J. R. dos SANTOS	
MODERNIDADE E VANGUARDA EM MALLARMÉ MODERNITY AND VANGUARD IN MALLARMÉ	207
↳ Andressa Cristina de OLIVEIRA - Thais de Souza ALMEIDA	
CONFLITOS ENTRE AS EXPECTATIVAS DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO CONFLICTS BETWEEN UNIVERSITY PROFESSORS AND STUDENTS EXPECTATIONS IN ACADEMIC LITERACY PRACTICES	222
↳ Daiane da Silva LOURENÇO	
LETRAMENTO ESCOLAR: PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO NA AULA DE PORTUGUÊS SCHOOL LITERACY: INSTITUTIONALIZATION PROCESSES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE	239
↳ Débora Cristina do Nascimento FERREIRA	
A CONSTITUIÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO DE PRODUÇÃO A RHETORICAL CONSTITUTION OF THE OPINION ARTICLE GENRE IN A SPECIFIC CONTEXT OF PRODUCTION	259
↳ Luciane Carlan da SILVEIRA	
LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM BASEADA EM ATIVIDADE SOCIAL READING AND WRITING AT PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL: AN APPROACH BASED IN SOCIAL ACTIVITY	277
↳ Carlos Héric Silva OLIVEIRA	
CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DO DICIONÁRIO EM DOIS MANUAIS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA CONSIDERATIONS ON THE USE OF THE DICTIONARY IN TWO MANUALS OF TEACHING- LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE	295
↳ Cintia Voos KASPARY	

UMA PROPOSTA DE AULA BASEADA EM CORPORA ONLINE PARA NÍVEL BÁSICO
AN ONLINE-BASED CORPORA CLASSROOM PROPOSAL FOR BASIC LEVEL **315**

↳ Guilherme Aparecido de SOUZA - Adriane ORENHA-OTTAIANO

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO
TRATAMENTO DE ASPECTOS CULTURAIS: A PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS ALUNOS
INTERACTION IN SPANISH FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM FROM THE TREATMENT OF
CULTURAL ASPECTS: THE STUDENTS' PERSPECTIVE **327**

↳ Emanuele Coimbra PADILHA - Maria Cristina M. TORRES - Maria Tereza N. MARCHESAN

/T/ /D/ OU /ID/? UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DO MORFEMA -ED DOS VERBOS REGULARES
NO PASSADO EM INGLÊS POR FALANTES BRASILEIROS
/t/ /d/ OR /Id/? A STUDY ABOUT THE PERCEPTION OF THE -ED MORPHEME IN REGULAR
ENGLISH VERBS IN THE PAST BY BRAZILIAN SPEAKERS **345**

↳ Carolina Laurino ROSSINI - Bruna Nóbile FRACARO - Maria Lúcia de Castro GOMES -
 Andressa BRAWERMAN-ALBINI

CATEGORIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS BILÍNGUES: UM OLHAR SOBRE DICIONÁRIOS BILÍNGUES
ESCOLARES
CATEGORIZATION OF BILINGUAL DICTIONARIES: FOCUS ON BILINGUAL SCHOOL
DICTIONARIES **359**

↳ Daniele Trevelin DONATO - Regiani Aparecida Santos ZACARIAS - Odair Luiz NADIN

CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS COM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO
BELIEFS ABOUT TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC: A STUDY CASE **375**

↳ Fernando Silvério de LIMA

OS DIVERSOS SENTIDOS DO VERBO "TOMAR": UMA QUESTÃO DE PISTAS E CENAS PARTILHADAS
THE DIFFERENT MEANINGS OF THE VERB "TO TAKE": A MATTER OF SKIING AND SHARED SCENES **394**

↳ Bougleux Bomjardim da Silva CARMO

METÁFORA VISUAL NOS QUADRINHOS
VISUAL METAPHOR IN COMICS **411**

↳ Francisco Ednardo Pinho dos SANTOS

LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN EL ESPAÑOL PANAMEÑO: LA VIGENCIA DEL "USTEDEO"
THE FORMS OF TREATMENT IN PANAMA SPANISH: THE CURRENCY OF THE "USTEDEO" **426**

↳ Fernanda Júnia Aparecida TEIXEIRA - Karlla Andrea LEAL

Iniciación Científica

MEMÓRIA E TESTEMUNHO NO ROMANCE CONVERSACIÓN AL SUR
MEMORY AND TESTIMONY IN ROMANCE CONVERSACIÓN AL SUR **435**

↳ Luana Isabel Silva de ASSIS - Giselle Bomfim CERQUEIRA

ROMANCES PORTUGUESES EM CIRCULAÇÃO NO RIO DE JANEIRO NA SEGUNDA METADE DO
SÉCULO XIX
PORTUGUESE NOVELS CIRCULATING IN RIO DE JANEIRO IN THE SECOND HALF OF THE 19TH
CENTURY **451**

↳ Juliana Maia de QUEIROZ - Lueny Amanda Oliveira FRANÇA

"DO AMOR QUE ACORDA O ESPÍRITO QUE DORME": ASPECTOS DO FEMININO EM D. JOÃO E JULIETA, DE NATÁLIA CORREIA
"ON THE LOVE THAT AWAKENS THE SPIRIT THAT SLEEPS": ASPECTS OF THE FEMININE IN D. JOÃO AND JULIETA, OF NATÁLIA CORREIA **470**

↳ Andrezza Jaquier Pigozzo de OLIVEIRA

AGRUPAMENTO E PROGRESSÃO DE GÊNEROS EM DUAS PROPOSTAS CURRICULARES DA REGIÃO DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO
GROUPING AND PROGRESSION OF GENRES IN TWO CURRICULAR PROPOSAL OF THE MERIDIONAL AGRESTE REGION OF PERNAMBUCO **485**

↳ Lucas Feitoza DINIZ - Gustavo LIMA

AS REGÊNCIAS DOS VERBOS ASSISTIR E NAMORAR NO INTERCÂMBIO SOCIOLINGÜÍSTICO ENTRE O PORTUGUÊS DE LUANDA-ANGOLA E O PORTUGUÊS DO BRASIL: PARA UMA COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIOLINGÜÍSTICA E SÓCIO-HISTÓRICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
THE VERB'S REGENCIES TO ASSIST AND TO LOVE IN THE SOCIOLINGUISTIC EXCHANGE BETWEEN THE PORTUGUESE OF LUANDA ANGOLA AND THE PORTUGUESE OF BRAZIL: FOR A UNDERSTANDING OF THE SOCIOLINGUISTIC AND SOCIO-HISTORICAL REALITY OF BRAZILIAN PORTUGUESE **497**

↳ Manoel Crispiniano Alves da SILVA - Silvana Silva de Farias ARAÚJO

O ASPECTO PERFECT NO PORTUGUÊS DO BRASIL
THE PERFECT ASPECT IN BRAZILIAN PORTUGUESE **511**

↳ Júlia L. de JESUS - Ana Cíntia da S. MATOS - Adriana L. MARTINS - Juliana B. NESPOLI

Resenhas

"VENHA PELO MENOS EM LIVRO, EM CARTA, EM VIBRAÇÃO": CARTAS DE CAIO FERNANDO ABREU A HILDA HILST
"COME AT LEAST THROUGH A BOOK, THROUGH A LETTER, THROUGH A VIBRATION": LETTERS FROM CAIO FERNANDO ABREU TO HILDA HILST **527**

↳ André Luiz ALSELMI

ASCENSÃO E DECADÊNCIA DE UM ESCRITOR
RISE AND DECAY OF A WRITER **531**

↳ Valdemar VALENTE JUNIOR

IDENTIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
IDENTITY IN LANGUAGE LEARNING **535**

↳ Desirée de Almeida OLIVEIRA

EDITORIAL

Chegamos à travessia de número 14, o que corresponde a 7 anos de existência da revista. Para este número, recebemos uma quantidade imprevista de artigos: foram 102 submissões. Deste modo, nós, editores, optamos por dividir em dois números. Mesmo assim, o trabalho todo exigiu esforço do conselho editorial no que tange à leitura e emissão de pareceres. Neste sentido, agradecemos não apenas ao conselho consultivo interno, mas aos pareceristas externos que colaboraram conosco.

Na primeira seção deste número há quatorze artigos de literatura e treze de linguística. Os sete primeiros tratam de aspectos do romance contemporâneo, passando pela obra de José Saramago, Tatiana Salem Levy, Suzana Collins, Lia Mills, José Clemente Pozenato, Luísa Geisler (todos contemporâneos) e João Guimarães Rosa. A abordagem destes ficcionistas, de forma geral, aponta para estudos de estrutura narrativa, tipologias, diálogo com a tradição, relações com a história e com os estudos culturais. Os dois artigos seguintes, ainda no território da narrativa, voltam-se para o conto, apresentando estudos acerca de Lygia Fagundes Telles e Ruth Silviano Brandão. Na sequência, há dois artigos que estabelecem relações entre literatura e cinema, partindo de um conto de Clarice Lispector e de uma peça teatral de Osman Lins. O teatro também aparece no décimo segundo artigo, que trata de Shakespeare. Já o estudo da poesia aparece nos dois artigos que fecham os estudos literários: o primeiro dedica-se a Allen Ginsberg e William Blake, e o segundo, ao poeta francês Mallarmé.

Na sequência aparecem os artigos de estudos linguísticos. Os dois primeiros abordam questões de letramento, sendo o primeiro dedicado ao letramento acadêmico, e o segundo ao letramento no primeiro ano de ensino médio; em seguida, outros dois artigos tratam de ensino de língua materna, ora por via do gênero artigo de opinião, ora por via das relações com a prática social. Os próximos seis textos percorrem o mesmo tema: ensino de língua estrangeira, com destaque para o inglês e o espanhol. Já os três últimos tratam de metáforas, usos e variações da linguagem.

Na segunda seção deste número aparecem os artigos que foram resultados de pesquisa de **Iniciação Científica**, sendo três de literatura e três de linguística. O primeiro trata de um romance da escritora argentina Marta Traba, e o segundo da presença de romances portugueses no Rio de Janeiro na segunda metade do séc. XIX. O artigo seguinte trata do drama *D. João e Julieta*, de Natália Correia. Na sequência, já em estudos linguísticos, aparece um artigo sobre mobilidade de gênero nos anos finais do ensino fundamen-

tal em dois municípios de Pernambuco, seguido de outro que compara o português de Luanda-Angola e o português do Brasil. O artigo que finaliza a seção realiza um estudo do aspecto *perfect* no Brasil.

Três obras são resenhadas na terceira e última seção deste número: Numa hora assim escura: a paixão literária de Caio Fernando Abreu e Hilda Hilst (2016), de Paula Dip; *Cossacos gentis* (2015), de Leonardo Marona; e *Identity and language learning: extending the conversation* (2013), de Bonny Norton.

Em virtude das novas demandas, a partir deste número estamos ampliando o conselho editorial, que passa a contar com os seguintes membros: Carlos Eduardo Japiassu de Queirós (UFS), Flávia Danielle Sordi Miranda (UNIFAL), Afonso Henrique Fávero (UFS), Wilton James Bernardo dos Santos (UFS), Clarissa Loureiro Marinho Barbosa (UPE), Álvaro Hattner (UNESP), Renata Ferreira Costa Bonifácio (UFS), Ricardo Nascimento Abreu (UFS), Vanderlei José Zacchi (UFS), Mariana Bolfarine (UFMT), Elis Regina Fernandes Alves (UFAM-IEAA), Christina Bielinski Ramalho (UFS), Anna Patrícia Zakem China (FATEC), Paulo Ricardo Moura da Silva (IFMG/Ouro Preto), Profa. Dra. Raquel Meister Ko Freitag (UFS/São Cristóvão), Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo (UFS/São Cristóvão) e Prof. Dr. Carlos Eduardo Fernandes Netto (FATEC/Ribeirão Preto). Agradecemos a todos por terem aceito nosso convite e esperamos que tal ampliação sinalize novas parcerias e novas possibilidades.

Aos leitores, desejamos que se permitam caminhar por estas novas travessias, admirando a paisagem, colhendo os frutos das margens e ampliando suas perspectivas.

Os editores,
Alexandre de Melo Andrade - *Editor-chefe*
Cláudia Parra - *Editora-adjunta*
Leonardo Vicente Vivaldo - *Editor-adjunto*

**DO (SUR)REALISMO E DO MARAVILHOSO
N'O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS¹****ABOUT THE (SUR)REAL AND THE MARVELOUS IN
O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS**Tania Mara Antonietti LOPES²

RESUMO: A partir da experiêncialiterária que acumulamos com os estudos da ficção saramaguiana, convencemo-nos de que há obras que merecem atenção por configurarem traços significativos que inserem o autor português no insólito ficcional. A publicação de *O ano de 1993* (1975) significou a liberação de José Saramago em direção à maior valorização do imaginário em sua escrita, a partir dos fatores atinentes à estética surrealista e a abertura do texto a uma percepção maravilhosa do real, correspondendo integralmente à concepção de *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984). Empreenderemos nossa abordagem a partir da dupla ficcionalização de um poeta múltiplo e do que dela decorre. Poderíamos seguir por muitos caminhos em nossa interpretação, desde o jogo ficcional tão pleno em sua elaboração até à problematização da História, entre outros elementos tratados com excelência pela fortuna crítica que se dedicou ao romance. Contudo, propomos aqui uma leitura mais simples, que demonstre ao leitor que a presença de imagens relacionadas ao espaço que percorre Ricardo Reis remetem ao surrealismo, e que a composição dessa personagem e de Fernando Pessoa se constituem de procedimentos que se aproximam do maravilhoso para dar verossimilhança ao mundo ficcional que habitam.

PALAVRAS-CHAVE: José Saramago. Surrealismo maravilhoso. Ricardo Reis.

ABSTRACT: Thanks to the literary experience framework we have amassed from studying Saramago's fiction, we have become convinced that some of his works deserve attention for showing significant features that ally the Portuguese author to the fictional insolite. The publishing of *O ano de 1993* (1975) has meant José Saramago's liberation towards a greater value to the imaginary in his writing, through factors linked to the Surrealist aesthetics and the opening of the text to a marvelous perception of the real, corresponding in its entirety to the conception of *O ano da morte de Ricardo Reis* (1984). We shall follow an approach based upon the double fictionalization of a multifaceted poet and its consequences. We could follow many paths in our interpretation, from the manifold fictional games to the rereading of History, among other elements already treated in full by critics dedicated to the novel. However, we propose here a simpler reading that could demonstrate to the reader that the presence of images related to the space where Ricardo Reis roams are related to Surrealism, and that this character's makeup, as well as Fernando Pessoa's character, are created through procedures that are near to the marvelous in order to lend verisimilitude to the fictional world they inhabit.

KEYWORDS: José Saramago. Marvelous surrealism. Ricardo Reis.

1. Este artigo foi elaborado com o auxílio da bolsa de pós-doc da FAPESP.

2. Departamento de Literatura, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil, taniaalopes7@gmail.com.

O que propomos aqui se configura em uma análise sem a profundidade que a complexidade de *O ano da morte de Ricardo Reis* exige, mas que nos auxiliará a demonstrar que nessa narrativa há traços que vêm se desenvolvendo desde os livros anteriores do autor português e que encontrarão o seu ápice – sobretudo no que diz respeito ao maravilhoso – em *A jangada de pedra*, romance publicado em 1986.

Portanto, seguiremos por onde “o mar acaba e a terra principia”, limitando a nossa atenção às situações vividas por Ricardo Reis, a sua relação com Fernando Pessoa e a elementos que dão consistência à realidade dos dois poetas na lógica da narrativa. Esperamos que, a partir dessa hipótese, se possa demonstrar que tanto as imagens que remetem ao surreal – sobretudo no que diz respeito à cidade (Lisboa) – quanto a presença mais consistente de um maravilhoso inserido no cotidiano de Ricardo Reis, configuram-se como elementos urdidos na narrativa como marcas de um estilo que ficará cada vez mais visível nos romances seguintes, o que confirma a inserção da obra saramaguiana no que se convencionou chamar de insólito ficcional³.

“Aqui o mar acaba e a terra principia. Chove sobre a cidade pálida, as águas do rio correm turvas de barro, há cheia nas lezírias. Um barco escuro sobe o fluxo noturno, é o Highland Brigade que vem atracar ao cais de Alcântara” (SARAMAGO, 1988, 11). Assim tem princípio a história de um (re)encontro, a partir de uma imagem que poderia figurar em um quadro surrealista ou numa narrativa fantástica, labiríntica, bem à moda de Jorge Luís Borges.

Chama-nos a atenção a menção à “cidade pálida”, uma vez que a imagem nos remete imediatamente às muitas descrições de cidades presentes nas crônicas *Deste mundo e do outro* (1997) e em *A bagagem do viajante* (1996), assim como à cidade d’*O ano de 1993* (1975) e, num caminho oposto, nos projeta para a cidade de *Ensaio sobre a cegueira* (1995) e *Ensaio sobre a Lucidez* (2004), semelhantes pela atmosfera fugidia dos sonhos e dos pesadelos. A ideia do fugidio também está contida na terceira epígrafe que introduz esse romance, a de Fernando Pessoa: “Se me disserem que é absurdo falar assim de quem nunca existiu, respondo que também não tenho provas de que Lisboa tenha alguma vez existido, ou eu que escrevo, ou qualquer coisa onde quer que seja” (SARAMAGO, 1988, 9).

A epígrafe nos conduz para uma leitura fundamentada no olhar da personagem, ficcionalizada por José Saramago, não apenas sobre Lisboa – cidade para a qual Ricardo Reis retorna, em novembro de 1935, após dezesseis anos exilado

3. No decorrer de nossa pesquisa acadêmica, temos considerado como insólito ficcional, ou formas do insólito, as narrativas associadas ao fantástico, ao realismo mágico, ao maravilhoso e ao surrealismo. Esses gêneros – ou formas literárias – têm sido tratados assim pela crítica especializada.

no Brasil –, mas também no reflexo desse olhar sobre a realidade. A narração se realiza de modo onisciente, mas a maleabilidade do narrador saramaguiano⁴ nos permite afirmar que a focalização expressa também a percepção da personagem, com quem se identifica, como podemos verificar nas páginas que antecedem a revelação de sua identidade.

Por trás dos vidros embaciados de sal, os meninos espreitam a cidade cinzenta, urbe rasa sobre colinas, como se só de casas térreas construída, por acaso além um zimbório alto, uma empena mais esforçada, um vulto que parece ruína de castelo, salvo se tudo isto é **ilusão, quimera, miragem** criada pela movediça cortina das águas que descem do céu fechado. [...] Quando amanhã cedo o Highland Brigade sair a barra, que ao menos haja um pouco de sol e de céu descoberto, para que a parda neblina deste tempo astroso não obscureça por completo, anda à vista de terra, **a memória já esvaecente dos viajantes que pela primeira vez aqui passaram**, estas crianças que repetem Lisboa, por sua própria conta transformando o nome noutra nome, aqueles adultos que franzem o sobrolho e se arrepiam com a geral humidade que repassa as madeiras e os ferros, como se o Highland Brigade viesse a escorrer do fundo do mar, navio duas vezes fantasma (SARAMAGO, 1988, p.12. Grifos nossos).

A partir de um olhar compartilhado com a personagem, o narrador nos apresenta a cidade através de uma lógica que podemos aproximar do onírico ou da imaginação sabiamente utilizada pelo pensamento analógico de “cunho surrealista” (FELÍCIO, 2008, 884), exemplificado pelas imagens que o escritor escolhe para representar Lisboa, como se ela (a cidade) correspondesse à existência de Ricardo Reis.

É domingo. Para além dos barracões do cais começa a **cidade sombria**, recolhida em frontarias e muros, por enquanto ainda defendida da chuva, acaso **movendo uma cortina triste e bordada, olhando para fora com olhos vagos, ouvindo gorgolhar a água dos telhados**, algeroz abaixo, até ao basalto das valetas, ao calcário nítido dos passeios, às sarjetas pletóricas, levantadas algumas, se houve inundação (SARAMAGO, 1988, p.13. Grifos nossos).

Prosseguindo na descrição supracitada, vemos que a personificação da cidade, sombria, com olhos e ouvidos, poderia representar a personagem que retorna, permitindo-nos reconhecer a materialidade da linguagem estabelecendo

4. Referimo-nos desse modo ao narrador de José Saramago porque o consideramos peculiar pelo modo como interfere na narrativa. Tratamos desse tema em nossa tese: *O realismo mágico e seus desdobramentos em romances de José Saramago*.

imagens sensoriais que, por analogia, integram a narrativa num universo visual significativo. Essa prática, de personificação da cidade, está explícita também em *Ensaio sobre a lucidez* (2004), e reporta o leitor ao universo pictórico associado à arte metafísica de De Chirico, por exemplo, algo que percebemos também n' *O ano da morte de Ricardo Reis* e anima a nossa hipótese.

Contribuindo, ainda, para a impressão assombrada da cidade, e intensificando ainda mais a sua personificação, confirmamos aqui a flexibilidade do narrador e, pela focalização interna, verificamos que certamente Lisboa (obviamente representando Portugal) não só age sobre Ricardo Reis, como exprime o seu (não) ser.

A tarde escurece e ainda agora são quatro horas, com um pouco mais de sombra se faria a noite, **porém aqui dentro é como se sempre o fosse [...]** As janelas, sujas, deixam transluzir uma clareza aquática. O ar carregado cheira a roupas molhadas, a bagagens azedas, à serapilheira dos fardos, e a melancolia alastra, faz emudecer os viajantes, **não há sombra de alegria neste regresso.** A alfândega é uma antecâmara, um limbo de passagem, **que será lá fora** (SARAMAGO, 1988, p.14. Grifos nossos).

No momento da chegada, misturado à descrição do cais, percebemos com nitidez o estado psicológico da personagem – reafirmado pela permanência da “sombra” em seu interior – e constatamos que não se trata de um regresso desejado. São significantes as páginas que antecedem a apresentação concreta de Ricardo Reis, uma vez que a representação de Lisboa, mais tarde substituída por Portugal no contexto de 1936, parece- nos indissociável da composição do poeta, sobretudo quando o narrador delinea a cidade a partir da personificação. Parecendo um passageiro do mundo onírico, Reis se equilibra entre o céu e o mar, avança em direção à terra e é um dos primeiros a desembarcar, o mais perdido dos passageiros. Considerando a alfândega “uma antecâmara, um limbo de passagem”, a pergunta retórica – “que será lá fora” – amplifica a expectativa não só do leitor, mas da própria personagem em relação a sua pátria, representada por Lisboa – um labirinto a enfrentar.

Até mesmo a simples pergunta do taxista sobre o seu destino assusta Ricardo Reis, revelando-se (a pergunta) como uma questão fatal, uma vez que ele não sabe para onde vai e nem mesmo para quê. “Um homem grisalho, seco de carnes, assina os últimos papéis, recebe as cópias deles, pode-se ir embora, sair, continuar em terra firme a vida” (SARAMAGO, 1988, 15). Assim o narrador nos apresenta Ricardo Reis, cuja vida transcorrerá seguidamente em dois espaços: o

Hotel Bragança e a casa do alto de Santa Catarina. Sua “máscara de homem” se constrói no hotel e assistimos à personagem seguir em busca de sua identidade, para tentar descobrir a multiplicidade de que tem consciência. “Entretanto, essa máscara de poeta não lhe basta e Reis procura reconhecer-se num outro lugar” (BUENO, 1994, 40).

Desse modo, a “máscara de homem” nos oferece seus contornos na recepção do Hotel Bragança:

[...] pega na caneta, e escreve no livro das entradas, a respeito de si mesmo, o que é necessário para que fique a saber-se quem diz ser, na quadrícula do riscado e pautado da página, nome Ricardo Reis, idade quarenta e oito anos, natural do Porto, estado civil solteiro, profissão médico, última residência Rio de Janeiro, Brasil, donde procede, viajou pelo Highland Brigade, parece o princípio duma confissão, duma autobiografia íntima, tudo o que é oculto se contém nesta linha manuscrita, agora o problema é descobrir o resto, apenas (SARAMAGO, 1988, p.20).

A inconsistência da máscara é percebida tão logo a personagem, ao se instalar no quarto 201, “passa os olhos em redor” e possibilita ao leitor vislumbrar seus anseios momentâneos – “é aqui que irá viver não sabe por quantos dias, talvez venha a alugar casa e instalar consultório [...], por agora o hotel bastará, lugar neutro, sem compromisso, de trânsito e vida suspensa” – e a paisagem refletida em seu olhar por uma das janelas, de onde entra o “ar fresco, húmido do vento que passou sobre o rio” e corrige “a atmosfera fechada” do quarto (SARAMAGO, 1988, 22).

Aos poucos, em sua vivência no cotidiano do hotel e da cidade, os traços de um desenho da personagem vão se delineando e um retrato começa a ser pintado. As percepções de Ricardo Reis em suas deambulações por Lisboa surgem e o materializam, e a partir de seu olhar, mediado pelo narrador, podemos ver um leve esboço de sua imagem, retornada à “terra fértil da ficção, lugar onde o encontro do homem com sua própria morte é também a descoberta de que a morte é esperança, pois é o que lhe garante a condição de mortal [...]” (MUNIZ; BARBOSA, 2013, 21).

Desse modo, a questão que se apresenta a Ricardo Reis é “quem ele é no lugar em que se encontra” (BUENO, 1994, 40). E nesse jogo de desdobrar a ficção, percebemos a importância dos espaços por onde anda o poeta na concepção fundadora do romance. Da Rua do Comércio ao Terreiro do Paço, onde está com a finalidade de “cambiar algum do seu dinheiro inglês pelos escudos da pátria”, Reis não se aventura a atravessar a praça, mas “fica a olhar de longe,

sob o resguardo das arcadas, o rio pardo e encrespado, [...]. Lembra-se de ali se ter sentado em outros tempos, tão distantes que pode duvidar se os viveu ele mesmo, Ou alguém por mim, talvez com igual rosto e nome, mas outro” (SARAMAGO, 1988, 33-34). É como se cada espaço por onde passa Ricardo Reis se configurasse como aquilo que desse vida ao que nunca existiu, postulando assim a concepção fundadora do romance.

Remetemo-nos mais uma vez à estética surrealista e às possibilidades imprevisíveis das associações de imagens. Interessa-nos essa ideia no que concerne ao espaço-tempo onírico, onde e quando tais possibilidades deslocam os significados habituais de determinadas imagens, “a fim de serem re-significadas através da condensação de imagens que instauram novos mundos ou novos significados” (FELÍCIO, 2007, 895).

Utilizando a ideia das imagens re-significadas correspondentes à manifestação da dupla ficcionalização de Ricardo Reis como um critério importante na estruturação do romance, com o deslocamento do heterônimo para a personagem ficcionalizada, José Saramago realiza “acima de tudo, um elogio a uma forma [...] nobre e atacada de ilusão, de fantasia, de ficção: o romance faz um contundente elogio ao romance” (SCHWARTZ, 2004, 165). Nesse sentido, e confirmando nossa hipótese conduzida pela interpretação tangenciando a estética surrealista, “*O ano da morte de Ricardo Reis* se configura como desafio às múltiplas e ainda desconhecidas possibilidades plásticas do romance” (MUNIZ; BARBOSA, 2013, 12).

Justificando o nosso modo de ler essa narrativa a partir do olhar de Ricardo Reis, de sua existência como personagem e de seu encontro com o também ficcionalizado Fernando Pessoa, “o maravilhoso toma o caráter mágico de realidade surpreendente, de surrealidade. O mundo onírico, com suas leis próprias, seduz-nos. E é esta profundidade do onírico e do maravilhoso que o surrealismo deseja exprimir [...]” (FELÍCIO, 2007, 879), mas que no romance saramaguiano se torna mais verossímil graças à forma como a realidade é apreendida pela imaginação do autor, imaginação essa que atua no mundo da narrativa e se sensibiliza ao maravilhoso, reconhecendo nesse gênero um modo de percepção que deve ser salvaguardado.

Oferecendo-nos fatos e informações sobre o contexto histórico português, por meio dos jornais, temos confirmada e consolidada a qualidade narrativa de José Saramago na empreitada criativa não só de possibilitar ao leitor a releitura crítica da história de Portugal, mas a reinvenção do heterônimo pessoano, transformado em personagem e, de certo modo, também de Fernando Pessoa.

Sendo para Saramago o romance um lugar literário muito mais do que um gênero literário, fica fácil perceber que a sua versão da história e do destino do heterônimo pessoano acolhe e entrecruza temas, fatos, prosa e poesia em um grau de simultaneidade capaz de anular a cronologia temporal. Segundo o autor, o romance é também um conjunto de ideias e não meramente uma história sendo narrada com princípio, meio e fim (MUNIZ; BARBOSA, 2013, p.16).

Nesse conjunto de ideias se entrelaça, portanto, o modo de percepção sensível ao maravilhoso, a que nos referimos. Há elementos indispensáveis que confirmam isso. Recordemos que o viajante Ricardo Reis retorna a uma Lisboa associada (ou presa?) a um labirinto e que traz consigo *The god of labyrinth*, o livro que simboliza, na verdade, a busca de identidade empreendida pela personagem e refletida no povo português. Em seu regresso, Ricardo Reis encontra um país modificado, embora nele se registre o brilho de um passado histórico vislumbrado nas igrejas, esculturas e monumentos. É inevitável mencionarmos a problematização que se faz entre a ficção e a história quando a escolha (do heterônimo) recai naquele que é o menos contextualizado – “aquele que pregava a sabedoria dos que se contentam com o espetáculo do mundo – para instrumentalizar uma reflexão em torno de um momento histórico complexo e problemático para a História recente dos países ibéricos [...]”. Podemos compreender que, nessa reflexão, “o poeta revê-se, e se não se revoga, retira-se, recusa o espetáculo que o mundo lhe oferece (não sem antes chorar, enfim, lágrimas absurdas)” (GOBBI, 1999, 107).

Trata-se de um reencontro com um país paralisado diante do mar, cujo ímpeto de conquista de outros mundos cessou. Parece-nos que esse processo de paralisação se deu também no interior de Portugal e isso se reflete nas ruas de Lisboa, formando um inabalável labirinto, por onde deambula Ricardo Reis. Através de seus passeios, é possível percebermos a retomada de fatos, memórias de episódios e a reconstrução de cenas que oferecem a história de Portugal tecida ponto a ponto, mas tendo nas entrelinhas os traços insólitos que tornam a narrativa peculiar.

Retomando a imagem do labirinto, metáfora da busca existencial, ela (a busca) é “mais uma imagem da luta contra a morte, o absurdo, a dor existencial [...]. Essa caminhada é fundamentalmente solitária [...] O percurso, na verdade, é sempre solitário, a menos que o sentido buscado escape ao existencial para se inserir no social” (SILVA, 1989, 146). Obcecado pelo labirinto, Ricardo Reis se encontra nele e dele não procura a saída, desde a leitura do livro – mencionado nas *Ficções*, de Borges – até a sua relação com Lídia, uma vez que o hóspede se recrimina “por ter cedido a uma fraqueza estúpida” e se envolvido com uma criada.

Incrível o que eu fiz, uma criada, mas a ele o que lhe vale é não ter de transportar nenhuma bandeja com louça, então saberia como podem tremer igualmente as mãos de um hóspede. **São assim os labirintos**, têm ruas, travessas e becos sem saída, há quem diga que a mais segura maneira de sair deles é ir andando e virando sempre para o mesmo lado, **mas isso, como temos obrigação de saber, é contrário à natureza humana** (SARAMAGO, 1988, p.90. Grifos nossos).

Do labirinto textual que está sempre a recomençar, o poeta não vai além. Quanto a Lídia, em nossa leitura, representa, de fato, a concretização da existência – sobretudo no que diz respeito à (breve) tomada de consciência – de Ricardo Reis no mundo da narrativa, uma vez que a personagem cria vínculos sociais superficiais em sua estadia em Lisboa. Com Lídia – “ex-musa, agora anunciadora do paradoxo entre a poesia e o cotidiano” (GOBBI, 1999, 106) – e Marcenda, Reis experimentará sentimentos desconhecidos até então – mas, mesmo inserido na vida cotidiana da cidade, o médico se comporta como um ser à parte e, apesar das mulheres, sobretudo Lídia, assim permanecerá. Nesse sentido, Ricardo Reis é um homem “definitivamente embarcado” e disso terá inexorável consciência. Do labirinto não haverá fuga e de sua imagem teremos “a maior consciência possível do concreto” (ARAGON *apud* GOMES, 1994, 45).

Ainda sobre Lídia,

[...] fazendo-a pensar, sentir, agir, o romancista imputa-lhe uma humanidade que ela jamais teve – mesma “graça”, enfim, que alcança Ricardo Reis. O recurso fabuloso que Saramago utiliza para dar a Pessoa um suplemento de vida que lhe permita conviver com seu heterônimo parece justificar-se sem mais problemas principalmente por este lastro carnavalizado com que o romance se equilibra (GOBBI, 1999, p.125).

Assim, dando vida à imaginação, a “quase” materialização do fantasma da personagem Fernando Pessoa enriquece a poesia do romance e se confirma como atuação na realidade, ou seja, não se trata de uma imagem criada: a personagem se configura na própria realidade. Somente com o fantasma é que Ricardo Reis, no romance todo, mantém demoradas e reveladoras conversas. Nascido “do estilhaçamento do espelho existencial de Pessoa, descobrir-se é o primeiro passo e a primeira questão” (SILVA, 1989, 147) para Ricardo Reis – e o encontro dos dois compõe o maravilhoso na tessitura do enredo.

Utilizaremos aqui as acepções adotadas por Irlemar Chiampi (1980), considerando o efeito de encantamento como um dos aspectos que refletem o espelhamento a que nos referimos. Na relação entre Ricardo Reis e Fernando Pessoa persistirá uma ambiguidade estabelecida pelo confronto entre a postura poética do heterônimo e sua “atuação [...] num mundo moldado no real” (BUENO, 1994, 52). A dupla ficcionalidade do heterônimo nesse mundo, coexistindo com o fantasma Fernando Pessoa, revela a causalidade onipresente – por mais difusa que esteja –, responsável pelo efeito de encantamento no leitor, “provocado pela percepção da contiguidade entre as esferas do real e do irreal” (CHIAMPI, 1980, 61), muito bem estruturada (a contiguidade) no primeiro encontro entre as personagens.

[...] é então que Ricardo Reis repara que por baixo da sua porta passa uma réstia luminosa, ter-se-ia esquecido, enfim, são coisas que podem acontecer a qualquer, meteu a chave na fechadura, abriu, **sentado no sofá estava um homem, reconheceu-o imediatamente apesar de não o ver há tantos anos, e não pensou que fosse acontecimento irregular estar ali à sua espera** Fernando Pessoa, disse Olá, embora duvidasse de que ele lhe responderia, **nem sempre o absurdo respeita a lógica**, mas o caso é que respondeu, disse Viva, e **estendeu-lhe a mão, depois abraçaram-se**, Então como tem passado, um deles fez a pergunta, **ou ambos**, não importa averiguar, considerando a insignificância da frase (SARAMAGO, 1988, p.79. Grifos nossos).

Acima verificamos que, ao reconhecer Fernando Pessoa, não há desconcerto por parte de Ricardo Reis, e o narrador não modaliza o acontecimento insólito. É necessário afirmar que as obras mais representativas do realismo maravilhoso manifestam o fenômeno do “desmascaramento do narrador”, possibilitando um processo semelhante à produção do efeito de encantamento no leitor: “o questionamento do ato produtor da ficção involucra a revisão da convenção romanesca do real” (CHIAMPI, 1980, 72). As últimas três linhas supracitadas demonstram que o narrador tem significativa função na explicitação do “metatexto”, assegurando com uma postura natural uma nova concepção do real.

Olham-se ambos com simpatia, vê-se que estão contentes por se terem reencontrado depois da longa ausência, e é Fernando Pessoa quem primeiro fala, Soube que me foi visitar, eu não estava, mas disseram-me quando cheguei, e **Ricardo Reis respondeu assim**, Pensei que estivesse, pensei que nunca de lá saísse, Por enquanto saio, ainda tenho uns oito meses para circular à vontade, explicou Fernando Pessoa, Oito meses porquê, perguntou Ricardo Reis, e Fernando Pessoa esclareceu a informação [...] (SARAMAGO, 1988, p.80. Grifos nossos).

Podemos observar que o narrador procura garantir, por meio da simplicidade com o leitor – intensificada pelo efeito de encantamento –, que Ricardo Reis, heterônimo de Fernando Pessoa, não se extinguiu com a morte do poeta. Essa aparente simplicidade será redimensionada a partir dos encontros entre os dois e notaremos, no “jogo de palavras existentes entre eles, a complexa forma como se relacionam” (BUENO, 1994, 67).

Ricardo Reis perguntou, Diga-me, como soube que eu estava hospedado neste hotel, Quando se está morto, sabe-se tudo, é uma das vantagens, respondeu Fernando Pessoa, E entrar, como foi que entrou no meu quarto, Como qualquer outra pessoa entraria, [...] E ninguém deu pela entrada de um desconhecido, sim, que você aqui é um desconhecido, Essa é outra vantagem de estar morto, ninguém nos vê, querendo nós, Mas eu vejo-o a si, **Porque eu quero que me veja, e, além disso, se reflectirmos bem, quem é você, a pergunta era obviamente retórica, não esperava resposta, e Ricardo Reis, que não a deu, também não a ouviu.** Houve um silêncio arrastado, espesso, ouviu-se como em outro mundo o relógio do patamar, duas horas (SARAMAGO, 1988, p.82. Grifos nossos).

Desde o primeiro encontro, como podemos verificar, tudo é dúbio e se propõe um jogo com a expectativa do leitor sobre a identidade de Ricardo Reis. Nesse sentido, a inquietação conceitual borgiana dá a partida à revisão metafísica do real e do imaginário que exalta uma nova modalidade de ficção, em que o gênero maravilhoso, no caso desse romance, atualiza-se. Como leitor de Borges, José Saramago inevitavelmente – sendo isso intencional ou não – “participa da crítica explícita que aponta de forma metalinguística as diretrizes da ficção pós-fantástica” (CHIAMPI, 1980, 71), enquanto o escritor argentino supera a repetição discursiva da tradição fantástica inventando situações, motivos e personagens em sua produção.

Retomando o romance, após três dias do reencontro entre Ricardo Reis e Fernando Pessoa, o primeiro “sabia perfeitamente que não sonhara”, pois Pessoa, “em osso e carne suficiente para abraçar e ser abraçado, estivera neste mesmo quarto na noite da passagem do ano e prometera voltar” (SARAMAGO, 1988, 87). Não havia dúvidas sobre o fato inusitado, mas impaciência com a demora. A vida de Ricardo Reis

[...] parecia-lhe agora suspensa, expectante, problemática. Minuciosamente, lia os jornais para encontrar guias, fios, traços de um desenho, **feições de rosto português, não para delinear um retrato do país, mas para revestir o seu próprio rosto e retrato de uma**

nova substância, poder levar as mãos à cara e reconhecer-se, pôr uma mão sobre a outra e apertá-las, **Sou eu e estou aqui** (SARAMAGO, 1988, p.87-88. Grifos nossos).

Daqui em diante, a dúvida quanto à identidade persistirá em Reis e perceberemos a fragilidade do poeta enquanto entidade romanesca. Se o leitor procura o heterônimo já conhecido das odes, surpreende-se ao encontrar uma personagem perdida num mundo que não é o seu. Como espetáculo verossímil, *O ano da morte de Ricardo Reis* se mostra como exercício retórico da própria teoria da verossimilhança, em nossa leitura, a partir do realismo maravilhoso: “um trabalho de persuasão que confere *status* de verdade ao não existente” (CHIAMPI, 1980, 171). A solidez que Saramago injeta numa personagem de dupla ficção nos intriga por sabermos que Ricardo Reis é fictício e esse fato se torna profundo e comovente, pois o próprio Reis “se sente um tanto fictício, no máximo um espectador à sombra, um homem à margem das coisas. E, quando [...] reflete sobre isso, sentimos uma estranha ternura por ele, cientes de algo que *ele não sabe* – que ele não é real” (WOOD, 2012, 97).

Entrou no quarto, pensou que talvez devesse fazer a cama antes de sair, não pode consentir a si mesmo hábitos de desleixo, mas não valia a pena, não esperava visitas, então sentou-se na cadeira onde Fernando Pessoa passara a noite, traçou a perna como ele, cruzou as mãos sobre o joelho, **tentou sentir-se morto**, olhar com olhos de estátua o leito vazio, mas havia uma veia a pulsar-lhe na fonte esquerda, a pálpebra do mesmo lado agitava-se, **Estou vivo**, murmurou, depois em voz alta, sonora, **Estou vivo, e como não havia ali ninguém que pudesse desmenti-lo, acreditou** (SARAMAGO, 1988, p.227. Grifos nossos).

Além do fato de não ser real, inferimos que essa atitude de Ricardo Reis, procedente dos encontros entre ele e Fernando Pessoa, revela um sentimento de vida e amor ao “fantasma” de si mesmo e, talvez, a impressão de que ele também passa por esse mundo como uma sombra, permanente entre vida e morte. Nos diálogos travados entre os dois, o fantasma Fernando Pessoa – por experiência, conhecedor da morte – resgata a ideia (presente em *Memorial do convento*, 1982) de que o esquecimento é a verdadeira morte: “o esquecimento alheio é o que vai matando rapidamente em tempo de apagamento o ser que se acreditou imortal” (MUNIZ; BARBOSA, 2013, 30).

O heterônimo Ricardo Reis teme a transitoriedade da vida, não a peregrinação da morte, fato que talvez explique a aparente ausência do Ricardo Reis

saramaguiano em relação aos vivos. Se repararmos, em torno dele há sempre uma atmosfera nebulosa que nos dá a impressão de apagamento da imagem, “de esmaecimento de cores e formas, como se o concreto fosse se liquefazendo aos poucos em torno do médico poeta, como se a morte fosse engolindo a vida, assim como o nada vai sugando a areia da ampulheta que marca o tempo” (MUNIZ; BARBOSA, 2013, 31).

Diante dessa ideia da ampulheta, reportemo-nos a um fragmento que sucede um dos encontros de Ricardo Reis com Fernando Pessoa:

Durante alguns minutos viu fugir-lhe o ânimo **como se assistisse ao correr da areia numa ampulheta**, fatigadíssima comparação que, apesar de o ser, sempre regressa, um dia a dispensaremos, quando, por termos uma longa vida de duzentos anos, **formos nós próprios a ampulheta**, atentos à areia que em nós corre, **hoje não, que a vida, curta sendo, não dá para contemplações**. (SARAMAGO, 1988, p.229. Grifos nossos).

Talvez não seja coincidência que encontremos na ideia acima afinidades com o que temos afirmado sobre os traços do surrealismo e do maravilhoso na composição desse romance, visto que, em sua elaboração sobre a concepção do Maravilhoso (com maiúscula), Pierre Mabilille (1990) sintetiza da seguinte maneira como compreende a morte:

O homem é um momento no tempo, a sua vida é uma trajectória refulgente entre duas praias negras, o passado e o futuro; faísca viva semelhante ao fósforo que se acende na opaca escuridão; faísca que une duas noites, uma onde nasceu a paixão entre dois corpos, a outra, de silêncio, com a sua grande pausa musical: a Morte (MABILLE, 1990, p.38).

Seguindo esse raciocínio, transitando entre espaços de vida e morte, o Pessoa saramaguiano surge sempre na relação com Ricardo Reis, de uma forma que o verossímil desse mundo ficcional, assim como no realismo maravilhoso, encontra consistência na busca da reunião dos não contraditórios, sugerida acima pelo gesto radical de Mabilille (1990), a fim de tornar verossímil o inverossímil. “Vivendo” a sua “grande pausa musical”, é por meio de Reis que Pessoa aparece nos vários encontros ao longo da narrativa, pois a morte suspende sua possibilidade de atuar no mundo.

Por meio dos diálogos entre o poeta das odes e Fernando Pessoa, José Saramago compõe não só a personagem Ricardo Reis como a estratégia que possibilita a verossimilhança do texto, sendo ela fundada no campo do maravilhoso: as duas personagens ganham corpos individualizados – Pessoa morto e Reis no contexto romanesco. O uso que o narrador saramaguiano faz da morte pode ser uma forma encontrada para humanizar o poeta do *Orpheu* e criar um outro poeta, mais de acordo com a natureza do romance.

[...] mas deixe de fazer perguntas sobre a minha intimidade, diga-me antes por que é que não tornou a aparecer, Usando uma só palavra, por enfado, De mim, Sim, também de si, não por ser você, mas por estar desse lado, Que lado, O dos vivos, é difícil a um vivo entender os mortos, Julgo que não será menos difícil a um morto entender os vivos, O morto tem a vantagem de já ter sido vivo, conhece todas as coisas deste mundo e desse mundo, mas os vivos são incapazes de aprender a coisa fundamental e tirar proveito dela, Qual, Que se morre [...] Um dia você escreveu Neófito, não há morte, Estava enganado, há morte, Di-lo agora porque está morto, Não, digo-o porque estive vivo, digo-o, sobretudo, porque nunca mais voltarei a estar vivo, se você é capaz de imaginar o que isto significa, não voltar a estar vivo [...] (SARAMAGO, 1988, p.274).

Como vemos, o conhecimento de Pessoa se restringe ao passado e não lhe permite agir no presente – para sempre é um espectador. Reis, por seu turno, na estratégia do romance, é lançado num emaranhado social, e podemos ver aí uma inversão de papéis entre uma personagem que quer atuar, mas é impedido pela morte, e outra que, por sua natureza não atuaria, mas é impelido pela vida. Mas, paralisado pelo questionamento “quem sou eu aqui”, Ricardo Reis se furta ao engajamento, não aceita o caminho que Lídia lhe abre, “não tem coragem de ‘saltar para dentro da vida’ e mergulha só – porque Lídia não o acompanha – na caminhada sem retorno ao labirinto para sempre indecifrado ao optar por seguir Fernando Pessoa ao cemitério dos Prazeres” (SILVA, 1989, 148). Dessa forma, o heterônimo não se realiza humanamente, permanece como máscara pessoana e não se insere no mundo dos homens.

Retomando nossa leitura pela perspectiva do surrealismo e do maravilhoso, no que diz respeito à composição das personagens no mundo ficcional *d’O ano da morte de Ricardo Reis*, no transcorrer do romance, percebemos um gradual “desaparecimento” existencial, se assim podemos dizer, em Ricardo Reis, constatação essa que se inicia em sua excursão para Fátima, quando se percebe no meio da multidão absurda de fieis, onde seus olhos

[...] vão de rosto em rosto, procuram e não encontram, é como estar num sonho cujo único sentido fosse precisamente não o ter, como sonhar com uma estrada que não principia, com uma sombra posta no chão sem corpo que a tivesse produzido, com uma palavra que o ar pronunciou e no mesmo ar se desarticula (SARAMAGO, 1988, p.318).

As impressões descritas acima remetem-nos à supra-realidade perseguida pelos surrealistas, configurando-se pela existência de um certo ponto do espírito onde “vida e morte, real e imaginário, passado e futuro, o comunicável e o incommunicável, o alto e o baixo deixam de ser percebidos como contraditórios” (BRETON, 1985, 98). Parece-nos que algo semelhante acontece com o heterônimo, que

A si mesmo se vê como um ser duplo, o Ricardo Reis limpo, barbeado, digno, de todos os dias, e este outro, também Ricardo Reis, mas só de nome, porque não pode ser a mesma pessoa o vagabundo de barba crescida, roupa amarrotada, camisa como um trapo, chapéu manchado de suor, sapatos só poeira, um pedindo contas ao outro da loucura que foi ter vindo a Fátima sem fé, só por causa duma irracional esperança [...] (SARAMAGO, 1988, p.320).

O jogo da multiplicação, muitas vezes mencionado pelo narrador saramaguiano, sobretudo quando se vale da imagem dos espelhos, faz-se representar também no debate sobre a identidade de Ricardo Reis, evidentemente dividido, em conflito com o caminho que precisa escolher para sair do labirinto de sua existência. O desejo de decidir faz com que a personagem se depare com os múltiplos eus que o habitam. Nessa situação, como lidar com o excesso de “ser”? Como é possível se sentir vivo e se desconfiar como ficção?

Recordemos que, no romance saramaguiano, Ricardo Reis é uma dupla ficção, ou seja, carrega em si o heterônimo que habita basicamente “o reino da realidade evanescente das *Odes*” ao passo que é uma personagem presente num universo ficcional explicitamente pautado na realidade histórica e social (BUENO, 1994, 32).

No romance, a personagem é confrontada com um país muito distante das *Odes* – daí a sua facilidade em aceitar as “verdades” que os jornais noticiam sobre Portugal diante do conflito mundial em 1936. Prevaecem no Ricardo Reis saramaguiano a indiferença e o alheamento adotados em sua postura: “Regressado, depois de terminadas as férias de Lídia, ao seu hábito de dormir até quase à hora do almoço, Ricardo Reis deve ter sido o último habitante de Lisboa a saber que se dera um golpe militar em Espanha” (SARAMAGO, 1988, 371).

A reação aos acontecimentos é temporária, as notícias sobre o golpe lhe causam “talvez mais exactamente uma impressão de descolamento interior, como se de súbito tivesse caído em queda livre sem ter a certeza de estar o chão perto. Acontecera o que se devia ter previsto” (SARAMAGO, 198, 371). A partir daí, veremos transparecer em Ricardo Reis o sentimento de fugacidade da vida e a inevitabilidade da morte, impressos na passagem do tempo associada à contenção das emoções. Para Reis, tudo é passageiro, “[...] Não há resposta para o tempo, estamos nele e assistimos, nada mais” (SARAMAGO, 1988, 323).

Assim, no processo de “desaparecimento” de Ricardo Reis fica cada vez mais clara a sua posição (herdada do heterônimo?) de espectador, mas de uma realidade observada não de forma transparente, mas sob ângulos mais imprevistos, propondo uma outra leitura do mundo⁵. “Ricardo Reis está sozinho. Nos ramos baixos dos ulmeiros já começaram as cigarras a cantar, são mudas e inventaram uma voz. Um grande barco negro vem entrando a barra, depois desaparece no espelho refulgente da água. **Não parece real esta paisagem**” (SARAMAGO, 1988, 384. Grifos nossos).

Invocando a realidade fugidia da transitoriedade da vida, inferimos que a personagem saramaguiana retorna ao heterônimo pessoano quando faz sua escolha: deixa de existir e se funde à morte de seu criador.

Estavam no passeio do jardim, olhavam as luzes pálidas do rio, a sombra ameaçadora dos montes. Então vamos, disse Fernando Pessoa, Vamos, disse Ricardo Reis. O Adamastor não se voltou para ver, parecia-lhe que desta vez ia ser capaz de dar o grande grito. **Aqui, onde o mar se acabou e a terra espera** (SARAMAGO, 1988, 414-415. Grifos nossos).

Como sabemos, a obra tem início com um intertexto de Camões – “Aqui o mar acaba e a terra principia” –, referindo-se ao trajeto percorrido por Reis do Brasil a Lisboa, e encerra com uma variação – “Aqui, onde o mar se acabou e a terra espera”. Sobre a frase que encerra *O ano da morte de Ricardo Reis*, Saramago afirma que não haveria mais descobrimentos para Portugal, apenas como destino uma espera infinita de futuros nem ao menos imagináveis: “só o fado do costume, a saudade de sempre, e pouco mais...” (SARAMAGO, 2013, 80-81).

As duas referências – do início e do fim – indicam uma concepção de circularidade que desde as crônicas José Saramago adotou, e prosseguirá em toda sua ficção. O mesmo ocorrerá com a presença das formas do insólito em sua

5. Nesse sentido, o maravilhoso surge como objetivo a ser alcançado pela imaginação surrealista (BRÉCHON, 1971, 92).

literatura. “Foi então que o aprendiz imaginou que talvez houvesse ainda uma maneira de tornar a lançar os barcos à água, por exemplo, mover a própria terra e pô-la a navegar pelo mar afora” (SARAMAGO, 2013, p.81). O autor português termina assim sua fala sobre *O ano da morte de Ricardo Reis*, e assim inicia o seu discurso sobre *A jangada de pedra*, o romance que representa, em nossos estudos, o realismo mágico na ficção saramaguiana.

Propusemos aqui uma análise d’ *O ano da morte de Ricardo Reis* limitada às noções sobre o maravilhoso e o surrealismo que viemos adquirindo no decorrer de nosso trabalho. Mostramos que, no universo de referência onde se inscrevem Ricardo Reis e Fernando Pessoa, aqueles traços se apresentam como estruturantes significativos para a organização do mundo ficcional postulado por José Saramago. Desse modo, a presença de fragmentos associados ao surrealismo e ao maravilhoso na composição do romance confirma a circularidade de traços que inserem a ficção saramaguiana nas formas do insólito.

REFERÊNCIAS

- AGUILERA, Fernando Gómez (Org.). *As palavras de Saramago*: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- BRÉCHON, Robert. *Le Surréalisme*. Paris: Armand Colin, 1971. p.92.
- BRETON, André. *Manifestos do Surrealismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BUENO, Aparecida de Fátima. *O poeta no labirinto: a construção do personagem em O ano da morte de Ricardo Reis*. 1994, 97ff. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas.
- COSTA, Horácio. *José Saramago: o período formativo*. Lisboa: Caminho, 1997.
- CHIAMPI, Irlomar. *O realismo maravilhoso*. Forma e Ideologia no Romance Hispano-Americano. São Paulo: Perspectiva, 1980. (Coleção Debates)
- FELÍCIO, Vera Lúcia G. Bachelard e o Surrealismo: no espaço-tempo ultradimensional do maravilhoso. In: GUINSBURG, J. e LEINER, S. (Orgs.). *O Surrealismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Stylus; 13) p.875-898.
- GOBBI, Márcia Valéria Zamboni. O ano da morte de Ricardo Reis: uma ressalva para a História e para a Ficção. *Boletim do CESP*, v.19, n.24, p. 105-128, jan./jun. 1999, Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cesp/article/viewFile/6807/5801>>. Acesso em 21 agosto 2014.
- GOMES, Álvaro Cardoso. *A estética surrealista: textos doutrinários comentados*. Direção de Massaud Moisés. Tradução de textos ingleses e franceses de Eliane Fittipaldi Pereira, textos espanhóis, Maria Augusta Costa Vieira. São Paulo: Atlas, 1994.
- MABILLE, Pierre. *O Maravilhoso*. Tradução de Judite Berkemeier. Lisboa: Fenda, 1990.

MUNIZ, Márcio Ricardo Coelho; BARBOSA, Maria Rita Sousa. O ano da morte de Ricardo Reis. Uma leitura da estética do romance. *Revista ContraPonto*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p.12-31, 2013.

SARAMAGO, José. *O ano da morte de Ricardo Reis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. *Ensaio sobre a cegueira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *A bagagem do viajante*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Deste Mundo e do Outro*. Crônicas. 4. ed. Lisboa: Caminho, 1997.

_____. *Ensaio sobre a lucidez*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *A jangada de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. *O ano de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHWARTZ, Adriano. *O abismo invertido: Pessoa, Borges e a inquietude do romance em O ano da morte de Ricardo Reis*. São Paulo: Globo, 2004.

SILVA, Teresa Cristina Cerdeira da. *José Saramago. Entre a História e a Ficção: uma Saga de Portugueses*. Lisboa: Dom Quixote, 1989. p.146-148.

WOOD, James. *Como funciona a ficção*. Tradução de Denise Bottmann. 1. ed. Cosac Naify Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

A CHAVE DE CASA: MARCAS DA MEMÓRIA, ALICERCE DA IDENTIDADE**THE HOUSE IN SMYRNA: MARKS OF MEMORY, FOUNDATION OF IDENTITY**Ana Carolina Schmidt FERRÃO¹

RESUMO: O presente trabalho busca analisar a obra autoficcional de Tatiana Salem Levy, tendo como foco o processo de construção do “eu” da narradora/personagem e as características da narrativa que corroboram o desenvolvimento da identidade. No que se refere à estrutura do texto, o emprego da primeira pessoa do singular, considerada por Benveniste (1988) a única pessoa subjetiva, já determina o tom intimista e particular que será habilmente imbuído ao romance. Não obstante, para constituir os traços que serão responsáveis por desvelar a alma da narradora, a obra irá manipular a introspecção profunda e a memória – com toda sua carga identitária –, usufruindo “fantasmas”, fluxos de consciência, vivências (ilusórias e reais) para elaborar o complexo vitral da subjetividade. Sob esse viés, as linhas de *A chave de casa* são observadas como vestígios que se propõem a criar, remontar e representar o singular mistério da busca por si mesmo e tudo aquilo que consiste ser “eu”.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetividade. Memória. Identidade.

ABSTRACT: This paper aims to analyze the autofictional work by Tatiana Salem Levy, having as its focus the process of construction of the narrator/character’s “self” and the characteristics of the narrative that corroborate with the development of identity. Regarding the textual structure, the use of the singular form of the first person, which Benveniste (1988) considers as the only subjective person, determines an intimate and particular tone that will be cleverly imbued in the novel. Notwithstanding, in order to constitute the traits that will be responsible for unveiling the narrator’s soul, the book will manipulate the deep insight and memory – with all its identity load –, making use of “ghosts”, streams of consciousness, experiences (both illusory and real ones) to elaborate the stained glass complex of subjectivity. Under this bias, the lines in *The House in Smyrna* are observed as traces that intend to create, to reassemble, and to represent the singular mystery of the search for oneself and of everything that consists of being “self”/“I”.

KEYWORDS: Subjectivity. Memory. Identity.

Introdução

O romance de Tatiana Salem Levy, “A Chave de Casa”, é uma obra extremamente intimista e introspectiva, que “se tece em uma rede de viagens e exílios que se alternam com momentos de clausura, prisão, depressão, em um movimento pendular” (FIGUEIREDO, 2013, p.184). A subjetividade da obra se dá atra-

1. PPGL - Escola de Humanidades - PUCRS. Porto Alegre/RS - Brasil. Email: anaferrao372@gmail.com. Bolsista parcial CAPES.

vés de várias características, entre elas, além da narrativa em primeira pessoa, a memória é inserida como recurso constitutivo da identidade, o que é totalmente coerente, de acordo com Candau (2014, p.17), “A memória é, de fato, uma ‘força de identidade’”. Isso não se restringe apenas às memórias individuais da narradora/personagem, incluindo também a história dos familiares, como forma de resgate e pacificação de traumas.

Nesse processo de construção da identidade, a narrativa em primeira pessoa nos garante acesso irrestrito aos sentimentos e pensamentos da protagonista, assegurando que nossa leitura conte com os detalhes complexos de fluxo de consciência, lembranças e impressões, ou seja, não há outro filtro a não ser o que o próprio “eu” estabelece, e ele, por sua vez, é despojado de falsos moralismos, desnudando por completo o que crê ser sua alma. Porém, como todo “eu”, é narrador suspeito, não obstante isso não deva causar preocupações, pois uma memória viva nos é oferecida para preencher as lacunas da seleção dúbia da protagonista.

É nesse ponto que a memória começa a fazer-se presente em nossa análise, através da figura da mãe morta, evocada pelas recordações da filha, que intercala a narração e a incentiva a viajar em busca de suas origens. Por meio dessa metáfora de reconstrução do passado, as lembranças relacionadas aos pais e outros familiares brotam, contribuindo na composição identitária. Não se trata de um romance de ação, o fio condutor da obra são as memórias que submergem e fomentam todas as reflexões, assim como desvelam o “eu” da narradora.

Narrativa, memória e identidade

O narrador em primeira pessoa é o único que pode abranger real subjetividade, pois somente a partir de si mesmo é possível alcançar se não todas, a maior parte das nuances de uma personalidade. O emprego desse tipo de narrativa, que é elaborada através do “eu”, implica diretamente em subjetividade, afinal, para Benveniste (1988, p. 255, grifo do autor), “eu” é a única pessoa subjetiva:

O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu”, interior ao enunciado e exterior a “tu”, [...] “eu é sempre transcendente com relação a “tu”. Essas qualidades de interioridade e de transcendência pertencem particularmente ao “eu”. Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa.

Fica assim evidente que qualquer parte dessa narrativa, ainda que não se refira explicitamente a protagonista, serve a esse propósito de construção identitária, afinal como bem afirma Benveniste (1988, p. 250, grifo do autor) “*Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre “eu”; dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim”. Ao contar passagens da vida dos pais e dos avós, a narradora não foge de seus propósitos identitários, isso diz respeito ao “peso da herança familiar que ela deve contar a fim de se curar da crise de identidade” (FIGUEIREDO, 2013, p.185). Mesmo que seja a história de terceiros, que se trate de uma memória que objetivamente não pertence a narradora, ainda é uma forma de “relatar a si mesmo”, como definiria Butler (2015, p.23):

O ato de relatar a si mesmo, portanto, adquire uma forma narrativa, que não apenas depende da capacidade de transmitir uma série de eventos em sequência com transições plausíveis, mas também recorre à voz e à autoridade narrativa, direcionadas a um público com o objetivo de persuadir.

Sendo ela, a condutora do relato, suas escolhas representam suas pretensões, as recordações alheias são selecionadas por ela, contadas sob o viés de suas palavras, de sua visão de mundo. Levy (2007, p.187) identifica como a “construção de uma personagem a partir da escolha de sua herança”, ou seja, o que é permitido transparecer, de certa forma, já revela um pouco da narradora. Segundo Koch (2007), não existe total neutralidade do narrador, todo e qualquer discurso possui influência de quem o produz e como o faz. Por mais que se procure disfarçar, o próprio enunciado, a maneira como ele é elaborado e a pessoa que o faz deixam “pistas” para uma interpretação; portanto, é preciso aceitar que:

Quando interagimos através da linguagem (quando nos propomos a jogar o “jogo”), temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos *atuar* sobre os outros de determinada maneira, obter dele(s) determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). Em outras palavras, procuramos dotar nossos enunciados de força argumentativa. (KOCH, 2007, p. 29, grifo do autor).

Não obstante, seria ingenuidade supor que a memória da família não afeta o indivíduo, que a narrativa de si é isolada, que a história é só de uma pessoa,

sem interferências, pois como salienta Butler (2015, p. 18), “O ‘eu’ não tem história própria que não seja também a história de uma relação, ou um conjunto de relações”. No que se refere à memória, partimos das palavras de Candau (2014, p. 9), quando reconhece “que a memória é, acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo”, também considerando o prisma abordado por Assmann (2011, p. 34) que ratifica esse caráter dinâmico da memória, afirmando que ela “não deve ser compreendida como um recipiente protetor, mas como uma força imanente, como uma energia com leis próprias”. E não apenas suas narrativas sofrerão interferências, como sua própria essência, seu espírito – de acordo com a definição de Adorno (1973), não no sentido sobrenatural – é formado por esses fragmentos de outros, por essas marcas inerentes, que a própria narradora reconhece:

Quase todos os dias há momentos em que faço alguma coisa e logo em seguida penso: não sou eu. [...] Quando emendo uma gargalhada na outra, por exemplo, e não consigo parar, tenho a certeza de que é você quem está rindo. [É verdade, somos muito parecidas. Também já tive essa sensação, olhava para você e pensava: como somos iguais.] Mas não é só isso, é uma sensação esquisita, uma certeza absoluta de que não sou eu. Nem sempre é você, às vezes é o papai, às vezes o vovô, às vezes nenhum de vocês. Às vezes sinto que é alguém que nunca conheci, mas que fala através de mim, do meu corpo. Como se meu corpo não fosse apenas meu, e a cada momento eu percebesse essa multiplicidade, a existência de outras pessoas me acompanhando. [Mas isso é apenas uma sensação, não é real. Você é você e ponto final. O resto, querida, são apenas semelhanças que nos fazem lembrar alguém.] Não, mãe, não vou reduzir o que eu sinto a essa palavra tão simples: semelhança. [...] Eu sei, mãe, mesmo que não encontre a palavra certa, que meu corpo não é só de mim. (LEVY, 2007, p. 49).

Nesse trecho percebemos a presença da mãe – sinalizada pelo uso dos colchetes –, já falecida, que não é senão outro recurso da narradora para expor a si mesma, levando em conta que nenhum caráter paranormal possa ser atribuído ao romance. Através dela muitas considerações são produzidas, também acerca do assunto que tratamos, “[A história não é só dele, a vida nunca é de uma única pessoa. Se lhe entregou a chave, é porque acredita que ela faça parte da sua história. Você conhece o meu pai: nada para ele é sem razão” (LEVY, 2007, p. 18), porquanto se a narradora empreende uma trajetória pessoal, necessariamente sua herança familiar perpassará o percurso, ela assume que “Para escrever esta história, tenho de sair de onde estou, fazer uma longa viagem por lugares que não

conheço, terras onde nunca pisei. Uma viagem de volta, ainda que eu não tenha saído de lugar algum” (LEVY, 2007, p. 12). O texto não esclarece em definitivo se a viagem contada é real, no entanto, é impossível negar a carga semântica que carrega enquanto impulsionadora da memória e resgate do “eu”, como evidencia Figueiredo (2013, p. 184):

Para Daniel Sibony (1991, 306), o entre-dois da viagem constitui um apelo para que a memória se exerça e se lembre daquilo que ela não conheceu; a memória está lá, já que lá é o lugar estranho em que nossa memória se perdeu, uma espécie de origem do tempo. A viagem aparece assim como uma dobra da memória, como uma volta ao fantasma do início, da fundação; ela faz emergir o entre-dois que possibilita o encontro com o Outro. Ir para a Turquia para a narradora de Levy é buscar lugares antigos, arcaicos, que assistiram à passagem do tempo, que são habitados pelos fantasmas do passado. “Não se trata de ir em direção da origem, mas de viajar com a ideia da origem, de fazer viajar a origem” (SIBONY, 1991, 315).

Não só no campo psicológico permanece a questão da crise de identidade, como comenta Figueiredo (2013, p. 185), “Amor, doença e herança estão intimamente associados”. O corpo também reflete a memória, até mesmo a anterior a ela, assim como o sofrimento e a dor, que são expurgados física e mentalmente, por intermédio do corpo – como mencionamos –, e da escrita, respectivamente. O corpo configura, nesse cenário, o inverso do conceito da alma como prisioneira do corpo, como Assmann (2011, p. 263) explica a conceituação de Nietzsche, que revela “A alma como carcereiro do corpo. Isso trouxe consequências para seu conceito de memória, pois ele declarou como superfície da escrita o corpo susceptível e vulnerável, e não mais o coração e alma”, nós não excluimos a camada emocional, apenas acrescentamos a física, como mais uma manifestação, igualmente lancinante, “tatuada” no corpo:

As escritas do corpo surgem através de longa habituação, através de armazenamento inconsciente e sob pressão de violência. Elas compartilham a estabilidade e a inacessibilidade. Dependendo do contexto, serão avaliadas como autênticas, persistentes ou prejudiciais. Quando se trata de descrevê-las, a estrutura material da memória desempenha papel essencial. (ASSMANN, 2011, p. 260).

Nesse caso, a escrita no corpo é perpetuada por chagas, feridas e uma espécie de paralisia, além de outros sintomas, “Cada dia mais murcho, meu corpo já não me pertence. Devastado, é apenas vísceras, tripas que se expõem nos sulcos

formados pelos cortes que me arrancaram a pele” (LEVY, 2007, p. 82). O corpo irá também representar, como uma maquete decadente, o abismo no qual se encontra a protagonista, sua alma sufocada reflete no corpo sem forças para se mover, suas perdas e tormentos refletem em cortes, esfolamento da pele – imagem agonizante –, a falta de organização da memória, da identidade, dos outros que a povoam refletem no corpo que não pertence ao espírito que o habita. Esses sinais encarregam-se da metáfora para o problema que a narradora enfrenta:

Nas paredes do quarto, apenas musgo. Um cheiro fétido de coisas guardadas. Objetos esverdeados pelo mofo. Tudo já degradado, tudo velho, antes mesmo do tempo. No centro do quarto, a minha cama. [...] No centro da cama, o meu corpo. Dilacerado, aberto por feridas em carne viva. Repleto de nódoas roxas e amarelas. De furúnculos. Meu corpo carcomido pela ancestralidade do quarto. Impossibilitado de se movimentar. (LEVY, 2007, p. 41).

A escrita por sua vez, não cumpre apenas o papel de exorcismo, como também de cura, ela expõe a busca pela identidade e concomitantemente auxilia na estruturação dessa mesma identidade. Sobre esse caráter dual do ato de escrever Assmann (2011, p. 166) delata que “A escrita como metáfora da memória é tão indispensável e sugestiva quanto extraviadora e imperfeita”, essa ambivalência ficará clara em trechos da obra. Quando esse exercício é tão denso que a frustra, por exemplo:

Com raiva, com ódio, jogo a máquina de escrever no chão e rasgo todas as folhas escritas. E também as brancas, para não correr o risco de continuar escrevendo. Percebo o quão inútil é escrever essa viagem de volta às origens. Não quero escrever nem mais uma vírgula, quero destruir o que foi escrito. Essa viagem não tem por que existir: nem de verdade nem no papel. (LEVY, 2007, p. 162).

Ou quando interpelada pela mãe – o “tu” revelador da narradora – ela esclarece sua relação profunda com a escrita, “[Você nunca pensa em coisas boas? Não tem sonhos?] Meu sonho, mãe, é escrever. [Escrever?] É, tenho esse sonho impossível: escrever escrever escrever” (LEVY, 2007, p. 108). Aqui podemos confirmar como a escrita desperta na protagonista diferentes sensações, ainda que possa causar a perturbação – afinal faz parte de uma concatenação complexa e pungente –, ela é essencial para o percurso da identidade, assim como a memória, e não por acaso Assmann (2011) define o ato de escrever como a mais importante metáfora da memória.

Como uma cadeia lógica, essa narrativa dispõe de todas as ferramentas fundamentais para abordar tal tema, é nesse prisma que a afirmação de Figueiredo (2013, p. 186) encaixa-se, “No romance, o tema da herança como fardo está associado ao tema da doença: ela escreve para se livrar do medo do passado, ou seja, a escrita é uma forma de terapia, um processo de subjetivação: a personagem se constrói no ato de escrever”. A escrita está ligada à memória, esta, por sua vez, está ligada à identidade. A narradora, por meio da escrita, usa a memória para se constituir, para localizar-se no mundo, para reconhecer-se como pertencente. Sem pudor ela recolhe os próprios estilhaços – a perda arrasadora da mãe, o relacionamento amoroso torturante – e os estilhaços dos seus – o exílio dos pais, a experiência da ditadura pela qual passaram, a imigração dos avós – para montar o quebra-cabeça da sua subjetividade, e, com a liberdade que só o “eu” pode possuir dentro da narrativa, ela manuseia suas peças:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento. (CANDAUI, 2014, p. 16).

Portanto, para modelar a memória e, ao mesmo tempo, deixar-se ser modelada por ela, a narradora elege não só o que será rememorado, como institui uma lembrança – potencializada pelo afeto – como sua conarradora. Isso não é livre de significado, ao contrário, é uma das partes mais importantes da obra, é o amor da mãe e pela mãe que conduzirá a narrativa. É a figura da mãe, por meio do “diálogo”, que nos fornece detalhes da personalidade da filha, seus medos e sonhos, são as memórias que a envolvem que revelam e impulsionam o romance:

Quando eu era pequena, quando mal sabia dar nome ao que sentia, você partia toda manhã. Como partem todos, de manhã cedo, depois do café. Sabia que voltaria à noite, mas e se não voltasse? Cada manhã, a mesma dor, o mesmo choro: por favor, não parta, não me deixe só, fique comigo, passe o dia comigo, venha à escola comigo, ao parque comigo, assista à televisão comigo, leia quadrinhos comigo, almoce comigo. [...] [Eu só estava indo ao trabalho, não iria abandoná-la. De onde esse medo da separação? De onde essa dor precipitada?] (LEVY, 2007, p. 22).

Esse aspecto da narrativa corrobora o relato íntimo, a construção da identidade, expressa muito sobre a narradora sem precisar declarar, pois “Definimo-

-nos a partir do que lembramos e esquecemos juntos. Reformulação da identidade sempre significa também reorganização da memória, o que também vale, como bem sabemos, para a comunidade e não menos para indivíduos” (ASSMANN, 2011, p. 70). Nesse sentido, poderíamos supor que não existiria escrita sem a mãe: “Você não pode partir. [Por quê?] Porque não quero, não deixo, porque não é justo” (LEVY, 2007, p. 71).

Por isso é tão imprescindível que a mãe seja evocada, transmutando-se das lembranças em forma de entidade, claramente constituída de memória, esse é seu novo barro, e é a memória que passa a sustentar mãe e filha, “Mas e se errar? Se me afundar ainda mais nesse poço de imprecisão e incerteza? Que garantia tenho de que não tropeçarei em mim mesma? [Não posso lhe garantir nada. Só posso prometer uma coisa: arrisque-se, e estarei sempre pronta a lhe estender a mão]” (LEVY, 2007, p. 11). E o que isso significa? Não se trata apenas da escrita, é sobre ela mesma como sujeito, nada existiria sem a mãe. Ela luta para existir sem a mãe. Ela precisa reinventar a mãe e a si mesma para sobreviver, isso ocorre através de sua história:

Conto (crio) essa história dos meus antepassados, essa história das imigrações e suas perdas, essa história da chave de casa, da esperança de retornar ao lugar de onde eles saíram, mas nós duas (só nós duas) sabemos ser outro o motivo da minha paralisia.[...] Fui perdendo a mobilidade depois que você se foi. Depois que conheci a morte e ela me encarou com seus olhos de pedra. Foi a morte (a sua) que me tirou, um a um, os movimentos do corpo. Que me deixou paralisada nessa cama fétida de onde hoje não consigo sair. [Não quero ser culpada pela sua paralisia. Minha mão continua aqui, estendida, mas não posso colaborar com essa loucura na qual você insiste. Não escolhi partir, e você sabe disso. [...]. Entenda: quem partiu fui eu, e a única maneira de permanecer viva é com você. Se você desistir, aí, sim, estarei morta. [...] Não lhe peço para viver sem os mortos, mas para viver com eles.] (LEVY, 2007, p. 62).

A narradora realinhou e criou recordações, mostrando, portanto, que o processo da formulação da identidade é também um processo de organização, resignificação e interpretação de memórias. Não basta apenas lembrar, é preciso saber que postura adotar perante essas lembranças, o que fazer, como sujeitos, com todas as vozes, recortes e imagens que nos rodeiam.

Para Anne Muxel, o trabalho da memória atua na construção da identidade do sujeito, é “o trabalho de reapropriação e negociação que cada um deve fazer em relação a seu passado para chegar a sua pró-

pria individualidade”. Igualmente, Isac Chiva, ao definir identidade como “a capacidade que cada um tem de permanecer consciente de sua vida através das mudanças, crises e rupturas”, enraíza igualmente a identidade em um processo memorial. (CANDAU, 2014, p. 16).

Exatamente por isso, não se trata de um procedimento fácil. Entre as presenças e ausências da memória, e os limiares da subjetividade, a narradora/personagem dessa obra realiza uma busca/viagem/trajeto com o qual todo sujeito identifica-se, pois, a identidade compreende um ciclo infinito de fabricação, sempre a reformular-se, tendo como um dos instrumentos a matéria misteriosa e assustadora que constitui a memória.

É inegável a relação íntima que existe entre memória e identidade. A primeira é um recurso poderoso e essencial para a constituição da segunda. A narrativa em primeira pessoa, por sua vez, possui características ímpares que contribuem para essa subjetivação do indivíduo e realce da memória, ela supera-se em termos de subjetividade, atribuindo ao texto significados e olhares que jamais seriam possíveis através de um narrador em terceira pessoa, por exemplo. Esse e outros elementos foram investigados na obra *A chave de casa*. Um livro tão visceral como esse só poderia ser conduzido por um “eu”, a escolha da escritora, se não evidentemente proposital, no mínimo adequada, demonstra como esse item interfere na obra, como a estrutura complementa-se entre memória, escrita e identidade, revelando muito sobre o “eu” que os produz, que, por sua vez, é construído em oposição ao “tu”, influenciado por inúmeros componentes, concebido e conhecido através de sua escrita.

De fato, memória e identidade se entrecruzam indissociáveis, se reforçam mutuamente desde o momento de sua emergência até sua inevitável dissolução. Não há busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade, pelo menos individualmente. (CANDAU, 2014, p. 19).

Na obra em questão muitos aspectos teóricos são verificados e contesta-se que seria inviável observá-los separadamente, pois complementam-se, interligam-se, pois é o narrador suspeito o “eu” da enunciação, é a conarradora o seu “tu”. O “eu” que habita esse narrador é essencial para a obra, acaba definindo-a, pois de acordo com a linguística nenhum enunciado é neutro, essa narrativa também não o é, e vale-se desse recurso para atingir seus propósitos. Por isso é intimista, não só por apresentar de forma única seu narrador e suas entranhas, mas por exhibir também quem o lê.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Unicamp, 1988, v. I.

BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte:

Autêntica, 2015.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Mulheres ao espelho: autobiografia, ficção e autoficção*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

FLORES, Valdir do Nascimento. TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007. LEVY, Tatiana Salem. *A chave de casa*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

O MITO CLÁSSICO COMO FONTE LITERÁRIA: O RETORNO DE PÍRAMO E TISBE EM JOGOS VORAZES DE SUZANNE COLLINS

THE CLASSICAL MYTH AS LITERARY SOURCE: THE RETURN OF PYRAMUS AND THISBE IN THE HUNGER GAMES BY SUZANNE COLLINS

Guilherme Augusto Louzada Ferreira de MORAIS¹

RESUMO: Este trabalho dedica-se a evidenciar como Suzanne Collins, autora do romance *Jogos vorazes* (2010), utilizou elementos da mitologia greco-romana para compor partes significativas de sua obra, formando, assim, uma cadeia intertextual entre a Literatura Clássica e a Contemporânea. Para além de todos os mitos resgatados, atender-nos-emos, mais especificamente, ao mito de Píramo e Tisbe, registrado literariamente por Ovídio em suas *Metamorfoses*, um dos precursores da afamada peça de teatro *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. Pelo viés estilístico da intertextualidade, Collins (2010) recupera um mito e o transforma em algo adaptado à nova situação em que é inserido, favorecendo a intersecção entre mito e literatura e presentificando a Antiguidade Clássica na Atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Jogos vorazes*. Suzanne Collins. *Píramo e Tisbe*. Ovídio. Intertextualidade.

ABSTRACT: This work focuses on how Suzanne Collins, author of the novel *The Hunger Games* (2010), used elements of Greco-Roman mythology to compose significant parts of her work, thus forming an intertextual chain between Classical and Contemporary Literature. In addition to all the myths the author rescued, we will study more specifically the myth of Pyramus and Thisbe, recorded literarily by Ovid in his *Metamorphoses*, one of the precursors of Shakespeare's famous play *Romeo and Juliet*. Through the intertextual approach, Collins (2010) recovers a myth and transforms it into something adapted to the new situation in which it is inserted, favoring the intersection between myth and literature and bringing back the Classical Antiquity to the Present.

KEYWORDS: *The Hunger Games*. Suzanne Collins. *Pyramus and Thisbe*. Ovid. Intertextuality.

Considerações iniciais

Este trabalho tem o principal objetivo de evidenciar como Suzanne Collins, autora do romance *Jogos vorazes* (2010), utilizou elementos da mitologia greco-romana para compor partes significativas de sua obra. Para realizar tal objetivo partiremos, principalmente, das postulações teórico-tipológicas de Gérard

1. Mestrando, com Bolsa FAPESP, no Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Departamento de Letras Modernas (DEL) - IBILCE-UNESP - São José do Rio Preto - SP - Brasil. gui_amorais@hotmail.com

Genette (2010), presentes na obra *Palimpsestos, a literatura de segunda mão*, no que diz respeito à intertextualidade e hipertextualidade, mais especificamente; bem como das teorias da autora francesa Tiphaine Samoyault (2008) encontradas na obra *A intertextualidade*. Dessa forma, seremos capazes de perceber, com a leitura do romance da autora estadunidense, um diálogo intertextual entre o mito fonte de Ovídio, a peça de Shakespeare, e o romance de Collins.

Antes de adentrarmos nas teorias de intertextualidade que embasarão nosso trabalho, é necessário expor alguns dados sobre a autora e a obra em análise. Suzanne Marie Collins, nascida em 1962 na cidade de Hartford, Connecticut, EUA, é roteirista e escritora de romances fantásticos e combina em suas obras o maravilhoso, a ficção científica e a mitologia, sendo conhecida principalmente pela trilogia *The Hunger Games*, traduzida para o português brasileiro como *Jogos vorazes*.

A trilogia, composta por *Jogos vorazes* (2010) – a série e o primeiro livro possuem o mesmo título –, seguido por *Em chamas* (2011) e *A esperança* (2011), é considerada um best-seller internacional e, de acordo com o site oficial de Collins, já foi vendida em 56 países e traduzida para mais de 50 línguas, além de ter sido adaptada para o cinema. Narrado em primeira pessoa, *Jogos vorazes* (2010) conjuga a história de Katniss Everdeen, uma garota de dezesseis anos que vive em um país chamado Panem – localizado onde outrora fora os Estados Unidos da América. O país é dominado e subjugado por uma metrópole chamada Capital que, com sua tecnologia altamente avançada, realiza anualmente os Jogos com o objetivo de lembrar aos doze distritos uma revolta que aconteceu vários anos antes. Nos Jogos em questão, os tributos, isto é, um garoto e uma garota de cada um dos doze distritos do país, são selecionados por meio de um sorteio chamado “Colheita”, para que participem, obrigatoriamente, de uma batalha em uma arena, televisionada e transmitida para toda a Panem, na qual devem lutar até a morte, sendo o campeão, portanto, quem sobreviver.

Com a leitura da obra, podemos perceber que inúmeros mitos são resgatados da mitologia greco-romana, como o mito de Píramo e Tisbe, já mencionado, os mitos de Teseu e da deusa Ártemis, entre outros, o que certifica à obra uma grande relação intertextual. Suzanne Collins, com isso, retorna à Literatura Clássica e a utiliza como fonte criadora, ou seja, o plano narrativo dos mitos clássicos serviu de inspiração à Collins, sendo possível criar uma nova ficção.

Posto isso, passemos a apresentação das teorias intertextuais postuladas por Genette (2010) e Samoyault (2008) que nortearão a análise intertextual do mito a qual demonstrará como Suzanne Collins o recuperou e o (re) significou em sua obra.

1. A transcendência textual em Genette e o intertexto em Samoyault

Pelo fato de o objetivo do trabalho ser o de analisar a obra *Jogos vorazes* pelo viés intertextual, trazemos ao estudo a obra *Palimpsestos, a literatura de segunda mão*, do renomado pesquisador francês Gérard Genette (2010). Na obra, Genette cria o conceito chamado “transcendências textuais”, ou seja, tudo o que coloca um texto “[...] em relação, manifesta ou secreta, com outros textos [...]” (GENETTE, 2010, p. 13-14). Como veremos, o pesquisador elenca cinco tipos de transcendências textuais, sendo a intertextualidade, a relação de copresença entre dois ou mais textos, uma delas.

Ao lado de Genette, utilizaremos a obra *A intertextualidade*, da escritora francesa Samoyault (2008). Além de evidenciar a historicidade do termo – que tem início em Julia Kristeva –, a autora, baseando-se em inúmeros e renomados autores, dentre eles o próprio Genette, apresenta uma síntese das propostas teóricas sobre a intertextualidade e as diversas práticas referentes ao termo, como a citação, a alusão, a referência, etc. Para o que nos interessa, a obra é relevante para melhor compreender as práticas intertextuais que podem ser utilizadas por um autor na criação literária. Assim, segundo Samoyault (2008, p. 48), práticas como “a citação, a alusão, o plágio, a referência [...] inscrevem a presença de um texto anterior no texto atual [...]”, estabelecendo cadeias intertextuais em diferentes níveis.

Genette define, em sua obra, cinco tipos de transtextualidade, os quais são determinados conforme um grau “crescente de abstração, implicação e globalidade” (GENETTE, 2010, p. 14): a intertextualidade, a paratextualidade, a metatextualidade, a hipertextualidade e a arquitextualidade. Atentar-nos-emos ao primeiro e ao quarto tipos de transtextualidade, porque condizem diretamente com o que propomos no trabalho.

A primeira forma que Genette elenca é a *intertextualidade* propriamente dita, ou seja, a “[...] relação de co-presença entre dois ou vários textos, isto é, e o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em outro [...]” (GENETTE, 2010, p. 14). Já a *hipertextualidade*, quarta forma de transtextualidade, é “[...] toda relação que une um texto B (que chamarei de *hipertexto*) a um texto anterior A (que, naturalmente, chamarei de *hipotexto*) [...]” (GENETTE, 2010, p. 18). A *hipertextualidade*, portanto, diz respeito ao modo como um texto B deriva de um texto A, sem que haja uma menção explícita ao texto fonte.

Genette (2010), então, demonstra que, para os casos de *intertextualidade* – a relação explícita ou implícita entre dois ou mais textos –, podemos encontrar formas como a citação, o plágio e a alusão. No que diz respeito à *hipertextualidade* – “[...] todo texto derivado de um texto anterior por transformação simples

(diremos daqui para frente simplesmente *transformação*) ou por transformação indireta: diremos *imitação* [...]” (GENETTE, 2010, p. 22, grifo do autor) –, o autor evidencia, como práticas hipertextuais, a paródia, o travestimento e a transposição, para os casos de transformações; e o pastiche, a charge e a forjação, para a imitação. Ademais, essas práticas podem entrar em um jogo híbrido, “um mesmo hipertexto pode ao mesmo tempo, por exemplo, transformar um hipotexto e imitar um outro [...]. Podemos até, ao mesmo tempo, transformar e imitar o mesmo texto [...]” (GENETTE, 2010, p. 43).

Samoyault (2010), por sua vez, aborda as transcendências textuais de Genette de modo a explicitar os conceitos ao leitor de forma didática. A autora demonstra que a intertextualidade e a hipertextualidade são “[...] separadas sob o pretexto de que uma designa a co-presença de dois textos (A está presente com B no texto B) e outra, a derivação de um texto (B deriva de A, mas A não está efetivamente presente em B)” (SAMOYAULT, 2010, p. 31). Afirma ainda que “[...] a hipertextualidade segundo Gérard Genette, oferece a possibilidade de percorrer a história da literatura (como das outras artes) compreendendo um de seus maiores traços: ela se faz por imitação e transformação [...]” (SAMOYAULT, 2010, p. 33). Baseando-nos nessas instâncias transtextuais de Genette (2010), em Samoyault (2008), com suas considerações sobre a teoria de Genette, e em outras postulações teóricas desses autores que serão suscitadas no momento da análise, estamos aptos a entender como o mito clássico, ainda nos dias de hoje, serve de fonte literária – ou, em maior escala, serve de fonte artística –, e como essas histórias tão antigas ainda constroem sentidos, se são e como são ressignificadas, como é o caso do mito de *Píramo e Tisbe*, que fora resgatado no romance *Jogos Vorazes* (2010), de Suzanne Collins.

2. A reescritura do mito: *Píramo e Tisbe*

Sabemos que muitas culturas nos mais diversos cantos do mundo tiveram seu próprio conjunto de mitos, os quais serviram e ainda servem como fonte de inspiração para as mais variadas formas de artes, como a pintura, o cinema e a própria literatura. Isso pode ser explicado de duas formas: a primeira, estrutural, porque os mitos possuem simbólicos temas e ricas estruturas narrativas; a segunda, social, porque, no início do século XX, pesquisadores das áreas da História e da Antropologia trouxeram à luz a importância dos mitos “na organização *social e cultural* das sociedades” (CHAUÍ, 2000, p. 36, grifo nosso). Joseph Campbell (1990, p. 32), estudioso da área de mitologia e religião, por exemplo,

declara que podemos entender os mitos como “histórias sobre a sabedoria de vida [...]” em que cada indivíduo precisa “encontrar um aspecto do mito que se relacione com sua própria vida”.

Com a leitura do romance *Jogos vorazes*, percebemos que os mitos serviram de inspiração para Collins, sendo possível à autora criar uma ficção com a qual podemos aprender algo. Ela revisita o passado de modo a ressignificá-lo com a ótica de seu tempo e recupera inúmeros mitos, conectando-os em uma grande cadeia intertextual, perfazendo, dessa forma, um caminho que mantém lembrada a tradição clássica, movimentando o que Samoyault (2008, p. 47) chama de “memória literária”.

Assim acontece com o mito *Píramo e Tisbe*, que faz parte de uma das obras de maior destaque de Ovídio (2003), *Metamorfoses* – um conjunto de mitos que narra histórias de personagens transformando-se em rios, flores, pedras, etc. –, que é retomado por Suzanne Collins. É pertinente mencionar que, de acordo com Hamilton (1992), grande parte do conjunto de histórias de cunho mitológico depende, substancialmente, do poeta romano Ovídio, que representa a Literatura Clássica por ser o poeta clássico que mais contribuiu para o que conhecemos hoje como mitologia.

O mito de Ovídio conta a história de um amor desafortunado. Pela proximidade de suas casas, Píramo e Tisbe nutriam grande amor, porém, nada podiam fazer a fim de que se casassem, visto que as duas famílias haviam lhes proibido a união. Restava-lhes somente a possibilidade de conversar por uma fresta da parede que unia as duas casas, uma “rachadura que o construtor descuidado nunca notou” (OVÍDIO, 2003, p. 75). Então, concordaram em enganar os guardiões das casas e fugir da cidade, unindo-se finalmente. O ponto de encontro dos dois amantes seria a tumba de Nino, onde havia uma “amoreira carregada de frutinhas brancas” (OVÍDIO, 2003, p. 75).

Tisbe, envolta em um véu branco, foi a primeira a chegar ao local. No entanto, aproximou-se do lugar uma leoa, “com mandíbulas tingidas de vermelho / pelo sangue de vacas recém abatidas” (OVÍDIO, 2003, p. 75). A garota, ao notar a presença da fera, correu a esconder-se e deixou cair seu véu, cujo objeto a leoa cheirou, deixando marcas de sangue. Quando Píramo chegou ao ponto de encontro, deparou-se com as pegadas da leoa e com o véu ensanguentado. Acreditando que sua amada havia sido morta por uma fera e sentindo-se culpado, o rapaz “desembainha sua espada, e a enfia em seu corpo” (OVÍDIO, 2003, p. 76). O sangue que dele sai atinge a raiz dos frutos brancos da amoreira, pintando-os de vermelho. Tisbe, por sua vez, sai de seu esconderijo e, encontrando o corpo de seu enamorado ao lado do véu e da espada, fere seu próprio corpo.

Quando objetivamos analisar uma obra pelo viés intertextual, não podemos deixar de mencionar outras importantes obras que fizeram o mesmo trabalho de recuperação do mito, no nosso caso, o de *Píramo e Tisbe*. Assim, antes de uma leitura sintagmática – leitura na qual analisa-se como o intertexto fora elaborado e quais as (novas) significâncias foram apreendidas –, há uma leitura paradigmática – que demonstra outras obras que perfizeram o mesmo caminho intertextual. O mito de *Píramo e Tisbe* fora evocado em muitas outras obras,² porém, é necessário que façamos um recorte. Por essa razão, elegemos a versão shakespeariana *Romeu e Julieta*, uma obra certamente importante na cadeia de refazimento do mito.

Apesar de observarmos mais atentamente a obra de Shakespeare, faz-se necessário mencionar que o escritor renascentista inglês usara também, como texto-fonte, um conto renascentista italiano chamado “Romeo e Giulietta”, de Matteo Maria Bandello.

A novela de Bandello pode ser considerada um dos primeiros trabalhos de recuperação do mito de Ovídio. A história reescrita pelo autor italiano, produzida entre 1485 e 1561, narra os infortúnios dos amantes Romeu e Julieta, que se conhecem em uma festa na casa dos Capelletti.

A partir do momento em que se conhecem, nutrem grande paixão um pelo outro, porém, o destino é impiedoso, e Romeu, em um desentendimento, fere e mata Teobaldo, primo da moça. Como consequência, Romeu é exilado por ordens do senhor da cidade, Bartolomeu, e Julieta é prometida em casamento a outro rapaz, Páris. A garota, desesperada, foi aconselhada pelo Frei Lourenço a tomar um elixir sonífero, porque “[...] quem o bebia, ficava, pois, em tão doce morte cerca de quarenta horas ou pouco mais, conforme a quantidade que bebesse e segundo os humores do corpo [...]” (BANDELLO, 1998, p. 50).

O plano tem êxito, visto que os pais de Julieta a enterram, acreditando na fatídica morte da filha. No entanto, Frei Lourenço não consegue avisar Romeu, por meio de uma carta que escrevera, dos reais acontecimentos – devido a uma peste que matara um homem e à consequente ordem, determinada pelos oficiais

2. De acordo com Oliveira (2011, p. 995), “[...] histórias de amor entre jovens que acabaram de forma trágica já marcavam sua presença na literatura ocidental [...]”, mesmo antes da obra de Shakespeare. A autora afirma que o mito de *Píramo e Tisbe* é “a matéria-prima que inspirou muitos outros autores ao longo dos séculos posteriores, inclusive o próprio Shakespeare” (OLIVEIRA, 2011, p. 995). Declara ainda que o mito de Ovídio foi base não somente para a obra *Romeu e Julieta*, como igualmente para *Sonho de uma noite de verão* – afinal, como bem demonstram RAMOS e MORAIS (2015, p. 317), há quatro mitos retomados em *Sonho de uma noite de verão*, sendo que a “terceira história é a de *Píramo e Tisbe*, retomada diretamente de uma das histórias mitológicas narradas por Ovídio, na obra *Metamorfoses*, escrita no século I a.C.”, o que certamente reforça nossa posição de que, além de usar outras obras anteriores à sua, Shakespeare utilizou-se do mito-fonte, pois o conhecia.

sanitários de Verona, que restringia a saída de qualquer pessoa do convento. Então, Romeu recebe de Pedro a falsa notícia da morte de Julieta, o que acarreta o fim trágico do casal: o suicídio de Romeu, e a morte de Julieta, causada pela dor da perda do amado. Bandello (1998) conta que, no túmulo dos amantes, fora colocada a seguinte inscrição:

Acreditava Romeu que sua bela esposa / já estivesse morta, e viver
mais ele não quis, / exterminando, no seio dela, sua própria vida /
com a água venenosa que o homem chama 'da serpente'. / Quando
soube do terrível caso, ela / para o seu senhor chorando se virou
/ e o quanto pôde sobre ele se lamentou, / chamando de iníquo o
céu e cada estrela. / E – mísera – vendo então a vida se acabar, /
mais do que ele morta, disse apenas: - Ó Deus, / permita-me poder
o meu senhor seguir / somente isso peço, procuro e desejo / que
onde ele vá eu possa também ir. - / E assim dizendo então de dor
morreu (BANDELLO, 1998, p. 79).

Oliveira (2011, p. 997) explica que da novela *Romeo e Giulietta* de Matteo Bandello “[...] Shakespeare aproveitou o desenvolvimento da tragédia e os nomes de alguns personagens secundários da sua peça [...]”. E não somente dos personagens secundários, afinal, os nomes dos personagens principais são os mesmos que da novela de Bandello. Assim, além do mito original de Ovídio, Shakespeare utilizou o desenvolvimento do enredo e de partes significativas da obra de Bandello, configurada, desse modo, como um hipotexto em relação à tragédia shakespeariana.

Atentar-nos-emos, agora, a obra do dramaturgo inglês, com o objetivo de analisar, mais profundamente, o que Shakespeare recuperou do mito original para compor o seu drama, visto que o enredo e o nome dos personagens, ele aproveitou da obra de Bandello. A nosso ver, *Romeu e Julieta* configura-se estruturalmente como, sob os termos de Genette (2010), um hipertexto. Ora, se a hipertextualidade é o tipo de transcendência textual no qual um texto (*hipertexto*) deriva de outro (*hipotexto*), podemos dizer que *Romeu e Julieta* deriva ou, então, nasce do mito de *Píramo e Tisbe*. A ordem a qual esse tipo de derivação se insere é aquela

[...] em que B não fale [fala] nada de A, no entanto, não poderia existir daquela forma sem A, do qual ele resulta, ao fim de uma operação que qualificarei, provisoriamente ainda, de *transformação*, e que, portanto, ele evoca mais ou menos manifestadamente, sem necessariamente falar dele ou citá-lo (GENETTE, 2010, p. 18, grifo do autor).

Assim, podemos perceber que toda a temática do amor desafortunado, a questão da união proibida, o fim trágico (duplo suicídio) e assim a maioria das sequências de ações de *Romeu e Julieta* derivam da estrutura narrativa do mito clássico de Ovídio, ainda que regidas por diferenças, e sem, com isso, mencioná-lo explicitamente.

Há, evidentemente, um trabalho de reescrita do mito feito por Shakespeare, ao que Genette denomina *transformação*, e que compreende diferentes graus. Para elaborar sua teoria, Genette (2010, p. 19) elege as obras *Odisseia* de Homero – como hipotexto, o texto-fonte – *Ulisses* de James Joyce, e *Eneida* de Virgílio – como hipertextos, os textos derivados, portanto. Para o autor,

A transformação que conduz da *Odisseia* a *Ulisses* pode ser descrita (muito grosseiramente) como uma transformação simples, ou direta: aquela que consiste em transportar a ação da *Odisseia* para Dublin do século XX. A transformação que conduz da mesma *Odisseia* a *Eneida* é mais complexa e mais indireta, apesar das aparências (e da maior proximidade histórica), pois Virgílio [...] conta uma outra história completamente diferente (as aventuras de Eneias, e não de Ulisses), mas, para fazê-lo, se inspira no tipo (genérico, quer dizer, ao mesmo tempo formal e temático) estabelecido por Homero na *Odisseia* (e, na verdade, igualmente na *Ilíada*), ou, como se tem dito durante séculos, *imita* Homero [...] (GENETTE, 2010, p. 19, grifo do autor).

Baseando-nos nas postulações de Genette, podemos dizer que a transformação que ocorre do mito *Píramo e Tisbe* para o drama de Shakespeare se dá por meio de transformação direta (simples), e não por meio da transformação indireta (complexa), porque, apesar de mudanças significativas e perceptíveis, como a alteração dos nomes dos personagens (já vistos no hipotexto de Bandello), o acréscimo de outros (como a presença do coro, do Frei Lourenço, de Baltasar etc.), que se tornam essenciais para o desenvolvimento da trama, há a permanência do tema central do amor trágico e de sequências de ações principais do mito.

Como exemplo, demonstremos a sequência de ação que podemos chamar de “mal-entendido”, que, embora receba uma releitura na tragédia shakespeariana, é presente tanto no mito como na peça teatral de Shakespeare (e também no conto de Bandello) – e que leva ao fim trágico das personagens. Píramo, ao chegar depois na tumba de Nino, acredita que Tisbe fora morta por uma fera.

Um pouco mais tarde, observou que havia pegadas de animais na poeira do chão, ficou pálido, e mais pálido
Ainda quando deu com o véu manchado de sangue. ‘Uma noite apenas’, gritou ele

‘Matará dois apaixonados, e um deles, com absoluta certeza, Merecia uma vida mais longa. [...]’
(OVÍDIO, 2003, p. 76)

Por sua vez, Romeu, que não recebera a carta do Frei Lourenço, que explicitava o episódio em que Julieta tomara um forte sonífero para fugir dos pais e se juntar ao amado, recebe a notícia, por intermédio de Baltasar, de que a moça morrerá.

BALTASAR – Então ela está bem, e nada pode estar mal. Seu corpo dorme no jazigo dos Capuleto, e sua porção imortal tem morada com os anjos. Vi Julieta deitada na catacumba da família e imediatamente vim, trocando de cavalo pelo caminho, para isso vos contar. Ah, perdoai-me por trazer-vos essa má notícia, mas vós me deixastes incumbido desta tarefa, meu senhor.

[...]

ROMEU – Bem, Julieta, deito-me contigo esta noite [...]’
(SHAKESPEARE, 2015, p. 135-136).

Embora percebamos diferenças no plano narrativo (Píramo encontra o véu ensanguentado de Tisbe e “constata” sua morte, enquanto que Romeu recebe a notícia da morte de Julieta), a transformação é simples, uma vez que, assim como Joyce, em *Ulisses*, Shakespeare extraiu do mito “um esquema de ação e de relação entre personagens, que ele trata em outro estilo completamente diferente” e, portanto, disse “*a mesma coisa de outro modo*” (GENETTE, 2010, p. 20, grifo nosso).

Ademais, é válido dizer que a sequência de ação “mal-entendido”, de Shakespeare, aproxima-se mais do hipotexto de Bandello, do que do hipotexto de Ovídio. Apesar disso, o dramaturgo elisabetano não apenas repete o autor italiano, mas conta a seu modo como Romeu recebera a notícia. Relembremos, por exemplo, que, na novela de Bandello, Romeu recebe a notícia de Pedro, e não de Baltasar: “Pedro, finalmente, enfrentando a sua dor, com a voz débil e com as palavras entrecortadas, narrou-lhe a morte de Julieta, contando-lhe que a tinha visto ser sepultada e que se dizia que ela morrerá de dor [...]” (BANDELLO, 1998, p. 63). Em Shakespeare, observamos que, diferentemente, Baltasar era o encarregado de levar a carta para Romeu, enquanto que, em Bandello, a carta não chega a ser mencionada. “[...] Notícias de Verona! – Mas como, Baltasar? Não me trazes cartas do Frei? [...]” (SHAKESPEARE, 2015, p. 135). Inferimos, então, que Shakespeare, em sua obra, transita entre seus hipotextos, ora retomando o mito, ora recuperando sequências de ações e nomes de personagens da novela de Bandello, para dar corpo às cenas da sua tragédia.

Aprofundando-nos mais, podemos ainda evidenciar que, dentro das práticas hipertextuais – conforme nos demonstra Genette (2010, p. 41), em sua divisão estrutural –, *Romeu e Julieta*, em relação ao hipotexto *Píramo e Tisbe*, configura-se como uma transformação séria ou, então, uma transposição, justamente porque Shakespeare transporta a forma e toda a ação do mito para a peça teatral do período elisabetano. Assim, o fio estrutural da narrativa do mito (o casal se conhece → eles se apaixonam → relação proibida pelos pais → promessa de união → mal-entendido pelo rapaz → duplo suicídio) é encontrada, ainda que com outra roupagem, ou seja, atualizado, na tragédia de *Romeu e Julieta*.

Devemos mencionar, por último, que há, em *Romeu e Julieta*, uma transmodalização intermodal em relação ao mito-fonte (ou mesmo em relação à novela de Bandello). A transmodalização é

[...] uma transformação no que tem sido designado, desde Platão e Aristóteles, modo de representação de uma obra de ficção: *narrativo ou dramático*. As transformações modais podem ser, *a priori*, de dois tipos: *intermodais* (passagem de um modo a outro) ou *intramodais* (mudança que afeta o funcionamento interno do modo). Essa dupla distinção nos fornece, evidentemente, quatro variações. Duas são intermodais: a passagem do narrativo ao dramático, ou *dramatização*, e a passagem inversa, do dramático ao narrativo, ou *narrativização*. E duas são intramodais: as variações do modo narrativo e as variações do modo dramático (GENETTE, 2010, p. 119, grifo do autor).

Constatamos, portanto, que em *Romeu e Julieta* há uma dramatização do mito. O dramaturgo inglês retoma o mito-fonte, “os temas da tradição mítico-épica” (GENETTE, 2010, p. 120), leva aos palcos da época elisabetana o tema do amor desafortunado e lhe dá nova roupagem, baseando-se também, como já dissemos, em outras releituras do mito, como na novela do italiano Matteo Bandello.

Com o que foi exposto, torna-se evidente que, em relação ao mito de Ovídio, *Romeu e Julieta* caracteriza-se como um hipertexto, mas igualmente como um intertexto porque circunscreve o “velho” ao “novo”, rememora, na leitura paradigmática, outras obras que já utilizaram o mito, o que podemos chamar de co-presença velada (a presença não é efetiva, mas “faz lembrar” outras obras que utilizaram o mito) e perfaz o caminho “[...] [d]essa literatura “livresca”, que se apoia em outros livros [...]” e que investe “[...] de sentidos novos *formas antigas*” (GENETTE, 2010, p. 146, grifo nosso).

Finalmente, podemos analisar como o mito fora utilizado por Suzanne Collins em *Jogos Vorazes* (2010). Diferentemente de *Romeu e Julieta*, o mito aqui é

resgatado por meio do primeiro tipo de transcendência textual de Genette (2010): a intertextualidade, entendida pelo autor como a co-presença e relação de dois ou mais textos em uma obra. O pesquisador francês define três tipos de intertextualidade: a citação, o plágio e a alusão.

De acordo com Genette (2010, p. 14) a alusão, dentre todas as práticas intertextuais (citação e plágio), é “[...] ainda menos explícita e menos literal [...], um enunciado cuja compreensão plena supõe a percepção de uma relação entre ele e um outro [...]”. Para Samoyault (2008, p. 50), a alusão “[...] depende mais do efeito de leitura que as outras práticas intertextuais: tanto pode não ser lida como pode também o ser onde não existe. A percepção da alusão é frequentemente subjetiva [...]”.

Com base nisso, podemos afirmar que a alusão é o procedimento por meio do qual o mito de *Píramo e Tisbe* fora reutilizado em *Jogos Vorazes*, pois a “alusão torna-se presente por um certo número de índices textuais vagos [...]” (SAMOYAULT, 2008, p. 61, grifo do autor). Percebemos, com a leitura do romance, uma gradação de alusão, ou seja, inicialmente mais vaga, a alusão ao mito se torna mais fortemente marcada no decorrer da obra. Como bem evidencia Samoyault (2008), a alusão muito depende da interpretação do leitor, que precisa *conhecer* o mito para *reconhecê-lo* (e aqui os dois verbos são interessantes), porém daremos maior atenção ao papel do leitor no próximo tópico.

As alusões encontradas em *Jogos vorazes* (2010), que trazem ecos do mito greco-romano, podem ser elencadas da seguinte forma: presença i) do amor desafortunado, ii) da união proibida, iii) da amora-cadeado e iv) da tentativa de duplo suicídio. As quatro alusões estão intimamente ligadas, ressoando a tragédia de Píramo e Tisbe, de modo que a primeira se relaciona diretamente com a segunda pelo fato de se conectarem com o início do mito (os pais de Píramo e Tisbe lhes proíbem a união, o que faz dos jovens um casal desafortunado), e a terceira com a quarta porque se ligam ao final (a história nos mostra a origem da cor das amoras e o suicídio dos amantes). Exploremos, a seguir, como se dá a relação intertextual entre o mito e a obra de Collins.

Quando Katniss e Peeta, os dois tributos do Distrito 12, são selecionados para participar da 74ª edição dos Jogos Vorazes, eles automaticamente se posicionam como rivais. Ora, o objetivo dos jogos é lançar vinte e quatro adolescentes, dos doze distritos de Panem, em uma arena para que lutem entre si, sendo o vencedor o único sobrevivente. Katniss é inimiga de Peeta, Peeta é inimigo de Katniss. Apenas um pode sobreviver. Junta-se isso ao fato de, antes de os jogos começarem, Peeta revelar, em uma entrevista³, que é apaixonado por Katniss, o que a deixa abalada.

3. Uma entrevista com cada um dos vinte e quatro participantes é feita na véspera do início dos Jogos Vorazes.

[...] Caesar pergunta se ele não tem uma namorada.
Peeta hesita, e então balança a cabeça de modo pouco convincente.
[...]
Bem, há uma garota. Sou apaixonado por ela desde sempre. Mas tenho certeza de que ela não sabia que eu existia até a colheita. [...]
Então, olha só o que você vai fazer. Você vence e volta pra casa. Ela não vai poder te recusar nessas circunstâncias, vai? – diz Caesar, incentivando-o.
Não sei se vai dar certo. Vencer... não vai ajudar nesse caso.
E por que não? – quer saber Caesar, aturdido. Peeta enrubesce e gagueja.
Porque... porque... porque ela veio pra cá comigo.
[...]
O barulho da multidão é ensurdecedor. Peeta arrasou com todos nós definitivamente com sua declaração de amor a mim. Quando o público finalmente se acalma, ele deixa escapar um soluçante ‘Obrigado’ e volta para seu assento. Nós nos levantamentos para o hino. Tenho de erguer minha cabeça por conta do respeito patriótico e não consigo deixar de reparar que todas as telas estão agora dominadas por uma imagem minha e de Peeta, separados por alguns metros que, na cabeça dos telespectadores, jamais poderão ser apartados. *Que tragédia a nossa* (COLLINS, 2010, p. 143-148, grifo nosso).

Então, as duas primeiras alusões ao mito *Píramo e Tisbe*, o amor desafortunado e a união proibida – pelo fato iminente de serem inimigos, uma vez dentro da arena dos jogos –, são lançadas na obra, mas podemos dizer que somente essas duas não são capazes de levar o leitor a interpretá-las como uma reescrita do mito. Vejamos as outras duas alusões que reforçam o retorno ao mito.

No decorrer dos jogos, Peeta, a fim de proteger Katniss, alia-se aos Carreiristas, tributos que são treinados desde crianças para os jogos, geralmente dos Distritos 1, 2 e 4. No entanto, a garota, que não tem ciência desse fato, acredita realmente que Peeta é seu inimigo, toma-o como seu rival e o incrimina por tal ação: “[...] Juntar-se ao bando de chacais dos Carreiristas para caçar o resto de nós... Ninguém do Distrito 12 jamais pensaria em algo assim! [...]” (COLLINS, 2010, p. 117). Então, Katniss investe contra os Carreiristas (e contra Peeta), com uma colmeia de teleguiadas⁴ e, embora tenha sido picada algumas vezes, a garota é alcançada e salva por Peeta, que a ordena fugir rapidamente do local, o que ela imediatamente o faz.

4. “[...] vespas assassinas [...] geradas em um laboratório e dispostas estrategicamente, como minas terrestres, nos distritos durante a guerra. [...] E tem mais uma coisa, essas vespas vão caçar qualquer pessoa que perturbe seu ninho ou que tente matá-las. Por isso são chamadas teleguiadas” (COLLINS, 2010, p. 201- 202).

Após isso, e supostamente devido à imagem de “amantes desafortunados” que foi construída ao redor de Katniss e Peeta, é anunciada uma nova regra durante os Jogos: “[...] Sob a nova regra, dois tributos de mesmo distrito serão declarados vencedores se forem os últimos dois a permanecer vivos [...]” (COLLINS, 2010, p. 261). Ao ouvir o anúncio, Katniss vê uma oportunidade de salvar a Peeta e a si mesma e sai à procura do garoto, encontrando-o gravemente ferido. Em uma caverna, que serve como abrigo, ela cuida de Peeta.

No fim dos jogos, sendo os dois os únicos sobreviventes, Katniss e Peeta esperam o som dos trompetes e o anúncio de que são os vencedores, mas, ao invés disso, mais uma vez as regras são mudadas, pois “um exame mais minucioso do livro de regras relevou que apenas um vencedor pode ser permitido [...]” (COLLINS, 2010, p. 365). Essa mudança os coloca mais uma vez em posição de rivalidade. Peeta, em um ato de amor, decide morrer para dar a vitória à Katniss, mas a garota não se deixa convencer, planejando, portanto, um duplo suicídio com as amoras cadeado, pequenos e venenosos frutos encontrados na arena. Os Idealizadores, temerosos de não terem nenhum vencedor, interrompem a ação dos dois, anunciando ambos como vencedores da 74ª edição dos Jogos Vorazes.

As duas últimas alusões ao mito, portanto, são postas em cena com a amora cadeado e a tentativa de duplo suicídio. Quando retornamos ao mito, lemos que Píramo e Tisbe concordaram em se encontrar na tumba de Nino, junto a qual havia uma amoreira de frutos brancos. Quando o rapaz encontra o véu ensanguentado de Tisbe, acreditando que esta morrera, fere-se com sua espada e

Enquanto está ali, caído no chão, o sangue que jorrava de seu corpo
Espirrou alto, como quando um cano esguicha água, sibilante,
Por alguma fresta aberta no seu trajeto,
E algumas frutas da árvore, por causa daquele jato vermelho, tor-
naram-se rubras,
E as raízes, ensopadas de sangue, tingiram todas as outras,
Com a mesma cor (OVÍDIO, 2003, p. 75).

Por meio desse mito, então, explica-se o motivo de as amoras serem rubras, vermelhas. Em *Jogos vorazes* (2010), temos uma alusão ao fruto do mito com o propósito de reafirmar o tema do amor desafortunado. Podemos pensar da seguinte forma, em relação a amora cadeado: a palavra amora tem, em seu radical, a palavra amor; cadeado, por sua vez, pode significar obstáculo, impedimento. Portanto, amor impedido. Isso é reforçado quando voltamos ao mito, pois o amor de Píramo e Tisbe, além de ser trágico, sempre fora impedido, proibido. Assim como o de Katniss e Peeta, que fora proibido no exato momento em que se tornaram participantes dos jogos.

Além disso, as amoras são venenosas, e é com elas que Katniss e Peeta tentam o suicídio. Enquanto, no mito-fonte, Píramo e Tisbe de fato suicidam-se, porém com uma espada, os personagens de *Jogos vorazes* (2010) tentam o suicídio com as amoras cadeado, mas são vetados e declarados vencedores dos jogos.

Escuta – diz ele, puxando-me de volta. – Nós dois sabemos que eles precisam de um vitorioso. Só pode ser um de nós. Por favor, vença. Por mim. – E ele prossegue dizendo o quanto me ama, como sua vida seria sem mim etc. Mas parei de ouvir porque suas palavras anteriores estão presas em minha cabeça, sacudindo-a desesperadamente. *Nós dois sabemos que eles precisam de um vitorioso.*

[...]

Confie em mim – sussurro. Ele fixa seus olhos nos meus por um bom tempo e então me solta. Desamarro a parte de cima da bolsinha e coloco algumas amoras na palma de sua mão. Depois, coloco um pouco na minha. – Contamos até três?

Peeta se inclina e me beija mais uma vez, delicadamente.

Até três – diz ele.

[...]

Parem! Parem! Senhoras e senhores, tenho o prazer de anunciar os vitoriosos da septuagésima quarta edição dos Jogos Vorazes, Katniss Everdeen e Peeta Mellark! Eu apresento... os tributos do Distrito 12! (COLLINS, 2010, p. 366-377, grifo do autor).

Conforme podemos constatar, o mito *Píramo e Tisbe* é aludido por todo o romance, tornando-se mais evidente ao final. Assim como Píramo e Tisbe, que foram impedidos de se unirem pelas suas famílias, Katniss e Peeta, uma vez dentro da arena, jamais poderiam ter um futuro juntos. Ambos os casais se deparam com a impossibilidade da união. Enquanto Píramo e Tisbe se suicidam perto de uma amoreira, Katniss e Peeta, quando as regras dos Jogos são novamente mudadas, tentam se suicidar com amoras venenosas como uma forma de não haver um vencedor, mas que também reforça a construção do amor desafortunado entre ambos, que será fortemente reafirmada nos demais romances.

Apesar do paralelismo verificado, entre o romance e o mito de Píramo e Tisbe tal qual narrado por Ovídio, percebemos que há, na releitura empreendida por Collins (2010), uma diferença no desfecho da história, afinal, enquanto o amor de Píramo e Tisbe é, de fato, trágico, no sentido de o casal não ter como escapar do destino, o de Katniss e Peeta, não: por um expediente que, em certa medida, chega até a fugir da lógica da narrativa, os dois são impedidos de se matar.

Destarte, há, no primeiro romance, um apaziguamento do mito ou, em outras palavras, um esvaziamento da tragédia. Parece-nos estar aqui a particularidade desta releitura do mito: o apaziguamento do mito, porque, acreditamos, no plano narrativo, os Idealizadores dos jogos necessitavam de, pelo menos, um vencedor.

Com isso, consideramos que a retomada do mito serve para “abrir” o segundo romance, *Em chamas*, e consolidar: eles serão um casal desafortunado. Inúmeros exemplos, que ilustram as adversidades enfrentadas por Katniss e Peeta, podem ser citados: Katniss começa a nutrir sentimentos por outro jovem, Gale, um antigo amigo de caça, e o presidente Snow, ao tomar ciência disso, ameaça a família de Katniss para que ela se case publicamente com Peeta; o amor de Katniss fica dividido entre os dois rapazes, o que faz de Peeta um miserável; Katniss e Peeta são lançados nas arenas, novamente, para que lutem entre si; no final do romance, Peeta é raptado e levado para a Capital, acontecimento este que deixa Katniss desesperada, porém, o rapaz é resgatado.

Considerações finais

Conforme demonstra Samoyault (2008, p. 118, grifo nosso), “[...] a análise do mito pode tornar-se um estudo intertextual completo na medida em que o interesse consiste em situar as *circulações de sentido, transporte de temas* [como o amor trágico] *e de figuras* [...]”. Entendemos, assim, que as narrativas mitológicas formam um campo simbólico e significativo em que novas narrativas recolhem e acolhem seus temas universais, dão novos significados de acordo com o objetivo que pretendem atingir e movimentam a memória da literatura e do homem. A mitologia revitaliza-se, dessa forma, através dos séculos, como fonte de estruturas e símbolos, da qual (re)surgem novas histórias. Heróis, deuses, ninfas e casais desafortunados são alguns dos muitos personagens que ainda povoam tantas narrativas contemporâneas.

O mito torna-se, após a sua dessacralização, o lugar da (re)criação, onde artistas buscam e encontram narrativas simbólicas e férteis que podem dar origem a tantas outras. Dali emerge uma grande criatividade intertextual (ou mesmo hipertextual): a literatura, as esculturas, as artes pictóricas, os filmes hollywoodianos, os games de ação se apropriam dessas antigas narrativas, retomando-as e atualizando-as. O retorno aos mitos nos mostra, então, como a sociedade (seja qual for) de uma época longínqua se expressava e como nós, apropriando-nos de seus temas e de seus modos de narrar, também podemos nos expressar.

Assim, apesar da dessacralização do mito, no início do século XX pesquisadores das áreas da História e da Antropologia trouxeram à luz a importância dos mitos “na organização social e cultural das sociedades” (CHAUI, 2000, p. 36). Joseph Campbell, estudioso da área de Mitologia e religião, por exemplo, declara que podemos entender os mitos como “histórias sobre a sabedoria de vida” (CAMPBELL, 1990, p. 9). Nessa linha de pensamento, inferimos que, para escritores, artistas, roteiristas, pesquisadores e, de modo geral, para o homem contemporâneo,

[...] revisitar o passado não pode ser um gesto ingênuo de resgate de uma época gloriosa ou próxima da perfeição. *Retrocedemos nosso olhar pela necessidade*, ou mesmo pela exigência, *de entender o nosso tempo*, que vê manifesto o passado em inumeráveis momentos epifânicos de reconhecimento (VIEIRA; THAMOS, 2011, p. 6, grifo nosso).

Relembremos ainda que a “função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte e a sabedoria” (ELIADE, 2002, p. 13). Assim, podemos dizer que as diversas histórias encontradas nos mitos ainda podem ensinar ao homem contemporâneo estruturas, modelos e condutas da vida e por isso preservam-se como influenciadores, um ponto de partida, para o trabalho artístico, afinal, o mundo clássico grego inspira até hoje a vida ocidental.

Desse modo, o mito torna-se uma “fórmula”, que pode ser seguida, subvertida e transformada, e sua utilização acarreta “a transformação dos mesmos para atingir o objetivo proposto pela própria obra do artista, divertir, informar, dar a conhecer os eventos e mistérios da história e, principalmente, possibilitar a catarse do público” (RODA, 2012, p. 31). No caso do romance *Jogos vorazes*, Suzanne Collins, além de utilizar-se da mitologia clássica para compor sua narrativa, como evidenciamos com a utilização do mito de *Píramo e Tisbe*, recupera a estrutura do modelo de herói clássico, inserindo-o em uma personagem feminina.

A retomada ou, então, a referência à Literatura Clássica, antes sagrada, por outra literatura, a contemporânea, no caso da autora Suzanne Collins, é que dá o caráter intertextual para esse diálogo, ou seja, no processo criativo de sua obra, há a retomada de um ou mais textos, que interagem e são ressignificados. Além disso, Collins contribui para a rememoração do mito, uma vez que todo “escrever é pois re-rescrever... Repousar nos *fundamentos existentes* e contribuir para uma criação

continuada [...]” (SAMOYAULT, 2008, p. 77, grifo nosso), o que, conseqüentemente, faz com que nos tornemos “contemporâneos” dos gregos e romanos primitivos.

Collins, portanto, pelo viés estilístico da intertextualidade, ao recuperar inúmeros mitos, promove releituras, dá-lhes nova roupagem, atualiza sequências de ação. O passado, ou seja, as histórias anteriores a *Jogos vorazes*, é reutilizado pela autora estadunidense e, ao mesmo tempo, transformado em algo adaptado à nova situação em que é inserido, favorecendo a intersecção entre mito e literatura e presentificando a Antiguidade Clássica na Atualidade, isto porque “[...] a literatura é transmissão, mas também porque ela acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um *público diferente*” (SAMOYAULT, 2008, p. 74-75), no caso de Suzanne Collins, o público de jovens leitores. Por meio da obra de Collins (2010), somos levados a muitos mitos da Literatura Clássica: ao mito de Teseu, ao da deusa Ártemis, aos trabalhos de Hércules e ao mito trágico de Píramo e Tisbe, que foi abordado mais profundamente neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- BANDELLO, M. *Romeu e Julieta*. Trad. Claudionor A. de Mattos. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1988.
- CAMPBELL, J. O mito e o mundo moderno. In: _____. *O poder do mito*. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Palas Athenas, 1990. p. 14-48.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- COLLINS, S. *Jogos vorazes*. Trad. Alexandre D’Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.
- ELIADE, M. *Mito e realidade*. 6. ed. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- GENETTE, G. *Palimpsestos, a literatura de segunda mão*. Trad. Cibele Braga et alli. Edições Viva Voz, Belo Horizonte, 2010.
- HAMILTON, E. *Mitologia*. Trad. Jeferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- OLIVEIRA, E. Romeu e Julieta na história da literatura ocidental. In: *IX Seminário Internacional de História da Literatura*, 2011, Porto Alegre. Porto Alegre: PUCRS, 2011, p. 995-1004. Disponível em: [<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/29.pdf>] Acesso em 7 de dezembro de 2016.
- OVÍDIO. *Metamorfoses*. Trad. Vera Lúcia Leitão Magyar. São Paulo: Madras, 2003.
- RAMOS, M. C. T. MORAIS, G. A. L. F. Os mitos em *Sonho de uma noite de verão*, de William Shakespeare. *Roda da Fortuna*. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo, v. 4, n. 2, p. 315-326. 2015. Disponível em: [http://media.wix.com/ugd/3fdd18_02e8f0b50cc-04f16834f178eb58b6b6a.pdf] Acesso em 7 de dezembro de 2016.

RODA, R. R. *Mitologia dantesca: a referência aos mitos greco-romanos na Divina Comédia pelo viés da (re)criação poética de Dante Alighieri*. 2012. 169 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

SAMOYAUULT, T. *A intertextualidade*. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SHAKESPEARE, W. *Romeu e Julieta*. Trad. Beatriz Viégaz-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2015.

VIEIRA, B. V. G. e THAMOS, M. (Org.) *Permanência Clássica: visões contemporâneas da antiguidade greco-romana*. São Paulo: Escrituras Editores, 2011.

**"THERE ARE THINGS THAT CAN NEVER BE UNDONE":
CULTURAL TRAUMA IN LIA MILLS' *FALLEN***

**"HÁ COISAS QUE NUNCA PODEM SER DESFEITAS":
TRAUMA CULTURAL EM *FALLEN*, DE LIA MILLS**

Camila Franco BATISTA¹

ABSTRACT: This paper will consider the intertwining of cultural memory and trauma in the literary representation of the Great War and the Easter Rising in *Fallen* (2014), by Lia Mills. The story is told by a young woman called Katie Crilly, whose twin brother Liam is preparing to join the British forces in the First World War. Katie's narrative moves around the city of Dublin, its monuments and the impressions of those around her. The novel depicts how the violence of war and revolution impacts individuals and the collectivity, and Mills' portrait of the early twentieth century draws on grief, trauma and guilt. As Nuala Johnson (1999) states, memory is both individual and collective, never fixed or immutable. Memory is also a means of transgressing dominant discourses about the past. Drawing on the concepts of cultural trauma by Piotr Sztompka (2000) and Jeffrey Alexander (2004), as well as on Nuala Johnson's (1999) and Brigit Neumann's (2008) works on cultural memory and the representation/commemoration of conflicts, this paper will explore how cultural memory impacts representation of the past in the novel, and how it challenges dominant narratives of the Great War and the Easter Rising.

KEYWORDS: Cultural trauma. Memory. Historical fiction. Easter Rising. World War I.

RESUMO: Este artigo examinará o entrelaçamento de memória e trauma cultural na representação literária da Primeira Guerra Mundial e do Levante de Páscoa em *Fallen* (2014), de Lia Mills. A história é contada por uma jovem mulher chamada Katie Crilly, cujo irmão gêmeo Liam está se preparando para se juntar às forças britânicas na Primeira Guerra Mundial. A narrativa de Katie se concentra na cidade de Dublin, seus monumentos e as impressões das pessoas à sua volta. O romance retrata como a violência da guerra e da revolução impacta indivíduos e coletividade, e a representação do início do século feita por Mills explora o luto, o trauma e a culpa. Conforme Nuala Johnson (1999) afirma, a memória é tanto individual quanto coletiva, nunca fixa ou imutável. A memória é também um meio de transgredir discursos dominantes sobre o passado. Utilizando os conceitos de trauma cultural de Piotr Sztompka (2000) e Jeffrey Alexander (2004), assim como as obras de Nuala Johnson (1999) e Brigit Neumann (2008) sobre memória cultural e a representação/celebração de conflitos, este artigo analisará como a memória cultural influencia a representação do passado no romance e como a obra desafia narrativas dominantes da Grande Guerra e do Levante de Páscoa.

PALAVRAS-CHAVE: Trauma cultural. Memória. Ficção histórica. Levante de Páscoa. Primeira Guerra Mundial.

1. Doutoranda em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo - USP - Campus São Paulo - SP - francob.camila@camilabatista.com

Introduction

Lia Mills' *Fallen* (2014) was chosen as the 2016 "Dublin and Belfast: Two Cities, One Book"² due to its historical themes: the Great War and the Easter Rising in Dublin. The Easter Rising was a nationalist insurrection during the Easter Week, April 1916, in Ireland. The armed rebellion was organized by a branch of the secret organization Irish Republican Brotherhood (later Irish Republican Army) named Irish Volunteers, who seized important buildings across Dublin and proclaimed the Irish Republic. Within some days, the rebellion was suppressed by the British Army and the leaders of the insurrection were arrested and executed without trial. The Easter Rising became a landmark in Irish history and has been represented as a watershed in the establishment of Irish independence.

The narrator of *Fallen* is a young woman named Katie Crilly, whose twin brother Liam has enlisted to fight in World War I. The Crilly family lives the war through Liam's letters and the violence of war has a great impact on the characters. Katie's narration is touched by grief, trauma and guilt as she tries to make sense of her brother's dedication to such a violent conflict and the implications of the Easter Rising in her life and the city where she lives.

This paper³ will consider the relation between cultural memory and trauma in the literary representation of the Great War and the Easter Rising in *Fallen*. I will attempt to demonstrate that both historical events are portrayed in the novel as injuries to the "cultural tissue" (SZTOMPKA, 2000) of Irish society. Finally, I aim to show that Lia Mills' work is a challenge to dominant discourses of the Great War and the Easter Rising in Ireland.

Cultural Trauma: An Overview

Jeffrey Alexander (2004) contends that the word "trauma" has become an ordinary concept in the Western world. "Trauma" is used to refer to impressive changes or events that alter people's lives; individuals attribute the adjective "traumatic" to experiences such as robberies, car accidents or the death of beloved ones. Although the term has become quite common these days, Alexander emphasizes that trauma is a scientific and empirical concept that can mobilize political and social action as well as individuals and the collectivity.

2. The "Dublin: One City, One Book" is a cultural initiative by public Dubliner libraries that recommends a book with links to the Irish capital to be read and discussed during a whole year. In 2016, Belfast joined the initiative due to the Centenary of the Easter Rising and the cultural event was named "Dublin: Two Cities, One Book".

3. A shorter version of this paper was originally presented at IASIL 2016 - "Change" in Cork, Ireland, in July 2016.

Alexander (2004, p. 1) works with the concept of cultural trauma. He defines it as the representation of a sudden event which “leaves indelible marks upon their group consciousness, marking their memories forever and changing their future identity in fundamental and irrevocable ways”. Alexander’s focus is not on psychological trauma, which affects the individual psyche; on the contrary, he is concerned with what Piotr Sztompka (2000) calls a shock that affects “the cultural tissue” of a society (p. 450).

According to the lay theory of trauma, this is an event that occur naturally to an individual or collectivity, shattering the senses of order, security, human connection, and love (ALEXANDER, 2004, p. 2-3). Becoming traumatized is, thus, a natural reaction to instability and sudden change. Alexander (2004) divides lay trauma theory into two currents: the Enlightenment and the psychoanalytic lines of thought. The Enlightenment line regards trauma as a rational reaction to unexpected change. Hence, the responses to trauma are direct and aim to solve the problem. The psychoanalytical current, on the other hand, intermingles collective attitudes to traumatic events and studies on the psychological defense mechanisms. This current regard repression as the natural response to traumatic events. The implications of the traumatic event are apprehended by the unconscious, thus ‘healing’ or ‘coping’ with trauma occurs within the self (ALEXANDER, 2004, p. 5). According to Alexander, a major contribution to the psychoanalytical current of lay trauma has been made by Cathy Caruth, who defines trauma as “the unwitting reenactment of an event that one cannot simply leave behind” (CARUTH, 2005, p. 2). For Caruth, thus, trauma has a repetitive aspect that makes memory return repeatedly to the unconscious. This is a consequence of an unexpected event that prevents the mind from fully understanding it. Once one suffers a traumatic experience, one cannot assimilate it completely; trauma remains unknown and haunts the individual.

Alexander’s perspective, which I adopt as a theoretical framework in this paper, posits that both the Enlightenment and the psychological currents have a naturalistic aspect that prevent trauma from being mediated (ALEXANDER, 2000, p. 9). Both lines of thought see trauma as a concept which simply *exists* (my emphasis). For Alexander (2004) and Roy Eyerman (2011), trauma is rather a social construct, a “meaning struggle where individual and collective actors attempt to define a situation by imposing a particular interpretation on it” (EYERMAN, 2011, p. 456). Therefore, an event becomes culturally traumatic when it affects collective identity. In Alexander’s words,

identity involves a cultural reference. Only if the patterned meanings of the collectivity are abruptly dislodged is traumatic status attributed to an event. It is the meanings that provide the sense of shock and fear, not the events in themselves. Whether or not the structures of meaning are destabilized and shocked is not the result of cultural classification. This cultural process is deeply affected by power structures and by the contingent skills of reflexive social agents. (ALEXANDER, 2004, p. 10).

In this view, an event becomes traumatic in a process of signification or, as Alexander (2004) names it, a “spiral of signification”: this process depends on a carrier group, an audience or situation, a cultural classification and an institutional arena. The carrier group is the agent that articulates the process of representation with the public- audience by using the cultural resources available. To receive the adjective “traumatic” an event must become a master narrative that answers four questions: what happened to the collectivity? Which group was affected? “To what extent do the members of the audience for trauma representation experience an identity with the immediate victimized group?” (ALEXANDER, 2004, p. 13), and who was the perpetrator? The cultural resources that characterize trauma exist within the institutional arena that mediates representation; they can be religious, aesthetic, legal, scientific, mass media, or bureaucratic.

Drawing on Alexander’s contentions, a key aspect of cultural trauma theory is the issue of agency and representation. For Sztompka (2000), cultural trauma is “a specific pathology of the agency”; in the author’s view, agency is “a complex, synthetic quality of human collectivity allowing for its creative self-transformation” (p. 449). Trauma in Sztompka’s perspective is a social change which is sudden and imposed on the collectivity. To be classified as traumatic an event must present four characteristics: it must have a particular *temporal quality* (it is abrupt), *substance and scope* (it is radical and profound), a specific *origin* (it is imposed from the outside) and a *mental frame* (it is perceived as unexpected and shocking) (SZTOMPKA, 2000, p. 452, author’s italics).

Consequently, Sztompka (2000) argues that cultural trauma is more likely to happen when a culture is somehow disorganized, displaced, or incoherent, causing instability and polarization - trauma depends on “cultural disorientation” (p. 453) Sztompka emphasizes that disorientation *per se* does not always become trauma; instead, to be considered traumatic, social changes must be “perceived and experienced as problems, as something troubling or painful that demands healing” (p. 455). Change must mobilize a society in all its instances: intellectually, morally and artistically.

The Easter Rising was not originally portrayed as traumatic by the Irish nationalist discourse. On the contrary, the Rebellion was represented throughout the twentieth century as the result of centuries of struggle for independence from Britain. In David George Boyce's view, Irish nationalism was grounded on the senses of "race, religion, a strong sense of unity and integrity" (BOYCE, 1995, p. 19), and the casualties during the Easter Rising were the necessary sacrifice for freedom.

An alternative perspective to the nationalist narrative has been brought by the historical revisionist movement in the 1930s. The revisionists understand that the nationalist narrative is retrograde and blind to the consequences of the Easter Rising. The book *Modern Ireland* (1988), by the historian Roy Foster, is considered a landmark of the revisionist movement, offering a counternarrative to the nationalist discourse and exposing the nationalist obsession with myths and violent confrontation. Revisionism also influenced literature, and historical novels such as Roddy Doyle's (1958) *A Star Called Henry* (1999) and Sebastian Barry's (1955) *A Long Long Way* (2005), to mention only a few, challenge the representation of the leaders of the Easter Rising as heroes and sanctified men.

Whereas the 1916 Rebellion has been represented and discussed since its occurrence, the Great War has not received the same attention by the Irish intellectual elite. According to Nuala Johnson (1999), the Rising influenced recruitment and further public remembrance of both war and revolution (p. 141). Later, the Rising would be remembered in various monuments and ceremonies, while the Great War would be partially set aside. The Irish participation in the War was frequently ignored or depleted by nationalist master narratives in the twentieth century – as Diarmaid Ferriter (2010) writes, some files from the Bureau of Military History about the war years in Ireland were only fully released in 2003, following a campaign for transparency. Historical revisionism collaborated in a re-examination of Irish history, society and values, arriving at the conclusion that "blaming outside forces" or ignoring relevant moments of Irish history "was no longer credible" (FERRITER 2010).

This reassessment of the Easter Rising and the Great War has inevitably exposed wounds to the Irish collective psyche that were previously ignored. The Irish participation in the War could not be left out of the debates on Irish history, and the opening of archives has also influenced fictional works, as the already mentioned *A Long Long Way* and the object of this study, *Fallen*. The shift in interpretation of the two important events of Irish history discussed here exemplify what Alexander (2000) describes as "spiral of signification": the classification of events as "traumatic" depends on the carrier group and the cultural resources

used in representation. In this paper, I argue that Mills' *Fallen* challenges the nationalist narrative that praises the Rising and ignores the Great War. The novel offers an alternative reading of those events which focuses on the ordinary people affected by the conflicts and the collective memory of them.

Cultural Trauma in *Fallen*

The narrative of *Fallen* begins with Katie's recollections of the day her brother Liam announced to her that he was going to join the British forces in the war. Both the protagonist-narrator and her brother are nationalists, but Katie is against war, while Liam follows John Redmond's appeal for the Irish to fight along the British.⁴ The other chapters present more recollections about Katie's family, her inner conflicts and the movements relating to the war and revolution. *Fallen* is what Birgit Neumann (2008) calls a "fiction of memory", a term that refers both to non-referential narratives which represent the processes of memory, and individual or collective stories that seek to understand who we are. The category "fictions of memory" can also include narratives which (re)construct the past in the present (p. 334). Mills' novel is a fiction of memory due to its literary construction of the Irish cultural memory of the War and the Easter Rising in the present which draws on current interpretations of past events.

For Neumann, fictions of memory reveal that our ability to remember is selective and intentional (p. 333). Especially when it comes to collective memory, remembering is not involuntary; according to the author, there is always selection and editing of the current discourse as well as a combination of what is remembered and forgotten. Thus, literary narratives of memory employ discursive devices that explore the functioning of memory and offer new perspectives about the past. These perspectives may influence readers and challenge dominant discourses (p. 334-5).

The selection of what is remembered and the tensions between the fictional narrative and dominant narratives are very clear in Mills' book. The author writes about the polemic Irish participation in the war. As it was already mentioned here, whilst much has been written about the Easter Rising, in the twentieth-century there was relative silence about the Irish soldiers who fought

4. John Edward Redmond (1856 - 1918) was the leader of the Irish Parliamentary Party and MP in the British House of Commons. He aimed at a conciliatory solution for the Irish Home Rule question, and urged Irish nationalists to join the British forces in World War I. Redmond believed that, by helping the British in the war, the Irish would ensure the legitimacy of their fight for independence from Britain.

alongside the British ones. In *Fallen*, the lives of the soldiers are remembered in Liam's life, and although Katie's perspective does not allow us to know directly the horrors of war, it shows us the dramas of Dublin families that were affected by the European conflict. Her pain joins the suffering of other families who lost "brother, son, father, loving and loved" (idem, p. 57-8), and grief becomes both individual and collective:

Grief made fools of us all. There was shock in it, but there could hardly be surprise. A young man goes off to war – what do you expect of him? What did we think would happen? For me, belief in a personal, all-knowing, all-seeing God had already become impossible in the face of what was happening on the Continent. There had been shocking casualties in the Dublin regiments alone. [...] Every second person on Sackville Street wore a black armband, or a cuff. (MILLS, 2014, p. 53).

Here, the novel portrays the effects of the war as a collective reality. Katie understands that soldiers frequently die in battlefields, but the shock of a young man dying in his prime leaves a deep mark in his family. Given that many families lost at least one relative in the war, grief is represented in the novel as a communal fact to the Irish, as the description of people wearing black armbands and cuffs demonstrate. Unlike the nationalist narrative often claims, *Fallen* asserts that the Great War was not a foreign tragedy.

The attempts to silence the implications of the World War I in Ireland exemplify Sztompka's (2000) and Alexander's (2004) theorizations on cultural trauma as a construct. The changes in interpretation indicate what Alexander (2004) writes on the perception of a traumatic event: that it is deeply related to issues of identity which are not permanent or immune to revision:

'Experiencing trauma' can be understood as a sociological process that defines a painful injury to the collectivity, establishes the victim, attributes responsibility, and distributes the ideal and material consequences. Insofar as traumas are so experienced, and thus imagined and represented, the collective identity will become significantly revised. This identity revision means that there will be a searching re-remembering of the collective past, for memory is not only social and fluid but deeply connected to the contemporary sense of the self. Identities are continuously constructed and secured not only by facing the present and future but also by reconstructing the collectivity's earlier life. (ALEXANDER, 2004, p. 22).

One of the instruments that enables Mills to revise the war and the revolution and how these events might have affected the Irish psyche is collective memory. In *Fallen*, it is recorded everywhere: in letters, objects, and monuments. The protagonist helps the fictional author Dorothy Colclough to write a book about the monuments of Dublin. Besides learning about Irish history, Katie discovers what Jay Winter (2004) writes about historical monuments: that they are “physical, emotional, and artistic artefacts” that help survivors and further generations “to understand what had happened both to their lives and to those who had died in the war” (WINTER, 2014, p. 8). Katie also learns that in Dublin there is only one monument dedicated to an ordinary person, the one to Constable Sheahan, a police officer who saved a family from a decaying building. This discovery is relevant to the plot: few ordinary people figure at official narratives. It is perhaps one of the reasons that impelled Mills to write about such important events of Irish history from the perspective of ordinary characters. This is also significant regarding the reality of the war, for many soldiers remained anonymous in history books. As Hubie Wilson remarks in the novel, “there’s never been a monument to an ordinary soldier” (MILLS, 2014, p. 116).

The revision of the impact of past events is discussed by Birgit Neumann (2008), who understands that the relation between individual memory and identity causes a tension between what is remembered and who remembers it. There is also a temporal tension: the reconciliation between past and present and the actual moment of narration. For Neumann, this process results in a diachronic and narrative identity which establishes a dialogue between the past “I” and the present “I” (p. 336-7). These tensions happen because the present of remembering is never set aside (it is the present “I” that remembers), and although the past is recalled, the present of the narrative is very clear. Consequently, Neumann states that fictions of memory intertwine memory and the present of narration, creating a process of narrative mediation (p. 337). The themes and the structure of Mills’ novel therefore reveal much about the present of its composition and publication. Mills’ tools, namely, perspective narration, the use of letters and other literary devices not only work on historical documents, but also on popular tales, family stories and the collective imaginary. There might be a tension between history books and the story in *Fallen*, but this tension, as Birgit Neumann puts it, aims to establish a dialogue between past and present.

Besides dialoguing with history, the theme of the novel reveals itself as an ideological choice. In Johnson’s words (2001), working with memory is a form of challenging dominant narratives (p. 5). Writing about the Great War

and the Easter Rising can be a way of telling a different story, a plot that considers many aspects which are usually ignored or forgotten by official discourses. According to Billig (1990),

ideology itself will be a form of social memory, in as much as it constitutes what collectively is remembered and also what is forgotten or what aspects of society's history continue to be commemorated and what are relegated to the unread archives. In this way, memory will be both a part of ideology, as well as being a process by which ideology, and thereby the power relations of society, are reproduced. (BILLIG, 1990, p. 60).

Mills' ideological choices can be found on the construction of her woman narrator, her decision of not directly depicting the war or the revolution and the portrait of the collective sentiment towards the conflicts. Thus, Mills can offer a powerful insight on the impacts of historical events on the collective psyche nowadays. The author seems to understand that, as Johnson (1999) contends, the Rising is a competitive narrative of the Great War (p. 141).

Johnson (1999) compares the maneuvers of the Easter Week of 1916 to a play: it was staged on the streets, and like a common play, it had its main stage in the center: the General Post Office (p. 143)⁵. Johnson also mentions that the dramatic character of the Rising is due to its leaders, mostly literary men who were not soldiers with formal training (p. 144). The protagonist of the novel analyzed here also compares the Rising to a play, but unlike the usual dramas, people in Dublin were not its audience: they were its actors:

A young man came up behind her. Little more than a boy, really. Short and skinny he wore the dark green coat of the Citizens' Army, with a bandolier slung across his chest. A wide-brimmed hat jammed low on his forehead shadowed his freckled face. I looked again. That really was a gun in his hands, muzzle half-raised in our direction.

'Yiz have to quit the park.'

'Are you from the theatre?' I asked him.

He cleared his throat and tried again. 'We're taking the part. In the name of the Republic. Yiz have to leave.' (MILLS, 2014, p. 102).

5. The General Post Office (GPO) is the administrative center of the Irish postal system since its establishment in 1818. Due to its central location in Dublin, the GPO was chosen by the 1916 rebels as the main operational building in Easter Week. The leader of the insurrection, Patrick Pearse (1879-1916), read the Proclamation of the Irish Republic in front of the GPO on Monday, 24 April.

The traumatic aspect of the Rising is portrayed in the novel through references to the noise of bomb shells, the imposition of curfews and crowded hospitals. The actions of the Volunteers, however, are not portrayed with exactness; everything happens outside and most of the time the characters of the novel do not know what goes on. Katie mentions that “something enormous was happening, and we were trapped inside it, like one of those boxes, waiting to be released into the next event, the next drama” (MILLS, 2014, p. 193- 4). Johnson (1999) reminds us that the Rising allowed people to bear witness to the movements instead of hearing or reading about them in the newspapers. Yet, according to Johnson, the population of Dublin also witnessed violence both during and after the rebellion, which was frequently ignored by nationalist master narratives. Katie only faces the effects of the Rising when she goes to the streets and to the hospital to work as a voluntary nurse.

When it comes to wars and revolutions, cultural memory is also entangled by trauma. In *Fallen*, such events are unexpected and represent deep social changes that affect not only those who are in the battlefields but also their families and fellow citizens. When Liam dies, Katie’s family must deal with bereavement. Throughout the narrative Katie struggles to find a “language of mourning” (a term created by Winter, 2014) to represent the loss of a beloved one and make sense of his departure. She says:

Since he died, I’d run out many times, in my imagination, to save him. To save the both of us. From his bed, in this very room, I’d woken to a dark so terribly fractured by noise that I sprang from the tangle of sheets, his name ringing in my ears. I’d come back to myself, shivering, my bare feet cold on the wooden floor. [...] Sometimes, in a waking dream, I caught the fatal bullet myself, or stumbled from the battlefield, his arm heavy on my neck, his breath hoarse at my ear, begging for water. [...] I tried to see him, along with thousands of other men, ‘in action’. Every one of them someone’s brother, son, father; loving and loved; trying to kill men just like themselves. Trying even harder not to be killed. ... I tried to call up the smells, cordite, lyddite, dynamite, the lethal gas that entered the war as Liam left it. I knew the words people used to describe them: acrid, bitter, burnt – but how far could words be trusted, when there was so much cant about?” (MILLS, 2014, p. 57).

Katie wishes to represent trauma in words by trying to experience Liam’s struggle in the war. Imagination is also one of the instruments she uses to bring her brother back to life. She claims that his death “destroyed a deeper faith. It cracked the bedrock of my mind” (MILLS, 2014, p. 53). In *Unclaimed Experiences*

ce: Trauma, Narrative, and History, Caruth (1995) she suggests that literature is a relevant tool which enables the working through of trauma, for it is a belated experience that can only be represented later on. Caruth writes that the impact of trauma “lies precisely in its belatedness, in its refusal to be simply located, in its insistent appearance outside the boundaries of any single place or time” (CARUTH, 1995, p. 9). Drawing on Freud, Caruth argues that trauma manifests itself with reenactments of the traumatic event in nightmares or flashbacks that lack cohesion and resist verbal representation. In the quote above, Katie struggles to find an adequate form of expressing her traumatic experience. She recurs to her imagination to prevent her brother’s death. She also wishes to reproduce through her senses the odors and terrifying moments her brother might have experienced on the front. Try as she may, Katie cannot recreate Liam’s experience but words cannot be trusted to represent trauma.

In the novel, trauma is akin to guilt. Some characters of the novel regret their actions towards the dead of the war, but the past cannot be changed. Katie regrets not supporting her brother’s decision to join the war, but she realizes that he will not come back anymore. She understands that “there are things that can never be undone, thresholds to be crossed in one direction only.” (MILLS, 2014, p. 272) Therefore, only by telling his and her story she can bring Liam back to life.

Fallen exposes that guilt not only is related to not saying things; it is also about letting an atrocious war to continue. Katie wonders how people can keep their routine with so much going on outside. She wonders:

I couldn’t imagine returning to a life without these strange, delirious nights, or quite believe that other people lived them too. How does no one blush when they use their hands to prepare food, write letters, open doors? How do they hide their wild undernature, their inventive nocturnal selves, put on their clothes and go out about their business? (MILLS, 2014, p. 273).

This reflection reminds the reader of the closeness of wars in modernity. The novel also exposes the banality of violence during the Easter Week of 1916, when the citizens of Dublin saw themselves both as the protagonists of a rebellion against the empire and as victims of an urban armed conflict. Similarly to the Great War, which was fought near urban centers, the Rising was a city rebellion that involved Dubliners in unprecedented ways.

There is a chapter for every day of the Easter Week of 1916 in the novel. Each day Katie gets closer to her friend May’s nephew and former British captain Hubie Wilson. A man wounded in action, Wilson has traumas of his own and he

feels by some means responsible for Katie's brother Liam going to action earlier in the war. Guilt is what unites Wilson and Katie: it is "something left undone, a thing that might have saved him [Liam]", says she (MILLS, 2014, p. 187). Thus, the Rising is also a moment of liberation for Katie; in her relationship to Hubie she has the opportunity to feel like a woman, with rights and desires of her own, someone her family would never let her be. *Fallen* puts people like Katie in the spotlight, people who would never have their voices heard. As Anne Enright puts it about the post-Celtic Tiger novels, *Fallen* has a "confidence in female voices" which breaks silences "about the real lives of women" (JORDAN, 2015).

The union between Katie and Hubie could also be read as a union between colonizer and colonized: he, a former British soldier, represents the presence of the colonizer in Ireland; she, an Irish nationalist girl, is the colonized, and their relationship demonstrates the complexity of the relations between Britain and Ireland. In *Fallen*, nothing is as simple as binaries of Empire *versus* Ireland, nationalists *versus* imperialists.

Similarly to the Rising that ends with uncertainty about Ireland's future, *Fallen* ends with no solution or traditional ending; there is no explanation on the Rising, no hint about the rebels, no account of Katie's family. There is uncertainty in Dublin and there is uncertainty in Katie's life:

A breeze sounded in my ear, *choose*. Somewhere, someone wept, as well someone should. I wished for rain, to wash away the smoke and murderous grime of the coming day. Going down the steps after him, I breasted the smutty fog as swans breast water. There was the full span of my foot, there my weight and there the solid ground. (MILLS, 2014, p. 276).

Although the ground is "solid" and the movement on the floor makes her feel all her weight, Katie does not provide an answer to the questions on her future or Ireland's. The novel seems to leave it for the reader to reflect upon the implications of war and revolution in Katie's life as well as the signification of both events for contemporary Ireland.

Conclusion

While the Easter Rising and the Great War have been represented in different ways in Irish literature, I have aimed in this article to offer a reading of Mills' *Fallen* as a product of cultural memory and trauma. I have shown how contemporary reassessments of past events can impact present individual and

collective recollections. Moreover, I have contended that collective memory and trauma can influence how the past is told and represented these days. Further research could examine how cultural memory and trauma influence contemporary literary representations of the Easter Rising, World War I and other early twentieth-century events in Ireland. Such a study may offer important insights on how individuals and whole societies make sense of the past in the present.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, J. Toward a Theory of Cultural Trauma. In: ALEXANDER, J. et al *Cultural Trauma and Collective Identity*. Berkeley: University of California Press, 2004. p. 1-30.
- BILLIG, M. Collective Memory, Ideology and the British Royal Family. In: D. Middleton & D. Edwards (Ed.). *Collective Remembering*. London: Sage Publications, 1990. p. 60- 80.
- BOYCE, D. G. *Nationalism in Ireland*. London: Routledge, 1995.
- CARUTH, C. *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative, and History*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1995.
- EYERMAN, R. Intellectuals and Cultural Trauma. *European Journal of Social Theory*. v. 14, n.4, 2001. p. 453-467.
- FERRITER, D. *The Transformation of Ireland: 1900-2000*. London: Profile Books, 2010 [2004].
- JOHNSON, N. C. *Ireland, the Great War, and the Geography of Remembrance*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- JORDAN, J. A New Irish Literary Boom: The Post-Crash Stars of Fiction. *The Guardian*. 17 de outubro de 2015. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/books/2015/oct/17/new-irish-literary-boom-post-crash-stars-fiction>>. Acesso em 17 de outubro de 2015.
- MILLS, L. *Fallen*. London: Penguin UK, 2014.
- NEUMANN, B. The Literary Representation of Memory. In: ERLI, A.; NÜNNING, A.; YOUNG, S. B. (Ed.). *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin: Walter De Gruyter, 2008. p. 333-343.
- SZTOMPKA, P. Cultural Trauma: The Other Face of Social Change. *European Journal of Social Theory*, v. 3, n. 4, p. 449-466, 2000.
- WINTER, J. M. *Sites of Memory: The Great War in European Cultural History*. Cambridge, UK: Cambridge University, 2014.

TRABALHO, RELIGIÃO E FAMÍLIA: RELATOS DE REGIONALIDADE NO ROMANCE A COCANHA

WORK, RELIGION AND FAMILY: REGIONALITY REPORTS IN THE ROMANCE A COCANHA

Emanuele Mendonça de FREITAS¹
Márcio Miranda ALVES²

RESUMO: Este artigo analisa os relatos de regionalidade presentes na obra ficcional *A cocanha*, de José Clemente Pozenato, publicada em 2000 e que, acompanhada por *O quatrilho* e *A Babilônia*, compõe uma trilogia acerca da imigração italiana no Sul do Brasil. A análise concentra-se nas questões relacionadas ao trabalho, à religiosidade e à condição da mulher no núcleo familiar, elementos importantes para a caracterização do grupo social formado por imigrantes e descendentes. Utiliza-se como aporte teórico os apontamentos de Santos (2009), sobre relatos de regionalidade, e de Pozenato (2003), sobre regionalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Regionalidade. Imigração Italiana. José Clemente Pozenato. Literatura Brasileira.

ABSTRACT: This article analyzes the reports of regionality present in the novel *A cocanha*, by José Clemente Pozenato, published in 2000 and which, along with *O quatrilho* and *A Babilônia*, composes a trilogy about Italian immigration in Southern Brazil. The analysis focuses on the issues related to work, religiosity and the condition of women in the family nucleus, important elements for the characterization of the social group formed by immigrants and their descendants. The contributions of Santos (2009) about regionality reports and Pozenato (2003) about regionality are used as a theoretical contribution.

KEYWORDS: Regionality. Italian immigration. José Clemente Pozenato. Brazilian Literature.

Introdução

A imigração italiana no Rio Grande do Sul trouxe consigo novos hábitos e costumes que, aos poucos, passaram a constituir a(s) identidade(s) do grupo social do Sul. Muito embora a imagem simbólica do tipo gaúcho ainda persista como aquele homem de bombacha, que toma chimarrão e tem um discurso de preservação das tradições, cujas referências passam necessariamente pela valorização

1. Bolsista PROSUP/CAPES de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

2. Doutor em Letras pela USP. Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

do culto ao heroísmo da guerra e ao separatismo em relação ao centro do país, os imigrantes e seus descendentes, ao apontarem para outras perspectivas identitárias, têm um papel importante na formação da cultura regional sulina.

Justamente por causa do lento processo de inserção na sociedade gaúcha, o imigrante italiano raramente foi uma figura de interesse para os ficcionistas. Por estar à margem dos círculos de poder, políticos e econômicos, ele não significava matéria rica o suficiente para protagonizar as narrativas ficcionais, sendo preterido pelo homem do Pampa ou pelo pequeno burguês em vias de adaptação no centro urbano. As experiências de representação da comunidade italiana, em geral, foram promovidas por autores oriundos da região de colonização italiana, cujas obras publicadas em pequenas editoras regionais ficaram restritas aos leitores dessa mesma região e, além disso, dificilmente aparecem nos compêndios da história da literatura.

José Clemente Pozenato foi um dos primeiros, senão o primeiro, a transpor as barreiras do regional ao trabalhar essencialmente com a saga dos imigrantes e seus descendentes. Sempre lembrado pelo romance *O quatrilho*, que foi adaptado ao cinema, Pozenato procura escrever a história da imigração evitando a carga de conteúdo ideológico que sempre esteve presente no discurso sobre os valores desses imigrantes. Dessa forma, a trilogia formada por *O quatrilho* (1985), *A cocanha* (2000) e *A Babilônia* (2006) apresenta um quadro amplo sobre a saga da imigração, mostrando tanto os hábitos e costumes nas relações internas do grupo quanto o seu processo de adaptação e aceitação junto aos luso-brasileiros.

Uma narrativa alicerçada em eventos históricos e representações sociais implica no tratamento ficcional de particularidades que constituem a própria essência do grupo. No caso dos imigrantes, essas particularidades – entendidas nesse contexto como regionalidades³ – tratam tanto de coisas e objetos visíveis e “palpáveis”, como os alimentos, o vestuário e os utensílios domésticos, quanto comportamentos relacionados ao enaltecimento das práticas religiosas, união familiar e preservação das tradições.

Nesse sentido, são essas regionalidades que fazem um grupo ser identificado e se diferenciar de outro. No plano do discurso, seja ele histórico ou literário, as regionalidades podem assumir diferentes conotações, ora revelando um modo de ser e agir de um ponto de vista mais próximo da realidade, ora persistindo em

3. O próprio Pozenato define a regionalidade como uma rede de relações que constituem a região. O termo, ainda novo nos estudos literários, pode ser utilizado para “identificar e descrever todas as relações do fato literário com uma dada região”. (POZENATO, 2003, p. 7). Geertz (2003, p. 151) complementa esse raciocínio ao afirmar que “a existência de uma rede de relações de tipo regional num determinado espaço ou acontecimento não os reduz a espaços e acontecimentos puramente regionais. Serão regionais enquanto vistos em sua regionalidade”.

imagens no plano simbólico de forma a fortalecer uma determinada característica do grupo. Esse fenômeno, quando circunscrito ao espaço de uma região específica, tem como protagonista um “sujeito semantizador” (JOACHIMSTHALER, 2009, p. 31), que atribui a essa região uma particularidade a fim de dar um sentido a ele próprio. Então, por meio da interação desse sujeito, serão constituídas a identidade, a lealdade, a proteção e o sentimento de pertencimento.

Na ficção de Pozenato, mais precisamente em *A cocanha*, objeto de análise deste artigo, estão presentes inúmeros “relatos de regionalidade”, muitos dos quais estão presentes no discurso histórico oficial e são reconhecidos e reproduzidos no imaginário coletivo. Dessa forma, procura-se observar como, no âmbito da ficção, esses relatos podem ser encarados como “chaves de interpretação” (SANTOS, 2009, p.16), uma vez que envolvem a apreensão e a interpretação de uma densidade cultural.

Na acepção de Santos (2009, p. 16), “os *relatos de regionalidade* não são transposições da região (ou do regional) para a linguagem. Antes, eles são co-produtores de regionalidades, na medida em que se constituem de sentidos partilhados e, lembrando Weber, *reciprocamente referidos*”. Assim, busca-se neste artigo analisar as significações, no plano das representações, de alguns desses relatos de regionalidade, que apontam para a caracterização de um grupo social e uma região em aspectos como a religião, o trabalho e as relações de gênero.

Sonho e realidade na Terra da Cocanha

Na obra de José Clemente Pozenato, pode-se encontrar diversos relatos de regionalidade, seja da cultura italiana, seja da brasileira. *A cocanha* aborda a vinda dos imigrantes para o Brasil e sua instalação na Colônia de Caxias, no sul do país. Na época, panfletos divulgavam as maravilhas do país da Cocanha para os italianos, com o intuito de incentivá-los a emigrar. Entre os benefícios que seriam encontrados na nova terra, estavam a abundância, a ociosidade, a juventude e a liberdade. Nesse contexto, a visão de um lugar cheio de oportunidades e rico em mantimentos funcionava como um combustível para a coragem de abandonar a terra natal em busca de uma vida melhor, que poderia ser conquista sem muito esforço. Apesar disso, ao analisar os pensamentos de Aurélio Gardone, descritos no início da obra *A cocanha*, percebe-se que os italianos não acreditavam que encontrariam salames pendurados em árvores ou pedras feitas de queijo, embora visse na ida para a América a oportunidade de ser dono da própria terra e de não precisar repartir a colheita com outras pessoas (POZENATO, 2011, p. 14).

Segundo Le Goff,

a Cocanha é um mundo sem instrumentos, sem utensílios, sem máquinas. O pão está ausente dali talvez porque o trabalho de moagem não existe. O vinho está presente porque não é produto do lugar, corre em estado natural no riacho. Os alimentos, já cozidos, caem na boca dos homens e das mulheres, assim como as aves, que nesse mundo ao inverso não sobem, descem (LE GOFF, 1998, p. 9).

Embora os personagens imigrantes de Pozenato não acreditassem na possibilidade de existir uma realidade assim, com rios de uva e comida pronta caindo do céu, pensavam que teriam uma vida melhor do que a que possuíam na Itália. Ou seja, mesmo não acreditando na existência de um lugar maravilhoso como indicava o mito da cocanha, era bom pensar dessa forma. Em certo momento, o personagem Domênico menciona que os amigos não teriam motivo para reclamar da viagem, já que receberiam mais comida do que possuíam em suas casas na Itália. Assim, a disponibilidade de alimentos não garante apenas o sustento para a sobrevivência, mas também indica uma condição social almejada pelo imigrante.

No entanto, logo na chegada as primeiras impressões são bem diferentes daquelas sonhadas pelos imigrantes. Além da carência de recursos, os hábitos alimentares impõem as primeiras dificuldades, colocando regionalidades em confronto. Os imigrantes italianos não tinham contato com negros escravos, muito menos com o chimarrão. Em certa ocasião, uma negra traz uma chaleira para o conde e seus visitantes, que pensam se tratar de café, mas ficam surpresos com o ritual do preparo da substância que deve ser compartilhada de boca em boca.

[...] Um negro, de pés descalços, apanhou a chaleira e se pôs de cócoras, despejando água quente no recipiente cheio de erva em pó, é o que parecia aquela coisa verde, com um canudo, ou uma colher de prata, dentro dela. O conde apanhou o recipiente e chupou daquela água, em goles vagarosos, enquanto parecia pensar. Para surpresa de Aurélio, mandou que o negro entregasse aquilo na mão dele. Ele recusou, constrangido. Na verdade, com nojo. Cósimo, Padovan e os outros igualmente recusaram (POZENATO, 2011, p. 113).

Em seguida, o conde afirma que em breve eles se acostumarão com a bebida e que ele conhece diversos italianos que já bebem chimarrão. Um pouco mais adiante na narrativa, as mulheres italianas se reúnem após a saída dos maridos e, depois da janta, começam a relembrar a viagem de navio e a chegada ao Brasil,

ressaltando “as situações cômicas de confundir farinha de mandioca com queijo ralado, de pensar que a garrafa de cachaça era água benta para fazer o sinal da cruz” (POZENATO, 2011, p. 122). Em ambos os relatos, é possível perceber aspectos que, até aquele momento, eram desconhecidos dos imigrantes italianos, mas que, aos poucos, foram incorporados ao seu dia a dia. Segundo Arendt (2009, p. 6), no romance *A cocanha*, “a integração dos imigrantes não se deu sem sacrifícios, já que parte das referências simbólicas trazidas no imaginário teve que ser substituída por valores culturais vigentes na nova terra”.

Percebe-se que, em determinados momentos da narrativa, os imigrantes sentem-se nostálgicos e relembram os costumes que tinham na Itália, geralmente associados à comida. É o caso de Aurélio Gardone que, ao iniciar sua primeira colheita de trigo na América, reflete sobre a diferença desta em relação à colheita de trigo na Itália, quando “iam em grupo, homens e mulheres, rapazes e moças, com grandes chapéus de palha, e cantavam o tempo todo. Juntos faziam os feixes e, quando as medas ficavam prontas, dançavam ao redor delas” (POZENATO, 2011, p. 217). O personagem sente-se alegre devido ao trigo ser todo dele, mas ao mesmo tempo pensa nos sacrifícios que precisou fazer para consegui-lo e no fato de ter que fazer a colheita sozinho, sem nenhuma festa, o que traz à tona uma nova característica de regionalidade e denota o processo de aculturação que afeta o personagem.

Há também diversas descrições dos alimentos preparados por eles, desde a conhecida e lembrada polenta, até as passarinhadas, a sopa de *agnoline*, o vinho, o *pien* – “embutido na pele do pescoço das galinhas” (POZENATO, 2011, p. 264) –, o *risoto*, o queijo e o salame, que eram bastante consumidos na época. Essas opções que os imigrantes tinham ainda estão presentes na cultura regional atual, sendo consumidos pelos mais diversos membros da sociedade. Também são mencionados alguns alimentos que, até então, eram desconhecidos para os imigrantes, os quais afirmam que a comida era estranha, na ocasião em que foi servido “um feijão preto como carvão, misturado com alguma espécie de farinha, a carne com cheiro forte, de coisa podre, é que não agradou muito” (POZENATO, 2011, p. 69). Além do charque, sentido como uma carne que parecia estragada, também são feitas referências à manga e ao beiju.

Nesse sentido, Bonafé (2007, p. 141), ao analisar o livro *O quatrilho*, observa que, no que tange à gastronomia, “na obra ela [a gastronomia] não foi apenas descrita, mas, por meio dela, demonstrada a condição social e financeira do imigrante, enfatizando a do colonizador italiano”. O mesmo ocorre em *A cocanha*, com a diferença de abordar uma época em que a dificuldade de transição cultural

era mais acentuada por conta da novidade recente.⁴ Dessa forma, os relatos de regionalidade no que se referem às práticas alimentares indicam primeiramente os objetivos de um grupo que aceita o mito da cocanha como a última esperança de uma vida melhor, cuja fartura à mesa pode sinalizar uma certa estabilidade familiar e, além disso, uma condição superior na escala social. Em segundo lugar, esses relatos também acentuam algumas diferenças culturais de dois grupos distintos, os italianos e os luso-brasileiros, ambos em processo de aculturação.

Trabalho e religiosidade

Presentes tanto no discurso histórico e literário quanto no imaginário popular, a fé e o trabalho podem ser considerados a base de sustentação da identidade dos imigrantes italianos. Os relatos de regionalidade em relação a esses dois valores são, portanto, essenciais para se compreender a condição social do grupo, notadamente de distinção em relação a outros. Em diversos momentos da narrativa de *A cocanha* são citadas diferenças entre os imigrantes italianos e os nativos luso-brasileiros. Muitas dessas comparações são realizadas por José Bernardino, o poeta, que faz anotações “para um romance realista” (POZENATO, 2011, p. 182). É o caso, por exemplo, das descrições acerca das moradias dos imigrantes, que são comparadas com as habitações dos tropeiros, afirmando que, no caso dos italianos,

cada propriedade tinha um pequeno aglomerado de construções. Além da casa e da cozinha, sempre separadas e distantes oito ou dez metros, havia algum abrigo para as galinhas, o chiqueiro para um ou dois porcos, um telhado para o cavalo e a vaca. E havia sempre alguns pés de parreira em latada, agora com os cachos de uva ainda verde, os grãos miúdos. E também outras árvores carregadas de frutas que estariam maduras neste verão. Figos, pêssegos, peras. Nas encostas, as manchas amarelas das restevas de trigo e cevada, e as outras, de um verde escuro, das plantações viçosas de milho. Bem diferente das moradias dos tropeiros de Cima da Serra, com apenas o rancho, o terreiro de chão batido e um cachorro latindo (POZENATO, 2011, p. 226).

Fica explicitada no trecho a superioridade da habitação dos imigrantes, não apenas do ponto de vista arquitetônico, mas, mais importante, pela fartura de plantas frutíferas e das plantações que fornecem o alimento e confirmam a concretização da “cocanha”. Implícita no excerto está a capacidade que o imi-

4. No tempo cronológico da saga, a trama de *O quatrilho* é posterior a de *A cocanha*.

grante tem para trabalhar em sua propriedade, tornando-a mais confortável e provedora de recursos. Mais adiante, essa qualidade inata para o trabalho significa o sucesso dos empreendimentos comerciais e industriais.

Assim, por meio dos relatos presentes na história da ficção, os imigrantes italianos surgem como trabalhadores dedicados e ambiciosos. Diferentemente do discurso reproduzido nas esferas oficiais, que enaltece a habilidade superior do imigrante para o trabalho e que adquire contornos ideológicos, na ficção de Pozenato essa característica não se manifesta despida de uma crítica sutil, porém reveladora, em que a dedicação ao labor e a ambição para melhorar de vida indicam por vezes certos defeitos de personalidade e não necessariamente o mérito de um grupo social.

Em certo momento, durante um diálogo entre Bento e José Bernardino, este ouve um italiano referindo-se aos nativos como “peladròn”, palavra utilizada para designar alguém preguiçoso, que não gosta de trabalhar. Bernardino não entende o sentido do xingamento e pede uma explicação.

– Ah, é isso? Nós somos os que não trabalham?

– Sejam francos, Zé Bernardino. Quem trabalha por nós são os escravos, e agora eles, os imigrantes. Eles nos dão lição de trabalho. Estou aqui desde o começo e é incrível o que eles conseguiram nesse pouco tempo. Eles se matam de trabalhar. Todos, homens, mulheres, até as crianças (POZENATO, 2011, p. 206).

Esse relato torna possível perceber que o imigrante italiano via o trabalho como um dos valores que devia ser cultivado, algo que faz parte do discurso laudatório em torno do descendente imigrante até os dias de hoje. Isso ocorre seja no culto aos lugares de memória, como é o caso do Monumento ao Imigrante, na cidade de Caxias do Sul, seja por meio de discursos oficiais como os da Festa da Uva, evento bianual que promove a exuberância do desenvolvimento conquistado pelo imigrante pela força do trabalho. No diálogo entre Bento e Zé Bernardino fica evidente que a leitura feita pelo imigrante em relação ao comportamento do nativo tem sentido. Ou seja, o luso-brasileiro delegava o trabalho aos escravos e qualquer atividade braçal não era bem vista nos padrões de regionalidade locais. Para o imigrante, acostumado a cultivar a terra e a dominar as ferramentas, o brasileiro não passava de um “peladròn”. Bento admite isso e ainda reforça o discurso que enaltece a capacidade do imigrante para o trabalho.

Paralelamente ao trabalho, outro valor presente na cultura de imigração italiana é a religiosidade, que também compõe os relatos de regionalidade em *A cocanha*. Isso aparece desde o momento que estão no navio, em viagem ao Brasil,

e rezam pedindo proteção e coragem. Mais tarde, já na colônia de Caxias, o Engenheiro Chefe Góes comenta que os imigrantes são muito religiosos e, por isso, têm mais paciência para enfrentar as adversidades. No entanto, embora esteja presente no romance como um valor importante para o imigrante, acentuado na narrativa na construção da igreja e das visitas do padre às famílias, a prática religiosa não chega a ser exaltada pelo escritor. Ao contrário, muitas vezes as ações dos personagens denotam o paradoxo entre o discurso e a prática.

No decorrer da leitura, percebe-se que essa crença é permeada por uma questão de status, estando inserida em um contexto de inveja, mesquinha e ambição. A construção da igreja, que deveria ser um projeto coletivo e comunitário, transforma-se em motivo de polêmica, uma vez que cada personagem deseja que ela represente o santo pelo qual tem simpatia. Como os homens não conseguem chegar a um acordo, são construídas diversas igrejas, de maneira que cada grupo possa exaltar a sua fé em um santo em particular.

Nesse contexto em que a prática religiosa torna-se uma prática de socialização, muitos frequentadores vão à igreja aos domingos não por causa da crença, mas, como afirma José Bernardino, por ser “uma oportunidade de vida social” (POZENATO, 2011, p. 185). Alegando que a igreja era pequena demais para todos, participavam de uma quermesse com jogos, comida e bebida que era realizada na praça em frente ao santuário. As mulheres, no entanto, embora praticantes da fé religiosa, não eram consultadas em relação à construção das igrejas e, menos ainda, no que tangia ao santo que seria homenageado por elas. As percepções em relação a esses costumes, nas quais o narrador deixa transparecer uma crítica que, de certa forma, coloca em xeque a sua validade, são apresentadas nas observações do personagem José Bernardino. Em certo momento ele afirma ser estranho o fato de que

raras são as mulheres e crianças que chegam a cavalo. Quem vem montado são os homens. Quem vem a pé, traz o calçado na mão e só o coloca antes de entrar na igreja. Estranho também é que os homens não parecem ter a mesma devoção das mulheres. Mesmo durante a missa, muitos ficam do lado de fora (POZENATO, 2011, p. 185).

Assim, fica explícito o paternalismo nas relações familiares, em que apenas o homem tem direito de andar a cavalo, bem como a importância de exibir aos outros um calçado limpo – o que não deixa de significar certa superioridade de classe quando as comparações tornam-se inevitáveis – e, não menos importante, o fato de os homens darem mais importância ao santo que dará nome à igreja do que a frequentá-la.

Bonafé (2007, p. 145), ainda em análise da obra *O quatrilho*, relacionando-a com depoimentos de catorze mulheres da cidade de Casca (RS), menciona que “os ambientes familiares das personagens da obra apresentam características da cultura da imigração italiana expressas na oralidade, demonstradas por meio da prática religiosa e da força da fé, vistos como valores priorizados”. Apesar de os discursos ficcionais muitas vezes encontrarem eco na sociedade, e vice-versa, torna-se imprescindível identificar se o escritor busca desmitificar essas práticas, relativizando o tom dos relatos, ou se as reproduz pura e simplesmente, às vezes de forma laudatória, cuja marca encontra-se com facilidade em algumas obras regionalistas, nas quais se identifica um discurso como programa ou paradigma.

No caso de *A cocanha*, José Clemente Pozenato expõe o tema da imigração de um ponto de vista menos condescendente, na medida em que os homens veem a fé como uma forma de demonstrar sua condição social, ou seja, a construção de uma igreja, por exemplo, mostrava para a sociedade que as pessoas possuíam mais dinheiro e, conseqüentemente, tinham “melhorado de vida”. Isso transparece na fala do Padre Giobbe, quando afirma que “o desejo de uma bela igreja tinha também a ver com razões mundanas, de sentir e mostrar o próprio sucesso ou até de fazer inveja aos vizinhos” (POZENATO, 2011, p. 318). Essa interpretação crítica de regionalidade, vinda do próprio padre, não pode ser menosprezada. Aurélio Gardone também menciona essa questão de status social, uma vez que, quando consultado por Cósimo em relação à construção de uma igreja, aprova a ideia, pois “era mais um sinal de que o pior tinha passado e já podiam pensar no futuro. O que tanto tinham esperado começava a acontecer” (POZENATO, 2011, p. 260).

As mulheres, por outro lado, eram mais devotas à prática religiosa, o que não significa que também não possuíssem desejos mundanos. Quando Aurélio termina a construção da casa e pergunta para a esposa se ainda falta algo, Rosa diz somente que gostaria de uma prateleira para colocar a santa, que havia trazido da Itália. O marido, então, atende prontamente ao pedido, serrando uma tábua e pregando-a na parede. Quando ele termina a tarefa, “Rosa tirou do fundo do baú o quadro da Madona e a toalhinha de crochê. Entronizou a Madona na prateleira e disse, como se falasse para uma amiga: – Cuida bem desta casa” (POZENATO, 2011, p. 145). O que está implícito na oração, que pede proteção para o lar, é o desejo de preservação da família e de progresso material, cuja realização depende da confluência da fé e do trabalho.

A mulher imigrante

Além das questões relacionadas ao trabalho e à religiosidade dos imigrantes italianos, *A cocanha* também permite uma análise sobre os relatos de regionalidade no que concerne à representação da personagem feminina no contexto da imigração. Na medida em que a família consiste em uma das bases de sustentação do modelo de “ser italiano” – juntamente com a religião e o trabalho –, a ficção de Pozenato traz à tona, inevitavelmente, as formas de relação entre homens e mulheres no período representado.

Segundo Zinani (2009, p. 149), “a imagem de mulher do fim do século XIX, a partir do modelo androcêntrico, tem na obra de Michelet, publicada em 1859, o seu mais prescritivo retrato: submissa, recatada, trabalhadeira, especialmente submissa”. Nesse sentido, também Santos (2010, p. 177) afirma que,

no momento em que as famílias passam a se organizar por pares e não mais por grupos, impõe-se à mulher fidelidade irrestrita, consolidando ainda mais a supremacia masculina. Com a abolição das sociedades matrilineares, estabelece-se a família patriarcal, cujo poder centra-se na figura do pai, e a ele os demais membros devem inquestionável obediência.

Ao analisar as palavras das autoras, percebe-se que o comportamento padrão que se espera das mulheres tem raízes patriarcais e está relacionado à ideia de submissão, recato e fidelidade. Além disso, Santos (2010) comenta que o direito de ir e vir, decidir o destino político da nação e de exercer poder sobre a família pertenciam no passado não muito distante ao homem, estando sujeitas a ele as mulheres, esposas e filhas. A obra ficcional de Pozenato também desvela, de certa forma, essa relação entre os gêneros. Em determinado momento, Giulieta menciona que, ao casar, aprendeu que

antes ainda do marido, devia obediência a dois outros homens. Quando levava a polenta para a mesa, devia primeiro servir o pai do Antônio. A seguir o tio Orestes, um solteirão de mais de cinquenta anos. Depois dele, o marido. Finalmente, o cunhado Natalino, que ainda não tinha casado. Só depois de servi-los em ordem de autoridade podia sentar-se com a sogra, as cunhadas e as crianças, na escada que subia para os quartos de dormir, de prato na mão. E sempre atenta aos homens que comiam à mesa, de chapéu na cabeça. Se um deles fizesse um sinal, ou dissesse ‘tu, mulher’, ela devia dizer ‘senhor’ e correr de imediato para atender (POZENATO, 2011, p. 39).

A relação de submissão da mulher também aparece quando Antônio, marido de Julieta, afirma que, para ele, a mulher servia somente para ser mãe de seus filhos. Dessa forma, a literatura não deixa de ser fiel, pelo menos em parte, à realidade, uma vez que o patriarcalismo também era uma marca da sociedade italiana em processo de adaptação ao Brasil. Bonafé (2007) corrobora a existência dessa visão em relação à mulher, tanto na cultura de imigração italiana quanto na obra de Pozenato, quando afirma que

a mulher, nessa cultura, era vista como uma escrava, prestadora de serviço. Essa ideia de mulher servidora e obediente pode ser verificada também quanto ao costume da administração familiar, descrito tanto nas entrevistas como refletida pelo modo de agir e pensar das personagens, o que revela, mais uma vez, a presença da cultura oral da comunidade italiana na literatura em seus diferentes aspectos (BONAFÉ, 2007, p. 137).

No entanto, a ficção de Pozenato apresenta uma espécie de alternativa a essa situação, evidenciando que, mesmo de forma tímida, já havia condições para se discutir certa liberdade à mulher da época. Essa indicação não vem de uma personagem feminina, quiçá por uma questão de verossimilhança, mas do escritor José Bernardino, que trabalha na Comissão de Terras da Colônia de Caxias. Membro da Sociedade Partenon Literário, de Porto Alegre, Bernardino testemunha a participação de mulheres nesse grupo, o que o leva a ter e expressar uma visão diferente da tradicional.⁵

No decorrer da história, o escritor José Bernardino compartilha com os leitores seus “relatos para um romance realista” (POZENATO, 2011), nos quais afirma que, além de as mulheres sofrerem diversas agruras físicas e mentais dos companheiros, ainda enfrentavam a pena da servidão. O personagem-escritor afirma que, embora a palavra possa parecer excessiva, uma vez que, na relação com os maridos também estava presente o livre-arbítrio e, até mesmo, um pouco de afeto, elas não eram tratadas com consideração ou respeito, acontecimento que causava estranheza a ele, quando comparado com a maneira como as esposas eram tratadas pelos maridos brasileiros (POZENATO, 2011).

Em sua pesquisa sobre o contexto social da região de colonização italiana, Bonafé (2007, p. 47) comenta que o lar era administrado pelo homem, “o qual determinava tudo sem levar em conta os sentimentos da mulher. Embora a mulher sofresse com as decisões do marido, tinha de aceitar tudo calada; nem mesmo se

5. Segundo Santos (2010, p. 26), o Partenon Literário tinha, entre seus objetivos, um que “aventava ‘libertar a mulher de certos preconceitos e atraí-la a cultivar o espírito - em reuniões literárias como pela imprensa e o livro’.”

fosse maltratada podia manifestar os maus-tratos socialmente”. Essa submissão é visível em *A cocanha*, em situações semelhantes a quando Giulieta engravida e tem uma filha mulher, o que deixa Antônio contrariado. Posteriormente, ao dar à luz outras filhas mulheres, ela passa a ser humilhada pelo marido justamente por não gerar filhos homens: “até o dia em que ela, cansada de ouvir, retrucou que o defeito podia ser dele, ele é que não era capaz de fazer um homem. Antônio ficara então totalmente fora de si e a esbofeteara” (POZENATO, 2011, p. 245).

A representação da mulher como objeto de procriação vai ao encontro dos estudos historiográficos. Figueiredo (1995, p. 154), por exemplo, afirma que

os maridos deviam mostrar-se dominadores, voluntariosos no exercício da vontade patriarcal, insensíveis e egoístas. As mulheres apresentavam-se como fiéis, submissas, recolhidas e, sobretudo, fecundas. Tinham que produzir tantos filhos quanto as regras da comunidade exigiam e também satisfazer a seus parceiros. Sua tarefa mais importante era a procriação, sendo sua sexualidade re-creativa gradativamente abandonada.

Um pouco mais adiante na história, Antônio procura a esposa durante a noite e ela se recusa a atendê-lo, dizendo-lhe que procurasse outra mulher que lhe desse um filho homem. Ele, fora de si, açoita a mulher com o chicote. No dia seguinte, buscando fugir dos maus-tratos, Giulieta dirige-se a Caxias e hospeda-se na casa de Eugênia, uma das mulheres que conhecera no navio. No período em que fica ali, encontra-se com Domênico, com quem acaba tendo um caso em duas visitas a uma cascata. Desse breve relacionamento, posteriormente, nasce Teresa. Gema, irmã de Giulieta, convence-a a voltar para o marido, dizendo que ela tinha obrigações para cumprir no matrimônio. Giulieta então volta para casa, sentindo-se vingada e prometendo a si mesma que, a partir de então, viveria “com o corpo à disposição do marido e a mente cheia da lembrança dos passeios à cascata” (POZENATO, 2011, p. 248). Nesse episódio, que envolve Giulieta e o amante, transparece uma rebeldia que indica uma fuga da mulher à opressão e à agressão do homem. Muito embora Giulieta continue ao lado do marido, preservando o estatuto do casamento, pelo menos em pensamento, ela conquista a sua liberdade, já que passa a viver de lembranças agradáveis que são a maneira encontrada para suportar os maus-tratos do companheiro.

Além de gestos como esse, que denotam uma posição de denúncia e questionamento social do autor do romance, a participação do personagem-escritor José Bernardino também indica algo nesse sentido. Bernardino apresenta uma postura de crítica social para a época, pois, segundo ele, a mulher

era mantida, dissera com todas as letras, na mesma condição dos negros escravos: serviçal e analfabeta. Ele queria uma educação do sexo feminino nas mesmas condições do homem. E, para escândalo geral, a participação da mulher no trabalho, em todas as profissões. Uma luta que já dava frutos: depois de intensa batalha, fora permitido, há alguns anos, o ingresso de mulheres nas faculdades de medicina no Brasil (POZENATO, 2011, p. 163).

Embora a situação estivesse começando a se modificar, mais notadamente nos centros urbanos maiores, as mulheres ainda estavam distantes de conseguir maior autonomia de direitos. Naquela época, até mesmo a educação era voltada para transformar a mulher em alguém responsável pelo lar, submissa aos homens. Em *A cocanha*, Rosa, ao relembrar o passado, menciona que, quando mais nova, ia para as novenas, festas e missas de braços dados com as amigas, ocasião em que elas não podiam falar sozinhas com os rapazes. Se fossem vistas fazendo isso, o gesto seria considerado uma desonra para a família porque comprometeria a reputação das moças.

Nesse sentido, Pedro (2000) afirma que, com o surgimento de ideias positivistas, a mulher passou a ser identificada como oriunda de uma natureza complementar à do homem e, “embora não tivesse inteligência inferior, ficava confinada ao espaço privado, considerado lugar sagrado e formador de novos seres humanos” (PEDRO, 2000, p. 299). Isso também pode ser percebido na obra de Pozenato (2011), quando o narrador menciona que

Júlio de Castilhos, em seus candentes artigos doutrinários, reservava à mulher o papel, para ele transcendente, de “anjo do lar”. José Bernardino já apenas sorria ao ler essas palavras pomposas, que lhe soavam como enorme hipocrisia. Só as próprias mulheres, com muita luta, iriam conseguir algum dia sua emancipação (POZENATO, 2011, p. 252).

No contexto histórico representado, não se cogitava dar à mulher o direito do voto. Para os homens, os assuntos sérios deveriam ser resolvidos por eles, uma prerrogativa que também se manifesta em *A cocanha*. Quando os homens se encontram na bodega do Miro para falar sobre a construção de uma igreja e definir o santo que seria homenageado, nenhuma mulher está presente, apesar de em geral elas serem mais devotas do que os homens. Em representações como essa, percebe-se que Pozenato procura desconstruir a imagem modelar do núcleo familiar do imigrante, permitindo que os leitores vejam o grupo de uma forma diferente. Ou seja, se por um lado ainda prevalece o discurso que

elege a união da família como elemento essencial da cultura dos imigrantes, por outro a ficção deixa transparecer que não havia nada de novo nas relações entre homens e mulheres “italianas”. O patriarcalismo regia as relações familiares também nesse grupo social.

Considerações Finais

Ao analisar os relatos de regionalidade presentes na narrativa de *A cocanha*, nota-se que a fé, tão referenciada como uma característica superior dos imigrantes italianos, não era somente uma questão de religiosidade. Muitas vezes torna-se mais uma questão de expressão da condição social e financeira do que de respeito ou crença em uma entidade superior. A missa, para muitos, era uma oportunidade para confraternizar, participar da quermesse, comer, beber e jogar, hábitos explorados no enredo da obra e que revelam a preocupação do escritor com a verossimilhança histórica. Da mesma forma, a dedicação ao trabalho também se traduz como um elemento importante de reconhecimento do grupo, mas a narrativa credita a esse aspecto seu verdadeiro sentido. A importância dada ao labor, no romance, tem a ver com questões históricas e culturais que colocaram italianos, luso-brasileiros e negros em situações diferentes.

Assim, Pozenato não exalta as qualidades do imigrante de uma forma ingênua, nem desvaloriza o que de “real” possa exigir nos tipos humanos que se deslocaram da Itália em busca de melhores condições de vida no Brasil e creditavam o sucesso ou o malogro a uma questão de fé. O escritor apresenta o lado positivo e o negativo das experiências dos imigrantes, cujo painel que se ergue revela tanto os acertos quanto as contrafações de um grupo social.

Se por um lado a religiosidade revela-se também em seus aspectos menos valorosos, por outro as mulheres não aparecem na história como heroínas, mas como pessoas que enfrentaram dificuldades e sofrimentos, vivendo submissas aos homens. Muitas delas deixam sua família na Itália para acompanhar os maridos, mas essa parceria não garante o direito à opinião em assuntos considerados de exclusividade dos homens, como a construção de casas, igrejas e questões econômicas outras. No entanto, algumas atitudes já indicam alguma mudança em curso, como as observações do personagem-escritor, determinado a mudar os rumos do comportamento que regra as relações familiares.

Nesse contexto, levando em conta os eventos mencionados, percebe-se que a obra de Pozenato é composta por diversos *relatos de regionalidade*, que trazem a região de colonização italiana para o centro da ficção literária, apresentando ele-

mentos culturais diferentes e a forma como eles foram incorporados à sociedade brasileira. Como “co- produtores de regionalidades”, como define Santos (2009, p. 16), esses relatos no âmbito do romance reafirmam certas práticas que permitem a identificação do grupo, garantindo a verossimilhança, ao mesmo tempo que em relativiza o tom dos discursos e apresenta vias alternativas de compreensão das particularidades regionais.

O romance *A cocanha* aborda um tema regional, buscando desmitificar a história da imigração, que muitas vezes apresenta o italiano como um herói que conquistou o progresso e desenvolveu a cidade com base somente em valores como trabalho e fé. Na perspectiva da ficção, os imigrantes e seus descendentes são pessoas comuns, com qualidades e defeitos, que enfrentaram muitas dificuldades na transição entre Itália e Brasil, mas não venceram apenas por possuírem alguma força congênita. Eles são resultado do processo histórico e, nessa acepção, possuidores de características ainda abertas a análises e interpretações.

REFERÊNCIAS

- BONAFÉ, Marilene de Carli. *Memória, literatura e cultura: as vozes de mulheres italianas*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2007.
- FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 141-188.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Cocanha: a história de um país imaginário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- JOACHIMSTHALER, Jürgen. A literarização da região e a regionalização da literatura. *Antares: Letras e Humanidades*, n. 2, p. 27-60, 2009.
- PEDRO, Maria Joana. Mulheres do Sul. In: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 278-321.
- POZENATO, José Clemente. *A cocanha*. Caxias do Sul: Editora Maneco, 2011.
- _____. *Processos culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.
- SANTOS, Rafael José dos. Relatos de regionalidade: tessituras da cultura. *Antares: Letras e Humanidades*, n. 2, p. 2-26, 2009.
- SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos. *Duas mulheres de letras: representações da condição feminina*. Caxias do Sul: Educs, 2010.
- ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Literatura e gênero: vetores para a formação do leitor. *Conjectura: filosofia e educação*, v. 14, n. 2, p. 145-154, 2009.

A REPRESENTAÇÃO DA JUVENTUDE EM LUZES DE EMERGÊNCIA SE ACENDERÃO AUTOMATICAMENTE, DE LUÍSA GEISLER

YOUTH REPRESENTATION IN LUZES DE EMERGÊNCIA SE ACENDERÃO AUTOMATICAMENTE BY LUÍSA GEISLER

Ariane Avila Neto de FARIAS¹
Ânderson Martins PEREIRA²

RESUMO: O reconhecimento da multiplicidade dos sujeitos levanta a importância de se questionar as formas que a literatura encontra para representá-los. A juventude também é reconhecida por sua heterogeneidade, porém, é relevante se perguntar realmente temos acesso a ela. Quais jovens são representados hoje pela literatura brasileira? O presente artigo visa analisar a forma como a juventude é construída na/pela narrativa *Luzes de emergência se acenderão automaticamente* (2013) da escritora gaúcha, Luísa Geisler. A partir de tais perguntas a reflexão aqui proposta toma como base os princípios teóricos de pesquisadores como Regina Dalcastagne (2012), Rosely Sayão (2004) e Alberto Melluci (2000).

PALAVRAS-CHAVE: Juventude. Literatura brasileira. Literatura contemporânea.

ABSTRACT: The recognition of the multiplicity of subjects raises the importance of questioning the forms that literature finds to represent them. Youth is well known by its heterogeneity, but it is relevant to ask if we really have access to it. Which young people are represented today in Brazilian literature? This article aims to analyze the way the youth is built in or by the narrative *Luzes de emergência se acenderão automaticamente* (2013) of the Gaucho writer, Luísa Geisler. From these questions the reflection proposed here is based on the theoretical assumptions of researchers such as: Regina Dalcastagne (2012), Rosely Sayão (2004) and Alberto Melluci (2000).

KEYWORDS: Youth. Brazilian literature. Contemporary literature.

A juventude tem-se constituído objeto de inúmeros estudos de diferentes perspectivas. São diversas as abordagens teóricas que vêm analisando as mudanças físicas, psicológicas e comportamentais que ocorrem nesse momento da vida. Na apresentação das descobertas e dúvidas que permeiam a ideia do que é ser jovem, a literatura acaba adquirindo um espaço de grande importância. No ce-

1. Doutoranda em História da Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e técnica em educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Bagé/RS/Brasil. Email: arianeaneto@hotmail.com.

2. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Bagé/RS/Brasil. Email: andersonmartinsp@gmail.com.

nário brasileiro, isso não é diferente. Lembremos que a juventude já foi tema de escrita de diferentes épocas e de diversos autores brasileiros. Se olharmos para o passado, Aluísio de Azevedo, Machado de Assis e Clarice Lispector, por exemplo, são alguns dos escritores dos quais encontramos textos protagonizados por personagens jovens. Já no século XXI, podemos citar Carol Bensimon, Edney Silvestre e Paulo Lins, autores que, em suas linhas, trazem os anseios dos jovens brasileiros. Não podemos esquecer o *boom* de textos sobre a juventude que encontramos em *blogs*, sites, *vlogs* que se ampliam com o advento da internet.

Isto posto, o presente artigo objetiva discutir a relação entre a juventude e a literatura, enfocando a maneira como os jovens vêm sendo retratados nas linhas da gaúcha, Luísa Geisler. Para discussão de tais premissas, trabalharemos com o texto *Luzes de emergência se acenderão automaticamente* (2013) que traz em suas páginas personagens que vivem a época dourada da adolescência, uma fase de descobertas, dúvidas e experimentações. O texto que aqui será analisado é narrado basicamente em primeira pessoa. A história nos é contada através das cartas escritas por Ike para seu amigo em coma, Gabriel. Seus escritos vão transformando-se, aos poucos, em um pequeno diário, no qual encontramos o discurso de um personagem fragmentado, que se constrói a cada nova experiência, certeza ou incerteza. O livro possui trinta e um capítulos e os capítulos pares são narrados por Ike e, os ímpares, vão ser contados em terceira pessoa, na tentativa de dar conta daquilo que Henrique não tem acesso.

Festas, drogas, amigos, sexualidade são os temas que nos deparamos enquanto nos aventuramos nas linhas da literatura de Geisler. Dessa maneira, buscar-se-á refletir acerca do entorno da autora e, quais repercussões este traz em sua literatura, bem como questionar que juventude está representada na obra. Para tanto, o ensaio baseia-se nos estudos de Regina Dalcastagne (2012), Rosely Sayão (2004) e do educador Alberto Melluci (2000).

Geisler vem de uma família gaúcha de classe média, sempre estudou em escolas particulares e graduou-se em Relações Internacionais pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), universidade privada. A família, com certos privilégios financeiros, possibilitou à Luísa a realização da oficina literária de Assis Brasil. Oficina reconhecida por sua qualidade e por seu alto valor, uma oportunidade para poucos. Geisler faz parte de uma geração de escritores, que nas palavras de Regina Zilberman, enxerga a literatura como meio de sustento pessoal (ZILBERMAN, 2010). Confirmando tal ideia, a escritora diz que “quando a gente começa a escrever, faz muita coisa de graça. Antes, eu achava que teria um emprego durante o dia e escreveria à noite. Agora sei que posso viver disso (2012,

online). A autora ainda completa dizendo que “era uma guria que escrevia para si mesma. Aos poucos fui tomando consciência do que era o leitor” (2012, *online*). Como reflexo de sua estabilidade financeira, durante a escrita de seus romances, Geisler teve a oportunidade de passar por temporadas no exterior com o auxílio dos pais e com dinheiro guardado da venda de seus livros.

Com apenas 24 anos, a canoense traz três livros em sua bibliografia. O primeiro deles é um livro de contos, *Contos de Mentira*, publicado em 2011. No seu livro de estreia, a gaúcha trabalha, em suas próprias palavras, com “pequenas mentiras que as pessoas contam” (GEISLER, 2012, *online*). A autora afirma que o primeiro livro foi pensado especialmente para participar do concurso SESC de literatura, no qual saiu como vencedora em 2010 na categoria contos.

Em 2011, Luísa participa mais uma vez do mesmo concurso, obtendo novamente a premiação. Dessa vez com o livro *Quiça*, que veio a ser publicado em 2012, a escritora ganha na categoria romance. O referido romance narra um ano da vida de Clarissa e Artur, personagens primos pela família materna. Sobre *Quiça*, o jornalista Arthur Tertuliano diz,

há algo de elegante na técnica narrativa utilizada por Luisa. Descobrir como ela funciona demanda algum tempo[...] há outra dualidade, interna e eminentemente geográfica, em tais capítulos; os pares, nos lembram da quantidade de histórias que continuam a ocorrer pelo mundo enquanto suspendemos a descrença, mergulhamos num romance e convivemos por horas com personagens antes desconhecidos. (2013, *online*)

Já em 2013, temos o seu terceiro trabalho intitulado, *Luzes de emergência se acenderão automaticamente*. Estamos falando do romance de amadurecimento de Geisler. O primeiro romance em que ela não parece sofrer com a pressão de escrever pensando em ganhar prêmios. Em *Luzes*, nos é contada a história de Henrique, ou apenas Ike. Ele acaba de “perder” o seu melhor amigo, Gabriel, que está em coma após bater a cabeça ao cair de uma rede. Na esperança de que o melhor amigo acorde, como já mencionado, o jovem começa a escrever cartas para mantê-lo atualizado. No decorrer de oito meses, a vida de Henrique parece mudar completamente e, assim, somos apresentados a estilhaços de um personagem que aos poucos vai percebendo a difícil tarefa de crescer e tornar-se um adulto.

A autora, como visto, parte de um contexto muito específico e, o que sua obra representa parece não fugir as suas vivências. Compreendemos isso, ao sermos apresentados aos personagens de *Luzes de emergência se acenderão automaticamente* (2013). Jovens que têm a seu dispor certos privilégios. Não nos são con-

tadas histórias de indivíduos que fazem parte de esferas menos favorecidas em tal narrativa. Tal apontamento remete-nos às reflexões de Regina Dalcastagnè em seu livro, *Literatura Brasileira Contemporânea: um território contestado* (2012), sobre a noção de exclusão à literatura de certos personagens e o prevalecimento de modelos particulares de sujeitos. Nesse texto, Dalcastagnè olha atentamente para a literatura brasileira contemporânea, trazendo um panorama de como esta se apresenta nos dias de hoje. É interessante notar que logo no início de seu trabalho, a autora afirma que “a definição dominante de literatura circunscreve um espaço privilegiado de expressão, que corresponde aos modos de manifestação de alguns grupos, não de outros, o que significa que determinadas produções estão excluídas de antemão” (2012, p. 12). Pelo exposto, podemos dizer que os livros que recebem o aval das editoras, o livro de Geisler está aqui incluído, chegando às estantes das livrarias, são textos que advêm de estratos sociais específicos, bem como representam determinadas esferas da sociedade.

Todos em *Luzes de emergência de acenderão automaticamente* fazem parte da classe média, alguns até de classe média alta. As características e atividades dadas aos personagens demonstram o acima afirmado. O personagem Dante, por exemplo, trabalha em uma reconhecida agência de publicidade e fala francês. O texto é carregado também de expressões em língua inglesa, mostrando que esta é comum aos indivíduos circunscritos à narrativa. Ademais, os jovens possuem acesso constante às atualizações da tecnologia como celulares e videogames, sendo todos esses objetos necessários para a construção do universo narrado por Geisler. Ainda, Dante e Henrique transitam, com facilidade, pelo litoral gaúcho e estão na universidade atividade, que ainda hoje, não é do acesso de todos. Como bem mostrado pelo excerto abaixo:

Meu velho,
Vamos para Imbé nesse carnaval. [...] Quando liguei para Scilla pra convidar os dois pra Imbé, achei que não iam poder de novo. [...] Combinamos das caronas (eles vão no carro do pai). (GEISLER, 2013, p. 74).

Dos personagens, Henrique parece ser o menos privilegiado, já que precisa trabalhar para pagar o curso de administração e ainda conta com financiamento universitário, “[...] até faço mais cadeiras na faculdade. Imagina só, com o Fies cobrindo 75%” (GEISLER, 2013, p.11). Porém, é importante salientar que, Ike só paga a faculdade, pois não recebeu o apoio de sua família ao decidir trocar o curso de graduação. Ocupar um lugar de “menor privilégio” tem reflexos na autoestima

de Henrique, que em vários momentos, compara-se com o amigo em coma, que estuda em uma universidade melhor conceituada e tem um emprego melhor, “tu era bolsista que passou em primeiro lugar no Direito da PUC [...] Teu estágio é (era?) do caralho” (GEISLER, 2013, p. 37).

Outro ponto importante de se pensar sobre a narrativa da escritora gaúcha é o que se refere à cor da juventude retratada. Mais uma vez, Geisler parece não se distanciar da realidade dos demais textos brasileiros do século XXI. Por mais que, não se faça menção à cor das personagens, não se é colocado em questão o fato de a escritora gaúcha tratar de jovens brancos. A autora representa a sua juventude. Sobre o tema, Dalcastagnè afirma que hoje, no panorama da literatura brasileira, 243 das personagens são brancos e 36 negros. Não se tem acesso às histórias de jovens negros, que bem sabemos, em sua grande maioria, em muito distanciam-se da realidade de *Luzes de emergência se acenderão automaticamente* (2012).

Nesta perspectiva, o livro de Geisler, ao representar o sujeito a partir de uma única perspectiva, já que suas personagens são homens e brancos, vai ao encontro da ideia defendida por Dalcastagnè. Para a professora e crítica literária, a literatura brasileira não tem nada de plural, na realidade, o que se tem acesso é a uma “notável limitação de perspectiva” (DALCASTAGNE, 2012, p. 18). De acordo com a pesquisa realizada por ela, quando se pensa no que vem sendo retratado pelos livros brasileiros a resposta é imediata: leem-se histórias sobre e contadas por homens, brancos, classe média, que vivem na grande metrópole. O que não difere em muito das características dos próprios escritores. Dalcastagnè traz Foucault e sua noção de controle do discurso, para confirma a ideia de que as minorias vêm sendo apagadas dos discursos encontrados nos livros, “em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos, que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua temível materialidade” (FOUCAULT, 1996, p. 10).

A pesquisadora também afirma que no contexto atual pode-se “falar em diversidade de estilos, mas não em efetiva diversidade de autores e de perspectivas sociais, pelo menos não em meio aos espaços mais consagrados” (DALCASTAGNE, 2013, p. 33). A obra da escritora gaúcha, mesmo sendo um trabalho de escrita de uma perspectiva feminina, reforça, ao dar voz a personagens homens, o afirmado por Dalcastagnè.

Em fase de diferentes descobertas e mudanças, os personagens do texto aqui analisado, acabam por não conseguir contar a história em sua totalidade. Tal afirmativa corrobora as palavras de Dalcastagnè, “no lugar daquele sujeito pode-

roso que tudo sabe e comanda, vamos sendo conduzidos para dentro da trama por alguém que tropeça no discurso, esbarra em outros personagens, perde o fio da meada” (DALCASTAGNE, 2012, p. 75). Tanto Ike quanto Dante apresentam espaços em brancos, lacunas em suas memórias criadas por suas bebedeiras com os amigos, pelo uso de diversas medicações controladas, drogas, bem como pelos traumas causados pela falta de comunicação com pais - que trabalham muito, cheios de problemas que não podem ser compartilhados com os filhos, “jovens demais”. Não muito diferente de outros romances da literatura brasileira do século XXI, ambos os narradores trazidos por Luísa parecem não dar conta da velocidade com que a vida dos personagens transcorre, dos vazios que não são preenchidos. Os excertos abaixo confirmam tais afirmações sobre o romance:

[...] eu não lembro quem disse isso. Foi tu? Foi um filme? Eu não sei. [...] Mas, quando eu penso nessa frase [...], a mesma pergunta me ocorre de novo e de novo. E se não der para encaixar todas as partes, para começo de conversa. (GEISLER, 2013, p. 135).
p.s. daí tu me diz que eu fiz tal coisa que eu não lembro de ter feito. (GEISLER, 2013, p. 154).

Ike e Dante, não diferindo da juventude como um todo, transparecem os sentimentos de solidão e incompreensão comuns a tal fase da vida. As fala de Ike, abaixo transcrita, corrobora ao afirmado: – “[...] porque eu [Ike] não tinha ninguém com quem falar. Mas isso tudo ia soar depressivo e exagerado. [...] talvez eu precise de alguém com quem falar e só” (GEISLER, 2013, p. 50).

Outro ponto retratado no romance é a distância criada entre os jovens e os seus pais. Os pais de Ike são poucas vezes mencionados no texto e, quando citados, nunca aparecem em situação de proximidade com o filho. Os diálogos travados entre eles confirmam a total desconexão familiar. Os pais não têm acesso ao filho, que também não se sente à vontade de compartilhar sua vida com eles. Para Dante, a realidade não difere, esse expressa, em diálogos que tem com o Ike, certa tristeza ao comentar das várias namoradas do pai, situação que acaba, de alguma maneira, por afastá-los.

Entretanto, se compararmos os jovens de classe média da escritora gaúcha com o jovem pobre da periferia, podemos dizer que o distanciamento entre pais e filhos é causado por diferentes fatores. Enquanto nos textos de Geisler a distância é criada por pais que acreditam que o trabalho é a melhor maneira para prover uma boa condição aos filhos (escola particular, roupas de marca, etc.) e, por filhos que dispensam a maior parte de seu tempo em variadas atividades como aulas de inglês, idas ao cinema etc; para a juventude pobre, tal distância é muitas

vezes causada pelo envolvimento dos pais ou mesmo dos filhos com o mundo do crime ou pelo tempo dividido entre os diversos empregos que objetivam o suporte às necessidades básicas da família.

Contudo, entendemos que resumir a juventude à algumas emoções e fatos é tarefa muito simples. De acordo com a pesquisadora Rosely Sayão é sempre um risco tentar apreender a juventude e retratá-la em textos, ficcionais ou não. Os jovens pouco têm em comum e sempre há o risco de universalizar estilos, características, perfis e modos de viver, o que leva a metonímia, tomar um por todos ou por quase todos. Corroborando com a afirmativa da professora, o educador Alberto Melucci diz,

[...] os jovens vivenciam de formas diferenciadas, por exemplo, o acesso ao mundo do trabalho, as expectativas de mobilidade social, os problemas relacionados à inclusão/exclusão social, a elaboração de projeto de futuro, entre outros, por estarem em uma condição que apresenta certa transitoriedade. [...] vivenciarem diferentes pertencimentos em relação ao gênero, grupo social, etnia, [...]. Constroem ações coletivas de inserção na sociedade, de construção de identidade e expressões que lhes são próprias. Os jovens estão constantemente *fazendo escolhas* [...]. (MELUCCI, 2000, p. 28).

Desta maneira, percebe-se a necessidade de se considerar a juventude sempre em sua pluralidade, já que viver essa época extraordinária de descobertas depende de seu contexto histórico, regional, econômico, cultural. Sayão acrescenta que “há ainda o risco, temerário por sinal, de psicologizar [sic] essa etapa da vida, o que leva fatalmente a miopias, estereotípias e preconceitos. Mesmo assim, é possível tecer narrativas que retratem particularidades e generalidades da juventude” (SAYÃO, 2004, *online*).

Percebemos no romance de Geisler o que para Sayão é universal para a juventude: a pressão da passagem da infância, um mundo sem preocupações, à vida adulta, fase cheia de responsabilidades e que assusta, como fica claro em umas das cartas de Ike para Gabriel – “[...] tu te pergunta quando tua vida adulta vai começar [...] tenho a sensação de que eu vou ficar o resto da minha vida procurando o que é que eu quero fazer.” (GEISLER, 2013, p. 216). Entretanto, sabemos que quando colocamos os jovens como centro de uma discussão, estamos abordando principalmente conceitos de identidade e de construção desta. Sabemos que o processo de identificação não é estático, sendo marcado principalmente pelo espaço em que o jovem está inserido, ocorrendo em um mundo marcado pela complexidade no qual, constantemente, o jovem está fa-

zendo escolhas e, conseqüentemente, aumentando, até mesmo, suas incertezas. Para Melucci (2000), a identidade é um processo de negociação constante cujo desafio é viver tecendo a trama da continuidade. Desta maneira, ele completa, “se a certeza escapa, a necessidade de se tornar reflexivo e aprendente [sic] torna o presente um momento de *máximo* encanto, em que a identidade se faz aqui e agora e na experiência” (MELUCCI, 2000, p. 30).

Os desafios para a construção das identidades de Ike e Dante são tortuosos. Isso é consequência de processos de descoberta dos jovens perpassam vários fatores de suas vidas. Henrique, por exemplo, questiona sua sexualidade. Já Dante está construindo sua vida, viajará para o exterior em busca de ascensão profissional, que mesmo cedo, lhe é cobrada. É dessa maneira, que a busca por respostas é presença constante nos diálogos dos personagens de *Luzes de emergência se acenderão automaticamente*, porém, tudo isso vai sendo vivido entre festas regadas a bebidas, muitas delas bem caras, drogas e problemas de relacionamentos.

De tanto encherem os copos de shot, já tinha derramado tequila em boa parte da mesa de plástico. À tequila juntam-se cerveja, restos de salgadinhos [...] Em torno da mesa, copos plásticos quebrados, poças de bebidas [...]. (GEISLER, 2013, p. 97).

Sabemos que afirmar isto não implica que tal realidade não esteja presente na vida de jovens de espaços menos valorizados, mas Dante e Henrique, depois de noites (e tardes) regadas a bebedeiras, cogumelos, maconha e cigarros retornam para suas casas confortáveis com televisões de última geração e em seus carros bancados pelos pais ausentes fisicamente, mas não financeiramente.

O mercado de trabalho é outro ponto tratado por Luísa Geisler em seu texto. Ike e Dante, diferente da realidade de muitos jovens (a juventude é a faixa de idade que faz parte do maior número de indivíduos desempregados), são sujeitos que possuem suas ocupações. Dante trabalha em uma agência e prepara-se para uma viagem para Europa pelo Ciências sem Fronteiras e Henrique já possui trabalho, mesmo que esteja atrás de um emprego melhor. Como nos mostram as passagens retiradas do texto:

Meu velho, eu tinha uma entrevista de estágio numa escola de idiomas ali perto do Zaffari. A pessoa me entrevistou enquanto mexia no computador. O cargo era recepcionista, e até me ligaram uns dias depois sobre a vaga. (GEISLER, 2013, p. 193).

Ele diz É que eu não sei brincar com o Ciências sem Fronteiras. Ele continua, É estranho tu preparar as pessoas para tu ficar longe? Seria melhor só ir. Digo. É, seria melhor se tu só fosse (tentando transmitir) minha mensagem se ‘sim, tá tudo bem, de fato. (GEISLER, 2013, p. 248).

Os excertos acima sugerem a facilidade de ambos em transitar em uma realidade bem diferente de uma juventude mais pobre. A narrativa nos mostra que Dante e Ike não sofrem com problemas como falta de instrução, podendo concorrer a diferentes vagas de emprego. Ao terem acesso a níveis mais elevados de ensino, em um caminho inverso ao jovem periférico, os dois podem, até mesmo, escolher onde e como vão trabalhar. Dessa maneira, viagens ao exterior tornam-se possíveis.

Em *Luzes*, Dante e Henrique também são filhos únicos, não precisando assumir responsabilidades com outras pessoas, podem gastar o dinheiro que ganham com eles mesmos. Por exemplo, Ike não se compromete nem com a namorada, Manu. Ele vai para praia mesmo sem ela poder. Já Dante, pode passar uma temporada fora sem se preocupar com o que vai deixar em Esteio.

Já no que diz respeito à linguagem usada pelos quatro personagens aqui analisados, verificamos que esta também os distancia da juventude da pobre periferia. Indo ao encontro ao que Rosely Sayão afirma em seu artigo, “os jovens da periferia carregam sua fala com gírias, muitas delas ligadas ao mundo do crime, e palavrões, diferente do que percebemos nos jovens da grande cidade que possuem uma linguagem muito diferente, com uma presença maior de palavras estrangeiras” (SAYÃO, 2004, *online*). Há, nos romances, o uso de diversas expressões em língua inglesa como “*high as a fuck*”, “*it’s complicated*” ou mesmo frases inteiras como, por exemplo, “*I am he as you are he and you are me and we are all together*”, e uma linguagem bem característica de grande cidade, os personagens de Geisler usam diversos palavrões, mas muito pouco se compararmos com os jovens da periferia retratados em *Cidade de Deus*, por exemplo. A linguagem para os personagens de Luísa é uma maneira de se mostrarem antenados às últimas novidades do mundo, de explicitar o quanto se está ligado ao universo moderno representado na obra, dentre os quais, pelo uso de uma língua que não a portuguesa.

Os temas que circulam entre os grupos são bem característicos de quem tem acesso à internet e de quem possui um poder aquisitivo para frequentar *shoppings*, lojas de tecnologia para comprar videogames, CDs, DVDs de filmes e seriado estrangeiros. O gosto musical também fala muito da juventude que Geisler nos apresenta. Não sabemos de nenhum personagem que escute músicas da cor local e seus gostos se resumem em artistas estrangeiros.

As páginas finais de ambos os romances reforçam a ideia aqui defendida de que Luísa traz em sua escrita jovens privilegiados. Ike encaminha uma carta para Paris, por exemplo. “Fábio confere o papel com o endereço. Aqui é um zero ou um seis. Zero. Lyon, é isso?” (GEISLER, 2013, p. 291, grifo nosso). Como é

apreensível, os espaços em que esses personagens transitam está muito distante do de uma favela, onde os jovens além de lidarem com todos os impasses que envolvem a juventude, convivem com o crime e com problemas financeiros.

De alguma forma, a escrita de Geisler provoca reflexões e questionamentos sobre o impacto causado pela força da globalização, a dissolução de fronteiras, a homogeneização das expectativas, do consumo e que atinge o imaginário e as práticas culturais de nosso tempo; estamos, afinal de contas, falando de uma escritora jovem e que escreve em pleno século XXI. Entretanto, não podemos classificar o seu romance como uma representação global de juventude.

Ike e Dante, em sua fase de descobertas e de perdas, são jovens que falam de um lugar de privilégios. Tais jovens, como quaisquer outros, aparecem como sendo aqueles que se encontram em uma posição de descoberta, de ver e sentir os primeiros impactos de estruturas da sociedade na qual estão inseridos. Esse momento é imediatamente seguido pela sede de conhecimento e de procura de ainda mais novidades, já que tudo está mudando nessa fase. Passa-se por um grande período de transição. Entretanto, todos os personagens citados, fazem isso acompanhados de seus celulares, computadores e os carros mais modernos. Se pensarmos em jovens negros, residentes de favelas, com famílias enormes, que muitas vezes devem trabalhar para ajudar no sustento, essa fase da vida se daria de diferentes maneiras. Concordamos com Sayão ao dizer que a maior preocupação da juventude é crescer, é o caminho para uma vida adulta, mas não podemos dizer que tal preocupação acontece da mesma maneira para todos. Enquanto uns preocupam-se com o crescer aliado a uma viagem para Paris, como no caso de Dante, outros necessitam se preocupar com necessidades mais urgentes e basilares, não está em sua realidade uma viagem para Paris custeada pela universidade, já que, para muitos, este ingresso não é ou será realidade.

Percebemos que Luísa retrata a juventude por ela vivida. Em vários momentos dos textos percebemos um pouco de Geisler como quando ela cita ESPM, universidade na qual estudou, ou quando Ike fala sobre a Noruega, país onde a escritora passou uma temporada. Aqui lembramos do defendido por Antônio Cândido em *Literatura e Sociedade* (1976), há a necessidade de se fundir texto e contexto, de modo a que os fatores sociais externos não se tornem significativos numa maneira causal, mas sejam elementos com papéis específicos na construção de uma estrutura narrativa, ao atingirem tal ideal tornam-se internos. Para Cândido, “o elemento social se torna um dos muitos que interferem na criação de um livro, ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos e outros” (CÂNDIDO, 1976, p. 7).

A partir do exposto, esperamos ter pincelado as características da juventude representada por Geisler no presente livro, mas não apenas isso. Espera-se ter apontado para questões mais amplas que vão de direto encontro à representação da juventude na literatura. Obviamente, tais questões, que giram em torno da visibilidade ou de sua negligência, não se restringem a esta faixa etária, todavia é importante demonstrar que nas mais diversas fases do homem a sua representação na literatura é perpassada por fatores sociais que o creditam a pertencer ou não a determinados espaços, infelizmente a literatura não é exceção.

Ainda no século XXI, poucos são os romances que relatam a realidade vivida por jovens sem grandes privilégios, pobres e da periferia. A literatura brasileira precisa mostrar as outras facetas da juventude que aqui cresce. É imperativo ouvirmos as vozes daqueles que vivem em um “mundo”, no qual escolas particulares, viagens à praia, universidade e facilidade de acesso ao mundo de trabalho não são a realidade.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DALCASTAGNE, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyla, 1996 [1971].
- GEISLER, Luísa. *Luzes de emergência se acenderão automaticamente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- GEISLER, Luísa. *Entrevista pt. 1 para Imagem da Palavra*. 15 Mar 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CBbnBPIYZ9I>>. Acesso em: 23 Out 2015.
- GEISLER, Luísa. *Entrevista pt. 2 para Imagem da Palavra*. 17 Jun 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VhSNIL9emnI>>. Acesso em: 23 Out 2015.
- GEISLER, Luísa. *Os vinte e poucos anos de Luisa Geisler*. 29 Ago 2012. Disponível em: <<http://www.saraivaconteudo.com.br/Materias/Post/47354>>. Acesso em: 23 Out 2015.
- LODGE, David. *A arte da ficção*. Tradução de Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- MELUCCI, Alberto. *Juventude, tempo e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPed, n.5, maio-agosto; n.6, setembro-dezembro, p. 25-35, jun. 2000.
- REZENDE, Beatriz. *A literatura brasileira num mundo de fluxos*. In: Revista Z cultural. v. 01, ano VI. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2015.

RODRIGUES, M. Fernanda. *Há 30 anos Assis Brasil mantém a mais famosa oficina literária do país*. 30 Nov 2012. Disponível em <<http://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,ha-30-anos-assis-brasil-mantem-a-mais-famosa-oficina-literaria-do-pais,967565>>. Acesso em: 27 de novembro.

SAYÃO, Rosely. *Leituras Cruzadas: Bendita mal dita juventude*. 26 Out 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/leituras-cruzadas-bendita-mal-dita-juventude>>. Acesso em: 18 de novembro.

TERTULIANO, Arthur. *Contém uma boa história*. Mar 2013. Disponível em <<http://rascunho.gazetadopovo.com.br/contem-uma-boahistoria/>>. Acesso em: 28 de novembro.

ZILBERMAN, Regina. *Desafios da literatura brasileira na primeira década do séc. XXI. Nada* Letras em Revista. Porto Alegre, ano13, n. 15, p. 183-200, 2010.

**AS ARTES E MANHAS DO NARRADOR ENGANOSO EM
GRANDE SERTÃO: VEREDAS E “MEU TIO O IAUARETÊ”¹****THE ARTS AND MANNERS OF THE MISLEADING NARRATOR IN
GRANDE SERTÃO: VEREDAS AND “MEU TIO O IAUARETÊ”**Natalino da Silva de OLIVEIRA²

RESUMO: Em uma série de narrativas de Guimarães Rosa, há um motivo que se repete e se configura enquanto lugar-comum: um diálogo (monólogo). O narrador esboça um diálogo incompleto e que não se conclui, pois o interlocutor não recebe a oportunidade de fala, de resposta. O que torna o texto mais interessante é o fato do narrador (interlocutor dominante) se posicionar em um lugar de enunciação de menor prestígio que outro. É buscando identificar as armadilhas deste narrador (interlocutor) enganoso que este trabalho visa analisar o texto de *Grande Sertão: Veredas* e de “Meu tio o Iauaretê”. Além de haver o processo de domínio total da enunciação por parte do narrador-personagem tanto no conto quanto no romance, também ficam visíveis as artimanhas utilizadas pela voz narrativa na sedução do leitor. Observa-se que se dá um processo de convencimento e até mesmo de encantamento utilizado pelo narrador nestes dois textos, na tentativa de influenciar as conclusões e percepções do leitor. Aliás, cabe mesmo adiantar a questão de quem seria este interlocutor sem voz na narrativa; não seria este o leitor do texto? É seguindo as trilhas e descaminhos do narrador e tentando analisar como se dá a estruturação da voz na narrativa rosiana que este artigo se constrói.

PALAVRAS-CHAVE: Guimarães Rosa. Estética da dissimulação. Literatura Brasileira. Narrador.

ABSTRACT: In a series of narratives of Guimarães Rosa, there is a motif that is repeated and configured as a commonplace: a dialogue (monologue). The narrator sketches an incomplete dialogue that does not conclude, because the interlocutor does not receive the opportunity of speech, of answer. What makes the text more interesting is the fact that the narrator (dominant interlocutor) places himself in a place of enunciation of lesser prestige than another. It is trying to identify the traps of this deceitful narrator (interlocutor) that this work aims to analyze the text of “Grande Sertão: Veredas” and of “Meu tio o Iauaretê». In addition to the process of total mastery of enunciation by the narrator-character both in the story and in the novel, the devices used by the narrative voice in the seduction of the reader are also visible. It is observed that there is a process of convincing and even enchantment used by the narrator in these two texts, in an attempt to influence the reader’s conclusions and perceptions. Incidentally, it is necessary to advance the question of who would be this interlocutor with no voice in the narrative; Would not this be the reader of the text? It is following the narrator’s trails and mischief and trying to analyze how the structuring of the voice in the rosary narrative that this article constructs is given.

KEYWORDS: Guimarães Rosa. Aesthetics of dissimulation. Brazilian literature. Storyteller.

1. O artigo apresentado segue a sugestão de tema proposto por Finazzi-Agrò (1994): “Seria, talvez, interessante analisar as semelhanças (e/ou as diferenças) entre a metamorfose em onça, descrita em “Meu tio o Iauaretê”, e a tentativa de pacto diabólico contada por Riobaldo em *Grande Sertão: Veredas*: em ambos os casos trata-se de uma espécie de possessão (apenas auspiciada, com se sabe, no romance) que deixa, nos protagonistas, uma sensação forte de “friume”. Contudo, a aproximação entre as duas narrativa se dá neste trabalho levando em consideração a situação de limite (wilderness), o papel da linguagem e a voz subatervizada que se faz ouvir por meio dos subterfúgios e armadilhas textuais.

2. Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais – campus Muriaé. Doutor em Literatura Comparada pela UFMG e Doutor em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas – natalino.oliveira@ifsudestemg.edu.br.

Somos os que fomos desfeitos no que
éramos, sem jamais chegar a ser o que
formos ou quiséramos. Não sabendo quem
éramos, quando demorávamos inocentes
neles, inscientes de nós, menos sabemos
quem seremos
(RIBEIRO, 1981, p. 32).

Para escrever um texto sobre uma experiência mítica gerada no cerne da linguagem e em suas mais longínquas zonas limítrofes e periféricas é preciso alcançar o olho de um pássaro, o carcará destes sertões das gerais. Para ler Guimarães Rosa é necessário “trocar de pele” e “passar por sete portas, ver sete mulheres brancas de ventres despovoados guardadas por um jacaré, entregar a sombra para o Bicho do Fundo, fazer mirongas na lua nova, beber três gotas de sangue.” (BOPP, 2009, p.05). Somente assim, é possível escrever sobre a palavra-coisa, a palavra-bicho; sobre devir animal, coisa e bicho. Pois, ao abordar o universo rosiano nos situamos em rancho sem paredes, sem limites, lá onde os signos sofrem um distanciamento entre significante e significado até o momento em que a palavra se converte em coisa: o sertanejo que se torna homem-onça em “Meu tio o Iauaretê” e o pacto com o diabo de *Grande Sertão: Veredas*. Assim, o caminho que se almeja percorrer nessa pesquisa é árduo. A trilha percorrerá os rastros da voz, de uma voz carregada de subalternidade e, ainda assim, uma voz forte que anula outras. Contudo é necessário reconhecer que as subalternidades são diferentes em distintos contextos. Há no conto de Rosa a posição subalterna do sujeito que não domina o universo letrado somada a diferenças de ordem social e financeira; ao passo que, no romance, a subalternidade está restrita a diferenças de natureza cultural. Nas duas narrativas, o narrador é um sujeito de prestígio: “É minha culpa não; é culpa minha algum? Fica triste não. Cê é rico, tem muito cavalo.” (ROSA, 2013, p.193). Para analisar esta voz subalternizada presente nas duas narrativas (o conto e o romance), o artigo passará pelo estudo do narrador apoiado em Benjamin; pela reflexão sobre o *devir* seguindo os rastros de Deleuze; pelo conceito-metáfora Caliban em contraposição com Ariel; e alcança o perspectivismo ameríndio e o xamanismo.

Finazzi-Agrò (1994, p. 130), ainda que reconheça que as narrativas do conto e do romance alcancem singularidade impossível de equalizar pela complexidade apresentada, verifica que há em “Meu tio o Iauaretê” e em *Grande Sertão: Veredas* uma voz única que disfarça de diálogo quando na verdade se apresenta como monólogo, pois não se ouve a voz do interlocutor. Assim, se torna visível o (des-) caminho que se almeja percorrer neste trabalho, que estará trilhado pela questão

da voz, pela forma como o discurso subalternizado do narrador se estrutura formulando estratégias que subvertem a situação e que tornam possível controle do discurso por parte daquele que não teria este poder. O papel do poder de fala em situações de subalternidade já foi desenvolvido em trabalhos anteriores com a reflexão sobre a *Estética da dissimulação* (OLIVEIRA, 2008, 2012a, 2012b, 2015). A Estética da dissimulação “compreende um conjunto de subterfúgios apropriados para que os indivíduos sujeitados possam assumir, ainda que por artifícios de natureza estética, suas subjetividades, suas culturas e suas línguas” (OLIVEIRA, 2015, p. 10). A dissimulação pode sim ocorrer partindo daquele que possui o poder do discurso e que impõe suas vontades sobre outro, neste contexto, ela não é a única forma de manifestar a voz. Geralmente, quem se utiliza deste artifício é aquele que se encontra na situação de subalternidade. Nas duas narrativas que serão analisadas há dois narradores que ocupam o lugar do subalternizado e que necessitam da dissimulação para a exposição de suas subjetividades, até mesmo para o simples balbucio de uma voz.

Em *Grande Sertão: Veredas*, o jagunço Riobaldo, que apesar de seu espírito de liderança e de sua cultura letrada, se posiciona em lugar de inferioridade em relação ao seu interlocutor; contudo, ainda assim, esse interlocutor não possui direito de fala em momento algum do mono/diálogo. Estratégia semelhante ocorre em “Meu tio o Iauaretê”. Porém, antes de abordar a questão da subalternidade e da dissimulação é preciso perpassar pelos estudos do narrador e das peculiaridades presentes nas narrativas analisadas. O narrador tradicional poderá apresentar elementos que servirão de pilares para sustentar o processo de sedução que esta análise almeja descortinar.

De acordo com Adorno, a narrativa contemporânea se afastou da narrativa tradicional de um modo radical. Assim, “Ela se caracteriza hoje por um paradoxo: não se pode mais narrar, ao passo que a forma do romance exige a narração.” (ADORNO, 1983, p. 269). O romance, portanto, se distanciou da experiência:

O romance foi a forma literária específica da era burguesa. No seu início está a experiência do mundo desencantado no Dom Quixote, e o domínio artístico da mera existência continuou sendo o seu elemento. O realismo era-lhe imanente: mesmo os romances que pelo assunto eram fantásticos tratavam de apresentar seu conteúdo de tal maneira que disso resultasse a sugestão do real. (ADORNO, 1983, p. 269).

Adorno defende a ideia de que não há mais matéria para narrar. O mundo contemporâneo expulsou da existência as matérias de natureza indelével. Por

isso, o narrar passou a não mais fazer parte do cotidiano, pois “Narrar algo significa, na verdade, ter algo especial a dizer, e justamente isto é impedido pelo mundo administrado, pela estandartização e pela mesmidade.” (ADORNO, 1983, p. 270). A narração tradicional que possuía papel primordial na cultura passa a ser substituída pelo fazer jornalístico.

Do mesmo modo que a fotografia tirou da pintura muitas de suas tarefas tradicionais, a reportagem e os meios da indústria cultural — sobretudo o cinema — subtraíram muito ao romance. O romance precisou concentrar-se naquilo de que o relato não dá conta. Só que, em contraste com a pintura, a linguagem lhe põe limites na emancipação do objeto, pois esta ainda o constrange à ficção do relato: Joyce foi conseqüente quando vinculou a rebelião do romance contra o realismo a uma rebelião contra a linguagem discursiva. (ADORNO, 1983, p. 269).

Perante a uma crise representacional caracterizada pela pobreza de experiência, o romance encontrou o caminho da negatividade absoluta e abandonou o narrar para concentrar-se no relato. Assim é o percurso seguido por Adorno. Pelos mesmos caminhos de luto perpassam os posicionamentos benjaminianos. De acordo com Benjamin, a matéria que nutre a narrativa tradicional é “A experiência que passa de pessoa para pessoa é fonte a que recorrem todos os narradores.” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Essa matriz narrativa estaria perdida com o abandono, com os avanços tecnológicos e com a extinção de dois ofícios essenciais cujos sujeitos que os exercem se vestem de narradores tradicionais: o marinheiro comerciante e o camponês sedentário.

Uma miséria totalmente nova abateu-se sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica. (...) A nossa pobreza de experiência mais não é do que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto, tão nítido e exato como o do mendigo medieval. Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural (e da riqueza sufocante de ideias) quando a experiência já não o vincula a nós? (A nossa) pobreza de experiências não é uma pobreza particular, mas uma pobreza de toda a humanidade. Trata-se de uma espécie de nova barbárie. (BENJAMIN, 1986, p. 195).

Esse processo de depauperação gerado pela produção exacerbada de mercadorias pelo capitalismo, pelo constante adestramento do trabalhador transformado em máquina industrial pode não ter alcançado o dilatado sertão de Guimarães Rosa: “aqui não vem ninguém, é muito custoso. Muito dilatado, pra vir gente. Só

por muito longe, uma semana de viagem...” (ROSA, 2010, p.166). Nesse lugar em que animais e homens se encontram mesclados com um ambiente hostil ainda há o relato tradicional do narrador de experiência. Esse ambiente desconhecido por parte de Benjamin e Adorno, do sertão das gerais; que parte do interior do humano em suas *trevas* mais profundas – local que Finazzi- Agrò caracteriza como *wilderness*, o oco do mundo em que a humanidade é naufraga de si mesma. Ali, exilado de qualquer influência do capitalismo tardio, repousa em berço de hostilidades o narrador tradicional. Em ambas narrativas rosianas que esta pesquisa almeja trabalhar (*Grande Sertão: Veredas* e “Meu tio o Iauaretê”), é possível encontrar a presença do narrador tradicional; aquele a quem Benjamin define como marinho comerciante pode ser identificado na figura de Riobaldo e aquele definido como camponês sedentário se encontra na personagem do onceiro.

As duas narrativas, amparadas na matriz tradicional do contar, sustentam as vozes de personagens subalternizados que conseguem escapar do processo de silenciamento provocado pela situação de subalternidade com complexos estratégias: 1 – um movimento de resistência contra a intelectualidade letrada que surge como ameaça ao conhecimento tradicional e à figura do narrador da experiência oral – um ser letrado devorado pela homem-onça o jagunço que se apropria das letras metáfora do pacto com o diabo; 2 – a luta pela voz caracterizada pelo *monodialogo* de tensão estabelecido pelo onceiro em “Meu tio o Iauaretê” e de sedução estabelecido por Riobaldo em *Grande sertão: Veredas*. Deste modo, serão abordadas de forma diferenciada as duas narrativas com suas especificidades e os pontos comuns serão apontados em momentos oportunos tal como foi realizado até este ponto.

Jaguanhenhém e o devir-onça – artimanhas de calar o letrado com o falar-onça

O devir presente no conto é um fenômeno de extrema diáspora em que o indivíduo não terminou de ir e nem de voltar. O onceiro empreende uma viagem sem fim, sem paradeiro ao ignoto, aos confins da própria alma perdida, pois o sertão é dentro. Ainda assim, o sertão de dentro é longe, imenso: “Mundo muito grande: isso por aí é gerais, tudo sertão bruto, tapuitama...” (ROSA, 2013, p.193).

(...) Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (DELEUZE-GUATTARI, 1997, p.64).

O ato de caçar onças acaba por levar o onceiro a se aproximar demais do ser-onça. O caçador precisa sempre conhecer os hábitos do animal caçado, de mimetizar jeitos, modos; performar o ser-onça. Entre os modos, há um que torna ainda mais sutil a diferença entre os dois animais (caçador e caça) – a linguagem. Quando mimetiza o falar-onça é que o narrador acaba por tornar-se homem-onça em um devir incorrigível. É na total ausência de outro semelhante, na solidão de suas trevas internas que ele reconhece a onça como ser próximo: “Quando vim pra aqui, vim ficar sozinho. sozinho é ruim, a gente fica muito judiado” (ROSA, 2013, p.201). Esse contato será definitivo para o onceiro em seu devir: “Aí, eu aprendi. Eu sei fazer igual onça” (ROSA, 2013, p. 201).

É após o devir-onça que se dá o encontro com o forasteiro letrado. Esse processo de mudança se caracteriza como um movimento de abandono da cultura denominada “civilizada”. A voz, para o letrado, para o ser social, é inexoravelmente um instrumento de distanciamento de sua condição obscura, de suas profundezas. A personagem principal do conto de Rosa, ao tomar o direito de fala, usa a linguagem exatamente para seguir caminho inverso – seu caminhar é sempre em direção às suas obscuridades, caminho do devir-onça. Buscar um rio sem margens, sem curso definido, desconhecido – diabólico. O diabo, assim como em *Grande sertão: Veredas*, se faz presente na narrativa como sendo o desborde da linguagem, lugar de ninguém, o *rancho sem paredes*: “O homem dôido ... O homem dôido ... Eu – onça! Nhum? Sou o diabo não. Mecê é que é diabo, o boca-torta. Mecê é ruim, ruim, feio. Diabo? Capaz que eu seja ... Eu moro em rancho sem paredes ...” (ROSA, 2013, p.216).

O conto já se inicia marcando o lugar do interlocutor no discurso com o tratamento respeitoso por parte da personagem principal: “Hum? Eh-eh... É. Nhor sim.” (ROSA, 2013, p.191). O tratamento de *Nhor* na variante rural do sertanejo é o mesmo que *Senhor*. Fica clara, então, a distinção feita – a posição hierárquica do visitante. Também, já no início, o leitor descobre que o visitante não é alguém conhecido: “Ã-hã, quer entrar, pode entrar... Hum, hum. Mecê sabia que eu mora aqui? Como é que sabia? Hum-hum... (...) Mecê enxergou este foguinho meu, de longe?” (ROSA, 2013, p.191). Além disso, fica clara a desconfiança do onceiro em relação ao visitante, advinda da dificuldade de se encontrar aquele rincão perdido e da quase ausência de outros humanos por perto.

É pelo diálogo que fica estabelecido o lugar de enunciação do onceiro. Em sua fala, o leitor identifica a ausência de fronteiras, de limites físicos, geográficos, mas também metaforicamente, a ausência de quaisquer limites – até mesmo dos de ordem linguística: “Mecê entra, cê pode ficar aqui. Hã-hã. Isto não é casa... É. Havéra. Acho. Sou fazendeiro não, sou morador... Eh, também não

sou morador não. Eu – toda a parte. Tou aqui, quando eu quero eu mudo (...)” (ROSA, 2013, p.191). Estar em todo lugar é estar em nenhum; assim, ter todos os nomes é, ao mesmo tempo, não ter nenhum. Qual seria o ser social que não possui paradeiro, que não possui nomes e que ao mesmo tempo possui todos os lugares e todos os nomes do mundo?

O onceiro sem nome é o Caliban rosiano, o Caliban dos sertões das gerais (Caliban, personagem de Shakeaspere em *A tempestade*, é um ser disforme e, por isso, sem os limites impostos pela sociedade). Abandonado pelo próprio destino, o onceiro vive distante do tempo cronológico e se adentra no tempo mitológico, eterno. Ele representa uma expressão simbólica que o *civilizado* deseja manter isolada, exilada para que alcance o local do esquecimento. Contudo, aniquilar este conceito-metáfora, destruir o Caliban da cultura latinoamericana não seria também um processo de aniquilação da cultura da própria identidade?

Nuestro símbolo no es pues Ariel, como pensó Rodó, sino Caliban. Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde Caliban: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Caliban y le enseñó su idioma para entenderse con él: ¿Qué otra cosa puede hacer Caliban sino utilizar ese mismo idioma para maldecir, para desear que caiga sobre él la ‘roja plaga’? No conozco otra metáfora más acertada de nuestra situación cultural, de nuestra realidad. (RETAMAR, 2006, p.34-35)³.

Enquanto Ariel se encontra nos grandes centros, sob os holofotes da cidade de letras, o símbolo maior de cultura da América Latina está exilado e longe das efemérides da vida comum não vê o trem da história passar. Ali, no sertão, no agreste das almas, vive também o onceiro de Rosa, na mais profunda solidão do si consigo mesmo. Assim como Caliban, ele domina a língua de seu dominado, o terrível, o desgraçado *Nhô Nhuão Guede*. O domínio da língua se dá com o único objetivo de xingar, de amaldiçoar o seu *senhor*, o homem que o abandona no deserto das almas para desonçar o berço das hostilidades que é o sertão.

Caliban es anagrama forjado por Shakespeare a partir de ‘caníbal’ – expresión que, en el sentido de antropófago, ya había empleado en otras obras como *La tercera parte del rey Enrique VI* y *Otelo* -, y este término, a su vez, proviene de ‘caribe’. (...) Pero ese nombre, en

3. Portanto, nosso símbolo não é Ariel, como imaginou Rodó, mas sim Caliban. Isto é algo que vemos com particular nitidez nos mestiços que habitam estas mesmas ilhas onde Caliban viveu: Próspero invadiu as ilhas, matou os nossos antepassados, escravizou Caliban e ensinou sua língua para entender-se com ele: o que mais pode fazer Caliban senão utilizar-se dessa mesma língua para maldizer, para desejar que caia sobre ele a “maldita praga”? Não conheço metáfora mais perfeita para caracterizar nossa situação cultural, nossa realidade.

sí mismo – *caribe* – y su deformación *canibal*, ha quedado perpetuado, a los ojos de los europeos, sobre todo de manera infamante. Es este término, este sentido, el que recoge y elabora Shakespeare en su complejo símbolo. Por la importancia excepcional que tiene para nosotros, vale la pena trazar sumariamente su historia. (RE-TAMAR, 2006, p. 22-23)⁴.

O Caliban do conto somente se reconhece onça quando se afasta da civilização e se aproxima além de qualquer limite do viver-onça. O caçador acaba mimetizando o viver-onça em seu ofício de caçar. Neste sentido, a linguagem possui papel crucial. A linguagem não surge no conto apenas com o intuito de ser utilizada como instrumento para praguejar. É, também por ela e, sobretudo, na linguagem que o onceiro procede sua transformação. Usando a língua portuguesa, a língua do colonizador, a língua de “prestígio” é que ele elabora sua armadilha. Ele corrompe a língua, a arruína e a contamina com vocábulos de origem indígena e africana. O processo de devir-onça, contudo, só se completa quando o patamar de “contaminação” atinge o falar-como-onça.

(...) uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional descoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa língua maior, um delírio que a arrasta, uma linha de feitiçaria que foge ao sistema dominante. (...) opera uma decomposição ou uma destruição da língua materna, mas também (...) opera a invenção de uma nova língua. (DELEUZE, 1997, p.16)

A linguagem mimetizada da onça é o ponto crucial do embate entre o letrado e o onceiro. É por meio do jaguanhenhém, por esta língua “menor”, esta língua-onça que o protagonista veste a pele do animal e vive seu devir. Porém, antes de concluir o processo necessário para transformar a língua portuguesa em ruína, o caminho percorrido é da “contaminação” da língua do colonizador pelas várias línguas de origem indígena e africana. É assim que o *xamã* conclui sua metamorfose, seu devir-onça. Na linguagem e por meio da linguagem ou pela confusão da língua é que o *xamã* encontra o *olhar-onça*, a *perspectiva-onça*. A língua portuguesa abraçadeira com as contribuições indígenas e africanas geram a sonoridade necessária para o ritual que é acompanhado pelo leitor durante a narração do conto, do diálogo-monólogo.

4. Caliban é um anagrama forjado por Shakespeare partindo da palavra ‘canibal’ – expressão que, no sentido antropofágico, já havia sido utilizado em outras obras, como *A terceira parte do rei Henrique VI* e *Otelo* – e este termo, por sua vez, vem de ‘Caribe’. (...) Mas esse nome, em si mesmo – *caribe* – e sua deformação *canibal*, tem sido perpetuada, aos olhos dos europeus, especialmente maneira ignominiosa. É este termo, neste sentido, que recorre e desenvolve Shakespeare em seu símbolo complexo. De excepcional importância para nós, vale a pena traçar sumariamente sua história.

“Remuaci” pode ser visto como a montagem de “rê” (“amigo”) + “muaci” (“meio irmão”); “Rêiucàanacê” pode ser desdobrado em “rê” (“amigo”) + “iucá” (“matar”) + “anacê” (“quase parente”). O homem-onça, vendo-se perdido, apela para seu interlocutor, porém já em língua-de-jaguar, com sons que querem inutilmente dizer: “Não me mate! Sou seu amigo, meio irmão, quase parente!”. Quanto a “Macuncôzo” (que não encontramos nos dicionários tupis que pudemos consultar), esclareceu-nos Guimarães Rosa, em carta (26.4.1963): “... o macuncôzo é uma nota africana, respigada ali no fim. Uma contranota. Como tentativa de identificação (conscientemente, por ingênua, primitiva astúcia? Inconscientemente, por culminação de um sentimento de remorso?) com os pretos assassinados; fingindo não ser índio (onça) ou lutando para ser onça (índio), numa contradição, perpassante, apenas, na desordem, dele, final, o sobrinho-do-iauairetê emite apenas aquele apelo negro, nigrífico, pseudo-nigrificante, solto e só, perdido na correnteza de estertor de suas últimas exclamações”. Cabe aqui observar que as vítimas prediletas da onça, na estória, eram, todas elas, pretos. Tentando dizer-se preto, o homem-onça recorre a um último expediente para tranquilizar seu interlocutor e, assim, ver se escapa à morte.) (CAMPOS, 1970, p.75).

É em observação feita pelo próprio autor recolhida em carta para Haroldo de Campos que surge a explicação do vocábulo africano como *uma nota*, como uma marca de origem. O ser-onça é a soma também do ser-índio e do ser-africano. “Ui ui, mecê é bom, faz isso comigo não, me mata não... Eu –Macuncozo... Faz isso não, faz não... Nhenhenhém... Heeé!... Hé... Aar-rrâ... Aaâh... Cê me arrhoôu... Remuaci... Rêiucàanacê... Araaã... Uhm...Ui... Ui... Uh...uh... êêêê...êê...ê...ê...” (ROSA, 2010, p.198). Nesta última parte do diálogo é possível perceber que o processo de metamorfose já está chegando ao fim – o devir-onça surge no momento final, surge no momento da ameaça. A última nota, o vocábulo *macuncôzo* surge como a última tentativa (foram várias, o conto todo está marcado pelo intuito de manter o interlocutor em estado de calma) de manter o interlocutor em estado de total passividade, calmo e distraído. Contudo, assumir que o onceiro estaria tentando escapar da morte não será a leitura feita nesta análise. A interpretação que esta leitura faz é a de que todas as artimanhas empregadas pelo protagonista foram utilizadas para conduzir o visitante a sua armadilha. Beber a cachaça, conversar por longas horas e negar-afirmando – o tempo todo o ser-onça forma estratégias para provocar o medo ou para diminuir a resistência ao ataque final.

(...) Onça sufoca de raiva. (...) Onça é onça – feito cobra... Revira pra todo o lado, mecê pensa que ela é muitas, tá virando outras. Eh, até rabo dá pancada. Ela enrosca, enrola, cambalhota, eh, dobra toda, destorce, encolhe... (...) A força dela, mecê não sabe! (...) Ligeireza dela

é dôida. (...) Mata mais ligeiro que tudo. (...) Apê! Bom, bonito. Eu sou onça... Eu – onça! Mecê acha que eu pareço onça? Mas tem horas em que eu pareço mais. Mecê não viu.(...) (ROSA, op.cit., p. 204).

É por meio de uma personagem em estado de anomia, em estado selvagem que Rosa apresenta seu Caliban. Transformado e transtornado pelo delírio do verbo o onceiro utiliza todas as artimanhas de seu jaguanhemnhém como a onça que feito cobra revira todo o lado, ele revira a língua, a linguagem. Caliban ressurgiu iluminado pela letra de Rosa. “Asumir nuestra condición Caliban implica repensar nuestra historia desde el *otro* lado, desde el *otro* protagonista” (RE-TAMAR, 2006, p.37). O Caliban, personagem formador de uma personalidade latinoamericana, só é renegado por total influência do colonizador; pelas características de rebelado, de ser que luta, de ser que não se permite subjugar. Após o embate entre a letra e a oralidade, entre cultura ocidental e cultura ameríndia e africana, seria possível concluir que, apesar das interpretações contrárias, o onceiro-onça mata seu visitante ao final e o devora em ritual de quase-canibalismo.

Poder de onça é que não tem pressa: aquilo deita no chão, aproveita o fundo bom de qualquer buraco, aproveita o capim, percura o escondido de detrás de toda árvore, escorrega no chão, mundéu-mundéu, vai entrando e saindo, maciinho, pô-pu, pô-pu, até pertinho da caça que quer pegar. Chega, olha, olha, não tem licença de cansar de olhar, eh, tá medindo o pulo. Hã, hã... Dá um bote, às vezes dá dois. Se errar, passa fome, o pior é que morre de vergonha... Aí, vai pular: olha demais de forte, olha para fazer medo, tem pena de ninguém... Estremece de diante pra trás, arruma as pernas, toma o açoite, e pula pulão! – é bonito.. (ROSA, 2013, p.201).

Durante todo mono/diálogo que se estabelece na narrativa, o onceiro deixa claro o processo de domínio da linguagem e de uso dessa para provocar sentimentos em seu interlocutor (medo, raiva, sono). Na fala destacada acima, ele expõe seu plano enquanto homem-onça: a paciência. Ainda assim, seguindo a trilha traçada pelo onceiro, o leitor poderá escolher dois caminhos não intercambiáveis e que proporcionam diferentes experiências. Qualquer escolha também revela subjetividades, ideologias... Mas, deixe que o leitor decida sua trajetória: 1 – O onceiro após revelar todos seus mistérios e guiar o seu interlocutor rumo ao wilderness, em um momento de tensão final é assassinado pelo seu visitante; 2 – O onceiro abandona todo o restante de sua civilidade tornando-se definitivamente homem-onça em um devir constante. Ele devora seu visitante letrado ato que simboliza a morte de sua própria existência enquanto Homem e segue rumo ao profundo

wilderness sem volta. Há argumentos possíveis para as duas alternativas. Haroldo de Campos segue a perspectiva da morte do onceiro ao traduzir vocábulos do “nheêgatu” no seguinte fragmento: “(...) Remuaci (rê+muacikera) e Rêiucàanacê (rê+iucá+anacê) podem ser interpretados respectivamente como: Amigo + meio-irmão (ou aliado, um); Amigo + matar + quase parente; ambos são compostos de extração tupi.” (CAMPOS, 1970, p.75). Contudo, a análise empreendida neste artigo segue a segunda perspectiva conforme o trabalho de Davina Marques, a de que o conto termina inacabado ou na de que o onceiro devora seu visitante:

Inacabado porque podemos pensar que, como o visitante havia sacado sua arma, poderia ter atirado no homem-onça, e o que lemos no final são apenas os seus rugidos, seu fim. Mas é ele-onça quem conta a história, e uma pesquisa em um dicionário de “nheêgatu” (STRADELI, 1929) se faz reveladora, principalmente depois da referência ao frio, já destacado anteriormente, que o narrador identifica como algo que precedera sua “metamorfose”. Uy significa “bebido”, u é o verbo “comer”, êe é o afirmativo “sim”. O que diria uma onça depois de dar um salto, saboreando um visitante? “Uhm... Ui... Ui... Uh... uh... êêêê... êê... ê... ê..” (CAMPOS DAVINA, 2007, P.6).

Assim, Caliban sobrevive, o devir-onça sobrevive, pois ele conta e segue contando a narrativa. Todas as estratégias utilizadas seguiram o plano ardiloso do homem-onça de devorar seu hóspede – um jogo psicológico de aniquilação das forças de reação. Devorado o letrado e fortalecido o onceiro, devorada a cultura letrada, dominante e ocidental; fortalecida a cultura oral, indígena e africana. É necessário ressaltar que o homem visitante não é devorado por uma onça e sim por um homem-onça, por um devir-onça. O homem-onça remete, então, a culturas originais anteriores à letra. Talvez, assim, seja possível defender a interpretação de que morte do protagonista possa ser uma alegoria da morte enquanto ser-de-linguagem ou dotado de língua para o ser-animal, o ser-devir, o que não tem nome.

Pacto com diabo, pacto com a linguagem e a distração do falso jagunço

(...) toda ação principia mesmo é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou guardada, que vai rompendo rumo (ROSA, 2010, p. 194).

“Nonada. Tiros que o senhor ouviu foram de briga de homem não, Deus esteja.” (ROSA, 2010, p. 23). A narrativa já se inicia com o tratamento de deferência para com o interlocutor (que poderia ser o próprio escritor em forma de

personagem-observador- ouvinte) e com a alusão ao diabo. O “cão” pode estar relacionado à própria linguagem, lá onde as coisas não são mais coisas; onde um cachimbo não é um cachimbo, mas onde a representação passa a ter mais valor que a própria essência – parecer é mais importante que ser. É assim que Riobaldo faz o pacto com o diabo e desse acordo surge a narrativa de “Grande Sertão: veredas”. É com intenção de perder a linguagem que Rosa extrapola os limites do signo, usa todas suas possibilidades; almeja assim, a ausência de linguagem, a linguagem em seu estado de som, significante sem significado – o indizível que também é o inominável diabo – ouroborus, labirinto impossível de sair. É *o diabo na rua no meio do redemunho*, ali, no círculo de ventos da linguagem, na babel das línguas que ocorre a negatividade da linguagem – paradoxo necessário para encontrar o sertão, no interior de almas perdidas.

Enquanto o devir em “Meu tio o Iauaretê” ocorre na forma de devir-animal, o devir-onça, aqui, em “Grande sertão: veredas”, o devir é sob outro matiz. Ele é de natureza mais simbólica e menos palpável, uma sutil transformação. O jagunço alcança seu devir no trato com a linguagem, com a língua, com a cultura letrada. Há alguns estudos que afirmam que Riobaldo seria uma espécie de falso jagunço. Porém, mais propriamente, ele seria um falso letrado. Toda a cultura de Riobaldo está ancorada no mato, no sertão, no trato com a jagunçada. As letras na vida dele são apenas mais um divertimento, mais uma distração e ao mesmo tempo, um pacto com o cão, com o tihoso e seus milhares de nomes possíveis.

“(..) um devir não tem sujeito distinto de si mesmo; mas também como ele não tem termo, porque seu termo por sua vez só existe tomado num outro devir do qual ele é o sujeito, e que coexiste, que faz bloco com o primeiro.” (DELEUZE, 2004, p. 18). Portanto, o devir não termina, é uma condição umbralina, do entre. O pacto com o diabo, o contato com a linguagem letrada, o ser jagunço-letrado sempre será uma condição do sendo, do processo. O devir-letrado funciona como uma forma encontrada pelo narrador para contar sua história após alcançar a velhice: “Eu podia ser: padre sacerdote, se não chefe de jangunços; para outras coisas não fui parido. Mas minha velhice já principiou, errei de toda conta. E o reumatismo... Lá como quem diz: nas escorvas. Ahã.” (ROSA, 2010, p. 31-32). A narração em idade já avançada é comum e usada para redimir uma ação, para ser perdoado ou para buscar convencer o interlocutor de decisões no passado (tal como ocorrem em “Grande sertão: veredas” de Guimarães Rosa e em *Dom Casmurro* de Machado de Assis). Mais uma vez ocorre o resgate do narrador tradicional, aquele que possui algo para narrar pelas experiências vividas; aquele que vem de longe. Riobaldo é o idoso carregado de vivências e experiências que

narra sua odisseia pelo sertão. O seu devir pelo demônio da linguagem ocorre estrategicamente como uma alternativa para poder narrar. Ele funciona como um processo dissimulador para que o protagonista se aproprie da narrativa e da voz. A fala do 'senhor' presente no romance, tal como a do 'nhor' presente no conto, não aparece explicitamente no 'diálogo'.

É evidente que, analisando a narrativa pelo viés estilístico, somente pelas estratégias autorais, seria possível chegar à conclusão de que o *calar* a voz do interlocutor funcionaria apenas como subterfúgio para dar mais dinamicidade ao conteúdo narrado: levando em consideração também que a história do protagonista seria a mais importante e não a do seu interlocutor. Assim, o ouvinte seria apenas um espectro necessário para a composição do livro, pois: "(...) sua presença se percebe apenas pelas apóstrofes do narrador. Esse recurso fértil confere à narração estilo oral e dramaticidade direta, e permite a Riobaldo esmiuçar com toda a meticulosidade suas lembranças mais secretas". (RÓNAI in ROSA, 2010, p. 17).

Contudo, o caminho que esta pesquisa visa perseguir o de encontrar no devir estratégias de apropriação da voz. Seria possível usar outra 'roupa' e assim tomar o direito de voz? O ato de impor-se pela voz gera um jogo de tomada das rédeas do discurso. O negar da voz se dá em um jogo de poder entre o narrador e seu interlocutor. Este ser que apenas escuta poderia ser caracterizado como interlocutor? O interlocutor é apenas aquele que em momentos intermitentes assume a voz, o discurso? No conto, o interlocutor existe, ainda que não fale em momento algum; ou ainda que sua fala não apareça descrita no texto. Ele causa efeitos na fala da personagem que alteram toda a fluidez do discurso. Ele assume, portanto, papel decisivo nas estratégias discursivas do narrador. Mas, a figura do interlocutor está limitada ao papel subordinado de dar base para os posicionamentos do narrador. O leitor sabe que há dois personagens em um mono/diálogo que conta uma história; sabe também que o narrador se coloca em posição 'inferior' à ocupada pela outra personagem. Mas, quem é Riobaldo e quem seria seu ouvinte? Assim como no conto, observa-se que o ouvinte possui erudição letrada. Contudo, qual seria o valor imbuído à cultura escrita, erudita, em um ambiente como o sertão? Há nas duas narrativas (conto e romance) o embate entre uma cultura, a letrada; e outra, a oral. Sertão é local em que vai a julgamento quem deseja desnortear o lugar: "O senhor veio querendo desnortear, desencaminhar os sertanejos de seu costume velho de lei (...). O senhor não é do sertão. Não é da terra..." (ROSA, 2010, 276). Desnortear é um verbo empregado com a ideia de tornar menor Norte (Norte de Minas Gerais).

Neste ambiente, não há muito espaço para a usurpação dos direitos pela força política ou pela força intelectual; no sertão de Rosa, quem manda é o astuto. “O senhor sabe: sertão é onde manda quem é forte, com as astúcias. Deus mesmo, quando vier, que venha armado! E bala é um pedacinhozinho de metal...” (ROSA, 2010, p. 35). Um pedacinhozinho é algo bem menor que um pedaço, bem menor que um pedacinho. O uso da palavra remete ao fato de que é preciso muito pouco para matar outro homem e para deixar claro que no Sertão de Rosa, o que vale não é o tamanho e sim a astúcia. O ambiente, então, seria propício para a apropriação da voz pelo jagunço, por aquele que não é tratado como senhor.

Vestir outras peles: as artimanhas para dominar a voz

Para analisar de forma teórica as narrativas escolhidas, a pesquisa necessitou apropriar-se de diversos caminhos: 1 – a reflexão sobre o devir em Deleuze; 2 – a abordagem sobre a morte do narrador tradicional em Benjamin e 3 – por último, contudo crucial para a análise das narrativas rosianas, o vestir-se, apropriar-se de, assumir o lugar de. Também partiu das similaridades entre o conto e o romance de Rosa: 1 – o vestir a roupa do outro ocorre por meio da língua; 2 – o devir ocorre por intermédio da linguagem; 3 – os protagonistas ocupam lugar de menor prestígio social na narrativa e, ainda assim, dominam o poder de fala. Portanto, fica evidente que os conceitos abordados nesta pesquisa estão imbricados, embolados – de forma que um completa o outro, provoca o outro e pode aniquilar o outro.

Dar voz àqueles que, geralmente, não a possuem passa por toda uma estratégia que alguns teóricos classificam como recurso estilístico. No conto, o onzeiro se apropria da fala a ponto de não permitir que o *nhor* fale. Em um rancho sem paredes, dilatado (remoto, afastado) e custoso vive um homem solitário. Contudo, o distanciamento do ambiente civilizado não é apenas físico. Guimarães Rosa sendo o senhor das ambiguidades torna evidente que o ambiente custoso em que se encontra o onzeiro é o interior do próprio ser, lá onde ainda somos selvagens. Esse é o ambiente que tanto assusta o visitante, que tanto o impele a matar. É o mesmo local em que o Capitão Benjamin L. Willard vai para matar o renegado, insano e insubmisso Coronel Walter E. Kurtz no brilhante filme de Francis Ford Coppola, “Apocalypse Now” (uma tradução intersemiótica de *Heart of darkness* de Joseph Conrad) – lugar esquecido e que se torna um tabu na comunidade dita *civilizada*. É ali que por meio de um jogo psicológico de provocação, de negação e afirmação, de brindes de cachaça, de sono e pavor

que o onceiro toma a voz da cultura letrada e devora em um ritual quase canibal (quase, pois o homem já está em seu devir-onça) o seu hóspede. Vestir a pele de onça não é o mesmo que usar uma roupa. Essa vestimenta está impregnada no onceiro. Vestir é habitar a onça, vestir é tornar-se devir-onça, é ir para onde não se pode mais retornar sem bagagem.

No romance, por sua vez, há a narrativa da odisseia de Riobaldo que percorre juntamente com a jagunçada o Sertão, ambiente geográfico composto por Norte de Minas Gerais, Sul da Bahia e uma pequena parte de Goiás. É neste terreno que o Urutu-branco encontra o amor por Diadorim e faz um pacto com o diabo (o leitor que define se o pacto foi feito ou não). O sertão, assim como o Vietnã de *Apocalypse Now*, o Estado Livre do Congo de *Heart of darkness*, o rancho sem paredes de "Meu tio o Iauaretê", é o lugar esquecido e que precisa ser desnortado (no sentido Rosiano do termo). É nesse deserto hostil que vive o diabo, no meio redemunho: "(...) o diabo vige dentro do homem, os crespos do homem – ou é o homem arruinado, ou o homem dos avessos" (ROSA, 2010, p. 26); ali, vive o jagunço: "Jagunço é homem já meio desistido por si..." (ROSA, 2010, p. 67).

Mas, nenhuma viagem seria possível sem o mergulho de corpo e alma no centro da linguagem, no limite em que ela passa a deixar de representar e passa a ser. Rosa cria a anomia no interior da língua ao desautomatizar a palavra, retirar o pó, a ferrugem que impede sua dinamicidade – é nesse proceder que o diabólico habita. O protagonista do romance, Riobaldo, só alcança o direito à voz e à possibilidade de negar o direito de voz ao seu interlocutor (que ocupa na narrativa posição de prestígio superior) por meio do pacto com o diabo. O acordo com o demo o faz vencedor de pelejas e sobrevivente no ambiente hostil do sertão. Só assim ele consegue alcançar a velhice e contar sua história com a ajuda daquele que possui inúmero nome e, ao mesmo tempo, nenhum.

E as ideias instruídas do senhor me fornecem paz. Principalmente a confirmação, que me deu, de que o Tal não existe; pois é não? O Arrenegado, o Cão, o Cramulhão, o Indivíduo, o Galhardo, o Pé-de-Pato, o Sujo, o Homem, o Tisnado, o Côxo, o Temba, o Azarape, o Coisa-Ruim, o Mafarro, o Pé-Preto, o Canho, o Duba-Dubá, o Rapaz, o Tristonho, o Não-sei-que-diga, O-que-nunca-se-ri, o Sem-Gracejos... Pois, não existe! E, se não existe, como é que se pode se contratar pacto com ele? E a ideia me retorna. (ROSA, 2010, p. 55).

A narrativa vai dando pistas sobre o pacto, sobre tinhoso, o tristonho, o sem-gracejos. O não-sei-que-diga não deve ser mencionado, mas surge a todo tempo, nomeado e adjetivado no diálogo. Riobaldo nega afirmando sua existência: "Pois, não existe!" (ROSA, 2010, p. 55). Ele possui o papel de intermediário, aquele que

faz a ligação entre Deus e os homens: “quem-sabe, a gente criatura ainda é tão ruim, tão, que Deus só pode às vezes manobrar com os homens é mandando por intermédio do *diá*?” (ROSA, 2010, p. 56). O papel de intermediário também é de um Orixá conhecido em nossa cultura afro-brasileira, Exu, o mensageiro. Esse é o Orixá que faz a ligação entre o Orun e o Aiye é também conhecido como comunicação ou linguagem. O “diá” que faz um pacto com Riobaldo é a linguagem em um intento de contar sua história, redimir o tempo e alcançar a imortalidade calando a voz do *outro*, do letrado – exaltando um contar repleto de oralidade.

Considerações finais

As duas narrativas analisadas neste trabalho percorrem o sinuoso caminho de estabelecer contato (em forma de falso diálogo) com modelos culturais considerados *superiores*. Contudo, as narrativas de Rosa vão de encontro àquelas culturas de prestígio (cultura letrada em contraposição com a cultura oral; cultura urbana em contraposição com a cultura dos sertões). Refletindo sobre a realidade brasileira e da marca histórica do colonialismo, é crucial perceber em Rosa o conflito entre as culturas que formam o panteão cultural do país. Também fica clara a posição de prestígio que possuem as práticas culturais de origem europeia. Por isso mesmo, o povo brasileiro e o latinoamericano como um todo acabam vivendo as virtualidades e assumindo um limbo, uma quase inexistência, um não-lugar ou um constante devir.

Pues poner en duda nuestra cultura es poner en duda nuestra propia existencia, nuestra realidad misma, y por tanto estar dispuestos a tomar partido en favor de nuestra irremediable condición colonial, ya que se sospecha que no seríamos sino eco desfigurado de lo que sucede en otra parte. Esa otra parte son, por supuesto, las metrópolis, los centros colonizadores, cuyas ‘derechas’ nos esquilmaron, y cuyas supuestas ‘izquierdas’ han pretendido y pretenden orientarnos con piadosa solicitud. Ambas cosa, con auxilio de intermediarios locales de variado pelaje. (RETAMAR, 2006, p. 19).⁵

Em Rosa, há um delírio da palavra que almeja ser coisa, da palavra-bicho, do verbo corporeificado “revolução da palavra, e consegue fazer dela algo

5. Pois questionar a nossa cultura é colocar em xeque a nossa própria existência, nossa própria realidade, e, portanto, estar disposto a tomar partido em favor da nossa irremediável condição colonial, já que se suspeita que não seríamos nada mais que eco desfigurado daquilo que ocorre em outra parte. Essa outra parte são, naturalmente, as metrópoles, os centros de colonizadores, cujas “direitas” nos enganou, e cujas supostas “esquerdas” pretenderam e pretendem orientar-nos com mão piedosa. Ambas direções, com a ajuda de intermediários locais pelas variadas.

novo, autônomo, alimentado em latências e possibilidades peculiares a nossa língua, das quais tira um riquíssimo manancial de efeitos” (CAMPOS, 1970, p.72). Daí surge a mutação do homem em seu devir-onça, do jagunço em seu contato com a letra e no pacto com o diabo que o marca indelevelmente são exemplos de atos que surgem na e pela linguagem configurando sua “metamorfose em ato” (CAMPOS, 1970, p.72).

Em “Grande Sertão: veredas” e em “Meu tio o Iauaretê” há um verbo delirante e uma estética que almeja sempre buscar os deslimites, o desbordo da costura narrativa avançando rumo a um terreno hostil, selvagem localizado no interior mais profundo da alma humana – ali está o sertão. Deste modo, não há linearidade no contar empregado pelos narradores, não há limites geográficos. Tal como define Riobaldo:

Uns querem que não seja: que situado o sertão é por os campos-gerais a fora a dentro, eles dizem, fim de rumo, terras altas, demais do Urucúia. Toleima. Para os de Corinto e de Curvelo, então, o aqui não é dito sertão? Ah, que tem maior! Lugar sertão se divulga: é onde os pastos carecem de fechos; onde um pode torar dez, quinze léguas, sem topar com casa de morador; e onde criminoso vive seu cristo-jesus, arredado do arrocho de autoridade. [...] O sertão está em toda a parte (ROSA, 2010, p.23-24).

O longo caminho percorrido até estas ‘considerações finais’ não foi um deslocar físico, não pode ser delimitado com as medidas de valor comumente empregadas para avaliar distâncias; o caminhar de Riobaldo pelo sertão ou o exílio do onceiro para cumprir sua missão de desonçar não podem ser medidos. Todo o deslocar-se se deu no espaço interior. Esse lugar sem dono, sem fim, em que as lutas mais severas são travadas, em que a cultura é apenas uma máscara sem valor, em que o ser se encontra em constante devir, é o interior, as profundezas da selva-alma; terreno sem lei, sem regras, do eu-sozinho, da mais dura, hostil e melancólica solidão. Sigo com minha roupa de carcará, pois todo devir é eterno. É com a perspectiva do feroz pássaro do sertão das Gerais, por intermédio de xamânico ritual, que sigo observando e vencendo a aridez dos dias.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADORNO, Theodor W. *Mínima moralia: reflexões a partir da vida danificada*. São Paulo: Ática, 1992.
- BENJAMIN, Walter. Documentos de cultura, documentos de barbárie. *Escritos Escolhidos*. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BOPP, Raul. *Cobra Norato*. 28. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.
- CAMPOS, Davina. 16^o COLE. Devir em “Meu tio o Iauaretê”: um diálogo Deleuze-Rosa. 2007. p. 6. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem14pdf/sml4ss04_07.pdf.
- CAMPOS, Haroldo de. A linguagem do iauaretê. In XISTO, Pedro et all. *Guimarães Rosa em Três Dimensões*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1970.
- DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997, p. 16.
- DELEUZE, Gilles. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Volume 4. Trad. Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2004. (com Félix Guattari)
- FINAZZI-AGRÒ, Ettore. *Um lugar do tamanho do mundo: tempos e espaços da ficção em João Guimarães Rosa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- OLIVEIRA, Natalino da Silva. *A estética da dissimulação na literatura de Machado de Assis*. Belo Horizonte, 2015.199 f. (tese publicada em: SIB PUC MINAS).
- OLIVEIRA, Natalino da Silva. A poética da dissimulação. In: *I Seminário Machado de Assis*. UERJ - RJ, 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/machado_de_assis/A%20po%C3%A9tica%20da%20dissimula%C3%A7%C3%A3o-%20A%20arma%20de%20um%20caramujo%20autor.pdf (acesso em 28/12/2016).
- OLIVEIRA, Natalino da Silva. Maldito Tango: Disimulación y traición en Boquitas pintadas de Manuel Puig. In *Literatura: teoría, historia, crítica*. Vol. 14, n^o 2, julio – diciembre de 2012.
- OLIVEIRA, Natalino da Silva. Simulação e/ou dissimulação: reflexão sobre a estética em Memórias póstumas de BrásCubas e As visitas do Dr. Valdez. In *Scripta*, V. 16, n. 31, p. 119-138, 2^o Semestre 2012.
- RETAMAR, Roberto Fernández. *Todo Caliban*. La Habana: Fondo Cultural del ALBA, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. *Utopia selvagem – saudades da inocência perdida – uma fábula*. Rio de Janeiro: Record, 1981, p. 32.
- ROSA, João Guimarães. *Estas estórias*. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2013.
- ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova, 2010.

**ENTRE O LEMBRAR E O ESQUECER: OS VALORES DA MEMÓRIA
EM "A MEDALHA", DE LYGIA FAGUNDES TELLES**

**BETWEEN REMEMBRANCE AND FORGETTING: THE VALUES OF
MEMORY IN "A MEDALHA" BY LYGIA FAGUNDES TELLES**

Kelio Junior Santana BORGES¹

RESUMO: Este trabalho promove uma reflexão acerca dos conceitos *lembrar* e *esquecer* no conto "A medalha", de Lygia Fagundes Telles, contexto em que eles podem ser relacionados, respectivamente, aos impulsos artísticos primordiais chamados de *apolíneo* e *dionisíaco*, conforme proposto por Friedrich Nietzsche. Considerados como duas faculdades pertencentes ao campo da memória, lembrar e esquecer, representariam uma dualidade conflituosa e dinâmica da qual dependeria a evolução da vida. Buscaremos mostrar como essas duas ações constituem a base dos conflitos internos das personagens lygianas. Como veremos, os seres ficcionais dessa escritora, na contramão de uma sociedade que supervaloriza a lembrança, ousam se esquecer, sendo impulsionados por uma visão dionisíaca do mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Lembrar. Esquecer. Nietzsche. Lygia Fagundes Telles.

ABSTRACT: This essay promotes a reflection about the remembrance and forgetting concepts in the short story "A medalha" by Lygia Fagundes Telles. In this text, they can be associated to the primordial artistic impulses which Friedrich Nietzsche called the *apolinean* and the *dionisiac*. Both considered a part of memory, remembering and forgetting represent a conflictual and dynamic duality that, according to Nietzsche, would sustain life and evolution. This research tries to show how this duality forms the internal conflicts Telles' characters suffer. These fictional beings, opposite to a society that overvalues remembrance, dare to forget what they know, guided by a dionisiac interpretation of the world.

KEYWORDS: Memory. Remembrance. Forgetting. Nietzsche. Lygia Fagundes Telles.

A escrita de Lygia Fagundes Telles explora em diferentes planos e com valores plurais uma ampla carga semântica atribuída à memória. No interior de sua obra, o **lembrar** e o **esquecer** – faculdades que juntas compõem o conceito de memória – são ações que, além de recorrentes, se fazem bastante simbólicas, muitas vezes ascendendo a um plano de caráter filosófico complexo, promovendo

1. Doutorando no PPGLL da Universidade Federal de Goiás. Mestre (2009) em Letras e Linguística pela UFG. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Aparecida de Goiânia-IFG. Goiânia, Goiás, Brasil. juniorlit@hotmail.com.

impactos de grande intensidade psicológica e comportamental nos indivíduos ficcionais da autora. Na escrita de Lygia Fagundes Telles, como já fora dito anteriormente, podem ser rastreadas insistentes e diferentes acepções relativas ao conceito de memória. Além de sentidos plurais, essa carga memorialística é passível de ser explorada em diferentes nuances, variando entre perspectivas ora históricas e psicológicas, ora mais míticas. Em alguns textos, o lembrar é a tônica de toda a narração, pois é lembrando-se que as personagens apaziguam suas inquietações, satisfazem seus anseios ou têm suas dúvidas identitárias reveladas. Situações como essas podem ser exemplificadas em narrativas como “A caçada”, “Noturno amarelo”, “O noivo” e “O encontro”. Em outros contos, porém, é o esquecer que rege toda a trama da história, depende dele a ruptura total com um passado angustiante em que se sobressaem os sentimentos de culpa e de opressão, apagar esses resquícios constitui a condição para se alcançar um outro estágio de vida. Neste caso, podem ser citados como exemplo os contos “Verde lagarto amarelo”, “Dolly”, “Antes do baile verde” e “Natal na barca”.

Representativas de valores tão distintos, as ações lembrar e esquecer poderiam ser compreendidas, nesse sentido, como duas forças opostas que norteariam a vida psicológica e social dos seres ficcionais lygianos. Esse modo de interpretação baseado na dualidade opositiva de forças é uma herança do pensamento engendrado pelos pensadores pré-socráticos, método que foi retomado e ressignificado pelo filósofo Friedrich Nietzsche (1844-1900). De acordo com a perspectiva intuitiva nietzschiana, a vida se manifesta a partir de forças contrárias que, num eterno duelo, garantiriam a intensificação do viver, tornando mais intensa e superior a cultura que cultiva tal relação de caráter trágico².

Tendo como norte teórico a obra de Nietzsche, buscaremos relacionar o lembrar e o esquecer aos impulsos primordiais personificados pelas figuras divinas de Apolo e de Dioniso. Depois disso, promoveremos uma análise do conto “A medalha”, texto em que a dualidade lembrança e esquecimento encontra-se projetada nas duas personagens, a saber: Adriana e sua mãe. Nosso objetivo será demonstrar que, no conto em questão e em muitos outros, Lygia Fagundes Telles concede valor sublime ao esquecer, isso porque, nessa postura dionisíaca, mostra-se representado um princípio de afirmação da vida.

Antes de mais nada, faz-se necessária uma retomada da intuição filosófica nietzschiana, em que são exploradas as imagens e os valores de Apolo e de Dioniso. Em especial, nos deteremos ao livro *O nascimento da tragédia* (1872), em que, ao

2. Deve-se dizer que a concepção de trágico a que se faz alusão não é aquela tradicional, trata-se de um novo olhar possibilitado pela intuição de mundo nietzschiana, perspectiva que infelizmente não pode ser explorada dentro dos limites deste estudo.

explicar a origem da tragédia ática, o filósofo esmiúça os traços de dois impulsos artísticos distintos, personificados pelos dois deuses mitológicos. Sobre o valor das duas imagens divinas, Nietzsche explica que

A seus dois deuses da arte, Apolo e Dionísio³, vincula-se a nossa cognição de que no mundo helênico existe uma enorme contraposição, quanto a origens e objetivos, entre a arte do figurador plástico [*Bildner*], a apolínea, e a arte não-figurada [*unbildlichen*] da música, a de Dionísio; ambos os impulsos, tão diversos, caminham lado a lado, na maioria das vezes em discórdia aberta e incitando-se mutuamente a produções sempre novas, para perpetuar nelas a luta daquela contraposição sobre a qual a palavra comum “arte” lançava apenas aparentemente a ponte [...] (1992, p.27).

Ambas as forças são de suma importância para a afirmação da vida e para um estágio de viver superior, desde que tal duplicidade se mantenha numa ininterrupta luta de forças do que decorre o eterno criar. Nessa conflituosa e criativa relação, consistia a sabedoria trágica dos gregos.

Dentro do seio cultural helênico, os meios-irmãos⁴ Apolo e Dioniso possuíam o título de deuses da arte, porém cada um representando uma manifestação artística distinta da outra, situação que, conforme a interpretação nietzschiana, não os colocava em condição opositiva, marcada por uma relação de exclusão ou de caráter dialético. Na realidade, tratava-se de uma complementaridade, o que os tornava dependentes um do outro. Mais do que uma simples dependência, seria essa dualidade opositiva a força motriz responsável pelas eternas “produções sempre novas”. Nessa ininterrupta luta entre poderes contrastivos, manifestava-se o caráter afirmativo da vida, do qual dependia a evolução dela:

Teremos ganho muito a favor da ciência estética se chegarmos não apenas à inteligência lógica, mas à certeza imediata da intuição [*Aanschauung*] de que o contínuo desenvolvimento da arte está ligado à duplicidade do *apolíneo* e do *dionisiaco*, da mesma maneira como a procriação depende da dualidade dos sexos, em que a luta é incessante e onde intervêm periódicas reconciliações. (NIETZSCHE, 1992, p.27, grifo do autor).

3. No decorrer do trabalho haverá uma variação entre Dioniso e Dionísio, isso ocorre principalmente por preceitos de tradução. De nossa parte, optamos usar Dioniso por ser a forma mais comum nas traduções das mais diferentes áreas a que tivemos acesso.

4. Tanto um quanto o outro pertencem à segunda geração de deuses olímpicos, ambos são filhos de Zeus com amantes mortais. O primeiro tem como mãe Latona e o segundo, Sêmele. Além do traço hereditário em comum, dois outros aspectos muito importantes estão relacionados a essas entidades: o primeiro é que, por serem frutos de adultério, ambos sofreram perseguição por parte de Hera, a esposa traída por Zeus. Movida por ciúme e raiva, Hera buscou impedir o nascimento das duas crianças, como também fez delas vítimas de sua perseguição vingativa.

O apolíneo e o dionisiaco se distinguem por uma gama de marcas que os representam em variados campos. A relação conflitiva entre os dois deuses iniciada na mitologia também se faz presente nas áreas política, psicológica e, claro, artística. Em todos esses âmbitos, características de cada um deles podem ser, de modos seculares, reconhecidas; mas, para percebê-las, é mister perquirir a fundo a essência de ambos, o que faremos a seguir.

Deus do sol, Apolo talvez seja, dentro do panteão grego, o deus que mais foi reproduzido imagetivamente em obras artísticas; nessa constante reprodução do deus, salta aos olhos a referência à beleza. O fato de ser belo é um dos preceitos que vinculam Apolo ao traço de deus figurador, sempre comprometido com a aparência e com a ilusão. Os preceitos da simbologia do sol e de sua luminosidade encontram-se manifestos também no *logos*; a clareza da razão e os recursos do saber equilibrado constituem prerrogativas basilares da aura apolínea. Fora do campo do conhecimento lógico, a experiência onírica apolínea é aquela pela qual a vida concede configuração às coisas, fazendo com que sejam percebidas pela nossa cognição a partir de formas e de gestos a elas concedidos. O apolíneo é uma prestação de culto ao *principium individuationis*⁵, manifestação por meio da qual o Uno-primordial alcança seu alvo eterno de libertação realizado na e pela aparência. O Uno-primordial, fonte e essência de toda a vida, por meio do processo do *principium individuationis*, encontra-se esfacelado, fragmentado, possibilitando a ilusão da individualidade, da unidade, isto é, instituindo às coisas suas formas e gestos – traços pelos quais tudo é classificado e por isso pode ser lembrado.

Esse endeusamento da individuação, quando pensado sobretudo como imperativo e prescritivo, só conhece uma realidade, o indivíduo, isto é, a observação das fronteiras do indivíduo, a medida no sentido helênico. Apolo, como divindade ética, impõe aos seus súditos o compromisso com a forma e, para poder observá-la, o autoconhecimento. Com isso, corre, ao lado da necessidade estética da beleza, a exigência do “Conhece-te a ti mesmo” assim como a do “Nada em demasia” [...] (NIETZSCHE, 1992, p. 41).

Se dentro da cultura grega Apolo possuía uma posição de destaque era porque nele se mostravam sintetizados os preceitos culturais de maior valor para aquele povo – postura cultural que nos rege inclusive nos dias de hoje, uma época ainda norteada pela aura apolínea. Ideais como os de razão, virtude, luz e medida eram supervalorizados pelos gregos que fizeram desses elementos a base de uma cultura

5. Esse termo é frequentemente usado por Nietzsche, retomando o valor com que é usado na teoria de Schopenhauer em que é usado para definir o poder de singularizar e multiplicar, através do espaço e do tempo, o Uno essencial e indiviso.

rica e comprometida com a ordem, daí tamanha importância da figura moderadora de Apolo, visto como: “Realizador do equilíbrio e da harmonia dos desejos, não visava a suprimir as pulsões humanas, mas orientá-las no sentido de uma espiritualização progressiva, mercê do desenvolvimento” (BRANDÃO, 1991, p.89).

Um mundo que surge do caos requer um elemento de ordem; uma vida que se origina da dor exige uma ilusão que nos impulse a assumir o compromisso de vivê-la. Diante dessas dualidades, Apolo se impõe soberano, somente por ele o viver poderia ser dramatizado, experienciado e, acima de tudo, ordenado. É por preceitos apolíneos que os mundos externo e interno ao homem recebem uma organização e, graças a isso, torna-se possível que ambos se façam percebidos em suas especificidades.

Num primeiro plano, Apolo torna-se responsável pela aceitação da existência mediante a transformação que processa no mundo. A partir da produção de imagens perfeitas, as contradições são eliminadas e, com isso, a existência, por situar-se num mundo recoberto pela aparência radiosa, torna-se desejável. Num segundo plano, mais profundo, a influência apolínea advém do resgate que este faz da individualidade. Com Apolo são conservados os limites da personalidade pela afirmação do indivíduo enquanto eu. Apolo é caracterizado como imagem divinizada do princípio de individuação. A aparência do eu como limite, e a ideia da medida, como conservação da individualidade, preservam a personalidade. Como divindade ética, Apolo exige a conservação da medida, pois a sua ausência ocasionaria a dissolução do indivíduo no Uno primordial, no conhecimento das dores do mundo (AZEREDO, 2008. p. 282).

Ao contrário de Apolo, Dioniso não se apresenta dotado de beleza. Nas descrições míticas e, principalmente, nas artes plásticas, esse deus tende a ser visto em sua forma humana como um indivíduo de estatura baixa, obeso, muitas vezes careca, de barba grande e de postura considerada vulgar dado ao fato de estar frequentemente bêbado. Percebe-se daí a total oposição estética entre os dois deuses. Como a maioria das personagens míticas, Dioniso foi, de diversos modos, descrito e simbolizado, mas, no geral, sua forma física tende a se contrapor àquela que estaria vinculada ao ideal de beleza grega. Como explica Luis S. Krausz:

O próprio Dioniso pode ser representado de várias maneiras diferentes, desde uma máscara pendendo de um bastão, quase como um espantalho, até um jovem desnudo, de formas arredondadas, e com um tipo físico oposto ao do herói e do guerreiro grego, tão idealizados e desejados por essa cultura (2003, p. 25).

Apesar de possuir essa forma física amplamente difundida pelas manifestações artísticas, a relação dessa divindade com a sua imagem é bem mais complexa. Deus da metamorfose, Dioniso não teria uma forma fixa, ele estaria livre de compromissos com sua aparência, com sua imagem, tornando-se eterna e nunca finita sua aventura do conhecer-se a si mesmo, sina que o priva de heroísmo. Se Dioniso se distancia da imagem de herói, é porque a própria figura heroica constitui uma elaboração fundada sob a égide da aura apolínea, isso porque tal identidade acaba por ser definida por um ato de diferenciação em relação aos demais e, acima de tudo, por ser uma condição comprometida com o “Conhece-te, a ti mesmo”.

Dioniso é classificado como deus da loucura, das desmedidas, das orgias. Trata-se de algo justificável por ser ele o descobridor do vinho, uma bebida muito bem quista por aquela cultura, mas responsável por uma conduta que dista muito do que é esperado de um alguém equilibrado, norteado pela razão virtuosa. Bêbado, o homem se libertava dos grilhões sociais impostos, ele os *esquece*; mais que uma simples bebida, “(o) vinho contém em si mesmo os segredos e a índole selvagem e irrefreável do deus. Os devotos de Dioniso conhecem sua natureza por meio do vinho (...)” (KRAUSZ, 2003, p. 22). Sob o efeito do vinho, os possessos alcançavam um estágio de vida superior; naquele momento, o espírito de Dioniso os arrebatava num êxtase que era chamado de *Enthousiasmos*, cujo significado era literalmente “ter o deus dentro”. Nessa condição, todo e qualquer traço de individualidade caía por terra. Ultrapassada a construção aparente das formas e superada a ilusão da individualidade – duas características apolíneas –, repousa o Uno-primordial expresso pelo impulso dionisíaco da música. Com a ruptura das formas apolíneas, promove-se o retorno ao âmago da natureza em sua forma universal: “Sob a magia do dionisíaco torna a selar-se não apenas o laço de pessoa a pessoa, mas também a natureza alheada, inamistosa ou subjugada volta a celebrar a festa de reconciliação com seu filho perdido, o homem” (NIETZSCHE, 1992, p. 31).

Sintetizadas as características contrastivas de Apolo e de Dioniso, podemos agora promover a aproximação entre os deuses e as duas faculdades aqui exploradas: o **lembrar** e o **esquecer**. Torna-se necessário evidenciar que não se trata de uma aproximação originalmente proposta por Nietzsche em alguma de suas obras, mas possibilitada pelas suas palavras, por isso, recorreremos muito frequentemente a trechos do filósofo e de seus comentadores para que seja reforçada a coerência da interpretação por nós defendida.

Apolo é um deus de poderes configuradores e também é reconhecido por seu dom divinatório. Enquanto divindade configuradora, esse deus tem seus olhos voltados para o passado, tempo original em que a natureza concedeu uma realidade aparente às coisas, isto é, quando ela as plasmou, tornando-as confinadas a definidas formas a partir das quais todo o universo circundante pôde ser apreendido pela nossa cognição. Por outro lado, graças a seu dom divinatório, Apolo está vinculado ao futuro, possibilitando ao homem a capacidade de fazer e de cumprir promessas, tornar real a concretização de profecias. Os dois traços apolíneos evidenciam quão intenso é o elo do deus solar com a faculdade do lembrar. Advêm dos dons apolíneos a capacidade que o homem tem de guardar consigo o passado e a de fazer promessas para o futuro, é por meio desses recursos que esse deus estende sua aura ética à psicologia de seus seguidores e cultores.

É pelo lembrar que o homem encontra-se preso à cultura, são os fios de memória tecidos por ela que o envolvem aprisionando-o numa teia de valores e de condutas naturalizados. Supervvalorizados e cultivados pelo hábito, eles impuseram uma condição inferior à vida experienciada pelo homem moderno, isso porque “[...] com ajuda da moralidade do costume e da camisa de força social, o homem foi realmente *tornado* confiável” (NIETZSCHE, 1998, p. 49, grifo do autor). Nesse ponto, entende-se por que motivo Nietzsche aborda e defende o lembrar impondo-lhe certas restrições, ou seja, somente quando a memória contribui para a vida é que deve ser privilegiada, tal concepção é exposta pelo pensador em sua obra *Considerações intempestivas* (1876) – nesse livro, ele usa o termo história em vez de memória, num contexto em que, a nosso ver, uma palavra pode ser substituída pela outra:

Serviremos a história só na medida em que ela serve a vida, mas o abuso da história e sua sobrevalorização provocam a degenerescência e o enfezamento da vida, fenômeno de que é necessário e doloroso termos consciência, através dos evidentes sintomas que se manifestam na nossa época. (1976, p.102).

É em favor da vida e contra os abusos da história que Nietzsche considera superior e necessário o cultivo do dionisíaco, sua força contrastiva promove uma ruptura com o lembrar e instaura o esquecer como ação de valor superior. Sob a égide da embriaguez dionisíaca, o homem se liberta dos grilhões sociais, ele agora se faz regido pelos instintos naturais de sua condição animal e, por isso, nega todo e qualquer vínculo com o passado e com o futuro.

Numa cultura em que o lembrar apolíneo se tornou tão caro, o esquecer só se fez necessário quando foi usado para apagar aquilo que vinculava o homem à sua natureza animal. O indivíduo civilizado foi, aos poucos, se esquecendo de suas marcas naturais e se comprometendo, cada vez mais, com suas construções de cunho social, dentre elas, a capacidade de se lembrar. Preso a essas memórias culturais, o homem ocidental, aos olhos de Nietzsche, deixa de cumprir sua principal ação que é a de se fazer artista a partir de seu constante criar. Para se criar, é preciso se libertar do já existente, é preciso esquecer, por isso torna-se imprescindível a aura de Dioniso que, com sua embriaguez, nos impulsiona ao novo, ao eterno e ao espontâneo.

No conto aqui estudado, uma situação diferenciada se instaura; em vez de uma tendência a uma ou a outra postura, trava-se um duelo de forças entre o lembrar e o esquecer, rivalidade personificada nas duas personagens da narrativa. Cada uma a seu modo, em sua visão de mundo e em seus comportamentos, Adriana e sua mãe sintetizam os valores culturais do esquecer e do lembrar respectivamente, ações que, por sua vez, expressam os preceitos dionisíacos e apolíneos, projetando as concepções nietzschianas, conforme buscaremos demonstrar.

O conto lygiano intitulado “A medalha” foi publicado originalmente em 1965, na coletânea *O jardim selvagem*, mais tarde sendo inserido definitivamente no volume *A estrutura da bolha de sabão*, de 1991⁶. Em uma narrativa de extensão mediana, Lygia Fagundes Telles explora uma gama de temáticas densas e polêmicas, elas são tangenciadas no decorrer da discussão entre Adriana e sua mãe, personagens da trama.

A protagonista do conto é Adriana, uma noiva que, na véspera do casamento, sai mais uma vez para trair o futuro marido. Ela e o amante passam a noite juntos e, ao chegar a casa, a moça tenta não acordar a mãe que, com certeza, reprovava seu ato: “As atitudes levianas, as aventuras fáceis e inconsequentes iniciadas na adolescência e levadas até mesmo à véspera de seu casamento são um insulto permanente à austeridade da velha senhora” (SILVA, 2001, p.112).

Mesmo evitando fazer barulho, antes mesmo de Adriana terminar os degraus da escada, ouve a voz da mulher a interpelá-la; a jovem vai até o quarto de sua mãe e, então, elas travam um diálogo hostil, afinal são duas mulheres que se encontram separadas por idades e por princípios culturais bem diferentes, o que as leva a avaliarem o comportamento da moça de modo bastante diferenciado.

6. De uma publicação para a outra, o texto sofreu muitas alterações, algumas delas estudadas por Sônia Maria da Silva de Moura em sua dissertação de mestrado intitulada *A arquitetura dos contos de Lygia Fagundes Telles*.

A conversa deixa evidente a conflituosa relação existente entre elas. Mãe e filha, no decorrer de todo o texto, fazem troca de acusações e de desafetos mútuos; elas mantêm “[...] um relacionamento marcado pela agressividade, que ambas fazem questão de alimentar” (MOURA, 1993, p. 37).

Da parte da mais velha, a agressividade se torna mais enfática na segunda publicação do texto, quando a autora substitui a palavra “cínica” por “cadela”, percebe-se o quanto é intensificado o valor pejorativo que a mãe dirige à filha quando a repreende pelo comportamento indevido.

- Precisava ser *também* na véspera do casamento? Precisava ser na véspera? – repetiu a mulher agarrando-se aos braços da cadeira.
- Precisava.
- *Cadela*. Já viu sua cara no espelho, já viu?
A moça encostou-se no batente da porta. Abriu a bolsa e tirou o cigarro. Acendeu-o. Quebrou o palito e ficou mascando a ponta (TELLES, 2010, p. 13-14, grifo nosso).

Todo o discurso da anciã é marcado pela presença de ofensas e de julgamentos hostis dirigidos à jovem. A situação de atrito existente entre Adriana e sua mãe é decorrente, acima de tudo, de uma oposição valores, cada uma delas representa uma postura diferenciada em relação à vida em sociedade. Na imagem da velha deficiente e presa a uma cadeira de rodas, encontram-se sintetizados fundamentos de um discurso tradicional de base patriarcal. Como fruto dessa cultura, há muito perpetuada e repassada de geração a geração, essa personagem se aproxima do ato de lembrar, em outras palavras, a velha é, em si, a memória de uma ideologia apegada a leis e a regras de conduta antiquadas principalmente no que se refere à postura feminina.

Enquanto personificação do lembrar, a mulher usa elementos do passado para fortificar seu discurso, ela busca imagens e fatos de outros tempos para usá-los contra Adriana. De imediato, para atingi-la de modo profundo, a velha compara a moça ao pai, descrevendo-o de modo inferior e deixando evidente a identificação entre os dois.

- Cínica. Igualzinha ao pai. Ele ia achar graça se te visse assim, aquele cínico.
- Não fale do meu pai.
- Falo! Um cínico, um vagabundo que vivia no meio de vagabundos, viciado em tudo quanto é porcaria. Você é igual, Adriana. O mesmo jeito esparramado de andar, a mesma cara desavergonhada... (2010, p.14).

Depois de resgatar do passado a figura do pai já morto, a cadeirante faz referência à vida amorosa de Adriana. Ao ver a filha traindo o noivo com outro homem, a mulher sugere que ela, então, se case de vez com o amante, abandonando uma vida marcada por inúmeros parceiros, por várias desventuras amorosas.

- Por que não se casa com ele? Hein? Vamos, Adriana, por que não se casa com ele? – Com ele quem?
- Com esse vagabundo que acabou de te deixar no portão.
- Porque ele não quer, ora.
- Ah, porque ele não quer – repetiu a mulher. Parecia triunfante.
- Gostei da sua franqueza, porque ele não quer. Ninguém quer, minha querida. Você já teve dúzias de homens e nenhum quis, só mesmo esse inocente do seu noivo... (2010, p. 15).

Fica explícita a crítica dirigida à vida afetiva da moça. Além disso, a mãe deixa evidente que é a própria Adriana a culpada por seus infortúnios amorosos, supostamente os homens não a quiseram pela sua aparência e, em especial, pelo seu estilo de vida. Depois dessas duas investidas fortes contra filha, diante das quais a jovem pouco se mostrou atingida, antes de dar-se por vencida, a velha lança mão de uma memória que sabe ser o ponto fraco de Adriana. Acerca desse momento, Vera Tietzmann faz um comentário importante em referindo-se à boa memória da mulher: “Na esgrima que se estabelece entre as duas, as estocadas são certeiras. *A memória implacável* da mãe acerta com precisão na ferida mal fechada de Adriana: sua primeira frustração amorosa, quando ainda menina-moça” (SILVA, 2001, p.112, grifo nosso). Trata-se de algo que Adriana buscou esquecer, mas que lhe é trazido de volta e explorado de modo cruel pela sua genitora.

- Fiz o que pude.
- Então, ótimo. Tudo bem, agora queria dormir um pouquinho, posso?
- Um instante ainda – disse a mulher e a voz subiu fortalecida, veemente. – Ah, *me lembrei* agora, era Naldo, não era? O nome daquele seu primo, o primeiro da lista. Nem quinze anos você tinha, Adriana, nem quinze anos e já se agarrando com ele na escada, emendada naquele devasso. (2010, p. 17, grifo nosso).

Ao perceber o impacto que essa memória gerou em Adriana, a mulher continua, intensificando os detalhes e aviltando o significado do fato e do homem envolvido.

- Ele não era devasso.
- Não? E aquelas doenças todas? Vivia dependurado em negras, viveu anos com aquela empregada peituda, pensa que não sei?
- Ele não era um devasso. E ele me amou.
- Amou... Fugiu como um rato quando foram pilhados, o safado. Fugiu como fugiram os outros, nenhum quis ficar, Adriana, nenhum. Vi dezenas deles, casados, divorciados, toda uma corja te apertando nas esquinas, detrás das portas, uma corja que nem dinheiro tinha para o hotel. Um por um, fugiram todos.
- Ele me amou (2010, p. 17).

Contra as investidas da mãe, Adriana resiste lançando mão da ironia, ela elabora enunciados sobrecarregados de sarcasmo, tornando evidente que não se submete às ofensas maternas.

- Na véspera do casamento. Na *vés-pe-ra*. Você já viu sua cara no espelho? Já se olhou num espelho?
- E daí? O véu vai cobrir minha cara, o véu cobre tudo, ih! tem véu à beça. Vou dar uma beleza de noiva, mãe, você vai ver [...] (2010, p.14 – grifos da autora).

Adriana é uma personagem que deve ser lida como símbolo de uma cultura bem diferente daquela a que sua mãe pertenceu. Em suas falas e em seus comportamentos, essa jovem personifica os ideais de uma sociedade marcada pela fluidez dos valores e das normas sociais. Em sua liberdade e em seu desapego aos valores tradicionais, faz-se reconhecível o esquecer, ou seja, esquecendo-se das culpas que lhe são impostas e das angústias vivenciadas é que ela consegue se salvar, saindo-se quase ilesa dessa luta contra os ideais passadistas personificados em sua mãe e que são simbolizados pela medalha que uma quer passar à outra.

- Vai, abre aquela caixa ali em cima... Abriu? Tem dentro uma medalha de ouro que foi da minha avó. Depois passou para minha mãe, está me ouvindo, Adriana? Antes de morrer minha mãe me entregou a medalha, nós três nos casamos com ela. Tem também a corrente, procuro depois. Você se casa amanhã, hum? Leva a medalha, é sua (2010, p.14).

Diante do que fora exposto, pode-se perceber por que motivo Adriana recusa o “presente” que lhe é dada, ela entende que, mais do que um objeto de valor material, a medalha é uma herança ideológica. Considerando seu significado, a medalha não representa algo benquisto, na realidade, ela simboliza um peso para Adriana. Aceitá-la, seria assumir para si o ônus de um passado norteador

por aportes culturais valorativos que precisam ser superados, por isso, o melhor é rejeitá-la, em outras palavras, é preciso esquecê-la. A superação desse passado ou seu esquecimento encontram-se representados na recusa da medalha, o que é feito de modo bastante original.

Concentrou-se no esforço para respirar. Abriu a boca. Inclinou-se e repentinamente prendeu o gato entre os cotovelos. Amarrou-lhe no pescoço a fita com a medalha e abraçou-o com alegria. – O sacana me arranhou!...Ganhou um puta presente e me arranha, me arranhou... – ficou repetindo. Com a ponta do dedo, fez a medalha oscilar. Ih! Ficou divino, olha aí, um vira-lata condecorado com ouro!...

Em vez de usar a joia de ouro, símbolo da tradição em sua família, Adriana a pendura no pescoço do gato Romi. A ousadia e a rebeldia dela tornam-se ainda mais ofensivas ao fazer com que a mãe veja sua gaiatice.

Quando chegou ao quarto no extremo do corredor, apoiou-se na parede e ficou ouvindo. Abriu a porta. Espiou. A mulher conduzira sua cadeira até ficar defronte da janela, exposta ao vento que fazia esvoaçar seus cabelos tão finos como fios despedaçados de uma teia. Adriana ainda quis verificar se a medalha continuava presa ao pescoço do gato. Impeliu-o com força na direção da cadeira. Fechou a porta de mansinho (2004, p. 19-20).

Na relação conflitante entre mãe e filha, acreditamos estar espelhada a dualidade de valores expressa na mitologia grega pelos deuses Apolo e Dioniso. Com seu apego à lembrança, a anciã torna-se uma porta-voz dos valores apolíneos, no seu compromisso com o equilíbrio e com a razão virtuosa. Enquanto isso, graças à sua tendência ao esquecimento, Adriana assume a função de um arauto dionisíaco que, regido por entusiasmo, se liberta de todo e qualquer grilhão social. Além disso, deve-se dizer que até mesmo os traços físicos das duas personagens as aproximam das duas divindades mitológicas. Num dos momentos em que compara Adriana ao pai, a velha faz o seguinte comentário:

– E gordo. Nada mais me atinge, Adriana. É como se ele voltasse, nunca vi uma coisa assim, vocês dois são iguais. Ele morreu e encarnou em você, o mesmo jeito mole, balofo. Sujo. Na minha família todas as mulheres são altas e magras. Você puxou a família dele, tudo com cara redonda de anão, cara redonda e pescoço curto, olha aí a sua cara. E a mãozinha de dedinho gordo, tudo anão (2004, p. 16).

Enquanto a mãe pertence a uma linhagem de mulheres belas e magras, verdadeiras representantes do ideal de beleza apolíneo, a filha retoma os traços do pai que, além de viciado, era feio e gordo. Desde o início do texto, percebemos o quanto a personalidade de Adriana se aproxima da do pai, para a velha o homem não passava de um “debochado, um irresponsável completamente viciado, igualzinho a você” (2010, p. 14). Assim como o genitor, a jovem entrega-se a uma vida de “vícios”, bebendo, fumando além de trair o futuro marido. Além disso, no modo com que discute com a mãe, a moça demonstra ser “debochada”, traços que a aproximam ainda mais da figura paterna.

Como se pode perceber, o conto lygiano – que, de imediato, parece narrar apenas uma problemática relação entre gerações – nos possibilita fazer uma leitura mais profunda. Na oposição expressa pelas personagens, entendemos estar representada uma dualidade conceitual e comportamental construída a partir dos valores culturais ligados aos termos lembrar e esquecer. Se recorrermos a Nietzsche para promovermos essa abordagem, é porque entendemos como coerente a relação entre os pensamentos expostos pela sua obra e aqueles que podem ser depreendidos do texto de Lygia Fagundes Telles no que se refere à percepção da memória.

Tendo em vista seu método de pensamento centrado na duplicidade conflituosa de forças, o lembrar se oporia ao esquecer, duas importantes faculdades que, em luta constante, engendrariam o melhoramento da vida. Se Nietzsche, em mais de um momento, concede ao lembrar um caráter secundário, buscando sobrevalorizar mais intensamente o esquecer, ele o faz porque, de acordo com sua reflexão, o Ocidente vem, há muito, privilegiando a primeira dessas faculdades, fazendo dela um instrumento para a manutenção de valores e de comportamentos superficiais que inferiorizam nosso viver. Dessa forma, o duelo de forças se mostraria desequilibrado, pois o valor estimado do lembrar inibe a atuação imprescindível e necessária do esquecer⁷. Ambas as faculdades se fazem primordiais, pois é da dualidade que se promove a evolução da vida, é do agregar e não do excluir que o viver se rejuvenesce, mantendo-se jovem. Quando a nossa cultura concedeu espaço privilegiado ao lembrar e relegou o esquecer à margem de nossas experiências, quem sofreu com isso foi a vida e, conseqüentemente, o homem, mas como adverte o filósofo: “Trata-se de saber esquecer a tempo, como de saber recordar a tempo; é imprescindível que um instinto vigoroso nos advirta sobre quando é necessário ver as coisas historicamente e quando é necessário não as ver historicamente” (NIETZSCHE, 1976, p. 109).

7. Esse domínio de uma força em relação outra não é, em si, o problema. O caráter negativo disso se dá quando esse domínio se faz fixo, sendo reforçado por valores que não são interpretados de modo crítico, o que instauraria uma destruição e uma reconstrução de sentidos, em vez da inércia semântica que torna o lembrar algo bom e o esquecer algo ruim.

Ainda que fadado ao esquecimento, o homem civilizado cultivou valores que privilegiaram e reforçaram o lembrar, isso porque somente a partir dessa faculdade seria possível *fazer promessas*, expediente usado para o adestramento dos indivíduos, aprisionando-os a laços e a posturas sociais indestrutíveis. Para que isso fosse possível, a faculdade do esquecer passou por um processo de depreciação, sendo relegada a segundo plano ou, muitas vezes, recebendo epítetos pouco amigáveis – é importante perceber como ao esquecimento são vinculados sentidos de perda, ausência, inércia e nulidade, todos de caráter negativo dentro de nossa cultura⁸. Mas Nietzsche se manifesta contra esse posicionamento hostil concedido ao esquecimento, o pensador o ressignifica, propondo uma interpretação original em que o esquecer se mostra imprescindível à vida.

Esquecer não é uma simples *vis inertiae* [força inercial], como creem os superficiais, mas uma força inibidora ativa, positiva no mais rigoroso sentido, graças à qual o que é por nós experimentado, vivenciado, em nós acolhido, não penetra mais em nossa consciência, no estado de digestão (ao qual poderíamos chamar “assimilação psíquica”), do que todo o multiforme processo da nossa nutrição corporal ou “assimilação física”(NIETZSCHE, 1998, p. 47).

Oposto à lembrança, o esquecimento atuaria anulando as forças de sua oponente, abrindo espaço para que a vida reassumisse sua carga de espontaneidade e de originalidade, condição imprescindível à perpetuação do criar: “Todo o acto exige o esquecimento, da mesma forma que a vida dos seres orgânicos exige não só a luz como também a obscuridade” (NIETZSCHE, 1976, p. 107).

Em dado momento das *Considerações intempestivas*, Friedrich Nietzsche afirma que “[...] há um grau de insônia, de ruminação, de sentido histórico que prejudica o ser vivo e que acaba por destruí-lo, quer se trate de um homem, de uma nação ou de uma civilização” (NIETZSCHE, 1976, p. 108, grifo do autor). Indivíduo ou sociedade podem ser vítimas de uma sobrecarga decorrente do constante lembrar, estética ou Estado sofrem um empobrecimento quando Apolo instaura um reinado tão duradouro e tirano. Nesse momento, a vida requer um retorno ao passado não-científico, não norteado pela escrita – a escrita é uma escrava sempre prestativa à perpetuação da memória. Por isso, é ao mundo primitivo, ao mundo da oralidade que se faz necessário voltar, período em que “[...] as sociedades sem escrita, [...]

8. Esse caráter negativo do esquecimento pode ser também rastreado na obra de Lygia Fagundes Telles, conforme é exposto por Vera Maria Tietzmann Silva: “O esquecimento, o apagamento de uma fração da memória passada, é um tema que na ficção de Lygia Fagundes Telles costuma fazer fronteira com a neurose ou com a loucura” (SILVA, 2009, p.199).

atribuem à memória mais liberdade e mais possibilidades criativas” (LE GOFF, 1996, p. 430). É nesse mundo regido por Dioniso que devemos nos inspirar, é pelo seu entusiasmo que devemos nos deixar levar para que possamos nos engajar em novas possibilidades de criação.

Nietzsche demonstra não uma racionalidade, mas uma intuição única na compreensão da vida e de suas vicissitudes. É em benefício do viver e não de necessidades sociais ou de funcionalidades políticas que ele considera nossas ações e nossos valores. Se em mais de um momento sua obra e seu método de interpretação do mundo foram questionados ou criticados, isso se deu porque esse filósofo se fez instrumento de seu próprio discurso, isto é, Nietzsche se rendeu aos preceitos dionisíacos, mergulhando totalmente numa aura de esquecimento. Ele se esqueceu da lógica, da razão, do equilíbrio, traços tão caros ao passado filosófico, por isso pôde engendrar algo novo, com isso se fez artista, criando uma nova perspectiva de mundo, ou melhor, recriando o mundo a partir dela. Numa cultura em que tanto valor é concedido à memória, esse filósofo nos incentiva a um pouco mais de esquecimento, como modo único de intensificar na vida seu traço de maior valor, a saber, sua eterna renovação.

Em muitos pontos, *A visão dionisíaca do mundo*⁹ proposta por Friedrich Nietzsche pode ser rastreada nos textos de Lygia Fagundes Telles. Tamanha e insistente recorrência nos leva a acreditar que, em seu conjunto, a obra dessa autora constitua uma verdadeira poética dionisíaca¹⁰, cultivando valores ideológicos e comportamentais que resistem a uma imposição cultural centrada na razão e na ciência – esta última o mais novo porta voz das luzes apolíneas.

Nos contos e romances lygianos, são inúmeras as personagens que, como Adriana, se colocam na contramão dessa cultura apolínea comprometida com o eterno lembrar das leis, das posturas e das ideologias do deus solar. Tal qual a moça do conto “A medalha”, muitos seres ficcionais de Lygia Fagundes Telles ou- sam esquecer. Bêbados ou entusiasmados, esses seres personificam uma vontade de potência comprometida com a renovação do viver. É esquecendo e burlando os compromissos com uma civilização tão impositiva que essas personagens se salvam de uma vida estagnada. Trata-se de uma salvação que, embora dolorosa e cheia de feridas, se faz heroica. Assim como o deus do vinho e do teatro, esses indivíduos fictícios encontram-se sempre perseguidos, subjugados e inferioriza-

9. *A visão dionisíaca do mundo* é o título de um trabalho escrito por Nietzsche em 1870. Na realidade, ali se encontram as bases ideológicas que mais tarde, depois de se debruçar mais intensamente sobre o tema, serão transformadas no livro *O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo* (1872).

10. A defesa dessa poética dionisíaca expressa pelo conjunto da obra lygiana constitui a base de nossa tese de doutoramento, pesquisa que se encontra em andamento e que tem este artigo como uma de suas partes.

dos, eles são vítimas de uma avaliação social norteadada pelo olhar inquisidor de uma cultura apolínea, por isso parecem sempre estar à margem do que é certo, do que é de bom tom e, principalmente, do que é virtuoso. Mas, é importante dizer, nesses seres marginais ou relegados ao submundo é que a vida se faz resistente, se renovando *ad eternum*.

Para concluir, gostaríamos de dizer que, na tensão conflituosa entre Adriana e sua velha mãe, encontra-se representado um dos mais antigos conflitos culturais presente em nossa sociedade civilizada, dualidade que determina duas ações bem distintas para com os indivíduos sociais, isto é, valorizar aquele que se lembra e desprezar aquele que se esquece. Ler os textos de Lygia Fagundes Telles é estar diante desses eternos e complementares conflitos culturais. Em seus textos, não há uma postura a se sobressair em relação à outra, a escritora explora a vida e seus diferentes vieses valorativos, concebendo-os como fundamentais ao viver. Com essa atitude, seus escritos tornam-se projeções literárias de complexas perspectivas filosóficas, uma intuição do existir que, de modo sublime, explora os mais densos e intensos valores do nosso viver.

REFERÊNCIAS

- AZEREDO, Vânia Dutra de. Nietzsche e os gregos. In: *HYPNOS*, São Paulo, número 21, 2º semestre 2008, p. 273-287.
- BANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991. V.1.
- KRAUSZ, Luis S. Dioniso. In: *História Viva*. São Paulo: Duetto Editorial, 2003. Coleção Deuses da Mitologia n.4.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão [et. al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- MOURA, Sonia Maria da Silva. *A arquitetura dos contos de Lygia Fagundes Telles*. 1993, 206f. Dissertação. (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *O nascimento da tragédia: ou helenismo e pessimismo*. Tradução, notas e posfácio de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Considerações intempestivas*. Tradução de Lemos de Azevedo. Lisboa: Editorial Presença-Livraria Martins Fontes, 1976.
- SILVA, Vera Maria Tietzmann. *A metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles*. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2001.
- TELLES, Lygia Fagundes. *A estrutura da bolha de sabão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

O ERÓTICO E O DIALÓGICO EM "ENTREGO-ME A TI", CONTO DE RUTH SALVIANO BRANDÃO

THE EROTIC AND THE DIALOGICAL IN "ENTREGO-ME A TI", A RUTH SALVIANO BRANDÃO TALE

Rosana Letícia PUGINA¹

Juscelino PERNAMBUCO²

RESUMO: O tema deste artigo é o estudo do erotismo e do dialogismo no conto "Entrego-me a ti", de Ruth Silviano Brandão (2006), à luz das reflexões de Mikhail Bakhtin e de estudos do erotismo na literatura. O conto foi lido como um entrecruzamento de vozes que dialogam com outros textos eróticos, sendo também ecos de vozes do seu tempo. Os objetivos propostos são estudar os conceitos de erotismo na literatura e compreender como se edificam no *corpus*; observar os mecanismos de constituição dialógica que se travam na obra, sobretudo quanto à estilização; e verificar a axiologia impressa no conto. A fundamentação teórica são as reflexões de Bakhtin sobre o dialogismo (1997; 1998). Quanto ao erotismo, foram utilizados os estudos de Almeida (1980), Bataille (1980), Castello Branco (1984), Durigan (1985), Moraes e Lapeiz (1986) e Paz (1993). A metodologia da pesquisa é de cunho bibliográfico sobre o erotismo, as relações dialógicas e a estilização. Apurou-se, como resultado, que o conto erótico em questão constitui-se dialogicamente por meio do mecanismo de estilização devido ao seu caráter intertextual.

PALAVRAS-CHAVE: Relações dialógicas. Bakhtin. literatura erótica. Estilização.

ABSTRACT: The theme of this article is the study of eroticism and dialogism in the tale "Entrego-me a ti", by Ruth Silviano Brandão (2006); it is based on Mikhail Bakhtin's reflections and studies about eroticism in literature. The tale was read as an intercrossing of voices that refer to other erotic texts, and are also echoes of voices from its time. The established objectives are studying the eroticism concepts in literature and understanding how they are built in the *corpus*; observing the mechanisms of dialogical constitution that are held in the book, specially concerning the stylization; and verifying the axiology present in the tale. The theoretical foundations are Bakhtin's reflections about the dialogism (1997; 1998). Related to the eroticism, studies by Almeida (1980), Bataille (1980), Castello Branco (1984), Durigan (1985), Moraes and Lapeiz (1986) and Paz (1993) were used. The methodology of the research is bibliographical about the eroticism, dialogical relations and stylization. It was gotten results as that the erotic character of the presented tale is dialogically constituted by the stylization mechanism due to its intertextual characteristics.

KEYWORDS: Dialogical relations. Bakhtin. Erotic literature. Stylization.

1. Mestra em Linguística pela Universidade de Franca - Unifran. Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Araraquara - SP - Brasil. rosanapugina@gmail.com. Bolsista CNPq.

2. Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista - Unesp - Araraquara. Docente do Mestrado em Linguística da Universidade de Franca - Unifran - Franca - SP - Brasil. juspernam@gmail.com.

*Amor — pois que é palavra essencial
comece esta canção e toda a envolva.
Amor guie o meu verso, e enquanto o guia,
reúna alma e desejo, membro e vulva.*

*Quem ousará dizer que ele é só alma?
Quem não sente no corpo a alma expandir-se
até desabrochar em puro grito
de orgasmo, num instante de infinito?*

Carlos Drummond de Andrade

Introdução

O erotismo na literatura precisa ser mais investigado do que tem sido, uma vez que seu valor artístico nem sempre é reconhecido e explorado pelos estudiosos. Por isso, é importante expandir os estudos acerca do erotismo e da pornografia, sobretudo no campo das ciências, para que as discussões sobre esses temas cheguem ao grande público e, assim, deixem de ser tabu, pois o preconceito com a temática tratada em obras eróticas obrigou este tipo de literatura a refugiar-se no domínio da marginalidade.

O tema deste trabalho é o estudo do conto erótico brasileiro “Entrego-me a ti”, de Ruth Salviano Brandão (2006), pertencente à coletânea *69/2 contos eróticos*³ (CLAVER, 2006), à luz do dialogismo bakhtiniano. Para Mikhail Bakhtin, o dialogismo é o fundamento de toda a discursividade, pois se faz presente em todos os enunciados, no jogo de vozes sociais e históricas. O conto erótico, como enunciado literário, é marcado pelo entrecruzamento de vozes que dialogam com outros textos e discursos, sendo também ecos de vozes do seu tempo, as quais evidenciam os valores e as crenças de uma determinada formação social. Nesse contexto, busca-se compreender o erotismo na literatura e as formas como se edifica no *corpus* escolhido, uma vez que os conceitos de erótico, de obsceno e de pornográfico confundem-se no imaginário popular. Ademais, intenta-se verificar como se dão as relações dialógicas no conto, analisar a concretização do fenômeno da estilização, bem como observar a axiologia impressa ao *corpus*.

Para sustentar nossa análise, é necessário, a partir daqui, reunir os conceitos de erotismo, de literatura erótica e de estilização.

3. “O título do livro é fruto de encontros, telefonemas, mensagens trocadas entre as quinze pessoas que escrevem esse livro: curiosamente 15 é a soma de 6 e 9 (pura casualidade! Esperamos que nos traga bons augúrios), 69 é visualmente o número perfeito, entretanto apresentamos aqui apenas a ‘metade’ da perfeição: dividimos por 2 nosso círculo: sugerimos que o leitor se encarregue da complementação” (CLAVER, 2006, p. 12, grifo do autor).

Vozes de Eros

De acordo com a etimologia, “Erótico” vem de *erotikós* (relativo ao amor) e deriva de *Eros*, o deus grego do amor. Posteriormente, a psicanálise classificou o erotismo como força, princípio da ação, o que é proveniente da libido. Logo, erotismo é o resultado da junção entre “erot(o)” + “ismo” e significa paixão amorosa (DURIGAN, 1985, p. 30, grifos do autor). Quanto ao vocábulo, é cabível que se faça uma leitura de sua origem e de suas definições. O *Dicionário erótico da língua portuguesa* (ALMEIDA, 1980, p. 106) traz algumas acepções:

Eros – s. 1. Nome do deus grego do amor. 2. Simboliza todas as atividades humanas ligadas ao sexo. 3. Instinto total de vida em contraposição ao instinto total de morte ou autodestruição.
Erótico – adj. Relativo ao amor, sensual, lascivo. Erotismo – s. Amor lúbrico. Cabritismo⁴.

A partir disso, é possível compreender que a palavra erotismo é proveniente do grego *Eros* (deus do desejo sexual num sentido mais amplo). Surgiu, conforme Eliane Moraes e Sandra Lapeiz (1986, p. 7-8), no século XIX, a partir do adjetivo “erótico”, definido como “amor enfermo, paixão sexual insistente, busca excessiva da sensualidade”.

No âmbito social, Lúcia Castello Branco (1984, p.7) diz que definir erotismo, “a linguagem cifrada de Eros”, conforme a lógica, é o mesmo que caminhar em direção contrária ao próprio impulso erótico, o qual transita pelo silêncio e pela fugacidade. Para a autora, “o caráter incapturável do fenômeno erótico não cabe em definições precisas e cristalinas – os domínios de Eros são nebulosos e movediços”.

Roland Barthes (1996, p. 16, grifos do autor), em sua obra *O prazer do texto*, afirma que o erotismo está entre a cultura e a destruição, ou seja, é o meio, a fenda da sedução e da sugestão que fica entre os dois, e não naquilo que se mostra às claras:

o lugar mais erótico de um corpo não é lá onde o *vestuário se entreabre*? Na perversão (que é o regime do prazer textual) não há “zonas erógenas” (expressão aliás bastante importuna); é a intermitência, como o disse muito bem a psicanálise, que é erótica: a da pele que cintila entre duas peças (as calças e a malha), entre duas bordas (a camisa entreaberta, a luva e a manga); é essa cintilação mesma que seduz, ou ainda: a encenação de um aparecimento-desaparecimento.

4. “s. Concupiscência, luxúria” (ALMEIDA, 1980, p. 56).

Georges Bataille (1980) conceitua erotismo como um impulso resultante de duas forças divergentes: a vida e a morte, isto é, a busca de continuidade em contraposição ao caráter mortal dos seres humanos. Para o autor, os indivíduos se lançam em uma busca absurda de permanência porque sentem uma espécie de nostalgia da continuidade perdida. Assim, o que move os indivíduos no erotismo é a vontade de viver por meio da fusão com o outro. Contudo, essa fusão com o outro é tênue e fugidia, porque indivíduos só podem existir enquanto seres distintos: “a fusão total, duradoura, eterna só seria possível na morte dos indivíduos. Eros é movido, portanto, por um desejo extremo de vida, [...] que fatalmente desemboca [...] no abismo da morte” (BATAILLE, 1980, p. 36). Assim, Eros é entendido como uma forma de recompor a natureza antiga, conforme a qual os seres humanos eram constituídos a partir de uma integração com o outro.

Octavio Paz (1993, p.12) possui outra concepção, embora parta, assim como Bataille (1980), do caráter humano do erotismo em contraposição aos instintos animais. Ele diz que a linguagem, devido à sua capacidade de dar nome “ao mais fugaz e evanescente: a sensação”, pode também nomear o processo de sedução, algo unicamente humano, o qual “não é mera sexualidade animal – é cerimônia, representação”.

Juan Vives-Rocabert (2005, p. 57) completa as reflexões de Octavio Paz (1993) quando assegura que, a partir do pressuposto de que a sexualidade é imutável, o erotismo possa adquirir, porém, “uma variedade quase infinita de modalidades”. Enquanto o ato sexual para fins de reprodução é sempre mecânico e repetido, o erotismo é invenção, pois se estrutura na fantasia como uma manifestação da criatividade humana.

Sobre isso, Octavio Paz (1993, p. 13) diz ainda que a chave do erotismo está na palavra “como”, assim como é usada em uma metáfora, que compara, mas não afirma. Em sua opinião, “o erotismo não é uma simples imitação da sexualidade, é a sua metáfora”. Resumidamente, ele quer dizer que a metáfora sexual, nas suas incontáveis variações, “significa sempre *reprodução*”; a metáfora erótica, ao contrário, por ser indiferente à geração da vida, interrompe a reprodução (PAZ, 1993, p. 13, grifo do autor).

O texto erótico monta esse espetáculo de inúmeras maneiras juntamente com as relações significativas que o constituem. Assim, é necessário que o erotismo seja traduzido em algum tipo de linguagem, mesmo que sugestiva, para que tenha sentido, daí o seu traço puramente humano, o que o distingue da mera sexualidade animal.

Octavio Paz (1993, p. 15) assegura ainda que “o erotismo é aquilo que torna possível introduzir o sexo na civilização”. Para o autor, sem a sexualidade, não há sociedade e, inquestionavelmente, o próprio sexo está sempre testando a sociedade a qual ajudou a construir. Como consequência dessa necessidade de domesticação e canalização do sexo, a sociedade criou tantas regulamentações: “desde o imemorial tabu do incesto e a regulamentação das relações de parentesco até a instituição do matrimônio” (PAZ, 1993, p. 18). Dessa forma, o erotismo se constitui em paradoxos: “é repressão e permissão, sublimação e perversão”.

Das diversas leituras feitas, fica o efeito caótico que o erotismo provoca devido à sua estreita relação com a transgressão, que traz à superfície o amor erótico como pilar construtivo e violentamente subversivo. Os temas referentes ao erotismo estão ainda na condição de tabu. Entretanto, essa “proibição” gera, na sociedade, necessidade de compreensão do fenômeno erótico traduzido na linguagem do desejo. Daí a proliferação da literatura erótica.

Em vista do que foi exposto, busca-se descobrir nos múltiplos véus dialógicos e na estilização do conto “Entrego-me a ti”, o modo de construção do discurso erótico, para que se confirme o conceito de erotismo no *corpus* selecionado como objeto desta investigação.

Palavras bivocalizadas: estilização

Para Mikhail Bakhtin (1997, p. 195), todos os enunciados são, por definição, dialógicos. As palavras de outrem, inseridas em uma fala, são carregadas inerentemente de um acento novo, o qual pode ser de compreensão ou de avaliação. Pode-se observar, nesse fenômeno, o nível de reciprocidade entre essas duas vozes: “a transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação de outros”. Em alguns casos, as vozes se fundem completamente, perdendo, cada uma delas, a sua identidade. Em outros casos, elas podem ser reforçadas por meio da aceitação das palavras alheias. Tal procedimento é chamado de estilização.

Na estilização, o estilizador estrutura o seu enunciado de modo que a voz do outro seja percebida através de sua própria, pois ele quer que ela seja ouvida e que a sua própria voz também seja ouvida concordando com a outra e, talvez, reforçando essa voz: “a estilização estiliza o estilo do outro no sentido das próprias metas do autor. O que ela faz é tornar essas metas convencionadas” (BAKHTIN,

1997, p. 193). Tem-se, assim, um enunciado bivocalizado, uma vez que esse procedimento incorpora um diálogo. De acordo com Gary Morson e Caryl Emerson (2008, p. 166, grifo dos autores),

[...] o caso típico do discurso bivocalizado passivo unidirecional é o que Bakhtin denomina “estilização”. O estilizador adota o discurso de um falante ou escritor anterior cujo modo de falar ou escrever é visto como essencialmente correto e consentâneo com a tarefa a cumprir. Um crítico revive um estilo herdado de uma geração anterior que ele admira, ou um escritor adota o estilo assinalado como pertencente a uma escola anterior particular porque concorda com essa escola. [...] a concordância, não menos que a discordância, é uma relação dialógica.

Sobre a concordância, os mesmos autores completam que, nesse caso, o estatuto da voz do outro muda: “para avaliar a natureza da mudança, importa compreender que o próprio ato de concordar com alguém implica a possibilidade de discordância”. (MORSON; EMERSON, 2008, p. 166-167). Dessa forma, o discurso do outro foi *testado*, o que lhe modifica a natureza, ou seja, dá a ele um novo acento. O que era visto como “incondicional” passa a ser encarado como “condicional”. Em síntese, nesse procedimento, os dois falantes concordam um com o outro, porém, cada um em sua própria perspectiva (MORSON; EMERSON, 2008, p. 166-167, grifos dos autores).

Para Mikhail Bakhtin (1998), a estilização, para ser considerada verdadeira, é aquela em que há a representação literária do estilo linguístico de outrem, isto é, a inclusão de uma outra voz no discurso. Portanto, para funcionar, é obrigatória, na estilização, a apresentação de “duas consciências linguísticas individualizadas: a que representa (a consciência linguística do estilizador) e a que é para ser representada, estilizada”. Essa outra presença linguística dá à estilização importância e significação novas, exatamente devido ao fato de o estilo inicial ser recriado (BAKHTIN, 1998, p. 159).

O mesmo autor explicita ainda que, a voz de outrem, introduzida pelo estilizador, traz para a produção “um material da língua”, o que provoca a união entre “o mundo estilizado com o mundo da consciência contemporânea” (BAKHTIN, 1998, p. 160). A língua estilizada é recriada e renovada, o que nos permite observar que “a imagem da linguagem criada pela estilização é a mais tranquila, a mais artisticamente acabada” (BAKHTIN, 1998, p. 160), o que está indiscutivelmente relacionado ao esteticismo da prosa romanesca.

Em outras palavras, na estilização a voz de outrem é completamente passiva nas mãos do autor que a utiliza. Ele se apodera da palavra “pura” ou “indefesa”, isto é, sem responsividade, e a reacentua com nova significação, a qual é atribuída conforme a vontade do autor para que possa servir a novas finalidades.

Dessa forma, a estilização é a imitação de um texto ou estilo, sem a finalidade de contradizer, ridicularizar ou desqualificar o que está sendo imitado, pois as vozes apresentadas seguem uma única direção, uma vez que caminham para a mesma posição significante, daí a convergência entre os efeitos de sentido. Para que o leitor reconheça a estilização é necessário que ele ative o seu conhecimento de mundo e a sua memória textual.

Adiante, apresentaremos a análise do *corpus* a partir dos conceitos delineados até aqui, com vistas a observar a constituição erótica do conto “Entrego-me a ti” com o apoio do recurso criativo da estilização proposto por Mikhail Bakhtin.

O erótico e o dialógico em “Entrego-me a ti”, conto de Ruth Salviano Brandão

No conto, analisaremos as relações dialógicas que se estabelecem entre materialidades discursivas independentes, mito e conto literário, por meio dos conceitos bakhtinianos de dialogismo e de estilização.

Como o conto analisado dialoga com um mito, faremos uma breve explanação sobre esse gênero, o qual pertence notadamente à tradição oral. De acordo com Salvatore D’Onofrio (2007), o mito é uma forma simples de narrativa, pois não possui autoria conhecida e se origina do imaginário popular. O mesmo autor completa: “o termo grego *mythos*, correspondente ao latino ‘fábula’, foi utilizado por Aristóteles como elemento estrutural de teoria da narrativa para indicar um conjunto de ações” (D’ONOFRIO, 2007, p. 89, grifos do autor). Entretanto, na sua concepção mais corriqueira, “o mito é uma história ficcional sobre divindades, inventada pelos homens para explicar a origem das coisas ou justificar padrões de comportamento” (D’ONOFRIO, 2007, p. 89). No segundo sentido, temos uma forma simples de narrativa, “pois o mito brota espontaneamente do seio de um povo ainda num estágio primitivo” (D’ONOFRIO, 2007, p. 89). Salvatore D’Onofrio (2007, p. 91, grifo do autor) afirma ainda que, como consequência, o mito é uma “macrometáfora”, porque é a invenção de uma narrativa de ficção em que são estabelecidos elos entre realidades diferentes com o objetivo de explicar a procedência das coisas existentes na vida cotidiana, o que desafia a lógica existencial.

No caso do conto analisado, toda a narrativa se desenvolve a partir do mito de "Eco e Narciso"⁵ pertencente à mitologia grega (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2003, p. 110-113). Aqui as personagens principais também são Eco e Narciso. Temos, nesse caso, relações dialógicas concretizadas no diálogo intertextual, ou seja, na interação entre materialidades discursivas distintas: mito e conto erótico. A história é contada em terceira pessoa por um narrador onisciente.

A primeira constatação das relações dialógicas intertextuais que abarcam os dois textos aparece na forma como as personagens são caracterizadas. No conto, elas são assim definidas: "Eco era oco, voz ocupada por um sincopado que lhe quebrava as cordas vocais, que lhe quebrava o ânimo" (BRANDÃO, 2006, p. 75), e "Este homem [Narciso] abismado em sua própria imagem, esse homem cego, surdo e, entretanto, o mais belo, o mais desejado" (BRANDÃO, 2006, p. 77). Narciso foi considerado cego na narrativa porque é capaz de enxergar somente a si mesmo.

No caso do mito, a caracterização de Eco é anterior à maldição de Juno⁶, por isso ela é considerada falante: "apesar de ser tão bela quanto a mais bela das ninfas, Eco tinha a mania incontrolável de falar pelos cotovelos". Depois da vingança da deusa, sem poder se expressar por palavras, Eco, "após enfadar durante longos anos as paredes da gruta com seus lamentos e lágrimas, viu seu corpo, aos poucos, dissolver-se na escuridão da caverna, até passar a fazer parte dela" (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2003, p. 110- 111). Já Narciso é descrito como: "[...] jovem caçador pretensioso e arrogante, e mulher alguma parecia bastar à sua vaidade" (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2003, p. 111). No mito, apesar da descrição ser mais palpável do que no conto, as características das personagens se repetem, isto é, a busca pelo efeito de sentido é convergente entre os dois textos.

A narrativa é mais psicológica do que cronológica e se resume à descoberta do corpo e à busca do amor não correspondido de Eco por Narciso: "Mas ela [Eco] nada ouvia, não queria entender e entregou-se e abriu-se toda e tresloucou-se sozinha em seu desejo, conhecendo seu corpo como nunca conhecera antes"

5. "Eco - filha da Terra (Gaia), amava a Narciso loucamente. Desprezada por ele, retirou-se para os bosques e escolheu por morada os antros e as cavernas, caindo num tal esgotamento que só lhe ficaram os ossos que foram metamorfoseados em penhascos, não restando dela senão a voz" (VICTORIA, 2000, p. 43). "Narciso - jovem de rara beleza, era filho do Rei Céfiso e da ninfa Liríope. Ao nascer, o adivinho Tirésias profetizou que Narciso viveria muito tempo sem que jamais se desse conta de sua beleza. Um dia viu sua imagem nas águas de um rio e tomou-se, por ela, de louca paixão. Imóvel dia e noite junto da água, consumiu-se de inanição e melancolia. No lugar onde caiu brotou uma flor a que chamaram *narciso* e foi consagrada a Plutão, Prosérpina e às Eumênides" (VICTORIA, 2000, p. 103, grifo da autora).

6. "Juno - irmã e esposa de Júpiter, era filha de Saturno. Era senhora do Céu e da Terra, protetora dos reinos e dos impérios. Dispensava sobretudo especial proteção às esposas virtuosas. Quando presidia aos nascimentos, tomava o nome de Lucina, Juno-Lucina ou Ilícia. Os poetas apresentavam-na como orgulhosa, ciumenta e vingativa" (VICTORIA, 2000, p. 82).

(BRANDÃO, 2006, p. 75). O conflito instala-se quando Eco perde a capacidade de falar. Na sequência, a ninfa insiste, mesmo que inutilmente, em conquistar o jovem caçador. No desfecho, tem-se a constatação de que a ninfa, depois de se apaixonar por Narciso, sente no corpo os reflexos carnisais do sentimento: fantasias eróticas e excitação física. Entretanto, nada se concretiza.

O título do conto confirma o seu tema: a ninfa, mesmo sem ser correspondida, entrega-se ao sentimento amoroso e ao êxtase ilusório que cria a partir do momento em que se encontra com Narciso “que fugia dela, que não queria saber dela, nem de seus abraços e beijos” (BRANDÃO, 2006, p. 75). Esse fato acontece também no mito original: Eco sucumbe ao seu sofrimento e some por entre as rochas, restando dela somente o eco de suas palavras incompletas.

O recurso linguístico chamado de discurso indireto livre é explorado na forma de um entrelaçamento da voz do narrador onisciente com a voz de Eco: “O brilho do olhar, a voz – não importa o que dizia – só o som meio rouco meio rascante entrou no ouvido de Eco, que não queria ouvir saber compreender – queria só a liberdade de seus sentidos para receber o amor” (BRANDÃO, 2006, p. 75-76), ou ainda: “E afinal o que seria o amor, [...] A palavra ou a coisamor?” (BRANDÃO, 2006, p. 78).

Nesse último trecho, há também um neologismo criado pela autora para nomear a concretude do sentimento amoroso de Eco por Narciso: “coisamor”. Porém, devido ao fato de não poder se expressar livremente por palavras, a ninfa é incapaz de definir o que sente: amor e desejo. Para ela, este último provoca o ato sexual, o qual trará para a realidade o seu amor idealizado: “nesse amor irrealizado, realizado no sonho, no sono, no torpor de sua ilusão” (BRANDÃO, 2006, p. 76).

Há ainda a utilização do discurso direto, porém sem o travessão, o que provoca um efeito de amálgama entre os discursos que compõem o conto, como nas passagens: “Entrego-me a ti, Eco disse a Narciso” (BRANDÃO, 2006, p. 75), e em “Eu quero que v. me atravesse, ela disse a ele, com palavras que saíam como água escorrendo da boca” (BRANDÃO, 2006, p. 77).

A narrativa aqui analisada é um prolongamento da história original. Nesta, os acontecimentos são contados de forma cronológica, por um narrador observador, o qual não conhece bem as personagens. O sofrimento de Eco não é explorado profundamente no mito, é somente citado em um único parágrafo:

[...] mas em matéria de amor Eco era um desastre. Consciente de seu fracasso, a pobre ninfa recolheu-se para o interior de uma caverna no bosque. Ali, após enfadar durante longos anos as paredes da gruta com seus lamentos e lágrimas, viu seu corpo, aos poucos,

dissolver-se na escuridão da caverna, até passar a fazer parte dela. Da pobre ninfa só restou sua voz cava e profunda, a repetir sempre as últimas palavras que os passantes pronunciassem (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2003, p. 112).

Como pôde ser observado, o foco está na punição sofrida por ela e no efeito disso em sua vida, o que está diretamente ligado ao uso recorrente, na língua portuguesa, da palavra “eco”, cujo significado é:

Eco [do gr. echó, pelo lat. echo]. S. m. 1. Fenômeno físico devido à reflexão de uma onda acústica por um obstáculo, e observado como a repetição de um som emitido por uma fonte [...]. 2. P. ext. ruído, rumor, som [...]. 3. Repetição de palavras ou de sons [...]. 4. Pessoa ou entidade que repete ou propaga o que é dito por outrem (FERREIRA, 1999, p. 715).

O mesmo acontece com Narciso, cujo nome também é usado normalmente para designar uma flor, ou para caracterizar uma pessoa egocêntrica ou “narcisista”:

Narciso [do mit. Narciso, personagem famosa pela admiração à sua própria beleza]. S. m. Homem muito vaidoso, enamorado de si mesmo. Narcisista [de Narciso + ista] s. 2 g. 1. Pessoa que tem propensão ao narcisismo, que nutre amor excessivo a si mesmo, a sua imagem [...]. Narcisismo: S. m. 1. Qualidade daqueles que se narcisam [cf. egolatria]. 2. Psic. O estado em que a libido é dirigida ao próprio ego, amor excessivo a si mesmo (FERREIRA, 1999, p. 1391).

Desta forma, o mito é utilizado no cotidiano como uma história que explica a origem de algo, no caso o sentido das palavras “eco” e “narciso”.

Essa utilização convergente de vozes já conhecidas na tecedura do conto é outra constatação daquilo que Mikhail Bakhtin chama de estilização. A principal característica desse recurso “é que o discurso nele não apenas representa, mas é também representado, que a linguagem social [...] se torna objeto de reprodução livre e artisticamente orientada, de reestruturação, de reorganização literária” (BAKHTIN, 1998, p. 138).

A partir do subterfúgio da estilização, o autor-criador estrutura o conto erótico “Entrego-me a ti” (BRANDÃO, 2006) como se recortasse a narrativa mitológica no momento de maior sofrimento de Eco e continuasse dali outra história. Nesse processo, houve o aproveitamento das personagens e das suas carac-

terísticas básicas, as quais condizem com o mito original, em uma releitura que expande e penetra nos sentimentos mais íntimos de Eco em primeiro lugar e, como efeito, nos de Narciso.

No conto, há também menção à Juno, esposa de Júpiter: “Sem essa liberdade fortalecia o entrave da voz de Juno, das vozes da vingança, de vozes que só a mantinham prisioneira do que não era seu” (BRANDÃO, 2006, p. 76). Como resultado, a maldição da deusa traída faz com que a ninfa sofra profundamente por guardar as palavras: “E [Eco] persiste, diariamente, pensando em desistir, diariamente habitada por frases que querem falar desse amor absurdo feito de falhas, fendas, loucos diálogos que mais parecem monólogos, presos em sua garganta, fechados em seu coração” (BRANDÃO, 2006, p. 77).

Conforme o mito, Juno vingou-se de Eco porque esta tentou enganá-la enquanto Júpiter namorava uma das ninfas da floresta:

o deus dos deuses havia dado mais uma de suas escapadas, e Juno andava por perto, farejando o seu rastro. [...] Tão logo Juno chegou, Eco apoderou-se dela com uma longa conversa, repleta de digressões e subterfúgios. Mas Juno, acostumada com as desculpas esfarrapadas do marido, compreendeu logo a intenção da ninfa, que se achava mais esperta do que realmente era (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2003, p. 111).

O castigo foi perder a capacidade de falar, podendo somente repetir as últimas palavras que lhe fossem dirigidas: “– Porque pretendeu me fazer de boba a punirei, fazendo com que nunca mais possa dizer nada a não ser as últimas palavras que escutar – amaldiçoou Juno” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2003, p. 111).

Quanto ao apelo erótico, concentra-se, sobretudo, em um dos parágrafos do conto. Há velamento quando o narrador revela as emoções da personagem Eco, a qual vive em um paradoxo entre amor e desejo:

[...] e Eco mesmo sem tê-lo em sua carne, teve-o em seu êxtase e o sentiu todo, como desejava, como sonhava e queria, na languidez de seu corpo entregue, como nunca o teve com nenhum homem ou deus e tinha-o agora no sonho desse amor cego, desse amor que não lhe retribuía, que não fazia ecoar suas palavras na dele, que lhe deixava um gosto de falta [...] (BRANDÃO, 2006, p. 76).

Na passagem acima há a representação do êxtase ilusório que Eco tem ao se apaixonar por Narciso. É ilusório porque não se concretiza, fica somente na idealização do amor e da paixão que Eco cria em seus pensamentos, ou seja,

em suas fantasias. Esse excerto traz um bom exemplo de erotismo na literatura, uma vez que o ato sexual não acontece no mundo real, somente na imaginação. O apelo erótico fica no campo da excitação física sofrida pela ninfa ao ter devaneios com Narciso.

O narrador percorre o corpo de Eco, fazendo referência a algumas partes, em especial àquelas nitidamente ligadas à excitação física e ao prazer proporcionados pelo ato sexual:

[...] um gosto acre de desejo não vivido mas sentido na liquidez de cada mucosa, que se esvaia na língua, na garganta agora úmida, como se alguma coisa escorresse em cada prega de seu corpo, agora vívido como nunca, nesse amor irrealizado, realizado no sonho, no sono, no torpor de sua ilusão.

[...] A boca antes ocupada com seus lábios, com seu sexo, com seu corpo todo. (BRANDÃO, 2006, p. 76).

As metáforas contribuem para a criação de uma atmosfera de erotismo na narrativa, pois são capazes de sugerir, ao invés de dizer: “antes do olhar de Narciso que, por breve instante a vira, que entrou nela e por mais breve instante a desdenhara” (BRANDÃO, 2006, p. 75). E foi a partir desse olhar que Narciso despertou o desejo sexual da ninfa, ou seja, o amor acordou o instinto: “Narciso lhe dera tão pouco e tão muito se transformou na alquimia de seu corpo desperto, mas sem voz. Tão pouco e, entretanto, o amor esse que desperta a carne e torna a natureza visível em sua beleza” (BRANDÃO, 2006, p. 76).

Novamente, no desfecho, o sentimento do amor e o desejo carnal se encontram nas metáforas:

Vem sem palavras, uma suavidade de viver que ela não tem dúvida de nomear como efeito do amor, não ainda ele, mas sua fragrância, seus vestígios, rápidos, fugidios, momentâneos. [...] Como uma cicatriz ou um pequeno risco na flor da pele, como ligeiríssima ruga na pétala da rosa, na pétala rugosa onde se esconde o gozo único que se modifica multiplamente em seu corpo (BRANDÃO, 2006, p. 79).

O efeito do amor é o despertar do desejo carnal, o qual é representado no trecho como “ruga na pétala da rosa”, numa alusão ao clitóris, local onde se “esconde o gozo único”. Assim, a ninfa descobre o amor pelos efeitos físicos que sente, isto é, a excitação sexual. Nesse instante, há a constatação de que amor e desejo somente têm sentido quando estão juntos.

Além das metáforas referentes ao ato sexual, outras vão surgindo, o que dá ao texto o acabamento estético: “deixa-se ver e sentir por átimos, como dardos, como gumes que abrem as portas e atravessam o limite tênue e duro da pele” (BRANDÃO, 2006, p. 76). Neste excerto, Eco compara o sentimento amoroso, antes abstrato, a algo concreto, capaz de atravessar a razão e provocar o desejo. Na sequência, temos: “As palavras saíram sem que ela as comandasse, como pássaros. Pássaros em voo” (BRANDÃO, 2006, p. 77). Nesse trecho, é possível perceber que, no sonho, Eco readquire a capacidade da fala.

Por isso, ela define o amor a partir de sua crença de que o sentimento não pode existir sem a palavra: “E afinal o que seria o amor, além de uma palavra a que se dão mil sentidos que se perdem esgarçados pelo giro da vida? Uma palavra que faz o gozo, que o torna real no corpo, que, sem ela, as coisas secam” (BRANDÃO, 2006, p. 78).

Na sequência, a ninfa desiste: “E ele lhe oferece o silêncio e uma surdez absoluta para suas palavras, que de repente ficam ocas e ela as vê se desmancharem, sem sentido, sem direção, sem significado, caindo como pássaros exaustos de seu voo [...]” (BRANDÃO, 2006, p. 77). E, quando desiste, deixa de existir, transforma-se em rochas, conforme o mito original: “Da pobre ninfa só restou sua voz cava e profunda” (FRANCHINI; SEGANFREDO, 2003, p. 112).

A mistura de sentimentos continua no conto. Eco quer ouvir gemidos, numa clara alusão ao ato sexual, ao mesmo tempo em que necessita ouvir também algumas palavras de amor. O erotismo e a sensualidade se mesclam ao sentimento amoroso: “E o olhar e a voz que esperava ouvir em sussurros, gemidos misturados com frases de amor” (BRANDÃO, 2006, p. 76).

A falta da capacidade da fala fez com que ela passasse despercebida por Narciso, por isso a única coisa que Eco queria era deixar de ser somente um eco e poder se expressar de maneira que fosse vista e ouvida por Narciso: “Que a deixava sem palavras inteiras, que a impedia de dirigir-se ao amado que por um átimo, como um raio de luz num breve instante de brilho queimou-a e logo se apagou” (BRANDÃO, 2006, p. 75), ou ainda: “e a espera tão grande, deixou-lhe rastros, ecos do que nunca teve e continuava sem ter e a fazia falar, em sua afasia sem solução, mas a travessia se fez no corpo dessa ninfa que não se fazia ver nem ouvir” (BRANDÃO, 2006, p. 76).

Mais adiante, já rumo ao desfecho, novamente as palavras de Eco se misturam às falas do narrador quando ela tenta definir o amor em comparação com um muro, o qual, a seu ver, é mais seguro e firme do que os sons ditos:

Talvez o muro do amor com seus quatro lados – palavra-paralelepípedo. A dureza do muro é mais segura que as palavras aladas que a assaltam, fazendo-a rodopiar em torno delas, procurando um sentido único, mas abismando-se na vertigem que lhe acontece quando muda de posição rapidamente (BRANDÃO, 2006, p. 79).

Nesse trecho há também um neologismo criado pela autora para explicar o amor: “palavra-paralelepípedo”. Assim como o paralelepípedo possui quatro lados, o vocábulo “amor” possui quatro letras. Assim como o cimento dá forma a um paralelepípedo, o amor se torna palpável na relação sexual.

E, quando há a realização física do sentimento, Eco se sente cercada por todos os lados, isto é, inteiramente realizada, como é revelado no trecho: “Impossível eternizá-los ou capturá-los, mas a travessia acrescenta uma marca no corpo que faz a diferença fundante do amor do corpo que metamorfoseia em amor totalizante, pois assim é o sentido” (BRANDÃO, 2006, p. 79). Com tais palavras, o conto chega ao fim. O destino de Eco é vagar e repetir a última palavra que lhe dita, nada mais, pois, ao desistir do amor de Narciso ao perceber que todo o seu esforço era vão, Eco também deixa de existir.

Considerações finais

Ao final da narrativa, Eco foi destruída pela força do desejo não correspondido. O impulso erótico provém da vontade de fusão do ser humano com o outro, como se fosse impossível ser feliz sozinho, o que é vivenciado pela ninfa no decorrer da história: a sua infelicidade crescia à medida que era ignorada por Narciso.

Quanto às identidades da mulher e do homem trabalhadas no conto, pôde-se comprovar que a mulher, aqui representada por Eco, possui grande dificuldade em separar o amor do ato sexual. Por isso, ela é levada à destruição total, uma vez que as suas expectativas nunca foram correspondidas: Narciso era cego para qualquer coisa que não fosse o seu próprio reflexo, o que o levou à morte quando se debruçou e caiu sobre as águas do lago em busca da sua imagem. Quanto ao homem, a vaidade e a soberba são catastróficas quando levadas ao extremo porque são sentimentos hábeis na arte de destruir relações e têm, como consequência, o fim da própria pessoa. Assim, se dá a axiologia do conto.

As relações dialógicas estabelecem-se na estilização, que se dá por meio do reaproveitamento dos papéis de Eco e Narciso e, conseqüentemente, na continuidade da vida deles. Além do diálogo existente entre os temas dos dois textos, temos também relações dialógicas entre gêneros discursivos independentes: mito e conto.

Na análise, comprovou-se que as relações dialógicas, corporificadas na estilização, mostraram a capacidade da literatura de se resignificar, criando expectativas originais e inaugurando efeitos de sentido, mesmo a partir de vozes já conhecidas. Cabe ao leitor observar e recuperar essas vozes ao longo da tecedura do fio discursivo por meio da ativação dos seus conhecimentos prévios e da sua memória textual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. de. *Dicionário erótico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Gráfica Olímpica, 1980.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- BARTHES, R. *O prazer o texto*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BATAILLE, G. *O erotismo*. 2. ed. Lisboa: Moraes, 1980.
- BRANDÃO, R. S. Entrego-me a ti. In: CLAVER, R. (Org.). *69/2 contos eróticos*. Belo Horizonte: Leitura, 2006. p. 75-79.
- CASTELLO BRANCO, L. *O que é erotismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Col. Primeiros Passos).
- CLAVER, R. (Org.). *69/2 contos eróticos*. Belo Horizonte: Leitura, 2006.
- D'ONOFRIO, S. *Forma e sentido do texto literário*. São Paulo: Ática, 2007.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- DURIGAN, J. A. *Erotismo e literatura*. São Paulo: Ática, 1985. (Série Princípios).
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo Aurélio do século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FRANCHINI, A. S.; SEGANFREDO, C. *As 100 melhores histórias da mitologia: heróis, monstros e guerras da tradição greco-romana*. Porto Alegre: LP&M, 2003.
- MORAES, E. R.; LAPEIZ, S. M. *O que é pornografia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos, 128).
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- PAZ, O. *A dupla chama amor e erotismo*. São Paulo: Siciliano, 1993.
- VICTORIA, L. A. P. *Dicionário básico de mitologia – Grécia, Roma e Egito*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- VIVES-ROCABERT, J. Sexualidade: o fogo da vida. Ide – psicanálise e cultura – erotismo. São Paulo, n. 41, jul. 2005. p. 57-62.

CLARICE LISPECTOR: LITERATURA E CINEMA

CLARICE LISPECTOR: LITERATURE AND FILM

Fabiano Tadeu GRAZIOLI¹

Alexandre LEIDENS²

Rodrigo da Costa ARAUJO³

Rosemar Eurico COENGA⁴

RESUMO: O artigo aborda as relações entre literatura e cinema a partir de uma análise comparativa entre o conto “Ruído de passos”, de Clarice Lispector e o curta-metragem de mesmo título, da diretora Denise Gonçalves, para o qual o conto serviu de base. A análise se pauta na observação da transposição de aspectos próprios do texto literário em questão para a linguagem cinematográfica, amparada nos estudos de Kothe (1981), Saraiva (2003), Xavier (2003), entre outros, no objetivo de perceber como se comportam, nesse processo, os dois sistemas artísticos envolvidos. Nesse sentido, percebe-se que o caminho percorrido no processo de transposição da narrativa literária é criativo, principalmente por privilegiar a ampliação do enredo quando veiculado em outro sistema artístico. É desse modo que Denise Gonçalves explora potencialmente elementos e ideias que são somente citados ou que estavam implícitos no texto literário: nada é simples invenção, tais elementos existem virtualmente, numa relação de possibilidades que o conto, na sua forma e, principalmente, no seu conteúdo, expõe. Essas questões nos fazem pensar que a narrativa literária que figura completa no papel, pode não apresentar-se favorável à película, exigindo, de seus criadores habilidade para preencher lacunas e espaços e construir enredos mais amplos e sólidos.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema. Transposição. Linguagens artísticas. Sistemas intersemióticos.

ABSTRACT: The article approaches the relation between Literature and Film based on a comparative analysis between the short story “Ruído de passos”, written by Clarice Lispector, and the short film with the same name directed by Denise Gonçalves. It is important to emphasize that the film was based on Clarice’s story. The analysis looks into the transposition of specific aspects from the literary text to the cinematographic language, using the studies by Kothe (1981), Saraiva (2003), Xavier (2003), among others. Thus, it is possible to notice how the two artistical systems behave in this process. Furthermore, it is perceived that the path taken is creative in the transposition process of the literary narrative, especially because it privileges the amplification of the plot when it is transmitted by another artistic system. Denise Gonçalves explores the elements and ideas that are only mentioned or that were implicit in the literary text. Those elements exist virtually and nothing is an invention. Everything is exposed by the short-story. These questions lead us to think that the literary narrative which appears complete on the paper may not be favorable to the film as it requires from its creators to fill gaps and build wide and solid plots.

KEYWORDS: Film. Transposition. Artistic languages. Intersemiotic systems.

1. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Erechim/RS (URI) e Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE). Doutorando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF).

2. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Pato Branco (UTFPR). Mestrando em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus de Pato Branco (UTFPR). Francisco Beltrão/PR, Brasil.

3. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé/RJ (FAFIMA). Doutorando em Literatura Comparada e Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Macaé/RJ, Brasil.

4. Universidade de Cuiabá (UNIC). Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB).

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pensar a literatura nos tempos de hoje é pensar também as formas que ela assume na cultura contemporânea. Uma dessas formas é, sem dúvida, o cinema, que aparece relacionado à literatura por meio dos processos de transposição. Num desdobramento dessas relações focalizamos a correspondência entre a estrutura narrativa do conto literário e a do curta-metragem, na medida em que ambos trabalham com um único conflito, geralmente; uma única história, que se cristaliza em num espaço e tempo restritos, com um grupo de personagens não menos reduzido. Constituem, desse modo, conto e curta, formas artísticas de estruturas semelhantes, concebidas a partir de linguagens distintas.

Procurando se valer da correspondência entre conto e curta, o presente ensaio visa analisar o filme “Ruído de passos” (1996), da diretora paulista Denise Gonçalves, a partir de sua relação com o conto de mesmo título, de autoria de Clarice Lispector, conto este que lhe serviu de base, e que se encontra publicado no livro “A via crucis do corpo” (1974). Nosso objetivo neste processo é verificar como se comportam os dois sistemas envolvidos na situação, percebendo de que modo aspectos característicos do conto em questão são transpostos para o cinema e quais são os recursos que o segundo sistema usa para melhor “receber” uma narrativa gestada primeiramente na linguagem literária.

1. AS SEMELHANÇAS, AS DIFERENÇAS E A QUESTÃO DA FIDELIDADE

O ato de relacionar o filme ao texto literário que lhe inspirou ou serviu de base, coloca em evidência as particularidades das linguagens literária e cinematográfica, mas do mesmo modo, podemos perceber as relações de proximidade entre elas.

Pela narratividade, os textos literários e os filmes se vinculam às inúmeras narrativas do mundo. Segundo Saraiva (2003), o ato de narrar se apresenta na pintura, na escultura, na tapeçaria, na mímica, na dança e na representação cênica. Ele se instala por meio da linguagem pictórica, gestual, oral ou escrita, inscrevendo-se nos mais diferentes suportes e, dentre eles, na folha de papel e na película de celulóide. Portanto, durante este trabalho, denominaremos o primeiro de narrativa literária e o segundo de narrativa fílmica, para termos presente a narratividade que aproxima o texto literário do filme.

Também usaremos as expressões “primeiro sistema” e “segundo sistema” referindo-nos, respectivamente, à literatura e ao cinema. Uma vez que a narrativa em questão foi concebida, primeiramente, na linguagem literária,

acreditamos ser essa uma forma de deixar implicitamente presente a situação de “obra transposta ou traduzida”, na qual ela se encontra. O termo “sistema”, usado para designar “linguagens”, é empregado por Kothe (1981) na obra “Literatura e sistemas intersemióticos”.

Sobre a constituição das linguagens dessas formas artísticas, Saraiva afirma:

Enquanto a substância de expressão da linguagem literária se radica no código verbal, valendo-se ocasionalmente da ilustração pictórica, a da linguagem cinematográfica centra-se na imagem movente agregando outros códigos ao aparato visual. Assim, sendo plural e heterogênea, a linguagem fílmica compõem-se das imagens, das menções escritas, dos diálogos, dos ruídos, conjugando três classes distintas de signos: os icônicos, os linguísticos e os musicais. Imagem e ruídos possuem caráter icônico e indicial e essa dupla característica assegura à narrativa fílmica a função predominante de mostrar visual e auditivamente, compondo a narração através dos efeitos da demonstração. (2003, p. 23)

A diferenciação que a autora apresenta neutraliza a questão da fidelidade da obra fílmica ao texto que lhe serviu de base, pois se trata da transposição de uma linguagem calcada no código verbal escrito para outra que se constitui a partir da interação de outras três: som, texto e imagem. Ismael Xavier, discorrendo sobre esse tema, afirma que:

A fidelidade ao original deixa de ser o critério maior de juízo crítico, valendo mais a apreciação do filme como nova experiência que deve ter sua forma e os sentidos nela implicados, julgados em seu próprio direito. Afinal, o livro e filme estão distanciados no tempo; escritor e cineasta não têm exatamente a mesma sensibilidade e perspectiva, sendo, portanto, de esperar que a adaptação dialogue não só com o texto de origem, mas com seu próprio contexto, inclusive atualizando a pauta do livro, mesmo quando o objetivo é a identificação com os valores nele expressos. (2003, p. 62)

Portanto, podemos afirmar que a fidelidade da narrativa gestada no segundo sistema à narrativa original não deve operar como item decisivo na teorização a respeito das transposições literárias, uma vez que são duas linguagens diferentes no que se refere a sua matéria-prima, sua produção e recepção. O que buscamos é uma análise que reflita a respeito da transposição de características e aspectos tidos como propriamente literários para o universo cinematográfico.

No nível da produção e da recepção da literatura e do cinema também vamos encontrar elementos que colaboram para intensificar nosso argumento

de que a fidelidade não constitui elemento importante quando se relaciona livro e filme, para excluirmos, definitivamente, dos critérios de análise, a existência da fidelidade. A literatura possui produção e recepção individuais, ou seja, um único indivíduo, num exercício intelectual solitário, cria seu texto, e por mais que o texto migre do seu computador para outro, no caso, o da editora, e depois passe pelas mãos do revisor e do editor, esses fazem um trabalho de acabamento, a criação é individual, assim como na recepção, pois a leitura de uma obra literária requer concentração e isolamento. Esses dois aspectos – produção e recepção – acerca do cinema se modificam, pois a produção de um audiovisual é intensamente coletiva, onde se complementam os trabalhos do roteirista, do diretor, do figurinista, do cenógrafo, do iluminador, do ator, do músico, entre outros. A recepção também supõe coletividade. No caso do cinema, ocorre uma espécie de “ritual” que vai desde a leitura do anúncio do filme, quem sabe a leitura de uma ou outra crítica sobre o mesmo, a locomoção até o espaço da exibição, a compra do ingresso, a entrada na sala numa penumbra, a escolha do lugar, a acomodação nesse lugar, até o início do filme. Essa recepção também conta com aspectos como a sala escura e a projeção numa grande tela, onde nuances de som e luz e imagens sobrepõem-se a qualquer outro ruído ou desfocalização.

Kothe (1981) observa que a Teoria da Literatura pode ser a base para a Teoria dos Sistemas Intersemióticos:

A Teoria da Literatura pode servir de ponta-de-lança para o esboço de uma teoria dos sistemas intersemióticos, pois a antiguidade de seu objeto deu-lhe uma tradição e um lastro de formulações (mesmo que os problemas não tivessem encontrado uma solução satisfatória) que, pela similitude dos elementos podem ser levados às teorias que abordem irmãos caçulas como o cinema e a televisão. (KOTHE, 1981, p. 09)

Ao se mencionar a “similitude dos elementos”, Kothe está se referindo ao fato de a literatura manter muitas semelhanças com outros sistemas, tais como a televisão e o cinema. Estas semelhanças se evidenciam, sobretudo pelo fato de ambos os sistemas se integrarem à unidade básica do modo narrativo, preservando a natureza específica da linguagem que os constitui em obra artística. É o que também observa Xavier (2003, p. 65):

[nessas formas de expressão] o fato de estar presente o ato de narrar permite o uso de categorias comuns na descrição dos elementos que organizam a obra em aspectos essenciais. A narrativa é uma forma do discurso que pode ser examinada num grau de ge-

neralidade que permite descrever o mundo narrado (esse espaço-tempo imaginário em que vivem as personagens) ou falar sobre muitas coisas que ocorrem no próprio ofício da narração, sem que seja necessário considerar as particularidades de cada meio material (a comunicação oral, o texto escrito, o filme, a peça de teatro, os quadrinhos, a novela de TV).

Desse modo, partiremos dos elementos narrativos (narrador personagens, tempo e espaço), redimensionando esta análise para a configuração de tais elementos em direção ao seu aproveitamento na forma cinematográfica em questão. Lançaremos mão, em alguns momentos, da análise que Marines Andréa Kunz (2003) faz no estudo aqui utilizado, verificando a aproximação dos dois sistemas em questão e fazendo migrar os elementos da narrativa analisados no texto para a linguagem cinematográfica.

2. O NARRADOR

A respeito da instituição do narrador no cinema, Kunz (2003, p. 44) afirma:

Entre as escolhas técnico-narrativas feitas pelo diretor, a concepção do processo de narração é um dos aspectos mais importantes, exigindo a opção por um enunciador fílmico que se aproxime ou não de um narrador de natureza verbal, já que a entidade fictícia na narrativa fílmica é concebida como uma mirada que guia o espectador. Assim, esta pode assumir o lugar de uma personagem narradora ou simplesmente de uma voz *in off*, as quais relatam a própria história ou a de outrem. De qualquer forma, haverá sempre um enunciador que conduz o olhar do espectador e organiza o relato, cuja concepção vai depender das escolhas do criador do filme que pode eleger uma focalização diferente daquela instituída na narrativa literária.

De acordo com a proposta de análise da autora, empregaremos neste ensaio, o termo “narrador” para designar a instância narradora no texto literário. Quando, no entanto, se tratar da instância enunciativa na narrativa fílmica, será empregado o termo “enunciador fílmico”.

O conto de Clarice Lispector apresenta um narrador em terceira pessoa, o qual detém informações importantes a respeito da personagem Cândida Raposo: “Tinha oitenta e oito anos de idade. [...] Essa senhora tinha a vertigem de viver. A vertigem se acentuava quando ia passar dias numa fazenda: a altitude, o verde das árvores, a chuva, tudo isso a piorava”. (1974, p. 28).

É importante lembrar que o narrador se vale de extenso diálogo em discurso direto, onde deixa a personagem revelar seu problema a um médico ginecologista:

- Quando é que passa?
- Passa o quê, minha senhora?
- A coisa.
- Que coisa?
- A coisa, repetiu. O desejo de prazer, disse enfim. (p. 28)

No filme, a narrativa apresenta um enunciador que assume o papel de guia e conduz o espectador a todas as cenas e espaços e orienta o seu olhar, ora aproximando-o, ora distanciando-o do que lhe permite ver e saber. Desse modo, o enunciador seleciona o que o espectador deve ouvir. Há, em muitos momentos, uma tentativa (bem sucedida) de estabelecer entre o enunciador e o espectador uma identificação, percebida quando o primeiro aproxima sua mirada ao olhar do segundo. Também verificamos que o enunciador fílmico não se expõe como agente do relato e opera como uma entidade invisível que, segundo Machado (1997, p. 146), “organiza a matéria fílmica e lhe dá uma forma de apresentação ao espectador”.

Verificadas as diferenças operadas pelas particularidades de cada sistema/ linguagem, no que se refere ao narrador/enunciador, cabe salientar que ambos, narrador literário e enunciador fílmico se comportam de modo semelhante, pois à medida que o narrador do conto faz seu relato de modo discreto, o enunciador do filme revela a história de Cândida Raposo sem aparecer ou mesmo se manifestar diretamente, somente por meio do olhar da câmera, a “mirada”, a qual se refere Kunz (2003).

3. AS PERSONAGENS

No que se refere aos personagens, tanto o primeiro como o segundo sistema centralizam a narrativa na personagem Cândida Raposo. Na voz do narrador do conto ela é assim caracterizada:

Tinha oitenta e um anos de idade. Chamava-se dona Cândida Raposo. Essa senhora tinha a vertigem de viver. [...] Quando ouvia Liszt se arrepiava toda. Fora linda na juventude. [...] Pois foi com dona Cândida Raposo que o desejo de prazer não passava. (LISPECTOR, 1974, p. 28)

Dos quatro segmentos que caracterizam a personagem, o primeiro e o último são os que têm mais importância na caracterização de Dona Cândida: a idade – oitenta e um anos – e o desejo sexual ainda vigoroso. É por meio desses pontos que a autora vai tecer a narrativa, pois é a preocupação da personagem com seu intenso desejo sexual que faz com que a história se desenvolva. No conto aparecem também o ginecologista, única personagem com quem Cândida dialoga, e a filha, que busca a mãe, de carro, no interior. Ambos não são nomeados, índice que também remete a sua atuação periférica.

No filme, a importância e a centralidade de Cândida são conservadas. No entanto, o número de personagens secundários é aumentado, somando-se a filha e o médico ginecologista à obra. O segundo sistema conta com a figuração do esposo da filha, portanto, genro de Dona Cândida; a empregada da casa de campo e um casal de namorados. É importante salientar que essas personagens estão, de certo modo, previstas no conto, e o segundo sistema dá conta de articulá-las e promover sua configuração no curta-metragem. Em meio a essas personagens, a narrativa fílmica deixa evidente a importância da protagonista, por meio do comportamento da câmera: a única personagem que aparece em todos os ângulos e, principalmente, de frente, é a protagonista, pois os coadjuvantes são, a todo o momento, retirados do foco principal dos planos, como bem se percebe na cena em que a personagem visita o médico ginecologista: a câmera capta a cena num movimento que perfaz um semicírculo e que centraliza a protagonista e a conserva de frente para a mesma. Nesse esquema, o médico só é visto de costas, enquanto a câmera desenha o movimento do semicírculo e o diálogo entre ele e sua paciente se desenrola.

Curiosamente, na narrativa fílmica temos a presença de um cavalo que não figura, necessariamente, como personagem. A presença do cavalo cumpre a função de metaforizar o desejo da personagem, pois se apresenta valente e forte, mas num primeiro segmento está preso a uma corda e, numa segunda cena, fechado num curral. O cavalo demonstra desejo incontável de correr, mas se vê preso, recluso. Dona Cândida é caracterizada pelo desejo sexual, e do mesmo modo que o cavalo, se vê presa, inabilitada para realizá-lo (a personagem não sabe como agir em relação ao seu desejo aflorado); ambos impossibilitados de saciar o desejo que marca seus corpos.

4. OS ESPAÇOS

Como é próprio do conto, a narrativa literária apresenta espaços reduzidos e temos menção direta, por parte do narrador, de um único espaço onde as ações ocorrem. O diálogo que se estabelece entre Cândida e o ginecologista ocorre no consultório médico: “Teve enfim a grande coragem de ir a um ginecologista [...] Então saiu do consultório. A filha a esperava embaixo, de carro”. (LISPECTOR, 1974, p. 28). É importante salientar que o conto se constitui, basicamente, do diálogo referido acima e de breves informações anteriores e posteriores a ele. A parte final do conto parece situar a personagem em seu quarto: “Nessa mesma noite deu um jeito e solitária satisfez-se”. (LISPECTOR, 1974, p. 28)

Na narrativa fílmica, somados a esses dois espaços há outros lugares que são utilizados. O curta-metragem explora espaços, como cenários, que no conto são somente citados, como a casa no campo e o carro da filha: “A vertigem se acentuava quando ia passar dias numa fazenda: a altitude, o verde das árvores, a chuva, tudo isso a piorava [...] A filha esperava-a embaixo, de carro” (LISPECTOR, 1974, p. 28). No início do filme *Dona Cândida* está no sítio, à espera da filha e do genro, que chegam em seguida e, de carro, a levam para a cidade. É desse modo que esses dois cenários são explorados: o interior do carro é o espaço onde a personagem ouve a filha reclamar do trabalho e do incômodo que é para a família manter o tal sítio, é também o lugar onde ela cheira um ramalhete de rosas e sente vertigens (tal qual sugere o conto) se transportando para lugares oníricos, numa mistura de sonho e alucinação. O sítio é o espaço onde o desejo de Dona Cândida se manifesta intensamente; a presença do verde, da natureza e da chuva parece fazer a personagem sofrer por acumular em seu corpo, já idoso, a libido de uma mulher em plena atividade sexual. Embora já no início do filme ela volte para a cidade, o efeito do tempo que passou no sítio é nitidamente identificado.

Outro lugar de grande importância na versão fílmica da história de Clarice Lispector é a casa de Dona Cândida na cidade, a qual figura como templo de recordações e lembranças, pois nela a personagem guarda objetos que lembram o casamento e, conseqüentemente, a relação furtiva em que os cônjuges estiveram envolvidos. A partir da observação desses objetos a idosa, nos seus pensamentos, divaga por momentos de prazer sexual, recordando os momentos de entrega ao esposo. Na sequência se propõe a acariciar-se durante o banho, num jogo de carícias solitárias, onde parece querer sanar o desejo tão inflamado.

Do mesmo modo que algumas personagens, que no conto são somente mencionadas ou previstas, os espaços que no conto são somente sugeridos, no segundo sistema são traduzidos para o nível da narrativa visual, configurando-se como cenários importantes para o desenvolvimento do drama de Dona Cândida Raposo.

5. O TEMPO

No que se refere ao tempo, o segundo sistema parece ampliar o tempo proposto pelo conto, que denota ter, por duração, não mais do que um dia e uma noite: dia este no qual a protagonista resolve consultar o ginecologista e a noite deste dia, em que ela, solitária, satisfaz-se. O curta-metragem não formata a história no tempo proposto pelo conto e os segmentos narrativos podem ser compreendidos no alastramento desse espaço para vários dias, onde o término dessas ações se dá no espaço de tempo proposto pelo conto. O dia da consulta e a noite do prazer solitário e o tempo da narrativa fílmica, que, tal como o do conto, é predominantemente cronológico, é permeado por recordações e delírios/sonhos da protagonista (descritos anteriormente), inserindo, no curta-metragem, nuances de tempo psicológico.

6. O ENREDO: A ESTRUTURA NARRATIVA

Vistos brevemente os elementos da narrativa e a transposição desses para o segundo sistema, o cinema, nos cabe ainda analisar a estrutura narrativa, elemento no qual o segundo sistema operou as transformações mais significativas do processo de transposição.

Quanto à estrutura narrativa do conto, podemos caracterizá-la como simples e, abolindo a intermediação do narrador, desse modo resumida: Dona Cândida nos é apresentada como uma mulher de oitenta e um anos de idade e com um desejo sexual ainda intenso. Em seguida somos informados que seu desejo aumentava sempre que ia à fazenda e ficava em meio ao verde e a natureza; quando tinha contato com a chuva ou então quando cheirava uma rosa; do seu gosto pelas músicas de Liszt e da beleza que a protagonista ostentava quando jovem. Na sequência, a protagonista consulta um ginecologista, expõe sua condição e, após ouvir que o desejo pode lhe perseguir até a morte, questiona seu interlocutor sobre a possibilidade de “arranjar-se sozinha”. A resposta dele é positiva: “Pode ser um remédio”. Dona Cândida sai do consultório e pega carona da filha, que a espera. A respeito do outro filho, o narrador nos informa que a mãe o perdeu na guerra. Nesta mesma noite Dona Cândida se satisfaz sozinha e prevê que usaria, daí em diante, o mesmo processo até a benção da morte. E parece ouvir ruídos de passos. “Os passos de seu marido Antenor Raposo”. (LISPECTOR, 1974, p. 28).

A estrutura narrativa do curta-metragem é mais complexa. Para recompô-la consideraremos tudo o que pode ser visto na tela, desde a primeira imagem até o fade-out final, que indica o final da história. Vamos dividir essa estrutura

em uma introdução e quatro partes para melhor detalharmos as ações e realizar algumas considerações.

Na primeira parte temos a apresentação dos créditos do curta-metragem que intercala dois tipos de imagens: palavras escritas em branco sob um fundo preto e curtas cenas que envolvem a personagem principal e animais que a ela se relacionam, sem que o espectador saiba dessas relações. A seguir enumeraremos essas cenas, fazendo alguns comentários a respeito dos comportamentos mais significativos da câmera no processo de filmagem e a respeito dos recursos sonoros e outros elementos que julgamos importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Parte	Cenas	Comentários
INTRODUÇÃO	1. Na primeira cena temos uma senhora, na varanda de entrada de uma casa, que parece esperar por alguém. Veste-se discretamente e tem às mãos um ramalhete de flores. Ouve-se o barulho da chuva, o que corresponde ao comportamento da natureza na cena. A senhora, Dona Cândida, observa a paisagem verde e parece se dirigir para o interior da casa, que depois saberemos trata-se da casa de campo da família.	1. Posteriormente essa senhora será conhecida em suas aflições e desejos e terá o destaque de protagonista da narrativa;
	2. A cena acima descrita é entrecortada bruscamente pela seguinte informação: "MOEMA FILMES APRESENTA" e como já nos referimos, lemos os créditos iniciais em branco sobre fundo preto;	
	3. Na sequência, temos, filmada em <i>cut up</i> , uma lagarta passeando lentamente pela beirada de uma folha seca;	3. Segundo Rodrigues (2002), na obra "O cinema e a Produção", o <i>cut up</i> é o plano que mostra um objeto detalhadamente. Também usado para mostrar partes do corpo nessa mesma perspectiva e também conhecido simplesmente como "detalhe";
	4. Só então é que aparece o título do filme: "RUÍDO DE PASSOS, antecedido da seguinte informação: "baseado no conto de Clarice Lispector". A cor da fonte do título do filme difere das fontes das demais letras apresentados até então, pois está em cor vermelha;	
	5. A próxima cena apresenta uma lagarta passeando no solo coberto por vegetais verdes;	
	6. No próximo letreiro o espectador é informado a respeito da direção e roteirização do curta metragem, onde pode ler: "DIREÇÃO E ROTEIRO: DENISE GONÇALVES";	
	7. A próxima cena apresenta dois insetos da mesma espécie, um macho e uma fêmea, em atividade de acasalamento. Ambos estão em cima de uma folha verde.	

Tabela 1: Introdução

Essa sequência de sete imagens distintas compõe o que chamaremos de introdução do filme. A diretora cria uma atmosfera curiosa, onde são mostradas imagens que o espectador ainda não sabe se possuem relação com a protagonista ou com a narrativa em questão. Ele pode supor essas relações, mas é só no final da história que poderá confirmá-las: Dona Cândida é solitária como as duas lagartas que passeiam sozinhas, e o coito, verificado na sequência sete, corresponde ao desejo que ela ainda sente.

É importante destacar que a introdução do filme tem aproximadamente um minuto, durante o qual se ouve, independentemente da cena, uma música instrumental que parece traduzir a angústia e a aflição da personagem, a qual, por enquanto, em cena, só espera. Essa música se soma ao barulho de chuva, o que vem intensificar o caráter subjetivo que envolve e domina a protagonista. Esse dado, assim como a relação das imagens com a personagem, só se confirmará no desenvolvimento da história, fazendo com que a narrativa sustente um jogo de lançar e confirmar hipóteses.

Na segunda parte, que inicia quando não se tem mais a intermediação dos letreiros anunciando os créditos principais do filme, a sequência das cenas é entrecortada por hiatos narrativos, ou seja, por segundos onde o espectador não assiste a cena alguma e a escuridão predomina na tela. Este recurso funciona como um divisor da história em três partes e, ao mesmo tempo, como um agregador de cenas em blocos sequenciais, que podem assim ser esquematizados:

Partes	Cenas	Comentário
<p style="text-align: center;">PARTE I</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Verificamos que chegam à fazenda, a filha e o genro de Dona Cândida e a acomodam, juntamente com sua mala, em um carro. Essas ações correspondem à possibilidade levantada na primeira cena da introdução: a personagem espera por alguém. 2. Já na estrada, a filha reclama do incômodo que é manter o sítio em dia e buscá-la ali: "Eu não aguento mais esse sítio, é só trabalho, é só despesa. A gente precisa vendê-lo." Dona Cândida se limita a responder: "É sim." 3. A filha continua reclamando, e Dona Cândida observa detalhadamente a paisagem, e a câmera registra isso a partir do seu olhar; 4. A senhora, agora, cheira a rosas, tipo de flor que predomina no ramallete que traz às mãos e, numa mistura de sonho e vertigem, ela se vê num espaço repleto de flores e rosas de muitas cores, onde as cheira, furtivamente, e parece padecer de um desejo por elas despertado; 5. Há, neste momento, um hiato narrativo, tal qual aqueles que separam as sequências da história, mas sua função aqui não é dividir em segmentos a narrativa e sim demonstrar ao espectador o quanto a personagem delira de desejos em contato com tantas flores. 6. Na sequência, ainda no sonho, Dona Cândida parece ser soçorrida de seus delírios vertiginosos por três homens, um menino, um senhor idoso e um homem de meia idade, que lhe alcança água e lhe pergunta se está bem. A protagonista, ao pegar a água, segura as mãos do homem sob o copo e lembra de seu casamento, mais especificamente de um beijo trocado com seu marido. À pergunta do homem ela responde: "Sim", e a cena se encerra com a câmera focalizando a boca da personagem, em <i>cut-up</i>. 7. Dona Cândida é acordada pela filha, pois já estão na casa da mãe. A filha reclama que a idosa dormiu a viagem toda e ela responde sorrindo: "Que dormir, imagine!". 8. Na sequência posterior temos a protagonista acenando para a filha e o genro, que já partiram com o carro, e a empregada, que carrega sua mala. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com relação às imagens da Introdução, há uma quebra no que se refere à música, a qual cessa repentinamente, e ao comportamento da natureza: já não chove mais e temos a presença do sol. 3. Esse recurso de filmagem, no cinema é chamado de câmara subjetiva, onde ator tem o ponto de vista do operador da câmera e se move no lugar dele. (RODRIGUES, 2002, p. 30) 6. É importante destacar que as lembranças da personagem são lançadas na tela em sépia, remetendo o espectador ao passado.

<p style="text-align: center;">PARTE I</p>	<p>9. Dona Cândida entra em casa, fecha a porta e um relógio, filmado em <i>cut-up</i>, marca 17 horas e dez minutos, portanto indica o fim da tarde.</p> <p>10. A idosa vai em direção à mesa da sala, abre a janela, retira as flores secas do vaso que se encontra no centro, ação na qual a personagem espeta o dedo nos espinhos;</p> <p>11. Antecedida de um "ai", murmurado pela mulher, a imagem que se vê é de um cavalo preto, forte e potente, que se encontra preso a uma corda, a qual é segurada por um homem. Dona Cândida o observa mesmo admirada, da porta do carro da filha.</p> <p>12. Depois, percebemos que o cavalo está preso em um curral, o que é filmado da perspectiva dele. Mais uma vez, usando o plano <i>cut-up</i>, temos os olhos de Dona Cândida vidrados no cavalo;</p> <p>13. Na última cena desta parte vemos as flores trocadas e o vaso sob a mesa, porém deslocado para o lado e as flores secas sob o guardanapo branco.</p>	<p>11. Toda a cena é acompanhada de música com ritmo empolgante;</p> <p>12. A cena é incrementada com o som do relincho do cavalo, que parece sofrer, preso no curral, somado à música descrita na cena anterior.</p>
<p style="text-align: center;">PARTE II</p>	<p>1. Dona Cândida está em seu quarto, guardando as roupas que trouxe da viagem, e vê o paletó do marido. Acaricia-o e expressa em seu rosto intensa saudade;</p> <p>2. Recorda-se do acasalamento, onde se vê uma imagem do ato sexual: o marido por cima dela em movimentos contínuos;</p> <p>3. Dona Cândida sentada na cama observa um móvel que se encontra a sua frente;</p> <p>4. Fazendo uso mais uma vez do plano <i>cut-up</i>, temos o detalhamento da imagem de um porta-retratos que se encontra sob um móvel do quarto. Esse recurso, neste momento, é empregado para aproximar do espectador a imagem que a protagonista vê: sob o móvel, num porta-retratos, a fotografia de um homem, possivelmente o marido da protagonista, com aparência ainda jovem.</p>	<p>1. É importante destacar o trabalho da produção de arte do filme, especialmente no que se refere à mobília da casa da personagem, onde o quarto reconstitui, por meio de móveis antigos e opacos, um ambiente de morbidez e melancolia, que se relaciona com a subjetividade de Dona Cândida;</p> <p>2. Assim como a cena seis da primeira parte do filme, esta cena é em sépia, referindo-se ao passado da personagem;</p>
<p style="text-align: center;">PARTE III</p>	<p>1. Dona Cândida, da janela, observa um casal namorando numa tarde chuvosa;</p> <p>2. A protagonista, sentada em uma poltrona, na sala de estar, coloca na vitrola um disco de Liszt. Dona Cândida fica ouvindo-o e olha, contemplativamente, para cima, enquanto a câmera vai enquadrando, em planos <i>cut-up</i>, objetos que estão à volta da personagem, como uma pequena escultura de dois anjos se beijando e o porta retratos contendo a fotografia da família, onde vemos a protagonista, seu esposo e um casal de filhos;</p> <p>3. Na sequência, vemos Dona Cândida no banheiro, em pé, acariciando-se. Está só com uma toalha e passa as mãos em diferentes partes do corpo, como as nádegas, as pernas, a cintura e as costas;</p> <p>4. Depois dessas carícias solitárias, ainda no banheiro, a personagem passa a mão no espelho embaçado, limpando a parte que reflete o seu rosto;</p> <p>5. Na cena seguinte Dona Cândida está conversando com um médico ginecologista, onde se desenrola o seguinte diálogo:</p> <p>– “Quando é que passa?”</p> <p>– Passa o quê?”</p> <p>– A coisa... O senhor sabe?”</p> <p>– Sei, sei, isso às vezes não passa nunca.</p> <p>– Mas eu tenho oitenta e um anos!</p> <p>– Mas a idade não importa, a senhora pode sentir isso até morrer.</p> <p>– Mas isso é o inferno!</p> <p>– “É a vida, Dona Cândida, é a vida!”</p>	<p>1. Nesta cena temos a exploração de espaços, como a chuva, correndo pelas beiradas do asfalto, e a chuva caindo sob as flores;</p> <p>2. O próprio disco dá à cena a ambientação musical necessária, o que terá continuidade na cena três;</p> <p>3. Juntamente com a música de fundo, ouve-se o barulho de gotas d'água. Juntos, o disco de Liszt e o som d'água formam uma atmosfera sonora de extrema melancolia e tristeza, que continua na cena quatro.</p> <p>5. A câmera, nesta cena, capta a conversa dos personagens num movimento que perfaz um semicírculo que centraliza a protagonista e a conserva de frente para a mesma. Nesse esquema, o médico só é visto de costas enquanto a câmera desenha o movimento do semicírculo e o diálogo entre ele e sua paciente se desenrola.</p>

PARTE IV	<p>1. Na semiescuridão, a protagonista se masturba, deitada em sua cama, embaixo dos lençóis;</p> <p>2. Após atingir o orgasmo, olha para o lado direito, de onde vem o som de ruídos de passos.</p>	<p>1. A câmara não focaliza diretamente a personagem na cama, e sim faz um movimento da esquerda para a direita, revelando detalhes do quarto. Ouve-se, enquanto isso, seus gemidos. Somente alguns segundos antes de atingir o orgasmo é que a câmara alcança a personagem e pára então de se movimentar, captando o momento íntimo e solitário da idosa.</p>
----------	--	--

Tabela 2: Partes I, II, III e IV

Descritas a estrutura de cada obra envolvida nesta reflexão, podemos fazer um levantamento das mudanças operadas no enredo da narrativa, por meio do caminho percorrido da literatura ao cinema. Vamos considerar, para esta análise, os aspectos e elementos que o conto apresenta e que o segundo sistema aproveita, reconfigurando-os de acordo com a sua linguagem.

Nesse sentido, inúmeras mudanças foram operacionalizadas. Já na introdução do filme, o segundo sistema se utiliza de aspectos significativos na construção da narrativa: Dona Cândida está no sítio, entre as árvores e o verde, é um dia chuvoso e traz às mãos um ramalhete de rosas. Esses aspectos, no conto, são citados como agravantes da sua vertigem, portanto estão **mencionados** no primeiro sistema. Entremeio a exibição dos créditos, as imagens das lagartas solitárias e dos insetos se acasalando se relacionam com a personagem, e mesmo que não existam no conto, podemos afirmar que ali estão **previstas** e existem, virtualmente, numa relação de possibilidades que o conto, na sua forma e, principalmente, no seu conteúdo, expõe. A autora do conto, ao criar a personagem em questão e caracterizá-la como tal, deixa em suspenso essa possibilidade, que a roteirista e diretora do filme aproveita tão bem.

Na primeira parte, todo o segmento narrativo, detalhado anteriormente, é criado pela roteirista que, mais uma vez, reaproveita aspectos **mencionados** ou **previstos** na história. No primeiro caso é bem significativo citar a ampliação que se dá à idéia de que a personagem “tinha vertigem quando cheirava profundamente uma rosa” (LISPECTOR, 1974, p. 28). Na atmosfera de sonho e delírio que a roteirista cria a partir do perfume das rosas nos é colocado pela primeira vez o desejo sexual da personagem. Os gemidos misturados à respiração ofegante e a presença dos homens no seu sonho, bem como o fato da protagonista segurar a mão do homem que lhe alcança água, apontam para o principal drama da idosa: sua libido está em atividade pulsante. Desse modo, o segundo sistema aproveita um dado do curta e o transforma em sequência narrativa.

Quanto ao segundo caso – aspectos **previstos** no curta – podemos identificar a existência da casa de Dona Cândida e a presença do cavalo na narrativa, conforme destacamos na tabela da parte um.

A sequência narrativa que corresponde à segunda parte do curta também é criada pela roteirista. O segmento narrativo se desencadeia a partir do fato de Dona Cândida guardar as roupas que trouxe da estada no sítio no armário de seu quarto, pois fazendo isso a personagem encontra o paletó do marido, acaricia-o, recorda-se do ato sexual e olha para seu retrato. A ação geradora do segmento não é mencionada no conto, mas é um **desdobramento** da informação de que a senhora em questão frequentava a fazenda. Essa informação dá abertura para a roteirista projetar em seu texto, e em seu filme, a visita à fazenda e outras ações que se ligam a essa. Desse modo, percebemos que uma idéia **mencionada** no conto – “A vertigem se acentuava quando ia passar dias numa fazenda” – é redimensionada pelo segundo sistema, e este promove o seu alastramento para outras ações que, concatenadas numa relação de sucessão e dependência, ampliam a narrativa gestada primeiramente no sistema literário.

Outros exemplos desse processo são as cenas que compõem o início da terceira parte do filme. O conto salienta que o verde das árvores e a chuva pioravam seu desejo. A roteirista aproveita essas informações, ligando-as ao desejo provocado por observar um casal de namorados. Essa jornada de solidão e desejo se torna mais tensa quando a protagonista ouve Liszt, na sala, e seu olhar, reproduzido pela câmera, revela, em plano *cut up*, objetos e fotografias que ali estão. O narrador do conto também nos informa de seu gosto musical e de sua reação perante ele: “Quando ouvia Liszt se arrepiava toda”. Este é mais um dado que o texto **menciona** e que a diretora aproveita. Esses agravantes parecem responsáveis pelo que acontece na cena seguinte, quando a protagonista se acaricia no banheiro, fato que parece favorecer a decisão da personagem de consultar um ginecologista. Na cena do consultório temos o único diálogo do filme, que se estabelece entre Dona Cândida e o ginecologista. A base da conversa é a dialogação presente no conto.

A quarta parte do curta apresenta grande correspondência com o final do conto, pois a roteirista recria as ações propostas no sistema literário: “Nessa mesma noite deu um jeito e solitária satisfez-se”. (LISPECTOR, 1974, p. 29). Citadas, anteriormente, as peculiaridades com que a câmera registra a cena, podemos afirmar que a quarta parte do curta é o momento em que mais se aproximam os dois sistemas envolvidos neste processo de adaptação, pois a roteirista adequou a linguagem cinematográfica ao final que a autora, sutilmente, propôs para o conto.

Ainda sobre o fim das duas narrativas, é importante salientar que ambas apresentam finais em aberto, ou seja, segmentos que não oferecem à história uma conclusão clara. O conto parece nos apresentar a morte da protagonista: “Daí em diante usaria o mesmo processo. Sempre triste. É a vida, senhora Raposo, é a vida. Até a benção da morte. A morte. [...]. Pareceu-lhe ouvir ruído de passos. Os passos de seu marido Antenor Raposo” (LISPECTOR, 1974, p. 29). O curta, por sua vez, faz menção aos passos sem informar quem pratica a ação. Uma vez que o objetivo deste trabalho não é o desvelamento dos significados que as narrativas podem apresentar e, sim, a verificação das relações entre ambas no processo de adaptação, não discutiremos esses finais pelo caminho das interpretações que podem suscitar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas ora relacionadas nos fazem pensar na possibilidade dos estudos que visam perceber, descrever e analisar os processos de adaptação da literatura para o cinema sem se pautarem pela simples verificação do nível de fidelidade com que estas foram operacionalizadas. Há, nesse processo, elementos e fatores mais favoráveis a uma análise e que relacionem linguagens diferentes em outras perspectivas, como a evidenciada neste trabalho.

Desse modo, o caminho percorrido no processo de transposição da narrativa literária “Ruídos de passos” para o cinema nos aponta para um processo criativo, em que se verifica sua ampliação quando veiculada em outro sistema artístico. Assim, elementos e ideias que são somente citados ou que estavam implícitos no texto literário, são explorados no filme com potencialidade.

Considerando a narrativa literária, é importante salientar que o conto é eficaz naquilo que se propõe quanto a sua estrutura e organização: narrar um pequeno momento da vida de uma senhora de oitenta e um anos, a quem o desejo sexual ainda visita. Para isso, se constitui numa narrativa bastante curta, onde predomina o diálogo que a protagonista mantém com o médico ginecologista que visita. Esta mesma estrutura não é, aos olhos da linguagem cinematográfica, favorável, pois, para o cinema, o conto se apresenta lacunoso e sem um enredo que concatene informações num tempo determinado e num espaço definido. Desse modo, o segundo sistema trata de transformar as informações que o conto apresenta, acerca da personagem, em situações narrativas, reorganizando a história e construindo um enredo mais amplo e sólido.

Concluimos, então, que quando o texto literário serve de base para a constituição de uma narrativa em outro sistema, no caso o cinematográfico, algumas ideias que estão guardadas podem ser aproveitadas, caminhos que estão semiabertos podem ser percorridos, enfim, o cinema, contando com sua linguagem híbrida, pode transformar, organizar, reenquadrar, adequar e reconstruir uma narrativa que, no contexto da criação literária, se apresenta como pronta, satisfatoriamente acabada.

REFERÊNCIAS

- KOTHE, Flávio. *Literatura e sistemas intersemióticos*. São Paulo: Cortez, 1981.
- KUNZ, Marines Andréa. A hora da estrela. In: SARAIVA, Juracy Assmann. *Narrativas verbais e visuais: leituras refletidas*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2003. p. 43-66.
- LISPECTOR, Clarice. *A via crucis do corpo*. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- MACHADO, Arlindo. *Pré-cinemas & pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 1997.
- RODRIGUES, Cris. *Cinema e a produção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- RUÍDO de Passos. Direção de Denise Gonçalves. Intérpretes: Renée Gumiel, Sylvia Laila. Música de Fernanda Porto. 1996, 11 minutos, cor, 35 mm.
- SARAIVA, Juracy Assmann. Literatura e cinema: encontro de linguagens. In:_____. *Narrativas verbais e visuais: leituras refletidas*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. p. 9- 26.
- XAVIER, Ismael. Do texto ao filme: a trama, a cena, e a construção do olhar no cinema. In: PELEGRINI, Tânia. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Senac/SP; Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 61-90.

REGIONALISMO E BRASILIDADE EM LISBELA E O PRISIONEIRO

REGIONALISM AND BRAZILIANISM IN LISBELA E O PRISIONEIRO

Verônica Daniel KOB¹

RESUMO: O presente artigo analisa a peça *Lisbela e o prisioneiro* (1960), de Osman Lins, e o filme homônimo (BRA, 2003), de Guel Arraes. O objetivo é demonstrar de que modo o texto literário, mais de 40 anos depois, apresenta questões pertinentes à sociedade do século XXI. Por meio de pesquisa bibliográfica e de análises comparativas entre a peça e a adaptação fílmica, o estudo destaca o perfil do personagem feminino, a associação entre as artes, a metalinguagem e, principalmente, o regionalismo, que, no filme, serve de instrumento para enfatizar a brasilidade no contexto global. Tais características respondem à heterogeneidade motivada pela globalização e correspondem aos conceitos de empoderamento feminino, multiplicidade e relação interartes, que delineam o perfil da sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Regionalismo. Globalização. Multiplicidade.

ABSTRACT: The present article analyzes the play *Lisbela e o prisioneiro* (1960), by Osman Lins, and the homonymous film (BRA, 2003), by Guel Arraes. The objective is to demonstrate how the literary text, more than 40 years later, presents pertinent subjects to the society of the 21st century. Through bibliographical research and comparative analyses between the play and the cinematographic adaptation, this study detaches the feminine character's profile, the association among the arts, the metalanguage and, mainly, the regionalism, that, in the film, emphasizes the Brazilianism in the global context. Such characteristics answer to the heterogeneity motivated by the globalization and correspond to the concepts of feminine empowerment, multiplicity and interartistic relationship, that integrate the profile of the contemporary society.

KEYWORDS: Regionalism. Globalization. Multiplicity.

1. A peça

Lisbela e o prisioneiro, de Osman Lins, destaca-se pelo aspecto regionalista, pela linguagem popular e pela estrutura dramática tradicional. A história, escrita em 1960, foi a primeira peça do autor a ser encenada, um ano depois, com excelente recepção do público e da crítica. Embora haja um fio condutor, cada personagem é muito bem delineada, estabelecendo-se claramente a partir da lin-

1. Departamento de Graduação em Letras, FAE Centro Universitário; e Departamento de Pós- Graduação em Letras (Mestrado em Teoria Literária), UNIANDRADE - Centro Universitário Campos de Andrade, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: veronica.kobs@fae.edu.

guagem e de pequenos casos, que ampliam e popularizam o texto. Essa multiplicidade é acentuada com os diversos tipos de expressão artística associados às personagens, sobretudo a Jaborandi, espectador assíduo dos seriados cinematográficos da época, e a Leleu, que levava uma vida itinerante, já tendo atuado em números circenses e apresentações de teatro. Aliás, o fato de Leleu ser um artista popular desencadeia a metalinguagem da peça, dando espaço a longas falas, nos momentos em que ele e Lapiiau divertem a todos com suas experiências, como no trecho transcrito abaixo:

LELEU

– Uma vez, Citonho, na Semana Santa, eu fui o Cristo e o jumento empacou, você já viu? Na entrada de Jerusalém. Cristo fazendo tudo que era de milagre, mas não havia jeito de tirar o jumento do lugar. Tive que entrar a pé em Jerusalém. E com uma raiva danada do jumento. (*Risadas*. [...]) (LINS, 1964, p. 63).

Na citação acima, são perceptíveis as marcas da simplicidade da linguagem e a oposição entre os perfis de Leleu e de Cristo, papel que ele frequentemente representava, viajando de uma cidade para outra. Esses dois elementos, típicos da comédia, relacionam-se também ao aspecto social. Nesse quesito, outra característica do teatro de Lins, o uso de personagens-tipos, desempenha importante função, porque correspondem a diferentes instâncias de poder, na pequena cidade em que a história é ambientada: o tenente (Guedes), a mocinha (Lisbela) e seu noivo abastado (Noêmio), o homem mau (Frederico) e o malandro (Leleu).

O perfil de Leleu é um bom modo de estabelecer uma breve comparação entre a peça de Lins e *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna². Leleu, tal como João Grilo, tem um perfil extremamente popular, que oscila entre o carisma do herói e as atitudes questionáveis do anti-herói. Além disso, a mesma coisa justifica as trapaças e o modo improvisado como ambos os personagens levam a vida: a necessidade de sobrevivência. Antonio Candido discute essas características, quando comenta o conceito de “pitoresco exótico” (CANDIDO, 2000, p. 132):

A inteligência tomou finalmente consciência da presença das massas como elemento construtivo da sociedade; isto, não apenas pelo desenvolvimento de sugestões de ordem sociológica, folclórica, literária, mas sobretudo porque as novas condições da vida política e econômica pressupunham cada vez mais o advento das camadas populares (CANDIDO, 2000, p. 134-5).

2. De acordo com Sandra Nitrini: “Numa entrevista, Osman Lins mencionará este último [Ariano Suassuna] como professor da disciplina de play-writer, que teria exercido uma possível influência sobre ele, no que diz respeito às normas de composição de Lisbela e o prisioneiro” (NITRINI, 2017).

Na peça de Osman Lins, Lisbela questiona o modo de vida de Leleu, quando pergunta a ele: “– Leleu, por que você é assim? Por que tem sempre que mudar de ocupação? De nome? Vagando pelo mundo e trocando de mulher [...]?” (LINS, 1964, p. 76). A resposta dele define seu perfil sonhador, aventureiro, além de delinear as diferenças de vida e perspectiva do casal protagonista: “Fui andando, fui andando e me perdi. [...] E assim tem sido a minha vida, sempre me perdendo atrás do que é bonito” (LINS, 1964, p. 77).

Lisbela é a única personagem feminina efetiva da peça, já que as outras mulheres da história são apenas mencionadas no texto, sem entrarem em cena. Entretanto, não apenas o perfil, mas também as atitudes da personagem, sem esquecer o relacionamento dela com Leleu, instalam, na peça, uma espécie de subversão. Lisbela, por escolher Leleu, por romper seu compromisso com Noêmio e também por contrariar a autoridade do pai, critica a tradição patriarcal, que vigorava na pequena cidade de Vitória de Santo Antão.

Justamente por causa dessa oposição, a peça de Lins apresenta-se de modo engenhoso e complexo, como Sandra Nitrini menciona neste trecho:

Lisbela e o prisioneiro é uma comédia de caracteres, embora as ações desenvolvidas na cadeia de Vitória de Santo Antão desempenhem uma função considerável na sua estrutura tradicional, com exposição, desenvolvimento, falso clímax, clímax, desfecho de situações, vivenciadas por personagens nordestinas e muito bem amarradas (NITRINI, 2017).

A simplicidade e o regionalismo são enfatizados na história, ao passo que, paralelamente, são desafiados por Lisbela, que, com seu comportamento, instaura uma nova ordem social. Sobre esse tema, há três momentos emblemáticos da personagem. O primeiro deles ocorre quando Lisbela decide deixar Noêmio: “LISBELA (*A Dr. Noêmio.*) – Eu ia tentar. Ia tentar ser uma boa esposa pra você. Ia tentar até deixar de comer carne, ia tomar cuidado pra seu almoço de folhas não murchar. [...]” (LINS, 1964, p. 111). Nessa fala, a personagem relaciona o papel de esposa à perfeição no desempenho das tarefas de casa e à necessidade de abandonar seus hábitos em favor dos do marido, que era vegetariano. Já no segundo momento, Lisbela tenta explicar ao pai o que diferenciava Leleu dele e do noivo: “LISBELA – [...] Vocês é que estavam me usando. [...] Pra ele eu não era filha, não uma mulher casada nem solteira. Era mulher, mulher, mulher!” (LINS, 1964, p. 11). Com essa fala, a personagem se opõe completamente aos ideais da sociedade patriarcal, porque se recusa a desempenhar os papéis convencionalmente associados ao gênero feminino. A repetição, ao final, serve para representar a opres-

são, ao mesmo tempo em que revela a libertação de Lisbela. Por fim, no terceiro momento, Lisbela fala a Noêmio (e ao pai, que também está presente, nessa hora):

– [...] Quando vi aquele passarinho na gaiola... Pensei que minha vida inteira, se eu ficasse, ia ser assim, vida de triste, de quem desejou, de quem quis de corpo e alma, e mesmo assim não fez. Aí, eu fui. Fui e vou toda vez que ele me chame. Não precisa nem que ele me fale. Nem que me olhe. Basta estalar os dedos. Vou feito um cão. Mas coroada – vocês não compreendem? – feito uma rainha (LINS, 1964, p. 112).

A metáfora do pássaro na gaiola resume o sentimento da personagem e justifica a recusa dela em atender às expectativas do pai e do noivo. Lisbela prioriza seu desejo. Importa, de fato, o que ela quer, e não o que ela deve fazer. Sandra Nitrini, em 2003, ocasião em que a peça foi reeditada, resume, de modo bastante apropriado, a função desestabilizadora da personagem feminina, na história:

Lisbela, a única filha do tenente Guedes, é também a única mulher que atua em cena; as outras são apenas mencionadas nos diálogos. E atua com força, porque enfrenta a autoridade patriarcal, representada pelo pai e pelo noivo, ao tomar iniciativa para colaborar com a fuga de Leléu da prisão e a se dispor a abandonar o marido no dia de seu casamento para aventurar-se na vida com o equilibrista. Como se não bastasse isso, é ela quem livra Leléu da morte, ao atirar, aparentemente, em Frederico, o assassino profissional, quando este lhe apontava a arma, pouco antes do desfecho da peça. Parece e julga-se tornar-se uma criminosa, colocando o pai numa situação incômoda. Para livrar a própria filha da cadeia, este usará expedientes comprometedores para a lisura de uma autoridade, com o fito de embaralhar ou ocultar a autoria do suposto crime, pois no desfecho da peça revela-se que Frederico morreu de morte natural. Por suas ações, Lisbela não apenas renega os mesquinhos valores, mas também expõe as fraturas da sociedade patriarcal (NITRINI, 2017).

A partir deste breve resgate das principais características da peça *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins, pretende-se, nas outras partes do artigo: a) apresentar a função do regionalismo no século XXI, na época em que foi lançada a adaptação cinematográfica da história; b) analisar as mudanças feitas pelo diretor, relacionando-as ao novo público e ao novo contexto histórico, considerando que mais de 40 anos separam a peça do filme; c) enfatizar a importância do aprimoramento da metalinguagem, no processo de retomada da obra de Osman Lins; e d) estabelecer alguns importantes vínculos entre o texto de Lins e o contexto cultural do novo século.

2. O regionalismo na era global

O filme *Lisbela e o prisioneiro*, de Guel Arraes, lançado em 2003, retoma uma história escrita há mais de 40 anos, por Osman Lins. A escolha do diretor, de adaptar um texto marcado pelos aspectos popular e regionalista, chama atenção, em uma época em que o urbano e o cosmopolitismo predominam. O longa, com roteiro do próprio Arraes, de Jorge Furtado e Pedro Cardoso, investe em um tipo de narração que exige certa habilidade por parte do espectador. Utilizando a paródia e a metalinguagem, recurso este que sustenta também a alternância de planos e a dinamicidade narrativa, o diretor mistura a tipicidade regional à moda estrangeira, o que resulta em um hibridismo exacerbado. Desse modo, o filme possibilita que o cinema nacional represente alguns costumes regionais, sem abrir mão de recursos que o aproximem do padrão hollywoodiano. A película retoma a magia dos seriados e as aventuras mirabolantes vividas pelos personagens das chanchadas, ao mesmo tempo em que brinca de copiar o modelo universal e comercial do cinema de Hollywood. Não é a primeira vez que o cinema faz essa tentativa, com igual resultado. Difere, no entanto, o propósito disso. Essa já tinha sido preocupação da Atlântida e da Vera Cruz, como relembra Renato Ortiz:

O que os empresários cinematográficos pretendiam era construir uma indústria cinematográfica brasileira nos moldes do cinema americano. [...] Para tanto ele toma como modelo as companhias americanas, e não é por acaso que a Vera Cruz aspira a ser uma espécie de Hollywood da periferia (ORTIZ, 1999, p. 70).

Indo além do propósito das chanchadas, Guel Arraes, em *Lisbela e o prisioneiro*, trabalha, conscientemente, com a diferença entre dois processos: o copista e o antropofágico. Assim, assumidamente, o diretor escolhe a ausência do *glamour* hollywoodiano, privilegiando cenários simples e figurinos de cores berrantes, para afirmar que a preocupação de se equiparar às produções norte-americanas não deve ter a menor importância. Essa meta pode ter funcionado, talvez, para motivar o aprimoramento técnico do cinema nacional, no passado, mas agora importava aceitar e marcar a diferença, para reestabelecer a brasilidade no contexto global, já que o conceito de identidade é sempre relacional.

Em 2003, o regionalismo, mais que demonstrar consciência local, ressurgiu como uma espécie de antídoto à crescente globalização. Nesse contexto, a invisibilidade das fronteiras motiva o intercâmbio, possibilitando similaridades e, conseqüentes aproximações, mas, paradoxalmente, as diferenças também são impulsionadas, para que o próprio não se perca em meio à vastidão caótica da

sociedade global. Por essa razão, o filme *Lisbela e o prisioneiro* investe na associação entre regionalismo e estrangeirismo, assumindo que os empréstimos que a cultura brasileira faz, em relação às demais culturas (especialmente à norte-americana) são naturais, além de ressaltar que esse comportamento nunca resulta em cópia. A cada empréstimo, a cultura de cada país se impõe e produz a cópia imperfeita, na qual as diferenças, que assinalam a identidade, ficam evidentes.

Em tempos de globalização, a ênfase ao regionalismo é praticamente uma exigência, para conter o processo de **despersonalização** ou de mudança significativa, causado pelo avanço do hibridismo e que tem grande efeito sobre a identidade cultural. Se, antes, o aspecto regional cumpria uma função, às vésperas do novo milênio ele se destina a uma finalidade totalmente distinta. Por essa razão, atualmente os teóricos definem o regionalismo (e o nacionalismo) como “[...] mais reativo do que ativo, [...] mais cultural do que político e, portanto, mais dirigido à defesa de uma cultura já institucionalizada do que à construção ou defesa de um Estado” (CASTELLS, 1999, p. 47). Sendo assim, em conformidade com o que Hall postula, em *Da diáspora*, o resgate é necessário, por causa do efeito **desterritorializante** da globalização, que “[...] afrouxa os laços entre a cultura e o ‘lugar’” (HALL, 2003, p. 36, grifo no original). Apenas símbolos já instituídos e chancelados podem ser usados, na formulação de uma expressão artística que privilegia certo tipo de resistência.

Outro critério que deve ser levado em conta, na hora de escolher o que será resgatado, é o apelo popular. Nesse quesito, as obras regionalistas são unanimidades, porque associam a sociedade contemporânea a uma outra, particular, menos influenciada pelas ondas estrangeira e tecnológica, que guarda nossas raízes, nossa essência, porque “[...] é parte de uma ‘comunidade imaginada’” (WOODWARD, 2003, p. 28, grifo no original). Arraes, então, por meio da paródia, em perfeita sintonia com a comédia, celebra o hibridismo e traz de volta à tela um dos melhores capítulos da história do cinema nacional: a época das chanchadas. Ana Paula Galdini, em *E o país se diverte*, discorreu sobre esse período e sobre as diferenças entre a Atlântida e Vera Cruz:

O Brasil da época tinha laços de dependência com a cultura norte-americana, o que gera atitudes colonizadas dos produtores, do público e da crítica. Desta forma, as chanchadas passam a basear-se na paródia do cinema dos Estados Unidos para atrair o público. Apesar das produções serem feitas a partir da caricatura e trejeitos norte-americanos, eram adicionados temas do cotidiano nacional, como as anedotas tipicamente cariocas e o jeito malandro de falar e se comportar do brasileiro. [...] Entretanto, a

Atlântida sofreu uma grande reviravolta quando surgiu em São Paulo os estúdios da Vera Cruz, cujo objetivo era a implantação de uma indústria cinematográfica no país através da produção das chanchadas populares com qualidade técnica de nível internacional (GALDINI, 2006).

Resgatando as chanchadas, *Lisbela e o prisioneiro* cumpre a dúplice tarefa de render homenagens ao gênero da comédia e fazer uma revisão crítica de sua ideologia, que refletia uma postura em relação à representação de elementos da brasilidade. Pensando especificamente na paródia, essa relação se amplia, considerando-se o fato de boa parte das chanchadas, em vez da proximidade, optarem pelo afastamento dos filmes hollywoodianos, no melhor estilo antropofágico. Essas produções se distinguem das demais, porque, em vez de seguirem à risca o padrão importado, criando correspondentes à atuação cômica dos irmãos Marx ou à de Judy Canova, nas partes musicais que se faziam presentes, constantemente, nos filmes, enfatizavam a aceitação da real condição do cinema brasileiro, a partir da paródia das superproduções hollywoodianas, como bem demonstram os longas *Nem Sansão nem Dalila* (BRA, 1954), dirigido por Carlos Manga, e *Carnaval Atlântida* (BRA, 1952), de José Carlos Burle.

Devido ao fato de a paródia estar essencialmente ligada à crítica, “[...] pois [é] uma forma de imitação caracterizada por uma inversão irônica” (HUTCHEON, 1985, p. 17), também o regionalismo do filme de Arraes terá outra função. Nesse cenário, então, a única coisa que se mantém é a escolha do espaço. Para combinar com o gênero do filme, era preciso ter um cenário popular. Escolhe-se o Nordeste, porque é uma região que resistiu, e continua resistindo, às interferências do polo de dominação, como se a região fosse um pequeno reduto, mais protegido das influências que vêm de fora, conforme Renato Ortiz (1999). Outra razão para a escolha do cenário interiorano é a recorrente associação entre regional e popular. Se há a mistura entre o próprio e o estrangeiro, em *Lisbela e o prisioneiro*, eles são representados, respectivamente: pelo cenário popular, pela linguagem e pelos personagens-tipos, de um lado; e pelo aparato técnico e pela nova tentativa de fazer uma produção típica de Hollywood, do outro, a partir da fixação da personagem Jaborandi nos seriados cinematográficos, no texto de Osman Lins.

3. O filme

Em relação à peça de Lins, inúmeros elementos foram atualizados, no filme, para garantir o efeito cômico da história. Por isso, alguns personagens, a exemplo do noivo de Lisbela, ganham um novo perfil. Noêmio passa a se chamar

Douglas e, no filme, ele não é vegetariano. Em vez disso, é um *playboy*, deslumbrado pelo avanço dos grandes centros (o que o faz mencionar sempre o período que passou no Rio de Janeiro) e com um falso dialeto carioca.

Como a comédia não compreende ações muito prolongadas, a alternância associou-se à rapidez propiciada pelos cortes, que se avolumam no filme, para que o ritmo mais lento do texto original possa ser substituído pela aceleração, ritmo que condiz mais com o perfil do público atual e com as características específicas do cinema. Além disso, há que se considerar o tempo médio dos filmes de humor: cerca de uma hora e meia. Tal rapidez serve também de instrumento para as artimanhas de Leleu, um charlatão meio mambembe, que muda de casa e de profissão, de acordo com a necessidade.

A condensação, embora seja recurso largamente utilizado nas adaptações, vem engrossar a lista dos elementos que conferem agilidade à narrativa fílmica. A personagem que mais bem ilustra esse recurso é Citonho, que reúne características de Heliodoro, Jaborandi, Tãozinho e Lapiiau, principalmente. Do mesmo modo, há personagens que são suprimidos, diminuindo as situações periféricas ou transferindo-as para os personagens de maior importância. Outros, ainda, de simples referência no texto de Lins, são ampliados na adaptação, como é o caso de Inaura e Francisquinha.

No que se refere à ampliação de Inaura, a personagem é aproveitada, ao fim da história, para solucionar o problema que representaria, para o público de 2003, a explicação de que, na verdade, Frederico Evandro tinha morrido de susto. Assim, Inaura, que passa de irmã, na peça, à mulher de Frederico, no filme, mantém a obrigação do marido (de se vingar de Leleu, por questões de honra), mas desponta como parte do triângulo amoroso, muito bem-vindo em uma comédia romântica, servindo como um dos muitos empecilhos para a união feliz de Leleu e Lisbela. Inaura, em nome do amor que sentia por Leleu, acaba matando o marido, garantindo ao filme um final mais plausível do que aquele apresentado no texto original.

Essa solução, no entanto, não implica apenas uma mudança, mas uma divertida brincadeira, com duas versões a partir de um único fato. Assim como a metalinguagem provoca o distanciamento, o *flashback*, aqui, tem a mesma finalidade, além de criar um clima de suspense. Frederico está prestes a matar Leleu e atira. Quando o espectador imagina que Leleu foi atingido, há uma interrupção e ocorre um *flashback* que mostra Lisbela atirando em Frederico, antes de ele atirar em Leleu. Por alguns minutos, a história segue com o público achando que Lisbela havia matado Frederico, mas, quando a arma dela é verificada, constata-se que

está com todas as balas. Nesse instante, em tom de homenagem, o texto original é referenciado, pois, se não houve disparo, em meio a risos, o delegado e Citonho concluem que Frederico “[...] morreu de susto” (Cf. LINS, 1964). Nessa hora, outra interrupção acontece, para a inserção de um novo *flashback*, que mostra Inaura atirando. Dessa vez, a câmera amplia o ângulo de visão, mostrando, além de Lisbela, também Inaura com uma arma na mão. O jogo contrapõe verdade e mentira, construindo e desconstruindo a história e manipulando completamente o espectador, por meio dos retrocessos e da repetição de cenas, com uma ou outra variação. A repetição é feita de modo complexo e contribui para aumentar a comicidade.

Obedecendo à ideia, mas se distanciando bastante da peça de Lins, Guel Arraes, no fim do filme, faz outras mudanças importantes para a atualização do original. Primeiramente, suprime-se a **moral da história**, que aparece na última fala da peça, enunciada por Citonho, quando ele e Jaborandi discutem sobre rezar ou não pelos mortos (na peça, Frederico e Paraíba):

JABORANDI

Você querendo, Citonho, a gente reza. Mas penso que não vai adiantar nada.

CITONHO

Bem... Eu também acho. Mas quem é neste mundo, Jaborandi, que pode lá julgar seu semelhante? (LINS, 1964, p. 145).

Manter esse final tornaria a adaptação de certo modo anacrônica, deixando-a fora do cenário contemporâneo. O didatismo excessivo dessa parte, que faz questão de apresentar a **moral da história**, não combina com os desafios que o filme impõe ao espectador, com a proposta de uma narrativa ágil e entrecortada, a partir do acúmulo de recursos que, definitivamente, não apostam na simplificação extrema do papel do receptor. Desse modo, o desfecho original simplificaria muito o papel do público, destoando de todo o resto do filme.

Retomando a relação de *Lisbela e o prisioneiro* com as chanchadas, é importante ressaltar que, se a comicidade aproxima o filme de Arraes dos clássicos da Atlântida e da Vera Cruz, a complexidade no modo de contar a história revela evolução, exigindo um tipo de espectador com outras habilidades e preocupações, bastante diversas das que compunham o perfil do público das chanchadas. Do mesmo modo, o figurino e a trilha sonora também contribuem para a atualização do texto original, além, é claro, de serem de grande importância para o regionalismo e para o hibridismo, no melhor estilo de uma produção hollywoodiana de periferia. Como se não bastasse o encaixe perfeito da música às características das personagens, como é o caso de “Espumas ao vento”, de Elza Soares,

para a personagem de Inaura, e de “Oh, Carol”, de Caetano Veloso e Jorge Mautner, para Douglas, composições de Zéu Britto e também de Zé Ramalho, em parceria com o grupo Sepultura, são o ponto alto. O figurino, simples e de época, apresenta um diferencial: a cor, detalhe que ganha imenso destaque, pela profusão de combinações inusitadas de estampas e tonalidades. O colorido é realmente excessivo, dando um toque *kitsch* e servindo, propositadamente, de interferência ao aspecto estético da obra. Essas características encontram correspondência na teoria de Abraham Moles, que define o *kitsch* como a “[...] relação cotidiana com o ambiente” (MOLES, 1998, p. 14), acrescentando que essa estética “[...] acrescenta muito mais do que elimina” (MOLES, 1998, p. 85). O próprio diretor comenta o figurino e as cores do cenário, dizendo que buscou “[...] o melhor do mau gosto” (BRASIL, 2005). É clara a referência ao *kitsch* como instrumento apropriado para a criação de um “[...] Nordeste pop, aquele que vem estampado em para-choque de caminhão, brega mas não debochado, diferente do Nordeste suburbano que se apresenta na maioria dos filmes nacionais” (BRASIL, 2005). Rodrigo Fonseca, analisando o mesmo aspecto, acrescenta que há “[...] certa profusão do *kitsch* tomando toda a dimensão do écran. Seu Nordeste pop é roxo, marrom, amarelo manga, rosa-shocking e outras cores que lembram a paleta cromática do espanhol Pedro Almodóvar” (FONSECA, 2005).

Há, portanto, extrema afinidade entre a paródia e o tom de farsa do texto, já que o exagero e a caricatura são características de ambos. Ubiratan Brasil menciona que, antes de adaptar o texto de Lins para o cinema, Arraes já tinha feito uma versão para a tevê, com duração de 50 minutos. O próprio diretor reconhece que a farsa aparece nas duas adaptações, mas aceita o fato de que o relevo dado à comédia romântica, na adaptação cinematográfica, é responsável por uma diferença, afinal: “Na adaptação para a TV, o tom geral era mais de farsa com algum romance. No cinema, a história virou uma comédia romântica com toques de farsa” (BRASIL, 2005). Claro que a farsa, pelo aspecto burlesco, ganha em comicidade, o que garante a boa combinação entre esse tipo de representação e a comédia. Por outro lado, a comédia romântica, adepta da leveza, obriga a diluição de elementos carregados demais e que são inerentes à farsa, equilíbrio que propicia uma melhor aceitação do público. Duas outras vantagens da exploração das cores, mesmo que seguindo a tendência *kitsch*, são a visualidade e a popularidade. O universo brega contraria a moda supervalorizada pela elite, e a visualidade ganha com a exploração da cor, já que, no cinema, a imagem é o elemento primordial.

Relacionando o exagero à paródia, importa destacar que o realce que caracteriza esse modelo narrativo sempre encerra um posicionamento crítico: “A paródia é, noutra formulação, repetição com distância crítica, que marca a diferença em vez da semelhança” (HUTCHEON, 1985, p. 17), mas, em uma comédia, é como se a paródia servisse como um instrumento a mais, a fim de incrementar o gênero. Um exemplo dessa associação entre paródia e comédia é o tratamento dado à linguagem, no filme. As gírias e marcas do dialeto nordestino já faziam parte do texto de Osman Lins, mas Guel Arraes inclui, no filme, o carioquês do noivo de Lisbela e uma paródia da língua latina, na cena em que Leleu tenta impedir o casamento de sua amada com Douglas. O cômico acentua-se com o exagero na inclusão de terminações em *-is* ou em *-s* e da mistura grotesca entre palavras do latim e da língua portuguesa com termos do dialeto nordestino. Enquanto os noivos estão no altar, Leleu aparece como coroinha e contracena com a dama de honra e com sua amada, a quem diz: “Dôminis, dôminis, ainda bem que cheguei a tempo. Ficáris quietos, num faláris nôminis [...]. Largáris esse alesado e me incontráris atrás da igreja et Espíriti Sânti” (LISBELA, 2003).

Em um perfeito entrelaçamento de recursos, também o *kitsch* auxilia a paródia, no filme. Leleu parodia o perfil dos vendedores ambulantes, que se destacam pelo discurso convincente que usam, para promoverem seus produtos: “Agora eu vou botar à venda, por uma módica quantia, a mais nova invenção da ciência farmacêutica, terapêutica e laboratória” (LISBELA, 2003). Além do modo de falar e das roupas, Leleu segue a estética *kitsch* também em sua caminhonete Veraneio, colorida e enfeitada com inscrições típicas de para-choques de caminhão, como: “Não me inveje. Trabalhe”, “Tem um corno me olhando” e “80ção 20ver” (LISBELA, 2003). Também fazem parte dessa lista os ofícios da personagem, que mudam conforme Leleu muda de nome e de cidade: vendedor de remédios, popularmente chamados *garrafadas*; encenador da Paixão de Cristo; e integrante de um parque de diversões, onde apresenta, com uma assistente, o número da Monga, a mulher gorila. Todas as funções desempenhadas por ele são simples, extremamente populares, e, por isso, acentuam o *kitsch* e o regionalismo, além de propiciarem, no filme, definido por Lisbela como “[...] comédia romântica com aventura” (LISBELA, 2003), uma releitura da intrincada relação entre próprio e estrangeiro.

4. Metalinguagem

Na esteira da peça de Osman Lins, um dos assuntos do filme é o próprio cinema. Na obra do escritor pernambucano, há referência ao cinema, mas de

modo mais sutil. Jaborandi, o cinéfilo do texto, empresta essa sua característica a Lisbela, que, no longa, além de acompanhar os seriados, também ensina Douglas sobre como se comportar em uma sessão. Focalizando várias vezes a personagem no cinema, o filme também apresenta trechos dos episódios vistos por ela, os quais dialogam o tempo todo com a história vivida por Lisbela, Leleu e Douglas. Essa duplicidade narrativa estabelece uma associação entre **realidade** e ficção, comum nas obras metalinguísticas. O jogo de desconstrução da verossimilhança vira uma instigante brincadeira nas mãos dos roteiristas, já que o tom exagerado diminui as similaridades com o real, mas o fato de Leleu e Lisbela assistirem a sua própria história não. Diante disso, até mesmo o paradoxo característico da metalinguagem é explorado na adaptação fílmica.

O jogo metalinguístico impera, no filme, desde o começo. A primeira cena já mostra Lisbela e seu noivo no cinema e, ao mesmo tempo em que o filme a que eles foram assistir se inicia, também se inicia *Lisbela e o prisioneiro*. Enquanto elenco e personagens são apresentados, por meio dos letreiros, a voz de Lisbela vai explicando a função de cada um dentro da trama. Justamente nesse aspecto, a personagem feminina do filme corresponde ao perfil cinéfilo de Jaborandi, na peça de Lins, como demonstram estes trechos, em que ele ensina aos companheiros da delegacia as características do seriado: “– [...] Aquele pulo é um episódio. Entende? Episódio. Na última hora, acontece uma coisa. Aí é que está o ruim: a gente passar uma semana sofrendo, bolando que coisa foi essa” (LINS, 1964, p. 10); “– [...] na última série, queira ou não queira os bandidos vão em cana” (LINS, 1964, p. 11).

No final do filme, há nova referência à metalinguagem, quando Lisbela lembra a Leleu que todo filme de amor termina com beijo na boca, ao que ele responde:

- Com todo mundo olhando?
- É só no começo. Depois, o filme acaba.
- Então tá bom de a gente se apressar, porque o povo já entendeu que tá acabando e é capaz de começar a sair sem prestar mais atenção na gente.
- É (*olhando para a frente*), mas talvez nessa sala tenha pelo menos um casal apaixonado que vai assistir até o finalzinho. E mesmo depois de o filme acabar, eles vão ficar parados, um tempão, até o cinema esvaziar todinho. E aí, vão se mexendo devagar, como se estivessem acordando, depois de sonhar com a história da gente.
- Tomara que eles tenham gostado. (*Beijam-se. A palavra “Fim” aparece ao canto da tela*) (LISBELA, 2003).

Quando sobem os créditos, na tela, o enquadramento se abre e aparece uma sala de cinema, onde todos começam a se levantar e a sair, até que reste apenas um casal, Leleu e Lisbela, que eram, ao mesmo tempo, personagens e

espectadores de sua história. Explorando a visualidade do cinema, os roteiristas transportam os protagonistas do filme para um espaço que duplica a realidade do espectador, em um instigante jogo, que confronta realidade e ficção.

Além disso, a cena propicia certa identificação do público com o par romântico do filme, utilizando como recurso extra a música que encerra a adaptação, “O amor é filme”, de Lirinha, que se encerra com a pergunta: “A gente podia ser como o pessoal do filme, não é?” (LISBELA, 2003). Esse trecho ilustra o sonho de Lisbela, que é também o de grande parte do público menos especializado. A ilusão da mocinha do filme parece se concretizar, ao menos por um rápido instante. Na hora em que Leleu se declara a Lisbela, os dois se beijam e são observados pelo casal da tela. É como se a ordem das coisas se invertesse e a realidade vivida por eles assumisse ares de ficção, pela magia do momento. A intertextualidade que envolve a história de Lisbela e a dos seriados reforça a história protagonizada pelas personagens e movimenta a narrativa, contribuindo decisivamente para a adaptação fílmica. Em *Lisbela e o prisioneiro*, o processo de inserção de trechos de vários filmes dentro do filme maior serve como uma

[...] espécie de homenagem às aventuras em série que ajudavam no processo de formação de plateia nos anos 1930, 1940 e 1950. Para atenuar a obviedade de uma vida sem grandes emoções, pelo menos sem emoções com a pompa hollywoodiana, Lisbela [...] se entrega ao prazer voyeurístico de devorar filme após filme toda noite (FONSECA, 2005).

As seqüências protagonizadas por Leleu encontram correspondentes naquelas protagonizadas por Carlos Casagrande, nos seriados. Esse processo é o ponto alto da paródia, pois acentua e reivindica a diferença entre o cinema nacional e o padrão hollywoodiano. Nas comparações demonstradas abaixo, a brasilidade é estabelecida pela diferença, tal como já mencionado, no início deste artigo. Há passagens em que as cenas se alternam constantemente, mostrando que as histórias são as mesmas, mas com uma diferença crucial na produção:

FILME – Leleu tenta fugir da casa de Inaura pulando a janela, mas bate fortemente contra ela, sendo obrigado a tentar novamente.

SERIADO – O mocinho foge do vilão, atirando-se contra uma janela de vidro, que se quebra logo na primeira tentativa.

FILME – Leleu cai em um galinheiro.

SERIADO – O galã cai sobre as caixas do que parece ser um depósito.

FILME – Leleu é perseguido por Frederico Evandro, vestido com um terno roxo e com várias correntes de ouro no pescoço.

SERIADO – O personagem é perseguido por um vilão tipicamente nazista.

FILME – Leleu faz sua caminhonete, uma Veraneio toda colorida, pegar **no tranco**.

SERIADO – O mocinho dá a partida e o carro, que lembra um *Jeep*, pega já na primeira tentativa (LISBELA, 2003.)

Para Lisbela, o cinema mostra um mundo desconhecido, vasto e completamente diferente da rotina de Vitória de Santo Antão. Entre os seriados que a mocinha do filme acompanha, estão os clássicos *O médico e o monstro*, de Stevenson, e *Frankenstein*, de Mary Shelley. Seguindo à risca a divisão da história em episódios, no final de cada capítulo aparece um letreiro com a inscrição: “Continua...” (LISBELA, 2003). Lançando mão desse mesmo recurso, fora da sala de cinema frequentada pela protagonista, os roteiristas interrompem a ação, em momentos decisivos, para instaurar o mesmo suspense que alimenta a curiosidade do público dos seriados: “Será que o nosso herói aguenta o tranco da besta fera das Alagoas? Ou ele agora se estupora e termina batendo a caçoleta? Não perca no próximo episódio: ‘As aventuras de um cristão contra o secretário do diabo’” (LISBELA, 2003). Indo além, isso ainda estabelece, na narrativa, a paródia e o tom popular, porque associa os ganchos, que levavam o público a seguir as histórias, em capítulos, ao sotaque nordestino, o qual, por sua vez, está a serviço do regionalismo e da comédia, simultaneamente.

Extremamente bem aproveitada, a alternância entre a história de Leleu e Lisbela e os enredos dos seriados serve, ainda, para introduzir o recurso do *flashforward*, que se deve ao fato de Lisbela ser viciada em cinema e de, por isso, conhecer muito bem cada tipo de filme, sobretudo os de amor, seus preferidos. Logo no começo da adaptação, ela, ao sair do cinema, diz ao noivo ter certeza de que, no próximo episódio, acontecerá o encontro do mocinho com a mocinha, pois eles já tinham sido apresentados separadamente e agora já era hora de aparecerem juntos. Essa afirmação e o ponto em que se encerrou o último episódio do seriado que ela seguia coincidem com o filme *Lisbela e o prisioneiro*. Lisbela e Leleu já tinham sido também apresentados sozinhos e, de fato, na sequência, o espectador passa a acompanhar o primeiro encontro do par romântico e os desencontros que se sucedem, até o final feliz. O recurso do *flashforward* se repete mais adiante, pontuando, de tempos em tempos, a metalinguagem e a intertextualidade, quando o casal do seriado vive uma felicidade ímpar, o que Lisbela observa, fazendo o seguinte comentário a Douglas: “Quando tá tudo bom demais desse jeito e ainda falta metade da sessão é sinal de que vai piorar de vez” (LISBELA, 2003). E, no filme dirigido por Guel Arraes, acaba acontecendo isso mesmo: Frederico e Leleu se encontram e Inaura reaparece, para atrapalhar a vida dos protagonistas.

5. *Lisbela e o prisioneiro* no século XXI

Com base nos temas discutidos neste trabalho, a partir da retomada da peça *Lisbela e o prisioneiro*, de Osman Lins, e da análise do filme homônimo, dirigido por Guel Arraes, enfatizam-se algumas características da sociedade contemporânea, as quais servem para justificar o valor do texto literário, apesar de sua primeira edição ter ocorrido quase meio século antes do lançamento do filme. Nessa lista essencial, cabem as seguintes associações:

a) O regionalismo surge como oposição à uniformidade gerada pela globalização, já que, de acordo com Stuart Hall, “[...] sem um sentimento de identificação nacional o sujeito moderno experimentaria um profundo sentimento de perda subjetiva” (HALL, 2001, p. 13). Renato Ortiz compartilha essa ideia, afirmando que a “[...] ênfase na autenticidade revela a necessidade visceral de se construir uma identidade que se contraponha ao pólo de dominação” (ORTIZ, 1994, p. 56).

b) A diversidade de situações vividas pelas personagens promove a multiplicidade, apesar de a peça se concentrar mais no espaço da cadeia da cidade de Vitória de Santo Antão. Nesse aspecto, são fundamentais as palavras de Italo Calvino sobre a importância dessa pluralidade, que, na concepção dele, ajuda a estabelecer a identificação da arte com a vida:

Alguém poderia objetar que quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele *unicum* que é o *self* de quem escreve [...]. Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 1998, p. 138, grifo no original).

c) O perfil desafiador de Lisbela, quando aplicado à sociedade atual, corresponde ao conceito de empoderamento feminino, afinal, a personagem se sobrepõe às vontades do noivo e do pai, para finalmente conquistar o poder necessário de assumir sua vida, escolher Leleu e assim garantir o direito de traçar seu próprio destino: “*People are empowered, or disempowered, relative to others or, importantly, relative to themselves at a previous time*”³ (MOSEDALE, 2016).

3. “Pessoas são empoderadas, ou desempoderadas, em relação aos outros ou, principalmente, em relação a elas mesmas, no passado”. (Tradução nossa)

d) A associação do teatro com outras artes, principalmente o circo e o cinema, é uma característica que, no século XXI, serve de base à relação interartes, em consonância com o hibridismo e com a multiplicidade. Segundo Irina Rajewsky, esse diálogo oferece “[...] novas, ou pelo menos diferentes, visões sobre o cruzamento das fronteiras entre as mídias e a hibridização” (RAJEWSKY, 2005, p. 45).

REFERÊNCIAS

BRASIL, U. Nas Telas, o Nordeste Pop de Guel Arraes. *Estadão*, São Paulo, 22 agosto 2003. Disponível em <http://www.estadao.com.br/divirtase/noticias/2003/ago/22/38.htm>. Acesso em 23 julho 2005.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Estudos de teoria e história literária. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, R. “Lisbela e o Prisioneiro” Repete Fórmulas de Sucesso e Figurinos de Almodóvar. *Revista de Cinema*, São Paulo, edição 41, setembro 2003. Disponível em <http://revistadecinema.uol.com.br/2011/07/edicao-41-setembro-de-2003/>. Acesso em 23 julho 2005.

GALDINI, A. P. *E o País se Diverte*. Disponível em <http://www.cinemandoc.com.br/200211/historico/chanchadas.htm>. Acesso em 10 maio 2006.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

_____. *Da Diáspora*. Identidades e Mediações Culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HUTCHEON, Linda. *Uma Teoria da Paródia*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985.

LINS, Osman. *Lisbela e o Prisioneiro*. Rio de Janeiro: Letras e Artes, 1964.

LISBELA e o Prisioneiro. Direção de Guel Arraes. Brasil: Paula Lavigne; Fox Film do Brasil, 2003. 1 DVD (110 min); son.

MOLES, Abraham. *O Kitsch*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MOSEDALE, S. Policy Arena. Assessing Women’s Empowerment: Towards a Conceptual Framework. *Wiley: Journal of International Development*, Nova Jersey, abril 2014. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/261727075_Mosedale_Assessing_women’s_empowerment. Acesso em 10 outubro 2016.

NITRINI, S. *Lisbela e o Prisioneiro*. Disponível em <http://www.osman.lins.nom.br/repercursao.asp?id=p7>. Acesso em 9 março 2017.

ORTIZ, Renato. *A Moderna Tradição Brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. *Cultura Brasileira & Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RAJEWSKY, Irina. Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermédiatés/Intermedialities*. Montreal, n. 6, p. 43-64, 2005.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: Uma Introdução Teórica e Conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e Diferença*. A Perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 3-32.

A TRÁGICA MÍMICA DE OTELO

THE TRAGIC MIMICRY OF OTHELLO

Luiz Martinho STRINGUETTI FILHO¹

RESUMO: O presente artigo apresenta uma análise do drama *Otelo, o mouro de Veneza*, de William Shakespeare, tendo como referência noções da crítica pós-colonial. A análise empreendida busca traçar em *Otelo*, através do conceito de *mímica* elaborado por Homi K. Bhabha, uma ilustração, de peculiar violência, dessa repetição/identificação diferenciada da subjetividade colonizada diante de seu “modelo” civilizacional.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. William Shakespeare. Estudos Culturais. Crítica Pós-Colonial.

ABSTRACT: This article presents an analysis of William Shakespeare’s drama *Othello, the Moor of Venice*. This study is structured according to the assumptions of postcolonial criticism. The analysis aims to trace in *Othello*, through the concept of *mimicry* elaborated by Homi K. Bhabha, an illustration, of peculiar violence, of this differentiated repetition/identification of the colonized subjectivity before his civilizational “model”.

KEYWORDS: Literature. Shakespeare. Cultural Studies. Postcolonial Criticism.

Otelo, o mouro de Veneza, tragédia escrita por William Shakespeare, aproximadamente em 1603, é, ao lado de *A Tempestade*,² um dos dramas shakespearianos mais abordados pelos estudos pós-coloniais. Embora sua trama se atenha ao trágico ciúme do general Otelo e o ardil que o desperta, elaborado de modo majestoso pelo maquiavelicamente cativante alferes Iago, outras temáticas podem ser apreendidas na leitura da obra, como questionamentos pertinentes ao início das relações coloniais na Inglaterra elisabetana³ e, principalmente, como veremos, a questão da constituição da identidade do sujeito colonizado.

1. Doutorando em Teoria e História Literária - Departamento de Teoria e História Literária, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, Brasil, email: lmart.sf@hotmail.com; pesquisador-bolsista CNPq.

2. Cito, a título informativo, como referência para a problematização de algumas destas abordagens, o artigo de Fernando Rodrigues (UFRJ), “A tempestade e a questão colonial”, publicado na *Revista Viso - Cadernos de Estética Aplicada* nº 5, de 2008.

3. Ainda que o enredo da obra se contextualize nas guerras da Sereníssima República de Veneza contra os turcos, a questão do domínio colonial e a reflexão sobre as novas condições identitárias se relacionam diretamente com questões sociais pertinentes ao colonialismo do emergente Império Britânico.

Deste modo, buscaremos desenvolver nosso argumento em duas etapas. Primeiramente, faremos, por meio de um rápido esboço de contextualização da crítica pós-colonial, uma exposição do conceito proposto pelo teórico indiano Homi K. Bhabha, o qual denomina de mímica do sujeito colonizado. Buscaremos evidenciar a violência identificada por Bhabha na ambivalência de tal mímica através da tentativa de sistematizar o processo pelo qual a identidade periférica tende a se automutilar em nome de uma identificação com o sujeito colonizador, o que implica a supressão de parte de seus caracteres mais marcantes.

Num segundo momento partiremos para uma exposição conclusiva da argumentação, através de uma sucinta e rápida leitura de *Otelo* com vista a ilustrar esta violência autoinfligida que se coaduna ao gesto mímico do sujeito colonizado. Para tal, nos focaremos em duas passagens decisivas e de alta dramaticidade da peça de Shakespeare. A primeira passagem, a saber, é a quarta cena do ato terceiro, quando Otelo, instigado por Iago, conta a Desdêmona a história sobre a origem do lenço que dela fora roubado e que servirá de prova para o suposto adultério. A segunda passagem, onde podemos vislumbrar de forma explícita a violência embutida nesta mímica, à qual Otelo é sujeito pelos preceitos da política na qual está enredado, se encontra na cena final da tragédia. Trata-se do gesto, de extrema violência lírica, pelo qual Otelo tira a própria vida.

I

Em artigo que versa sobre a identidade no enfoque do pós-colonialismo e a literatura, o pesquisador da Universidade Federal do Rio Grande, José Luís Fornos, traça um pequeno esboço da corrente epistemológica da crítica pós-colonial, apontando como obra de seminal referência o livro *Orientalismo* (1990), de Edward Said:

Nela, Said interroga o modo como a narrativa ocidental, mais especificamente a europeia, representou e continua representando o Oriente. Por meio de exemplos, o estudioso palestino destaca a **representação binária que dividiu o mundo em Nós, o europeu, o ocidental, o civilizado, o colonizador, e o Outro, o não-europeu, o oriental, o bárbaro, o colonizado**. Segundo a avaliação de Sérgio Costa, os estudos pós-coloniais “não constituem propriamente uma matriz teórica única”. Trata-se, segundo o autor, “de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes da modernidade”. (FORNOS, 2013, p. 116, grifo nosso).

Tendo como pressuposto que leituras conservadoras ainda norteiam predominantemente as interpretações canônicas (dentre as quais, as leituras da obra shakespeariana), a crítica pós-colonial, ao problematizar o processo histórico da colonização ocidental busca efetuar leituras desconstrutoras de variados textos de contextualização colonialista, ressaltando as representações da subjetividade, com destaque para os processos de construção da identidade do sujeito colonizado. Trata-se, assim, de uma abordagem crítica que não se circunscreve aos estudos literários, fazendo uso de suportes interdisciplinares para tal problematização. É, portanto, dentro deste paradigma crítico que a abordagem aqui proposta se enquadra.

*

Figurando entre os teóricos mais influentes dos atuais Estudos Culturais, o estudioso do pós-colonialismo, Homi K. Bhabha, trata em seu livro *O local da cultura*, no capítulo “Da mímica e do homem: a ambivalência do discurso colonial”, sobre a ambivalência presente na representação da identidade do sujeito dentro do discurso colonial, apontando, através de uma aproximação com esse conceito marxista- psicanalítico (se é que assim podemos denominar), para a complexa fusão entre atração e repulsa que se coaduna na relação entre colonizador e colonizado.

Bhabha argumenta que há uma relação de cumplicidade e resistência da parte do colonizado; que por sua vez, encontra uma resposta dúbia, de exploração e proteção, por parte do colonizador. O que o discurso colonial busca é induzir o sujeito colonizado à submissão, de modo que este passe a desejar reproduzir os hábitos e valores do dominador. Segundo o autor, isto se dá através de uma mímica da colonização, mas uma mímica que caminha paralelamente à zombaria. Entretanto, Bhabha aponta para o fato de que a resposta do sujeito colonizado ao discurso colonizador, em sua performance imitativa, se dá, como dissemos, de modo ambivalente, através de uma representação que tende a distorcer e obscurecer os motivos de seu modelo. Tentaremos ilustrar, sob essa perspectiva, o mecanismo ambíguo e violento pelo qual a identidade de Otelo é performatizada através de identificações contraditórias.

II

Embora venhamos a nos ater a dois momentos específicos do drama, vale antes retrazar sucintamente a trama em questão para que nos apercebamos do ponto nevrálgico que constitui a colocação política do mouro Otelo.⁴

Otelo é um general em Veneza. Honrado e valoroso guerreiro, é respeitado pelo potentado veneziano, apesar de sua origem e sua cor negra⁵, devido à sua coragem e ao seu imenso talento como estrategista. Tem, acima de tudo, a confiança do rico senador Brabâncio, cuja casa frequentava para entreter o nobre com as exóticas histórias de suas campanhas. Em sua tropa, possui dois homens por quem possui imenso apreço, Cassio e Iago. No início da peça, ficamos sabendo que Cássio acabara de ser promovido por Otelo para ser seu tenente, de modo que seu alferes Iago, que aspirava ao cargo, tendo inclusive pedido para alguns dos nobres venezianos a intercessão em sua causa, é então tomado por imensa inveja, a qual lhe desperta o desejo de vingança que será responsável por toda a trama da peça.

Iago, sabendo então que Otelo se encontrava às escondidas com Desdêmona, a bela e desejada filha do senador Brabâncio, inicia seu plano com a ajuda de Rodrigo, nobre pretendente da belíssima Desdêmona. Juntos, na noite em que o general se casava com sua dama, também às escondidas do senador, se dirigem à casa do mesmo para acordá-lo com a notícia. No entanto, apesar do ódio que tomara o senador devido à traição de sua filha (traição, segundo a moral vigente, tanto a seu pai, quanto à sua própria natureza), fazendo-o acusar o mouro de usar feitiços para tomar o coração de Desdêmona e intervindo junto ao doge da cidade para que o mouro fosse condenado à morte, uma notícia imprevista faz do general uma necessidade urgente para a política veneziana, de modo que o potentado da cidade irá então, por prejuízo de Brabâncio, que virá a falecer de desgosto pouco tempo depois, permitir o casamento entre os dois jovens amantes.

Na noite do casamento, Otelo é obrigado a partir para uma guerra em Chipre, diante de que Desdêmona pede permissão para acompanhá-lo. Em Chipre, a vingança de Iago se inicia: o alferes embebeda Cássio, colocando-o num duelo que irá trazer por consequência a destituição de seu cargo de tenente. Em seguida, Iago recomenda a Cássio que peça à esposa do general que interceda em sua causa, enquanto ardilosamente planta um ciúme terrível em Otelo, que o levará, num gesto de loucura, a estrangular sua amada.

4. Vale lembrar que, apesar do termo "mouro" fazer referência a mauritanos, mauros ou sarracenos, considerados os povos oriundos do Norte da África, praticantes do Islão, aos tempos da escrita do drama de Shakespeare o termo era empregado, de maneira generalizante, para fazer referência a negros, indiferente de etnias.

5. Neste ponto, é válido notarmos que a estima manifestada por Otelo é em si extraordinária. Em sua dissertação de mestrado, *Otelo, o mouro de Veneza, de Shakespeare: Crítica e tradução literária* (2007), onde empreende uma nova tradução da tragédia, o pesquisador Eneias Farias Tavares esboça um subcapítulo inteiro sobre as opiniões preconceituosas dos ingleses da época para com os mouros. Através de exemplos retirados de cartas da própria Rainha Elizabeth, o estudioso aponta para o consenso, de então, de que a crescente população moura, decorrente dos intercâmbios coloniais, configurava-se como preocupação para a aristocracia tradicional, que então via sua cultura sob uma espécie de ameaça constante.

III

Voltando ao início da trama, é interessante notar que Iago e Rodrigo vão despertar Brabâncio logo após a cerimônia de núpcias de Otelo. Deste modo, a ação narrativa, ao se passar durante a noite, reflete simbolicamente a alteração do curso “natural” das coisas. Exposta a trama da peça, vejamos através de alguns exemplos que a condição de alteridade e ameaça, que Otelo representa para a moral veneziana, é exposta já desde o início nas palavras de Iago, quando este busca incitar o ódio de Brabâncio: “Agora mesmo, neste momento, neste momento mesmo, um velho **bode negro** está cobrindo vossa ovelha branca. De pé! De pé! Despertai ao som de um sino os cidadãos que estão roncando, ou, caso contrário, o diabo vai fazer de vós um avô” (SHAKESPEARE, 1981, p. 334 – grifo meu).⁶

Ao longo de toda peça veremos a referência a atributos de animalidade e licenciosidade serem utilizados para descrever a alteridade da cor negra, o que nos leva mais uma vez ao texto de Bhabha: “A pele negra se divide sob o olhar racista, deslocada em signos de bestialidade, de genitália, do grotesco, que revelam o mito fóbico do corpo branco inteiro, não-diferenciado” (BHABHA, 1998, p. 138); “Porque vimos prestar-vos um serviço e pensais que somos rufiões, deixareis que vossa filha seja coberta por um cavalo da Barbária? Estais querendo ter **netos que relincharão** em vosso rosto! Acabareis tendo **corcéis** como primos e **ginetes** como parentes” (SHAKESPEARE, 1981, p. 335 – grifo nosso);⁷ também nas palavras de Rodrigo, que bem refletem o olhar ao qual o mouro estava condenado diante a moral e política veneziana:

Mas dissei-me, por favor, se é com vosso beneplácito e com vosso mais prudente consentimento (como começo a acreditar) que vossa bela filha, nesta hora imprópria, em noite tão escura, sem melhor nem pior escolta do que a de um patife de aluguel, um gondoleiro, haja ido entregar-se aos abraços de um **mouro lascivo**... [...] Vossa filha, se não a autorizastes, continuo dizendo, tornou-se culpada de grave falta, sacrificando seu dever, sua beleza, seu engenho e

6. “Even now, now, very now, an old black ram
Is topping your white ewe. Arise, arise;
Awake the snorting citizens with the bell,
Or else the devil will make a grandsire of you:
Arise, I say” (SHAKESPEARE, 2005, p.9).

7. “[...] Because we come to
do you service and you think we are ruffians, you’ll
have your daughter covered with a Barbary horse;
you’ll have your nephews neigh to you; you’ll have
coursers for cousins and gennets for germans” (SHAKESPEARE, 2005, p.11).

sua fortuna a um estrangeiro vagabundo e nômade, sem pátria e sem lar. (SHAKESPEARE, 1981, p. 335 – grifo nosso).⁸

Introduzida a condição marginal de nossa personagem, veremos então, que mesmo Brabâncio, que muito apreço tinha pelo mouro, recebendo-o constantemente em sua casa, não será capaz de aceitar a escolha da filha. Buscando então a condenação do mouro por ter enfeitado o coração de Desdêmona:

Ó tu, ladrão odioso! Onde escondeste minha filha? **Infernal como és, sem dúvida a encantaste com efeito**, apelo para toda criatura de senso: se não estivesse ela **encadeada em correntes de magia**, será que uma donzela tão terna, tão bela, tão feliz, tão contrária ao casamento que rejeitava os apaixonados mais suntuosos e mais bem frisados do país, teria, algum dia, com risco de ser objeto do desprezo geral, fugido da tutela paterna para ir refugiar-se no seio denegrado de um ser como tu, feito para inspirar medo e não deleite? **Que o mundo seja minha testemunha, se não é de toda a evidência que agiste sobre ela com feitiços odiosos, que abusaste de sua delicada juventude por meio de drogas ou de minerais que debilitam a sensibilidade.** (SHAKESPEARE, 1981, p. 340 – grifo nosso).⁹

8. "[...] But, I beseech you,
If't be your pleasure and most wise consent,
As partly I find it is, that your fair daughter,
At this odd-even and dull watch o' the night,
Transported, with no worse nor better guard
But with a knave of common hire, a gondolier,
To the gross clasps of a lascivious Moor—
[...]
Your daughter, if you have not given her leave,
I say again, hath made a gross revolt;
Tying her duty, beauty, wit and fortunes
In an extravagant and wheeling stranger
Of here and every where. [...]" (SHAKESPEARE, 2005, pp. 11, 13).

9. O thou foul thief, where hast thou
stow'd my daughter?
Damn'd as thou art, thou hast enchanted her;
For I'll refer me to all things of sense,
If she in chains of magic were not bound,
Whether a maid so tender, fair and happy,
So opposite to marriage that she shunned
The wealthy curled darlings of our nation,
Would ever have, to incur a general mock,
Run from her guardage to the sooty bosom
Of such a thing as thou, to fear, not to delight.
Judge me the world, if 'tis not gross in sense
That thou hast practiced on her with foul charms,
Abused her delicate youth with drugs or minerals
That weaken motion [...]" (SHAKESPEARE, 2005, p. 19).

As mesmas acusações serão repetidas perante o doge de Veneza, que, entretanto, devido à urgência da guerra de Chipre, necessita ainda dos serviços do general, motivo pelo qual abençoa, a despeito das acusações de Brabâncio, o matrimônio e consente que Desdêmona acompanhe Otelo em sua campanha. Afinal de contas, isto faz de Otelo uma das “versões autorizadas da alteridade” (BHABHA, 1998, p. 133-134).

Vale ainda transcrever algumas palavras de Brabâncio, que ao lado de outros exemplos que tiraremos das falas de Iago, se encarregam de lembrar Otelo, durante toda a trama, a incoerência da escolha de Desdêmona, ilustrando aquilo que Bhabha descreve como os objetos inapropriados que revelam o lugar de interdição do sujeito colonizado. Diz ele: “Mostraria um juízo mutilado e muito imperfeito, quem declarasse que a perfeição possa errar a tal ponto contra todas as regras da natureza”. (SHAKESPEARE, 1981, p. 344).¹⁰

Façamos notar ainda, que as acusações de feitiçaria feitas por Brabâncio serão tomadas como parte da mímica de Otelo, num próximo momento da trama, quando este então se armará daquilo que foi acusado para causar temor em sua esposa. Antes, porém, recolhamos dois exemplos das falas de Iago, que já em Chipre, ao envenenar a mente de Otelo, despertando nele um ciúme terrível para com Desdêmona e Cássio, também revelará a força do acordo de alteridade que busca lembrar Otelo de seu “devido lugar”.

O primeiro exemplo é a fala que tenta lembrar Otelo que, tendo Desdêmona já enganado seu pai, poderia vir também a enganá-lo: “Muito bem: tirai, então, vossa conclusão. Aquela que, tão jovem, pode representar papel semelhante e manter os olhos do pai tão tapados e tão fechados como um carvalho que ele chegou a acreditar que houvesse magia...” (SHAKESPEARE, 1981, p. 386).¹¹ Neste exemplo, me parece razoável voltarmos novamente para as palavras de Bhabha, tentando estabelecer uma relação com a questão da autoridade, sempre implicada na performance da mímica. Diz ele:

a visibilidade da mímica é sempre produzida no lugar da interdição. É uma forma de discurso colonial que é proferido *inter dicta*: um discurso na encruzilhada entre o que é conhecido e permitido e o que,

10. “It is a judgment maim’d and most imperfect
That will confess perfection so could err
Against all rules of nature. [...]” (SHAKESPEARE, 2005, p.27).

11. “Why, go to then;
She that, so young, could give out such a seeming,
To seal her father’s eyes up close as oak –
He thought ’twas witchcraft – [...]” (SHAKESPEARE, 2005, p. 105).

embora conhecido, deve ser mantido oculto, um discurso proferido nas entrelinhas e, como tal, tanto contra as regras quanto dentro delas. A questão da representação da diferença é, portanto, sempre também um problema de autoridade. (BHABHA, 1998, p. 135).

Já vimos qual o local de interdição de Otelô, faixa ultrapassada com o matrimônio com Desdêmona, já que uma tal união implicaria a mistura étnica, a contaminação de uma assim suposta pureza racial.

No segundo exemplo temos Iago mostrando que Desdêmona, ao se casar com ele, teria agido realmente contra a natureza. O que nos surpreende, entretanto, é que Otelô toma como certas as palavras do alferes, o que nos mostra que tem seu lugar social da alteridade tão entranhado, a ponto de ter internalizado a violência discursiva para consigo mesmo.

Sim, eis a coisa. Assim (permiti esta ousadia), tendo recusado tantos partidos que apareciam e que possuíam todas as afinidades de pátria, de raça e de estirpe, para os quais vemos que tendem todas as coisas da natureza, hum!, isto denota um gosto bem corrupto, uma grosseira desarmonia de inclinações, de pensamentos contra a natureza... Mas perdoai-me. Não estou diretamente referindo-me a ela, embora possa temer que sua alma, voltando a inclinações mais normais, chegue a comparar-vos com pessoas de seu país e acabe, talvez, por sentir-se arrependida. (SHAKESPEARE, 1981, p. 387 – grifo nosso).¹²

Aqui, voltamo-nos para um dos momentos nos quais a *mímica* trágica de Otelô se fará mais evidente. Trata-se justamente da cena em que, instigado pelo ardil de Iago, Otelô irá questionar Desdêmona sobre o lenço que lhe dera e que fora roubado pela sua aia, esposa de Iago. No intuito de atemorizar sua companheira, para dela alcançar a confissão de adultério, Otelô reveste a história do objeto, vinculando-o à história de sua própria família (e origem), de fabulosos caracteres de mistério e magia – os mesmos atributos pelos quais fora acusado, no início da tragédia, pelo pai de Desdêmona:

12. "Ay, there's the point: as—to be bold with you—
Not to affect many proposèd matches
Of her own clime, complexion, and degree,
Where to we see in all things nature tends—
Foh! one may smell in such a will most rank,
Foul disproportion, thoughts unnatural.
But pardon me; I do not in position
Distinctly speak of her; though I may fear
Her will, recoiling to her better judgment,
May fall to match you with her country forms
And happily repent" (SHAKESPEARE, 2005, p. 107).

Lamentável! Esse lenço foi dado à minha mãe por uma egípcia... Era uma feiticeira que quase podia ler os pensamentos das pessoas. Ela lhe disse que, enquanto minha mãe conservasse o lenço, teria o dom de agradar e submeter inteiramente meu pai a seu amor; mas, se ela o perdesse ou desse de presente, os olhos de meu pai se afastariam dela com desgosto e sua alma se lançaria a caça de novos amores. Ao morrer, entregou-se o lenço e recomendou-me que, quando o destino me unisse a uma esposa, eu o desse a ela. Foi o que fiz. Assim, tende cuidado; que ele seja para vós tão ternamente apreciado quanto vossos preciosos olhos. Perdê-lo ou dá-lo seria desgraça que nada teria de semelhante! (SHAKESPEARE, 1981, p. 397).¹³

Isto, ainda que, na segunda cena do quinto ato, Otelo virá a desmentir tal excêntrica origem do artefato, mudando sua história:

É uma pena! Mas, não obstante, Iago sabe que cometeu ela mil vezes com Cássio o ato vergonhoso. O próprio Cássio confessou; e ela recompensou seus trabalhos amorosos com aquele testemunho e recordação de amor que primeiro lhe dei. Eu o vi nas mãos dele. **Era um lenço, recordação antiga que meu pai dera a minha mãe.** (SHAKESPEARE, 1981, p. 437 – grifo nosso).¹⁴

Chegamos então, ao momento mais trágico na mímica de Otelo, onde encerrarei esta minha proposta de percurso. Em seu discurso final, abatido pela culpa e pelo ressentimento de ter-se deixado levar pela artimanha de Iago, Otelo

13. "That is a fault.
That handkerchief
Did an Egyptian to my mother give;
She was a charmer, and could almost read
The thoughts of people: she told her, while she kept it,
'Twould make her amiable and subdue my father
Entirely to her love, but if she lost it
Or made gift of it, my father's eye
Should hold her loathed and his spirits should hunt
After new fancies. She, dying, gave it me;
And bid me, when my fate would have me wive,
To give it her. I did so: and take heed on't;
Make it a darling like your precious eye;
To lose't or give't away were such perdition
As nothing else could match" (SHAKESPEARE, 2005, pp. 123, 125).

14. "'Tis pitiful; but yet Iago knows
That she with Cassio hath the act of shame
A thousand times committed; Cassio confess'd it:
And she did gratify his amorous works
With that recognizance and pledge of love
Which I first gave her; I saw it in his hand:
It was a handkerchief, an antique token
My father gave my mother" (SHAKESPEARE, 2005, p. 201).

clama ainda a seus pares, que não se esqueçam de sua identificação para com eles. Num gesto que retrata seu derradeiro discurso, Otelo lembra, aos que estão a lhe prender, o modo pelo qual, num campo de batalha, ele degolara um turco (“um cão circunciso”) que vira bater num veneziano. Aqui Otelo toma como **outro**, aquele que assim como ele, teve a sua identidade condenada à marginalidade mímica do interesse político.

Ao extirpar a própria vida, Otelo revela as últimas consequências da ambivalência mímica que conforma a identidade do sujeito colonizado – se aqui não tratamos da questão colonial, a condição de alteridade perante os interesses políticos mercantis dos brancos de Veneza não deixam os mouros em posição tão distinta à das subjetividades às quais Bhabha se refere. Pois, embora necessário aos objetivos da metrópole que o tomara como líder e estrategista, ao longo da tragédia encontramos índices frequentes do discurso que se encarrega de lembrar Otelo que ele não é um deles. Nas acusações do pai de Desdêmona, nas insinuações de Iago sobre a animalidade da donzela em escolher como esposo alguém que não é como ela, nos próprios delírios de inferioridade que levam o general a questionar a autenticidade do amor de sua esposa e, muito claramente, nos dois episódios tratados com mais atenção.

Otelo é incapaz de enxergar suas próprias virtudes, tão evidentes e preciosas para Desdêmona, a ponto de fazê-la enfrentar, em nome de sua paixão, a hierarquia secularizada de Veneza. O encargo político do general assim se revela em toda a ambiguidade. Apesar de lhe dar alguns direitos em troca de sua vassalagem, o mouro não pode esquecer-se de seu verdadeiro lugar na manutenção da ordem “natural” das coisas – “quase o mesmo, *mas não exatamente*” (BHABHA, 1998, p. 131). Para Otelo, seu valor advém antes do espaço ao qual conseguiu integrar-se dentro da política veneziana, do que de seus atos enquanto significativos aos seus próprios desejos. A mímica de Otelo é tão intensa, que mesmo quando resolve matar-se, o fará então encenando seu papel de guerreiro veneziano: tal sociedade deve se lembrar dele enquanto aquele que agia em nome dela, e não, devido a sua própria origem, como o outro, condenado pela natureza a uma animalidade inferior, como a do “animal de duas costas”, os bodes excitados, os macacos ardentes, os lúbricos lobos, segundo insinuações de Iago, ou o próprio turco, ímpio “cão circunciso” ao qual apunhalara por ter insultado o estado. Este sim, um outro, lembra-lhes Otelo, nos ilustrando o processo exposto por Bhabha “pelo qual o olhar de vigilância retorna como o olhar deslocador do disciplinado, em que o observador se torna o observado e a representação ‘parcial’ rearticula toda a noção de *identidade* e a aliena da essência”. (BHABHA, 1998, p. 134), afinal,

como afirma em outro momento, “o ‘eu’ na posição de domínio é, *naquele mesmo momento*, o lugar de sua ausência, sua *re-*apresentação”. (BHABHA, 1998, p. 80).

Eis o desfecho trágico da confusão psíquica advinda da mímica imposta ao nosso mouro, com toda a sua violenta ambiguidade em relevo. Não se trata assim, de um suicídio, numa leitura singela do termo, posto que não é simplesmente Otelo, aquele que tira a própria vida – mas sim “um outro”, entranhado em si próprio, como um vigilante de sua condição “inferior”, que ao lembrar-lhe dos limites ultrapassados por seus atos, empunha a lâmina que fará cessar em seu peito o sopro da vida.

Sem a pretensão de formular juízos definitivos, a análise empreendida em nosso estudo sugere novas vias de enfoque sociocultural no drama abordado, como a relação entre concepções de virtude e um suposto essencialismo étnico, além de ilustrar processos da constituição da identidade nisto que nos estudos culturais veio a se denominar como discursos dos “entre-lugares” da subjetividade colonizada.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Trad. M. Ávila, E. L. de L. Reis; G. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

COSTA, Sérgio. *Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

FORNOS, José Luís. Pós-colonialismo e literatura: notas sobre a identidade na narrativa de Luís Cardoso. *Antares: Letras e Humanidades*, v. 5, n. 10, p. 115-133, 2013.

RODRIGUES, Fernando. A tempestade e a questão colonial. *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. II, n. 5, p. 54-65, 2008.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SHAKESPEARE, William. *Otelo, o mouro de Veneza*. Trad. F. Carlos de Almeida Cunha Medeiros; Oscar Mendes. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

_____. *Othello : the Moor of Venice / by William Shakespeare; with related readings*. Minnesota: EMC/Paradigm Publishing, 2005.

TAVARES, Enéias Farias. *Otelo – o mouro de Veneza, de Shakespeare: crítica e tradução literária*. Santa Maria: UFSM, 2007. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul.

ALLEN GINSBERG E AS VISÕES DE WILLIAM BLAKE

ALLEN GINSBERG AND HIS VISIONS OF WILLIAM BLAKE

Andrio J. R. dos SANTOS¹

RESUMO: Allen Ginsberg foi acometido por duas visões em 1948. Na primeira, Ginsberg menciona ter ouvido a voz de William Blake recitar o poema “Ah! Sunflower” e “The Sick Rose”. Então, ao contemplar Nova York da janela de seu quarto, Ginsberg apreendeu uma presença intensa do divino. A segunda visão ocorreu após Ginsberg dançar em sua cozinha, entoando cânticos. O poeta menciona que se viu transportado a uma biblioteca, a qual compreendia como sendo o seu paraíso. Todavia, Ginsberg viu-se aterrorizado pela percepção de que todas as pessoas lá eram capazes de conectar-se e compartilhar afeto e conhecimento, mas não o faziam por medo de rejeição. O objetivo deste artigo é discutir o poema “Oh! Sun- flower”, de Blake, em relação à visão de Ginsberg. Além disso, também pretendemos averiguar relações entre outras visões e obras de Ginsberg, como no caso dos poemas “Sunflower Sutra” (1955), a seção “Moloch”, de “Howl” (1955), e “Contest of Bards” (1979) em relação a obras iluminadas de Blake, como *Songs of Innocence and of Experience* (1794), *Europe: A Prophecy* (1794) e *The Book of Urizen* (1795).

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Allen Ginsberg. William Blake. Visões.

ABSTRACT: Allen Ginsberg was taken by two visions in 1948. The first one is related to Ginsberg hearing William Blake’s voice reciting the poems “Ah! Sunflower” and “The Sick Rose”. Thereafter, as he gazed at New York City from the window of his bedroom, Ginsberg seized an intense presence of the divine. The second vision came after Ginsberg danced in his kitchen, chanting. The poet mentions that he was transported to a library, which he understood as his paradise. However, Ginsberg was terrified by the notion that all people there were able to connect and share affection and knowledge, but they did not do so out of fear of rejection. This paper aims to discuss the poem “Ah! Sun-flower” by Blake in comparison to Ginsberg’s vision. Furthermore, we also intent to discuss how Ginsberg’s visions and poems, such as “Sunflower Sutra” (1955), the section “Moloch” from “Howl” (1955), and “Contest of Bards” (1979) relates to some of Blake’s illuminated books, as *Songs of Innocence and of Experience* (1794), *Europe: A Prophecy* (1794) and *The Book of Urizen* (1795).

KEYWORDS: Poetry. Allen Ginsberg. William Blake. Visions.

INTRODUÇÃO

Allen Ginsberg foi acometido por visões com William Blake. É claro que o poeta americano teve outras influências, embora Blake tenha sido uma das mais próximas e pertinentes. A relação era, de certa forma, semelhante como a que Blake desenvolveu com John Milton, conforme o artista inglês descreve em *Mil-*

1. Doutorando em Letras - Estudos Literários, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Bolsista Capes-DS. E-mail: <andriosantoscontato@hotmail.com>.

ton, a poem (1818): o poeta antecessor desce em seu quintal, então ambos unem-se em inspiração. Ginsberg não apenas assimilou a poesia de Blake à sua, mas afirma ter ouvido o poeta inglês em uma visão, ao declamar alguns poemas.

As duas experiências visionárias em questão teriam ocorrido em 1948, logo após o poeta graduar-se na Columbia University. Na época, Ginsberg vivia no Harlem, em Nova York, e encontrava-se melancólico devido ao seu rompimento como Neal Cassady (SCHUMACHER, 2015). Conforme relata em uma entrevista a Thomas Clark, de 1965, o poeta masturbava-se com uma cópia de *Songs of Innocence and of Experience* (1794) de Blake em seu colo. Após o orgasmo, Ginsberg menciona ter ouvido uma voz profunda recitar o poema “Ah! Sunflower” e “The Sick Rose”, que ele reconheceu como sendo a voz de Blake: “uma voz profunda, telúrica e grave sou no quarto, o que imediatamente assumi, sem pensar duas vezes, que era a voz de Blake.” (GINSBERG, 2015, p. 1999).² O poeta então contemplou as estrelas da janela de seu quarto, assim como a cidade ao seu redor; os detalhes da arquitetura, a vida tumultuosa e as luzes ofuscantes da cidade. Tudo isso lhe ofereceu uma sensação intensa do divino, particularmente, da onipresença de Deus. Ginsberg (2015) afirma que passou a compreender a diferença entre a ideia abstrata de vida e a sensação das coisas vivas. Sua noção de divindade tornou-se imanente, uma vez que ele passou a considerar que tudo o que há de vivo está imbuído com essência divina: “uma mão desconhecida havia colocado todo o universo diante de mim. Essa mão havia erigido o céu. [...] não que essa mão houvesse assentado os céus, mas os céus eram, em si mesmos, essa mão azul, viva. Ou que Deus estava diante dos meus olhos – a existência em si era Deus” (GINSBERG, 2015, p. 199-200).³

A segunda visão ocorreu após Ginsberg dançar em sua cozinha, entoando cânticos. Na mesma entrevista supracitada, o poeta menciona que se viu transportado a uma biblioteca, a qual compreende como sendo o seu paraíso. Todavia, Ginsberg viu-se aterrorizado pela percepção de que todas as pessoas lá eram capazes de conectar-se e compartilhar afeto e conhecimento, mas não o faziam por medo de rejeição. Ao invés de investir nessa conexão empática, os indivíduos estavam imersos em atividades cotidianas, quando não regulatórias, impedindo que outros sujeitos entrassem na biblioteca sem autorização: “ocupados, venden-

2. Tradução do autor. “[...] a very deep earthen grave voice in the room, which I immediately assumed, I didn’t think twice, was Blake’s voice.”

3. Tradução do autor. “Some hand had placed the whole universe in front of me. That some hand had placed the sky. [...] not that some hand had placed the sky but that the sky was the living blue hand itself. Or that God was in front of my eyes – existence itself was God.”

do livros uns para os outros. Aqui no universo! Passando o dinheiro ao caixa, empacotando livros e cuidando da porta, sabe” (GINSBERG, 2015, p. 199- 202).⁴

O poeta firmou consigo mesmo um voto, uma promessa de que jamais esqueceria ou negaria tais experiências. Do mesmo modo, aceitaria seu senso de vocação: ele teria sido escolhido como receptor da herança poética de Blake (LARRISSY, 2006). O objetivo deste artigo é discutir o poema “Ah! Sun-flower”, de Blake, em relação à visão de Ginsberg e a ecos desse mesmo texto em sua obra. Além disso, também pretendemos averiguar relações entre outras visões e obras de Ginsberg, como no caso dos poemas “Sunflower Sutra” (1955), a seção “Moloch”, de “Howl” (1955), e *Contest of Bards* (1979) em relação a obras iluminadas de Blake, como *Songs of Innocence and of Experience* (1794), *Europe: A Prophecy* (1794) e *The First-Book of Urizen* (1795).

AS VISÕES DE GINSBERG: AS CRIATURAS NA BIBLIOTECA & DEUS TOR- NANDO-SE UM DEMÔNIO

Como mencionado, a segunda visão de Ginsberg diz respeito a uma biblioteca habitada por criaturas estranhas. Estas possuíam o conhecimento sobre o universo e todos os seres. No entanto, eram incapazes de conectarem-se umas com as outras por medo e por permanecerem envolvidos em tarefas banais. O poeta interpretou a dualidade da visão como um paralelo para a dualidade que permeia a natureza humana. Em entrevista a Thomas Clark, o autor comenta:

Os rostos retorcidos de todas daquelas pessoas, retorcidos devido à rejeição e, afinal, ao ódio de si mesmo. A internalização da rejeição e a incredulidade no “eu” reluzente, uma descrença no “eu” infinito. Isso se deve, em partes, pelo seu estado particular... em partes, pois a percepção que todos carregamos é frequentemente dolorosa, porque a experiência da rejeição, da falta de amor, da guerra fria – quero dizer, a guerra fria é a imposição de uma vasta barreira mental a todos, uma psique antinatural; trata-se de um endurecimento, um fechamento da percepção do desejo e da ternura que todos conhecem (GINSBERG, 2015, p. 203).⁵

4. Tradução do autor. “running around peddling books to each other. Here in the universe! Passing money over the counter, wrapping books in bags and guarding the door, you know.”

5. Tradução do autor. “The twisted faces of all those people, the faces were twisted by rejection. And hatred of self, finally. The internalization of that rejection. And finally disbelief in that shining self. Disbelief in that infinite self. Partly because that particular... partly because the awareness that we all carry is too often painful, because the experience of rejection and lacklove and cold war - I mean the whole cold war is the imposition of a vast mental barrier on everybody, a vast antinatural psyche. A hardening, a shutting off of the perception of desire and tenderness which everybody knows.”

Ginsberg considera que a dualidade vislumbrada através da visão tem relação com a rejeição e a descrença no “eu infinito” humano. Na mesma medida, o poeta menciona que a própria guerra fria impunha uma barreira espiritual ao homem e que a consciência ou percepção mundana, material e automática dos indivíduos os segrega da percepção das coisas divinas. Ginsberg menciona que isso causa um tipo de endurecimento e cisão da percepção do desejo e de seu senso de empatia: “um endurecimento, um fechamento da percepção do desejo” (GINSBERG, 2015, p. 203).⁶ No entanto, aquelas qualidades, ausentes na esfera externa das criaturas, continuavam a existir como uma força interior. Desse modo, tal percepção sugere que a experiência de Ginsberg compreende uma redescoberta e uma reafirmação de tais qualidades, assim como sua interligação e atestação sob a superfície das coisas materiais.

Em outro caso, Ginsberg caminhava pelos jardins da Columbia University, tentando conscientemente meditar e evocar uma visão, no intuito de conseguir uma revelação profunda do universo (SCHUMACHER, 2015). No entanto, o poeta teria sido acometido por uma visão que o aterrorizou. Essa visão mesclava a noção de Deus à do Diabo em uma amálgama das duas figuras: “Algo como uma serpente-medo adentrando os céus. O céu não era mais uma mão azul, mas uma mão de morte descendo sobre mim – uma presença realmente assustadora. Foi quase como se eu tivesse visto Deus novamente, exceto que dessa vez Deus era o diabo” (GINSBERG, 2015, p. 203).⁷ Independentemente do que Ginsberg atesta sobre as referidas visões, ambas parecem ter oferecido um tipo de experiência que influenciou suas noções espirituais e, por consequência, sua abordagem poética. Em termos gerais, sua abordagem é estruturada por uma profunda ambivalência, especialmente quando seus objetos poéticos são temas como os próprios Estados Unidos. A cidade de Nova York, na qual “the best minds” vagam no poema “Howl”, “alucinando Arkansas e tragédias à luz de Blake” (GINSBERG, 2015, p. 21),⁸ serve como pano de fundo para muito da poesia de Ginsberg. Mesmo em passagens mais sombrias, como nas imagens sobre a terra de Moloch, entidade que se apresenta muito semelhante ao Urizen de Blake, os Estados Unidos são apresentados de forma muito específica, concedendo tom à poesia do artista: “Moloch cujas fábricas sonham e arfam na fumaça! Moloch cujas chaminés e antenas coroam as cidades” (GINSBERG, 2015, p. 23).⁹

6. Tradução do autor. “hardening, a shutting off of the perception of desire”.

7. Tradução do autor. “some like real serpent-fear entering the sky. The sky was not a blue hand anymore but like a hand of death coming down on me – some really scary presence, it was almost as if I saw God again except God was the devil.”

8. Tradução de Claudio Willer (2015). “hallucinating Arkansas and Blake-light tragedy.”

9. Tradução de Luis Dolhnikoff. “Moloch whose factories dream and croak in the fog! Moloch whose smokestacks and antennae crown the cities.”

Certamente, existe uma diferença histórica e social essencial entre os séculos em que Blake e Ginsberg escreveram. O poeta inglês chegou a ver o início da industrialização da Inglaterra, assim como a intensificação da pragmatização da vida social, o que Blake via como repressor e opressivo à arte e a imaginação humana. No entanto, Blake não viu nada comparado ao período pós-guerra e ao sucessivo aumento do corporativismo americano, como viu Ginsberg. Ainda assim, dado o paralelismo de temas e seu tratamento semelhante, é possível traçar comparações.

Um exemplo pode ser visto no livro profético *Europe: A Prophecy* (1794). A obra narra o período em que Albion, como Blake nomeia a Inglaterra, permaneceu sob o jugo de Enitharmon, uma entidade cuja característica mais marcante é a repressão do desejo humano. Na placa 12 do poema, a personagem Urizen abre seu livro de bronze; sua presença espalha nuvens negras pelos céus da Europa e alimenta as almas dos cidadãos com piedade. Toda a narrativa que se segue sugere uma relação entre a piedade comedida de Enitharmon e a piedade sombria e brumosa de Urizen, demonstrando a dominância da religião dogmática e, na perspectiva de Blake, pernicioso sobre o mundo:

Num rodopio, massas de névoa cinzenta cobrem Igrejas, Palácios e Torres:
 Pois Urizen abrira seu Livro! Alimentando-lhe a alma de piedade,
 Os jovens da Inglaterra ocultos nas trevas maldizem os céus pesados;
 compelidos
 A entrar na noite mortífera para ver a forma do Anjo de Albion
 (BLAKE, 1794, p. 12, v. 4-8).¹⁰

Essa cena de *Europe*, assim como a caracterização de Urizen, pode ser lida em paralelo com a seção “Moloch”, do poema “Howl”. Isto porque elementos afins podem ser identificados: o ambiente brumoso, fruto da instrumentalização da imaginação humana, assim como uma perspectiva reducionista que força o homem sob o jugo de uma entidade dominante. Por isso Larrissy (2006) menciona que “Moloch” parece, em primeira instância, ressoar Urizen, assim como as composições em que essa personagem tem papel determinante, como *The First Book of Urizen* e *Europe: A Prophecy*. Além disso, Larrissy (2006) nota que “Moloch” ressoa também ao poema “Kaddish”, de 1957, de Ginsberg:

10. Tradução de Manoel Portela (2005). “Rolling volumes of grey mist involve Churches, Palaces, Towers;/ For Urizen unclaspd his Book! feeding his. soul with pity/ The youth of England hid in gloom curse the paind heavens; compell’d/ Into the deadly night to see the form of Albions Angel.”

No mundo que Ele criou de acordo com sua vontade Bendito Louvado Glorificado Celebrado Exaltado o Nome do Santificado Bendito Ele!

Na casa de Newark Bendito é Ele! Na casa dos loucos Bendito é Ele! Na casa da Morte Bendito é Ele! Bendito seja Ele na homossexualidade! Bendito seja Ele na Paranóia! Bendito seja Ele na cidade! Bendito seja Ele no livro!

Bendito seja Ele que mora na sombra! Bendito seja Ele! Bendito seja Ele! (GINSBERG, 2015, p. 37).¹¹

A figura de Deus é central tanto em “Moloch” quanto em “Kaddish”, uma vez que parece representar a fonte tanto do bem quanto do mal. De início, temos uma devoção estática, “No mundo que Ele criou de acordo com sua vontade” (GINSBERG, 2015, p. 37)¹². No entanto, esse mundo inclui uma “casa dos loucos” – como aquela em que a mãe de Ginsberg terminou seus dias. Ao mesmo tempo, não é possível afirmar com clareza se a loucura é vista como inspiração ou sofrimento, especialmente devido aos versos “Na casa dos loucos Bendito é Ele” (GINSBERG, 2015, p. 37)¹³ e “Bendito seja Ele na Paranóia” (GINSBERG, 2015, p. 37).¹⁴

O mais provável é que Ginsberg, assim como Blake intenta em “The Tyger”, esteja celebrando a dualidade da criação. Nessa perspectiva, Deus é visto como uma entidade dúbia, criadora tanto do bem quanto do mal, e céu e inferno são compreendidos como instâncias imanentes e integrantes de cada indivíduo. Nesse mesmo sentido, a desolada evocação dos olhos de sua mãe, na quarta estrofe de “Kaddish”, é seguida da comparação de Deus com os corvos sobre sua sepultura. No entanto, essa relação não é estática, pois “Senhor” (GINSBERG, 2015, p. 104)¹⁵ se torna “grande Olho” (GINSBERG, 2015, p. 104),¹⁶ que se movimenta em nuvens negras, enquanto os corvos se tornam “o chamado do Tempo” (GINSBERG, 2015, p. 104).¹⁷ Essa expressão de movimento e inevitabilidade, ao mesmo tempo em que cria uma imagem reticente sobre a criação do bem e do mal, encontra ecos no

11. Tradução de Claudio Willer (2015). “In the world which He has created according to his will Blessed Praised Magnified Lauded Exalted the Name of the Holy One Blessed is He! In the house in Newark Blessed is He! In the madhouse Blessed is He! In the house of Death Blessed is He! Blessed be He in homosexuality! Blessed be He in Paranoia! Blessed be He in the city! Blessed be He in the Book! Blessed be He who dwells in the shadow! Blessed be He! Blessed be He!”

12. Tradução de Claudio Willer (2015). “In the world which He has created according to his will.”

13. Tradução de Claudio Willer (2015). “In the madhouse Blessed is He.”

14. Tradução de Claudio Willer (2015). “Blessed be He in Paranoia.”

15. Tradução de Claudio Willer (2015). “Lord”.

16. Tradução de Claudio Willer (2015). “great Eye.”

17. Tradução de Claudio Willer (2015). “the call of Time.”

próprio pensamento blakeano sobre a queda do homem. Larrissy (2006) acredita que essa perspectiva ambivalente é uma adição de Ginsberg à concepção do Urizen blakeano. Para o autor, Urizen seria a representação de um Deus mal, tal como o Demiurgo compreendido pelas tradições gnósticas. No entanto, Urizen não é necessariamente mau. Ele é o Deus regulador, aquele que limita e disseca a natureza. Nothrop Frye (1990) menciona que Urizen, como um Deus patriarcal, tem relação com sentidos de dominação e, como um ancião que permanece no controle além do tempo devido, apresenta-se como um deus estéril. Nessa concepção, Urizen é também dual, pois é vítima de seu próprio regulamento. Tanto que, quando contrariado, a personagem chora lágrimas senis, como em *Europe: A Prophecy* (1794) e *The Song of Loss* (1795). Nessa perspectiva, Ginsberg investe em sua concepção de divindade as mesmas características que Blake apresenta na sua. O Deus de Blake, assim como o de Ginsberg, não é Urizen. Urizen é um Demiurgo, um usurpador senil. Deus é o Gênio Poético, a imaginação e a capacidade de compor poesia. Por isso o caráter profético da arte de ambos os poetas é tão relevante.

Como essa caracterização é dual, não surpreende que, em “Moloch”, encontre-se também algo de divino: “sagrado é o Anjo em Moloch” (GINSBERG, 2015, p. 25).¹⁸ Essa nota de divindade e sacralidade não está apenas no sombrio Moloch, mas também naquilo que Ginsberg apresenta como repelente: “sagrada é a solidão de arranha-céus e pavimentos” (GINSBERG, 2015, p. 25).¹⁹ Do mesmo modo, no caso da terceira visão, a figura de Moloch pode ser vista como uma imagem da representação de Deus tornando-se um demônio.

Essa perspectiva ressoa aquilo que Frye (1990) denomina de “Orc Cycle”. Orc é uma personagem da mitologia de William Blake, cuja narrativa é desenvolvida principalmente nos poemas *America: A Prophecy* (1793), *Europe: A Prophecy* (1794) e *The Song of Los* (1795). A personagem é frequentemente lida como uma personificação da revolução, como mencionam Damon (2013), Erdman (1992) e Frye (1990). Orc representaria a energia revolucionária, que é satânica e subversiva em certa medida. Mas essa energia, quando investida de desejos autocentrados, se tornaria destrutiva. Para Frye (1990), Orc representa o deus que volta à vida e que traz a renovação para mundo. No entanto, ele também se apresenta como parte de um ciclo que se encerra. Por isso, a figura de Orc também tem relação com a queda. Ou seja, como uma representação da revolução, Orc se rebela contra uma força tirânica, trazendo renovação. Porém, acaba assumindo o lugar dessa força e tornando-se tão tirânico quanto aquele que destituiu. Desse modo, Orc seria um

18. Tradução do autor. “holy the Angel in Moloch.”

19. Tradução do autor. “holy the solitudes of skycrapers and pavements.”

estágio renovado de Urizen, assim como este seria um estágio decaído daquele. Ambas as entidades seriam partes do mesmo princípio de contrários idealizados por Blake, sem os quais não haveria progresso.

A VISÃO DE GINSBERG: A VOZ DE BLAKE E A LEITURA DE “AH SUN-FLOWER”

Enquanto vivia no Harlem, Ginsberg afirma ter tido uma visão, na qual teria ouvido a voz de Blake recitar-lhe o poema “Ah, Sun-flower”. Essa experiência teria influenciado na composição de seu poema “Psalm IV”, de 1960. Nesse texto, é relatada uma cena masturbatória, seguida da contemplação do esquema natural de uma flor, até o ponto em que o poeta ouve a voz de Blake recitando o referido poema. Diferentemente do relatado na visão, no poema, a voz de Blake dá seguimento ao texto, através de versos conclusivos:

Amor! Tu, paciente presença & cerne do corpo! Pai! Tua esmerada vigília e resguardo sobre minha alma!
 Filho! Meu filho! Os infindáveis anos têm rememorado-me!
 Filho! Meu filho! O tempo tem uivado em angústia ao pé do ouvido!
 Filho! Meu filho! Meu pai, em pranto, amparou-me em seus braços mortos (GINSBERG, 2007, p. 276).²⁰

O verso “Filho! Meu filho!” remete a gravura de Blake intitulada *The Gates of Paradise*. Nesta, um jovem nu (o filho) é retratado empunhando uma lança, com a qual ameaça um homem velho sentado em seu trono. Os ecos à mitologia bíblica, como no caso de Davi, são menos importantes para Blake e Ginsberg do que o conflito em si entre pai e filho, ou emanações conflituosas. A noção de emanação, em Blake, pode ser abrangente e um tanto dúbia. A ideia geral é que algumas personagens de Blake não possuiriam gênero definido, ou seriam hermafroditas, nomeados de Zoas (DAMON, 2013). Estes, ao se dividirem, geram emanações. Normalmente, as contrapartes são duais, sendo uma feminina e outra masculina. Um exemplo é Urthona, que se divide em Los e Enitharmon. Cada uma dessas personagens, sejam o Zoa original ou suas emanações, possuem um portfólio de significação variado (FRYE, 1990). É curioso notar que Urizen, um dos quatro Zoas, além de ser apresentado como uma personagem masculina, não se divide

20. Tradução do autor. “Love! thou patient presence & bone of the body! Father! thy careful/ watching and waiting over my soul! My son! My son! the endless ages have remembered me! My son! My son! Time howled in anguish in my ear! My son! My son! my father wept and held me in his dead arms.”

como as demais Zoas, mas expulsa de si uma emanção também masculina. Em *The First-Book of Urizen* (1794), ele dá origem a Fuzon. Diferente de Urizen, que é senil, estéril e tirânico, Fuzon é cheio de energia, egoísta e despótico, além de dotado de um desejo autocentrado. Desde o início dessa relação entre pai e filho, desenvolve-se uma tensão compulsória em que um tenta anular o outro.

No poema de Ginsberg, essa relação é apenas sugerida, seguida de uma relação a um poema distinto de Blake, *Milton*, em que um pai exausto segura seu filho, como um messias, um Cristo, em seus braços. A imagem de Blake por si mesma também se relaciona à obra de Ginsberg. Essas imagens remetam a uma reconciliação da tensão entre pai e filho, ou entre o messias rebelde e o deus estático, duas imagens recorrentes na obra do poeta inglês.

Essa mesma relação entre pai e filho, ou emanções opostas, pode ser lida no poema “Contest of Bards”, de 1977, de Ginsberg. No entanto, além dessa questão, Ginsberg também desenvolve o tema da perversão da imaginação através do dogmatismo e do desejo autocentrado. Em seus livros proféticos, Blake escreve que a poesia, quando pervertida em dogma, tornara-se religião e lei moral. Da mesma forma, em *The Marriage of Heaven and Hell*, o artista afirma que “no livro de Jó, o Messias de Milton é chamado Satã, pois a história tem sido apropriada por ambos os lados” (BLAKE, 2011, p. 95).²¹ Dessa forma, a ambivalência e o confronto entre os contrários é inevitável e, no mesmo livro iluminado, Blake atesta que sem contrários não há progresso e que os contrários são “necessários para a existência Humana” (BLAKE, 2011, p. 93).²² Esse sentido permanece em Ginsberg.

Já no caso de “Contest of Bards”, essa obra não deveria ser lida como uma retomada de Blake, como afirma Larrissy (2006), e sim como um aprofundamento da relação entre os dois poetas. Essa relação se desenvolve de forma semelhante à tese apresentada por Harold Bloom em *A angústia da influência*, de 1973. Para Bloom, os poetas anteriores auxiliam na formação da tradição posterior, uma vez que os poetas posteriores desenvolvem seu senso poético através de intrincadas relações de influência, que podem partir de uma sede por imitação, até uma fome por absorção e a capacidade de superação da influência anterior. Para Bloom, poucos poetas atingiram está última etapa e, entre eles, estão os mais originais, como Whitman, por exemplo. Para o autor, “tem-se a história poética com indistinguível da influência poética, uma vez que os poetas fortes fazem essa história distorcendo a leitura uns dos outros, a fim de abrir para si mesmos um espaço imaginativo” (BLOOM, 2002, p. 55).

21. Tradução do autor. “in the book of Job Miltons Messiah is call’s Satan/ For his history has been adopted by the both parties.”

22. Tradução do autor. “necessary to Human existence.”

“Contest of Bards” é precedido por um “Argumento”, que fornece o contexto para os versos que se seguem. A estrutura mítica e o tom profético ressoam livros iluminados como *America: A Prophecy* (1793) e *Europe: A Prophecy* (1794). Nesses respectivos poemas, o prólogo tem como tema um estupro.

Em *America*, a personagem Orc é apresentada enclausurada em uma profunda caverna, acorrentada por grilhões. Quando recebe a visita da Shadowy Daughter of Urthona, Orc liberta-se e a violenta. Considerando o ímpeto inicial de Blake pela Revolução Francesa, Orc representa o espírito revolucionário, que traz a transformação a partir da destruição (FRYE, 1990). Na França, a Revolução Francesa marcou o final da monarquia absolutista, forma de governo vigente até então, e a revogação de privilégios aristocráticos e clericais, originários do feudalismo. A partir da década de 1790, quando Blake passa a compor suas profecias, *America* e *Europe*, muitos artistas ingleses tinham os ânimos aflorados pela revolução. A eclosão de tantas obras revolucionárias e “perigosas” gerou a uma série de atos legislativos contra escritores considerados subversivos. O próprio Joseph Johnson, que comissionou diversos trabalhos de gravura de Blake, chegou a ser condenado e preso (DAMON, 2013).

Com os desdobramentos da Revolução Francesa e a ascensão do Terror Jacobino, momento em que cerca de quarenta mil “inimigos da revolução” foram guilhotinados, Blake decepcionou-se com os resultados sanguinários da revolução, abandonando seu idealismo inicial. Assim, a personagem Orc também se converte em uma representação de terror e violência. Por isso, o poeta passa a investir sua idealidade profética na figura de Los, o “Eternal Prophet” que guiará o homem de volta à eternidade.

Por outro lado, em *Europe*, lemos as lamentações da Shadowy Daughter após ter sido violentada por Orc. A Shadowy Daughter se expressa através de um solilóquio que ocupa totalmente a duas primeiras páginas do poema. A personagem enfatiza sua incompreensão frente à fertilidade da natureza; inseminada por Orc, ela passa a dar à luz “terrores ululantes”²³ e “reis fogosos”.²⁴ Ou seja, as definições da prole de Orc já sugerem a violência característica das consequências de seus atos.

Estes temas, a violação e o abandono, são visíveis no poema de Ginsberg. Em “Contest of Bards”, um mensageiro jovem é hipnotizado pelo “velho bardo” e tomado contra a sua vontade. Para seduzi-lo, o velho bardo relembra o jovem de sua visão passada, sobre a entrega e o prazer associados a uma elevação espi-

23. Tradução de Manoel Portela (2005). “howling terrors [T]errores ululantes.

24. Tradução de Manoel Portela (2005). “fiery kings.”

ritual que levaria a uma complexa e divina noção de beleza. Porém, ao fim da relação, o menino lembra seu sonho profético, não compreendendo a relação da promessa de beleza do sonho com sua situação atual. Ele percebe apenas a dor e a desolação das coisas que se acabam e de sua inocência, retirada dele devido à dissimulação do bardo. Assim, seu coração torna-se frígido.

Além da relação de “Contest of Bards” com os supracitados livros proféticos, existe uma relação com “The Voice of the Anciet Bard”, de *Songs of Innocence and of Experience*. Esse poema, assim como outros do conjunto, é caracterizado por certa maleabilidade. Muitos textos de Blake são analisados de acordo com seu contexto composicional, isto é, considerando-se se o poema apresenta-se como parte da seção de inocência ou da de experiência. O poeta costumava alterar a posição de “The Voice of the Ancient Bard” no conjunto, conforme reimprimia cópias dos livros. Por isso, as significações de poema possuem, frequentemente, um caráter dúbio (DAMON, 2013). Ainda assim, é possível compreender que o poema tece uma crítica a sábios fajutos, que iludem outros indivíduos com seu conhecimento, no intuito de tirar-lhe algum proveito.

Esse sentido pode ser verificado tanto no poema de Blake quanto no de Ginsberg. Em Blake, lemos: “é labirinto a loucura/ Que entre brenhas se procura” (BLAKE, 1794, p. 24),²⁵ que denota a tolice prejudicial da falsa sabedoria. Já em Ginsberg, o sábio se utiliza dos sortilégios de sua posição para seduzir o jovem aprendiz: “em sua idade, contempla e aprenda” (GINSBERG, 2007, p. 708),²⁶ seguido de “obedeça e siga, enquanto o louro viceja em sua caveira de meio século” (GINSBERG, 2007, p. 709).²⁷ Trata-se de uma relação remissiva ao poema de Blake, uma vez que a amargura alertada ou anunciada em “The Voice of the Anciet Bard” é levada a termo em “Contest of Bards”.

Além disso, os poemas aproximam-se esteticamente. Ambos iniciam com uma evocação das coisas naturais, numa possível tentativa de denotar renovação. Lemos sobre as luzes da manhã, que clarificam a mente nublada dos mais jovens. Então lemos a respeito das visões proféticas, revelações sensíveis do universo, que denotam uma inversão. Isto porque, em Blake, a luz em demasia cega o sábio, transformando sua filosofia em dogmatismo. Da mesma forma, em Ginsberg, a visão clarifica em excesso os sentidos do jovem aprendiz, propiciando que o velho sábio o iluda. Trata-se de uma aproximação em que ambos os poemas complementam um ao outro, como se a obra de Blake pudesse mesmo ser utilizada

25. Tradução de Renato Suttana (2012). “Folly is an endless maze,/ Tangled roots perplex her ways”.

26. Tradução do autor. “Behold, learn in your age.”

27. Tradução do autor. “Obey and follow/ while yet the laurel greens/ on your skull’s half century”.

como o argumento para a de Ginsberg. Nesse sentido, essa aproximação modifica a leitura e o ponto de vista relativo à obra, pois a aproximação torna-se ação e a recepção, recriação. Um poema reage ao outro, mesmo que as questões sobre recriação possam ser discutidas, pois estamos além de uma questão de “êxito” – trata-se sim de um movimento, de recriação ou de tentativa.

Por outro lado, o fato de Blake realocar “The Voice of the Anciet Bard” ora na seção de inocência ora na seção de experiências de *Songs*, também serve como parâmetro de afastamento estético entre os poemas. Isto porque o poema de Ginsberg não pertence a um conjunto, como o de Blake. Se seguirmos a perspectivas dos críticos blakeanos, tais como Damon (2013), Erdman (1992) e Fry (1990), o contexto ocupado pelo poema afeta sua significação. Dessa forma, “The Voice of the Anciet Bard” aproxima-se de “Contest of Bards” enquanto um poema de experiência, principalmente devido ao tom solene e a narrativa carregada com certa amargura. Por outro lado, a obra afasta-se enquanto poema de inocência, uma vez que a ambivalência assumida neste caso rompe estética e tematicamente com “Contest of Bards”.

A visão de Ginsberg, o ato de ouvir a voz de Blake recitando-lhe um poema, aproxima e relaciona as obras “Ah, Sun-flower”, de Blake, e “Sunflower Sutra”, de Ginsberg. No entanto, o tratamento de temas similares, nesses textos, é desenvolvido de forma distinta. Vejamos os versos de Blake:

Ah, Girassol, que o tempo
exaure! Que medes do sol a passada;
E buscas aquele áureo clima
Que é o rumo de nossa jornada:

Lá onde a ardente Juventude
E a Virgem que em neve se veste
Do túmulo se erguem e aspiram
Ao rumo que só tu soubeste.
(BLAKE, 1794, p. 50)²⁸

Frye menciona que a relação entre tempo e imaginação se estabelece no contraste da dualidade pela qual Blake desenvolve os sentidos de seu poema: “a fusão da imaginação e do tempo é o eixo ao redor do qual gira todo o pensamento de Blake” (1990, p. 299).²⁹ Além disso, as constrações entre espaço e tempo,

28. Tradução de Renato Suttana (2012). “Ah Sun-flower! weary of time,/ Who countest the steps of the Sun:/ Seeking after that sweet golden clime/ Where the travellers journey is done./ Where the Youth pined away with desire,/ And the pale Virgin shrouded in snow:/ Arise from their graves and aspire,/ Where my Sun-flower wishes to go.”

29. Tradução do autor. “merging of imagination and time is the axis on which all Blake’s thought turns.”

assim como seu ímpeto criativo de energia imaginativa e redentora, assume um caráter dialético, uma vez que a relação de significado depende do contraste entre instâncias aparentemente opostas.

O poema de Blake possui quatro elementos principais: “áureo clima” (BLAKE, 1794, p. 50), “Ah, Girassol” (BLAKE, 1794, p. 50), “Juventude” (BLAKE, 1794, p. 50) e “a Virgem” (BLAKE, 1794, p. 50). As ambiguidades do poema sobre a persistência do amor e da imaginação, ou sobre a possível conquista da natureza, estão, como supracitado, diretamente atreladas ao significado do poema, que não é fixo, mas contextual e fluido. Isto porque Blake não desenvolveu uma simbologia sistematizada, mas algo aberto e relativo ao contexto de cada obra, assim como a relação de suas diversas obras entre si. Como aponta Leader: “[m]uitas das plantas, flores, pássaros e bestas nas *Canções* são iconográficas em natureza, mas seus significados, quer sejam tradicionais ou não, mudam e se desenvolvem de placa a placa” (1981, p. 57).³⁰

No caso da obra comparada, “Sunflower Sutra”, de Ginsberg, podemos começar tecendo considerações acerca do enredo. No poema, Jack Kerouac mostra a Ginsberg um girassol (*sunflower*) cinzento e degradado, o primeiro que Ginsberg teria visto na vida. Ele então se recorda de sua experiência visionária no Harlem. Mas o girassol não se apresenta com características blakeanas, a flor é “ressecado pela fuligem e a fumaça e o pó de velhas locomotivas em seus olhos-corola de turvas pontas retorcidas e partidas como uma coroa arrebatada” (GINSBERG, 2015, p. 55).³¹ Nessa acepção, o verso pode remeter à figura de Cristo. No caso de Blake, é possível apreender sentidos diurnos e solares, além de uma evocação para que o girassol ascenda de sua tumba, o que pode referenciar a ressurreição de Cristo. No caso de Ginsberg, a “coroa destroçada” do girassol poderia remeter a coroa de espinhos do Messias. Tanto Blake quanto Ginsberg compreendiam Cristo como possuidor de uma aura apolínea e a decadência do girassol é paralela à imagem do messias na cruz, da representação de beleza danificada – no caso do poeta americano, danificado devido ao mundo industrial.

Temos aqui um ponto ambivalente. Ao mesmo tempo em que a flor foi danificada pelo mundo, ela é, paradoxalmente, um produto deste mundo. Larrissy (2006) afirma que “Sunflower Sutra”, de Ginsberg, apresenta-se como uma releitura direta de “Ah, Sunflower”, de Blake, mas este não é necessariamente o caso. Não se trata de uma releitura direta, e sim de uma aproximação e diálogo de sig-

30. Tradução do autor. “[m]any of the plants, flowers, birds and beasts in Songs are iconographic in nature, but their meanings, whether traditional or not, change and develop from plate to plate”

31. Tradução de Claudio Willer (2015). “dusty with smut and smog and smoke of olden locomotives in its eyes-corolla of bleary spikes pushed down and broken like battered crown.”

nificados. O poema de Ginsberg retém certas relações de sentido com o de Blake, como no caso do tema do deleite da juventude e do confronto contra o tempo e a morte. Da mesma forma, o poema de Ginsberg dialoga de diversas maneiras com o de Blake, o que talvez garanta uma relação mais estreita entre as obras.

Além disso, “Sunflower Sutra” retoma outra obra de Ginsberg, “In Back of the Real”, de 1954. Podemos ler esse poema não apenas como uma alusão à experiência visionária de Ginsberg, mas também relativo ao verso “a terrível flor de feno”,³² de “In Back of the Real”, que jaz no asfalto da autoestrada em San Jose. Nesse poema, a flor possui “amareladas e espinhentas/ corolas imundas como a Coroa de Jesus” (GINSBERG, 2007, p. 151), o que também sustenta a leitura que aproxima a imagem do girassol da de Cristo. No texto, traça-se o paralelo narrativo de que Jesus sofreu no mundo da mesma forma que o girassol, ao mesmo tempo em que se apresenta, nesta concepção, como um messias fruto do mundo, humanizado e próximo da humanidade:

Estaleiro ferroviário em San Jose
 Eu vaguei desolado
 Diante de uma fábrica de tanques
 E sentei-me num banco
 Perto da cabana do manobrista.
 Uma flor jazia no feno no
 Asfalto da autoestrada
 – a terrível flor de feno,
 Eu pensei – tinha um
 Caule preto e puído e
 amareladas e espinhentas
 corolas imundas como a
 Coroa de Jesus, e um tufo
 De algodão seco e sujo
 Como uma escova cansada
 Que passou um ano inteiro
 Jogada em qualquer garagem
 Amarela, flor amarela, e
 Flor da indústria,
 Feia parva flor espinhenta,
 Flor ainda assim,
 Com a forma de uma grande
 Rosa amarela em seu cérebro!
 Esta é a flor deste mundo.
 (GINSBERG, 2007, p. 151)³³

32. Tradução do autor. “the dread hay flower.”

33. Tradução do autor. “Railroad yard in San Jose/ I wandered desolate/ In front of a tank factory/ And sat on a bench/ Near the switchman’s shack./ A flower lay on the hay on/ The asphalt highway/ - The dread hay flower/ I thought - It had a/ Brittle black stem and/ Corolla of yellowish dirty/ Spikes like Jesus’ inchlong/ Crown, and a soiled/ Dry center cotton tuft/ Like a used shaving brush/ That’s been lying under/ The garage for a year./ Yellow, yellow flower, and/ Flower of industry,/ Tough spiky ugly flower,/ Flower nonetheless,/ With the form of the great yellow/ Rose in your brain!/ This is the flower of the World.”

No poema, lemos que “Flor da indústria” é “feia”, mas que tem “a forma de uma grande Rosa amarela em seu cérebro” e, por fim, ela é “a flor deste mundo”. Nessa perspectiva, Ginsberg sugere que a essência da beleza é encontrada no mundo dos homens, não em outro plano superior ou abstrato, o que é paralelo à noção blakeana de divindade e beleza. Blake critica o dogma cristão tradicional, que aloca o paraíso fora do alcance humano, como em *Jerusalem – The Emanation of the Giant Albion*:

Anunciais à raça humana que o amor da Mulher é Pecado!
Que uma vida Eterna aguarda os vermes de sessenta invernos
Numa morada alegórica aonde a existência nunca chegou:
Proibi toda a Alegria, & desde a infância a rapariga
Armará redes em todos os caminhos. (BLAKE, 1821, p. 75)³⁴

Para Blake, deus e beleza são fatores intrínsecos ao ser humano, habitando o corpo e a matéria das coisas. Isto pode ser apreendido em versos de *The Marriage*, a partir da atestação de que a divindade não seria transcendente, mas imanente: “[t]odas as deidades residem/ no peito humano” (BLAKE, 2011, p. 101).³⁵ No caso do poema “Ah, Sun-flower”, ao mesmo tempo em que o girassol remete ao eterno, ele nasce deste mundo, na mesma medida do provérbio infernal blakeano: “a eternidade está apaixonada pelos produtos do tempo” (BLAKE, 2011, p. 97).³⁶

Por outro lado, a “Ah, Sun-flower” de Blake não se refere às relações entre o tempo e a eternidade da mesma forma que seu provérbio. O poema de *Songs of Experience* representa um declínio da energia vital, pois o girassol “o tempo exaurir”, desejando o sono da morte. Para Edward Larrissy, “em última análise, a consciência pode ser associada ao medo e a inveja da energia juvenil” (2006, p. 118).³⁷

Essa mesma ambivalência está presente em “In back of the real”, sobretudo no que diz respeito à questão do mundo industrial, como visto em “Sunflower Sutra”. Por outro lado, essa dubiedade pode representar a própria força poética de Ginsberg, porque sua obra é marcada por uma musicalidade evidente, característica de seu estilo. Um exemplo disso pode ser visto nos primeiros versos do referido poema: “Estaleiro ferroviário em San Jose/ Eu vaguei desolado/ Diante de uma fábrica de tanques/ E sentei-me num banco/ Perto da cabana do manobrista”.

34. Tradução de Manoel Portela (2005). “[...] tell the human race that Woman’s love is Sin:/ That an Eternal life awaits the worms of sixty winters/ In an allegorical abode where existence hath never come:/ Forbid all Joy, & from her childhood shall the little female/ Spread nets in every secret path.”

35. Tradução do autor. “[a]ll deities reside/ in the human breast.”

36. Tradução do autor. “eternity is in love with the productions of time.”

37. Tradução do autor “ [u]ltimately the weariness can be linked to the fear and envy of youthful energy.”

O som silábico “ak” aparece em diversas palavras, como “back”, “factory” e “shack”, além de ser aproximado em “tank”. Na mesma medida, diversas aliterações atuam refinando a harmonia sonora da estrofe. Ainda que seu ritmo seja irregular, é certamente destacado pelos sons de “ak”, que ecoam algo metálico, ao mesmo tempo remetendo ao jazz e a uma ferrovia. Obviamente, este poema não soa especialmente blakeano, ainda que possamos considerar que o estilo de Ginsberg possa ter sido pautado em suas infindas leituras de Blake. Esse sentido é particularmente emulado pela noção da relação entre tempo e eternidade: estilo e poesia, movimento e beleza. A ênfase no “real”, na efetividade material da conexão, sugere novamente uma relação íntima entre o sagrado e a matéria. O mais pertinente aqui é a questão da metafísica do poema, nesse caso, de caráter blakeano. Um sentido semelhante pode ser encontrado em “On Burroughs’ Work”, de 1954:

O método deve ser a mais pura carne
 E nada de molho simbólico,
 Verdadeiras visões & verdadeiras prisões
 Assim como vistas vez por outra.
 (GINSBERG, 2007, p. 152).³⁸

A menção a “Verdadeiras visões” sugere certa ambiguidade a respeito deste tema, apesar de uma leitura inicial poder sugerir que a perspectiva de “uma visão real” ser anti-blakeana. Em *The Marriage of Heaven and Hell*, Blake escreve que “o Homem não possui corpo distinto de sua Alma” (BLAKE, 2011, p. 93),³⁹ seguido de “Energia é a única vida e advém do corpo” (BLAKE, 2011, p. 93).⁴⁰ Nessa perspectiva, a capacidade visionária é compreendida como algo imbuído no corpo, provocada a partir da exploração sensorial desse corpo. A experiência visionária de Ginsberg o aproxima da noção blakeana de “deleite dos sentidos”. Para Blake, o corpo eterno do homem, assim como o paraíso, são atividades imaginativas calcadas na arte. Para atingir essa capacidade imaginativa ou visionária, seria necessário retrair no corpo o caminho oposto da queda (GREEN, 2005). Podemos sugerir que Ginsberg e Blake compartilham um tipo de escrita profética, em que o senso espiritual de uma nação ocupa lugar central. Destacamos também que o elemento profético, em ambos os artistas, está intimamente

38. Tradução de Claudio Willer (2015). “The method must be purest meat/ and no symbolic dressing,/ actual visions & actual prisons/ as seen there and now.”

39. Tradução do autor. “Man has no Body distinct from his Soul.”

40. Tradução do autor. “Energy is the only life, and is from the Body.”

ligada às suas concepções e críticas políticas, ainda que perpassados por diferentes nuances. No caso do poeta americano, é possível identificar a cólera inicial a respeito de sua segregação da cena literária contemporânea nos Estados Unidos, não muito diferente da acidez com que Blake confrontava as instituições legitimadoras da arte e da religião de seu tempo.

Em todos os casos, o que permanece é um paralelismo entre as composições de Blake e Ginsberg, sobretudo no que diz respeito a presença e a assimilação da obra de Blake por Ginsberg. Este é o caso em “The Lion for Real”. No poema, o eu lírico encontra um leão em sua sala de estar. Trata-se de uma transfiguração do “The Tyger” de Blake, que ecoa o “Psalm IV”, acerca da visão de Blake no Harlem. No primeiro, Ginsberg escreve que “Leão que devora minha mente por uma década agora, conhecendo apenas sua fome” (GINSBERG, 2007, p. 208).⁴¹ Ou seja, desde o momento da visão, o leão, o instinto poético energético de Blake, tem assolado Ginsberg. O leão é associado com desejo irrestrito, ao mesmo tempo faminto e insaciável, mas que se recusa a devorar o eu lírico: “um símbolo da forma com que o próprio falante é consumido por uma fome e uma raiva para as quais não há fim natural, e que são idênticas à sua contínua vocação poética” (LARRISSY, 2006, p. 120).⁴²

Embora possamos questionar a aproximação do “Tyger” de Blake com o leão de Ginsberg, é inegável o paralelismo temático. Esse é um tipo de relação que permeia toda a obra de Ginsberg: Blake é seu “guru” – como o próprio Ginsberg afirma na entrevista a Thomas Clark, de 1965 – e permeia toda a sua produção, de maneira muito semelhante como a figura do poeta John Milton atua em relação à de Blake. O poeta inglês foi acometido por visões de anjos e demônios, assim como com figuras da sua tradição literária. Da mesma forma, Ginsberg vivenciou suas visões de Blake e de outros sentidos que se referem ao ideário blakeano. Essa relação visionária desencadeou uma produção poética espiritualizada, que aproxima obras de artistas separados por séculos. Por outro lado, é inegável que esta mesma relação visionária os distanciava em diversas instâncias, uma vez que a forma com que Blake atuava sobre Ginsberg não era passiva, mas resultado de um confronto de sentidos. Além disso, suas realizações formais e alcances temáticos são distintos, devido a seus contextos históricos e sociais apartados.

41. Tradução do autor. “Lion that eats/ my mind now for a decade knowing only your hunger.”

42. Tradução do autor. “a symbol of the way in which the speaker himself is gnawed by a hunger and an anger which have no natural conclusion, and which are identical with his continuing poetic vocation.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em “The Change”, de 1962, Ginsberg escreve que teria encerrado um ciclo, que compreendia o término e a assimilação de suas influências blakeanas. Essa relação é mais tarde comentada na supracitada entrevista cedida a Thomas Clark:

Houve um ciclo que começou com uma visão de Blake e terminou em um trem em Kyoto, quando percebi que, para alcançar o estado de percepção aguçada que eu buscava quando falava sobre a visão de Blake, a fim de alcançá-lo, eu tinha de apartar a mim mesmo da visão de Blake e renunciar a ela. Do contrário, eu permaneceria suspenso na memória daquela experiência, que não era a ativa percepção do agora, deste momento. Para voltar ao presente, a fim de retornar a um estado de total percepção do agora e do contato, o contato de percepção sensorial com o que estava ao meu redor, ou das visões momentâneas, eu tinha de abandonar esse processo de pensamento turbulento, através do qual ansiava retornar a um estado visionário. É tudo muito complicado. E idiota. (GINSBERG, 2015, p. 206)⁴³

No entanto, como Alicia Ostriker (1982) menciona, o anúncio desse final de ciclo não o preveniu de posteriormente gravar seu próprio conjunto de *Songs of Innocence and of Experience* em versão musical, além de mencionar Blake como uma influência e utilizar a obra de Blake como uma espécie de bússola para discutir a obra de outros artistas. Blake foi sempre relevante para Ginsberg, como se ele se recusasse a ser completamente deglutido. Além disso, ainda havia o fato, sempre recordado, de que Ginsberg tinha visto Blake em uma visão e sido escolhido como receptor de uma herança poética. Esse mesmo fato também o investia com características proféticas.

Quando foi expulso da Czechoslovakia, em 1965, Ginsberg pegou um avião para Londres e afirmou que visitaria o túmulo de Blake. Nesse mesmo período, o poeta compôs “Wales Visitation”, sobre sua visita à abadia de Tintern. No texto, o autor menciona que a poesia essencial é vislumbrado em “um vale de Albion” (GINSBERG, 2015, p. 33)⁴⁴ e os cordeiros são “ouvidos ao pé do ouvido de Blake” (GINSBERG, 2015, p. 33).⁴⁵ Obviamente, também não podemos superestimar a

43. Tradução do autor. “There was a cycle that began with the Blake vision which ended on the train in Kyoto when I realized that to attain the depth of consciousness that I was seeking when I was talking about the Blake vision, that in order to attain it I had to cut myself off from the Blake vision and renounce it. Otherwise I’d be hung up on a memory of an experience. Which is not the actual awareness of now, now. In order to get back to now, in order to get back to the total awareness of now and contact, sense perception contact with what was going on around me, or direct vision of the moment, now I’d have to give up this continual churning thought process of yearning back to a visionary state. It’s all very complicated. And idiotic.”

44. Tradução do autor. “a vale in Albion.”

45. Tradução do autor. “heard in Blake’s old ear.”

relação entre Blake e Ginsberg, como sugere Ostriker (1982), embora as referências à figura e à obra do artista inglês sejam recorrentes.

Ginsberg apropriou-se de muito do que Blake produziu, assimilou-o e transformou seu material poético através dessa ação. Esse ato não é muito diferente de como Blake também assimilou o poeta anterior, John Milton, assim como a tradição cristã protestante e textos gnósticos. Ambos os artistas foram envolvidos pelo caráter místico que habita na poesia, assim como pela possibilidade de visão. A poesia profética de Ginsberg e de Blake os impulsionaram a compor textos subvertendo o senso comum, assim como os figurando como nomes revolucionários de seu tempo. Cada um à sua maneira, através de sua arte, foi capaz de manter uma atenção ácida à sua política contemporânea, sem deixar de lado a instância visionária e espiritual da arte.

REFERÊNCIAS

BLAKE, William. *America: A Prophecy*, Cópia A, 1793. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/exist/blake/archive/copy.xq?copyid=america.a&java=no>>. Acesso em: 22/07/2017.

_____. *Europe: A Prophecy*, Cópia A, 1794. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/exist/blake/archive/copy.xq?copyid=europe.a&java=no>>. Acesso em: 22/07/2017.

_____. *Jerusalem – The Emanation of The Giant Albion*, Cópia E, 1821. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/exist/blake/archive/copy.xq?copyid=jerusalem.e&java=no>>. Acesso em: 22/07/2017.

_____. *Milton a Poem*, Cópia A, 1811. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/exist/blake/archive/copy.xq?copyid=milton.a&java=no>>. Acesso em: 24/07/2017.

_____. *Songs of Innocence and of Experience*, cópia C, 1794. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/copy/songsie.c?descId=songsie.c.illbk.01>>. Acesso em: 07/07/2017.

_____. *The First-Book of Urizen*, Cópia A, 1794. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/exist/blake/archive/copy.xq?copyid=urizen.a&java=no>>. Acesso em: 23/07/2017.

_____. *The Marriage of Heaven and Hell*, 1790-94. In: PHILLIPS, Michael (Ed.). *William Blake – The Marriage of Heaven and Hell*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

_____. *The Song of Los*, Cópia A, 1795. Disponível em: <<http://www.blakearchive.org/exist/blake/archive/copy.xq?copyid=s-los.a&java=no>>. Acesso em: 21/07/2017.

_____. *Canções da Inocência e da Experiência*. Trad. Renato Suttana. Natal, RN: Sol Negro, 2012.

BLOOM, Harold. *A angústia da influência – uma teoria da poesia*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

DAMON, S. Foster. *A Blake Dictionary – The Ideas and Symbols of William Blake*. Hanover: Dartmouth College Press, 2013.

ERDMAN, David V. *The Illuminated Blake: William Blake's Complete Illuminated Works with a Plate-by-Plate Commentary*. New York: Dover Publications, 1992.

FRYE, Northrop. *Fearful Symmetry – A Study of William Blake*. Princeton: Princeton University Press, 1990.

GINSBERG, Allen. Constest of Bards. In: __. *Collected Poems 1947-1997*. New York: Harper Collins, 2007. 707-720.

_____. Sunflower Sutra, 1955. In: SCHUMACHER, Michael (Ed.). *The Essential Ginsberg*. New York, Harper Perennial, 2015. p. 27.

_____. Howl. In: SCHUMACHER, Michael (Ed.). *The Essential Ginsberg*. New York, Harper Perennial, 2015. p. 21-24.

_____. In Back of the Real, de 1954. In: GINSBERG, Allen. *Collected Poems 1947- 1997*. New York: Harper Collins, 2007. p. 151.

_____. Kaddish (To Naomi Ginsberg, 1894-1956), 1957. In: SCHUMACHER, Michael (Ed.). *The Essential Ginsberg*. New York, Harper Perennial, 2015. p. 30-38.

_____. On Burroughs' Work. In: GINSBERG, Allen. *Collected Poems 1947-1997*. New York: Harper Collins, 2007. p. 152.

_____. Psalm IV. In: GINSBERG, Allen. *Collected Poems 1947-1997*. New York: Harper Collins, 2007. p. 276.

_____. The Lion for Real. In: GINSBERG, Allen. *Collected Poems 1947-1997*. New York: Harper Collins, 2007. p. 207-208.

_____. Thomas Clark interviews Allen Ginsberg, The Paris Views, 1965. In: SCHUMACHER, Michael (Ed.). *The Essential Ginsberg*. New York, Harper Perennial, 2015. p. 188-208.

_____. *Uivo*. Ilustrado por Eric Drooker. Tradução de Luis Dolhnikoff. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2015.

_____. *Uivo, Kaddish e outros poemas*. Tradução de Claudio Willer. Porto Alegre: L&PM, 2015.

LARRISSY, Edward. Two American Disciples of Blake: Robert Duncan and Allen Ginsberg. In: _____. *Blake and Modern Literature*. New York: Palgrave Macmillan, 2006. p. 108-124.

LEADER, Zachary. *Reading Blake's Songs*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1981.

OSTRIKER, Alicia. Blake, Ginsberg, Madness and the Prophet as Shaman. In: BERTHOLF, Robert J.; LEVITT, Annette S. (Org.). *William Blake and the Moderns*. Albany: Sunny Press, 1982. p. 111-131.

PORTELA, Manuel. *Sete Livros Iluminados*. Antígona: Lisboa, 2005.

SCHUMACHER, Michael (Ed.). Thomas Clark interviews Allen Ginsberg. In: *The Essential Ginsberg*. New York, Harper Perennial, 2015. p. 179-192.

MODERNIDADE E VANGUARDA EM MALLARMÉ

MODERNITY AND VANGUARD IN MALLARMÉ

Andressa Cristina de OLIVEIRA¹Thais de Souza ALMEIDA²

RESUMO: Os termos “moderno” e “vanguarda” percorreram longos caminhos até se encontrarem - e mesmo se entrecruzarem - em meados do século XIX. De acordo com Calinescu, a aliança da modernidade com o tempo, unida à duradoura confiança no progresso, resultou no mito de uma vanguarda autoconsciente e heroica na luta pelo futuro. Adiantando em vinte anos aquele que ficou conhecido como o movimento simbolista, precursor das vanguardas do século XX, Stéphane Mallarmé deu continuidade ao trabalho de Charles Baudelaire e por diversas vezes se mostrou um artista *avant la lettre*. Este trabalho tem o intuito de pensar de que maneira o poeta Stéphane Mallarmé se fez, ao mesmo tempo, filho da modernidade e patriarca da primeira vanguarda, ainda que não aceitasse o título de bom grado. Para tanto, elaboramos uma introdução abordando os conceitos de “modernidade” e “vanguarda”, valendo-nos das obras de Matei Calinescu, Hans Robert Jauss e Octávio Paz; um estudo acerca da obra do poeta e da colaboração oferecida pela estética mallarmeana às vanguardas do século XIX e XX, partindo de uma de suas obras iniciais *Hérodiade* – e chegando ao famigerado *Un coup de dés*, iniciador do poema-tipográfico.

PALAVRAS-CHAVE: Modernidade. Decadentismo francês. Vanguarda. Stéphane Mallarmé. Poesia moderna.

ABSTRACT: The concepts of “modern” and “vanguard” traveled long ways to meet – and even merge in the mid-nineteenth century. According to Calinescu, the alliance of modernity with time, united with lasting confidence in progress, resulted in the myth of a self-conscious and heroic vanguard in the fight for the future. Ahead in twenty years who became known as the symbolist movement and precursor of the vanguards of the twentieth century, Stéphane Mallarmé continued the work of Charles Baudelaire and several times showed to be an artist *avant la lettre*. This work aims to think how the poet Stéphane Mallarmé was made at the same time, the son of modernity and the first *avant-garde* patriarch, although didn't accept the title gladly. Therefore, we developed an introduction addressing the concepts of “modernity” and “vanguard”, drawing on the works of Matei Calinescu, Hans Robert Jauss and Octavio Paz; a study on the work of the poet and his collaboration to the aesthetic vanguards of the nineteenth and twentieth centuries, from one of his early works – *Hérodiade* – and reaching the renowned *Un coup de dés*, initiator of the poem-typographic.

KEYWORDS: Modernity. French decadence. Vanguard. Stéphane Mallarmé. Modern Poetry.

1. Departamento de Letras Modernas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários e Tutora do PET Letras da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Araraquara - SP - Brasil - andressac@fclar.unesp.br

2. Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Araraquara - SP - Brasil - enviandothaisalmeida@gmail.com

1. MODERNIDADE, VANGUARDA

De acordo com Jauss (1996), o trajeto do conceito de “moderno” começou a ser traçado a partir do século V, momento de transição da antiguidade romana pagã à era cristã, e se manteve intimamente ligado às relações mantidas entre o homem e a autoconsciência do tempo presente a ele. Ambos oriundos do latim vulgar, *modernus* deriva de *modo*, termo que designava “logo”, “precisamente”, “já”, “imediatamente” e, provavelmente, “agora mesmo”, enquanto *modernus* indicava o “atual”, o “novo”.

Segundo o autor, “moderno”, em seus vários momentos e desdobramentos (*moderni*, *modernité*), foi utilizado para marcar a consciência da mudança de tempos instaurada por diversos acontecimentos históricos: pela nova era cristã universal, em oposição à antiguidade pagã; pelo Renascimento, em oposição aos ideais da Idade Média; pelas descobertas iluministas, em oposição à retomada da antiguidade clássica pelos renascentistas; pelo *Zeitgeist* romântico, frente ao clássico; até desembocar na modernidade, época que se definiu como a primeira que se opôs a si mesma. Assim, o termo passou a designar um espaço de tempo que foi reduzido “da era cristã universal à duração de uma geração e, para terminar, à dimensão irrisória de uma mudança de moda de gostos literários atuais preferenciais, em que o conceito de *modernité*, precisamente na época em que essa palavra aparece, deixa de definir-se pela oposição a uma determinada época do passado para exigir para si mesma o seu contraposto”. O surgimento das palavras *modernité* (do francês) e *die Moderne* (do alemão) situa-se, então, no limite do horizonte cronológico que separa a modernidade do romantismo enquanto época literária e política.

No século XIX, o termo *modernité* foi utilizado pela primeira vez em 1849 na obra de Chateaubriand, *Mémoires d'outre-tombe*, mas se consagrou na França ao se tornar a palavra de ordem da nova estética proposta por Charles Baudelaire. Para o primeiro dos poetas malditos, a modernidade seria “o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável.” (BAUDELAIRE, 2006, p. 859).

A época moderna foi aquela em que teve início a “tradição da ruptura” preconizada por Paz (2013). Ao tratar da – apenas aparentemente contraditória – tradição moderna da poesia, Paz (2013) aponta para o fato de que essa tradição é feita de interrupções, e que cada interrupção é um novo começo. Tendo nascido em um momento em que os critérios de gosto e de arte se alteram com uma celeridade jamais vista, dada a euforia gerada pela mecanização massiva das indústrias e pela produção de artefatos em grande escala, a modernidade representou o novo mun-

do, regido pelos modismos: aquilo que estava em voga hoje seria deslocado para a esfera da obsolescência no dia seguinte. De acordo com Paz (2013, p. 15):

A modernidade é uma tradição polêmica que desaloja a tradição inoperante, seja ela qual for; mas só a desaloja para, no instante seguinte, ceder o lugar a outra tradição, que, por sua vez, é mais uma manifestação momentânea da atualidade.

E é exatamente neste ponto em que a modernidade teria tido seu caminho atravessado pela vanguarda. De acordo com Calinescu (2003, p. 104), o termo “vanguarda” adentrou a idade moderna através do pensamento político, ainda no final do século XVIII. A expressão foi tomada de empréstimo ao jargão militar, em que alude à primeira linha do exército a chegar ao combate. À época da Revolução Francesa, o termo serviu aos jacobinos para intitular o jornal por meio do qual se intentava propagar ideias revolucionárias para além dos círculos militares. Desse modo, desde os primeiros usos na época, a expressão adquiriu forte matiz de militância.

Durante a primeira – e parte da segunda - metade do século XIX, assistiu-se à instituição de duas vanguardas: uma *estética* e outra *política*. Esta última vinha representada pelas obras de Saint-Simon, um governista utópico, que acreditava que a sociedade ideal deveria se estruturar sobre uma elite trinitária, composta pelos industriais, cientistas e artistas, sendo estes últimos os líderes (a vanguarda) a serem seguidos por possuírem imaginação, serem capazes de prever e criar o futuro; e Charles Fourier, anarquista utópico, que, ainda que não se valesse propriamente do termo “vanguarda” para tratar dos artistas, tal papel está descrito ao longo de sua obra. Nos dois casos, os artistas deveriam estar comprometidos com a elaboração de uma arte didática, engajada, que servisse aos propósitos políticos a que seus idealizadores estivessem filiados.

As duas vanguardas caminharam lado a lado, até que, a partir de meados do século XIX, alguns artistas, insatisfeitos, passam a questionar o condicionamento que as premissas políticas impunham à arte e, a partir de então, dá-se início ao movimento de separação das duas vanguardas, em busca de uma arte que pudesse se realizar em toda a sua potencialidade. Tal movimento teria tido início com Baudelaire, que acusou o paradoxo instaurado pela vanguarda política, e fora levado a cabo por Mallarmé, mas só se concretizou enquanto movimento no último quarto do século XIX, no auge da estética simbolista.

A vanguarda estética configurou-se como a dramatização de alguns elementos que constituíam a ideia de modernidade. Durante a primeira – e parte da

segunda – metade do século XIX, tal conceito configurou-se mesmo como uma versão radical e utopianizada da modernidade. De acordo com Calinescu (2003, p. 129, tradução nossa),

a vanguarda segue um curso de desenvolvimento essencialmente parecido à ideia mais antiga e mais compreensiva da modernidade. Este paralelismo se deve certamente tanto ao fato de basear-se originalmente no mesmo conceito linear e irreversível de tempo e, como consequência, está confrontada com todos os dilemas e incompatibilidades implicadas ou mesmo prefiguradas no âmbito mais amplo da modernidade. Existem, entretanto, diferenças significativas entre os dois movimentos. A vanguarda é em todo aspecto mais radical do que a modernidade. Menos flexível e menos tolerante de matizes, é naturalmente mais dogmática – tanto no sentido de autoafirmação e, inversamente, no sentido de autodestruição. A vanguarda toma de empréstimo praticamente todos os seus elementos da tradição moderna, mas ao mesmo tempo os amplia, exagerando-os e os situa nos contextos mais inesperados, fazendo com que sejam muitas vezes completamente irreconhecíveis. Está bastante claro que a vanguarda teria sido dificilmente concebível se não tivesse existido uma consciência da modernidade distinta e totalmente desenvolvida [...].

Ainda que separadas, a vanguarda estética muito herdou da política. O senso de militância, que antes estava entranhado com questões sociais, desvinculou-se das teorias saint-simonistas, fourieristas e mesmo marxistas, que viriam eclodir aproximadamente na mesma época, para transformar-se em militância em favor da independência e liberdade da arte.

Além disso, o anarquismo das propostas de Fourier viria a ser aceito por românticos, parnasianos e posteriormente por simbolistas por seu caráter individualista; enquanto suas propostas de estabelecimento de analogias entre cores e sons, posteriormente desenvolvidas e ampliadas por Baudelaire sob a alcunha de princípio das correspondências, foram amplamente revisitadas pelos simbolistas, desde os seus predecessores – como Mallarmé, Rimbaud e Verlaine – até os seus mais fiéis discípulos.

A atitude desse primeiro momento vanguardista da arte, que havia pouco dera início ao processo de dissociação da política, foi extensivamente difundida entre os simbolistas. O próprio Stéphane Mallarmé, em sua famosa entrevista a Jules Huret (1891, p. 61), comenta que o poeta está “em greve diante da sociedade”. No entanto, com relação ao início efetivo de uma vanguarda artística, Calinescu comenta que:

A vanguarda propriamente dita não existiu antes do último quarto do século XIX, ainda que toda época tenha seus rebeldes e negadores [...] a sua aparição está historicamente relacionada com o momento em que alguns artistas socialmente ‘alienados’ sentiram a necessidade de alterar e derrocar completamente todo o sistema de valores burguês, com todas as suas filisteias pretensões de universalidade. Assim a vanguarda, considerada como uma ponta de lança da modernidade estética em liberdade, é uma realidade recente, como a palavra que, em seu significado cultural, supõe designar (CALINESCU, 2003, p. 129, tradução nossa).

Toda a estética da modernidade iniciada por Baudelaire viria a tingir-se com as cores da vanguarda cerca de vinte anos após a publicação de *Les fleurs du mal*, quando um grupo de “artistas socialmente alienados” viria instaurar uma revolução poética: temos, aqui, o início do movimento Simbolista, cujas linhas de força partiram de Baudelaire, Verlaine, Rimbaud e, sobretudo, de Mallarmé.

2. MALLARMÉ, SIMBOLISMO, *MODERNITÉ* E VANGUARDA

De acordo com Balakian (2007, p. 61), “Mallarmé não é um simbolista no sentido *coterie* da palavra, porém, mais do que ninguém, é o responsável pelo surgimento do simbolismo”. Stéphane Mallarmé começa a produzir a partir do início da década de 1860, cerca de três anos após a publicação de *Les fleurs du mal* e aproximadamente vinte anos antes dos primeiros simbolistas lançarem seu grito de independência. Em 1880, Mallarmé já havia fundamentado sua audaciosa obra em bases fortes, e viria a ser deificado pelos escritores da nova geração. Ainda assim, o poeta recusa o título de criador do movimento, alegando ser um homem individualista e solitário. Para o autor, o papel de *chef d'école* deveria ser atribuído a Verlaine. Mas sua influência sobre os jovens escritores foi indiscutível: em suas reuniões, oferecidas nas tardes de terça-feira em seu apartamento, Mallarmé reunia ao pé de si um sem número de artistas que visavam seguir seus passos na criação de uma nova estética.

Para C. M. Bowra (apud Balakian, 2007, p. 11-2), Baudelaire, Verlaine e Mallarmé representariam a vanguarda do movimento simbolista, ao se considerar as inovações propostas por eles no tocante às técnicas literárias. É importante adicionar a essa lista, ainda, a obra meteórica de Arthur Rimbaud, cuja produção primou pelo absolutamente novo.

Aos vinte e dois anos Mallarmé já havia se defrontado com a questão que estruturaria toda a sua obra. Durante aquelas que ficaram conhecidas como “cri-

ses de Tournon”, nos três primeiros anos da década de 1860, o autor vive um momento decisivo para sua evolução intelectual e espiritual, que ditará os rumos de toda a sua produção vindoura: nesse período, em que teve contato com a obra de diversos filósofos metafísicos, em Hegel e Schelling Mallarmé descobriu os conceitos do Nada e do Ser absoluto.

Não demoraria para que os frutos de todo o processo pelo qual o poeta havia passado durante a mencionada crise surgissem em sua obra. A partir de então, Mallarmé passa a encarar a linguagem poética como uma recusa de representação do real, e não moeda de troca, motivo pelo qual deveria ser resguardada do profano, do vulgar. Ele se compromete devolver às palavras seu valor absoluto, perdido quando o homem se pôs a banalizá-las.

Essa crise da referencialidade da poesia, que já havia sido sentida por Baudelaire e que também viria a ser vivenciada por Rimbaud, não parece ter chegado tão longe quanto se deu pelas mãos do poeta hermético. Na busca pela pureza da palavra, Mallarmé ambicionou dizer o que nunca foi dito. Ao tratar de Mallarmé, Wilson (2004, p. 43) comenta que:

Toda a sua vida era dedicada ao esforço de fazer com a linguagem da poesia algo que jamais havia sido feito antes. ‘Donner un sens plus pur’, escrevera ele num soneto sobre Poe, ‘aux mots de la tribu’. Mallarmé estava, como disse Albert Thibaudet, empenhado num ‘experimento desinteressado nos confins da poesia, limite onde outros pulmões achariam o ar irrespirável’.

Stéphane Mallarmé teria iniciado sua *Hérodiade* em 1864, um ano após a experiência da revelação poética resultante das mencionadas crises de Tournon.

Assim como Rimbaud, Mallarmé tinha consciência de que a elaboração de uma obra tão peculiar não seria possível sem uma verdadeira revolução da poética e da linguagem: ideias novas exigiam novas formas de expressão. Mallarmé logrou constituir essa nova linguagem sob o signo da idealidade suprema: “*Après avoir trouvé le Néant, j’ai trouvé le Beau*”. O Nada e o Ser absoluto tornaram-se, então, a maior obstinação do poeta, cuja busca transformou-se na essência do revolucionário projeto estético proposto por ele. Tais conceitos foram assim descritos por Friedrich (1991, p. 124):

O primeiro indica uma idealidade da qual se eliminaram todas as ‘causalidades’ empíricas. O caminho rumo ao absoluto passa pelo ‘absurdo’ [...], isto é, pela renúncia do habitual, do natural e vivente. Porém o absoluto mesmo, que assim se chama porque

deve ser desvinculado de tempo, lugar e coisa, uma vez consumada a desvinculação, chamar-se-á o Nada; o Ser puro e o Nada puro tornam-se idênticos [...].

O Nada e o Ser absoluto constituem, portanto, os maiores pilares do esquema ontológico mallarmeano. A elaboração desse esquema deriva do fato de que Mallarmé acreditava em uma literatura absoluta, que se concentrava no verso. Para o poeta, em entrevista concedida a Jules Huret, exceto nos manifestos e nos anúncios publicitários, mesmo onde havia prosa, ela estaria construída sobre os alicerces da versificação. O poeta pretendia lançar fora a antiga retórica para oferecer, em troca, “uma literatura onde se exaltaria, ainda mais, o poder da forma, agora desvinculada de tudo e severamente cifrada; uma forma que, talvez, e exatamente por isso, está mais próxima de nosso interior, já que ‘deve haver algo de oculto no fundo de todos nós.’” (CALASSO, 2004, p. 100). Como afirma Calasso (2004, p. 101), com Mallarmé, após “sair pela porta da sociedade”, a literatura finalmente poderia reentrar pela janela cósmica, e, tendo “absorvido, em si, nada menos que tudo”, erigia-se agora sob o signo de uma literatura absoluta.

Na produção poética, o alcance desse Ser puro se dá pela utilização de algumas técnicas e da admissão de alguns conceitos. Segundo Friedrich (1991, p. 95):

Também em Mallarmé constatamos: ausência de uma lírica do sentimento e da inspiração; fantasia guiada pelo intelecto; aniquilamento da realidade e das ordens normais, tanto lógicas quanto afetivas; manejo das forças impulsivas da língua; sugestionabilidade em vez de compreensibilidade; consciência de pertencer a uma época tardia da cultura [...]; ruptura com uma tradição humanística e cristã; isolamento que tem consciência de ser distinção; nivelamento do ato de poetar com a reflexão sobre a composição poética, predominando nesta as categorias negativas.

No entanto, a realização do esquema mallarmeano na poesia resume-se, em suma, a dois procedimentos, em especial, à “desconcretização” de seres e objetos e sua transferência do concreto à ausência ou à abstenção da univocidade linguística, sobretudo por meio de perífrases. Como consequências desses processos, o objeto existirá apenas na palavra, no universo poético criado pelo poeta, e se carregará de magia, já que, afastado das orientações reais, concretas e cotidianas sob qual normalmente o observamos, a palavra que lhe dá nome, e que garantirá sua existência poética, readquirirá sua multiplicidade primordial de sentido e será interpretada através de um prisma semântico.

O anseio de exilar-se do mundo real, sentimento típico dos poetas simbolistas, transforma-se, na poesia mallarmeana, no anseio pela transcendência, que simboliza a busca por uma poesia pura, invulgar, *sagrada*. A abolição do objeto e seu subsequente deslocamento ao mundo ideal são compreendidos, na obra de Mallarmé, como a consequência da incoerência entre realidade e linguagem, e remete à fantasia criadora do artista: o poeta, agora, assume o papel de um deus generante e cria a palavra para um objeto inexistente.

Os procedimentos descritos ocorrem marcadamente em *Hérodiade*, poema que Mallarmé estava escrevendo quando se deparou pela primeira vez com os conceitos do Nada e do Absoluto. O poema constitui-se de três partes: na primeira delas, *Ouverture Ancienne d'Hérodiade* (“Abertura antiga de Hérodiade”), deparamo-nos com um monólogo em que a Ama-de-leite da princesa, ao apresentar o drama vivido pela sua protegida, desempenha o papel que outrora pertencera ao coro na tragédia clássica; na segunda parte, intitulada *Scène* (“Cena”), defrontamo-nos com um diálogo estabelecido entre a princesa e a Ama, momento em que Hérodiade, a partir de sua fala lânguida e encriptada, emerge para representar o alter-ego de seu poeta-idealizador; enquanto na terceira e última parte, nomeada *Cantique de Saint Jean* (“Cântico de São João”) encontramos os suplícios do profeta João Batista.

O poema todo é um passar da presença à ausência. Sua leitura nos remete a um ambiente mítico, onírico, como se o texto – verdadeiramente um drama, em tamanho reduzido e com linguagem cinzelada – não fosse ambientado em um espaço físico, mas ideal, e só fizesse ponte com o mundo real através da personagem da Ama.

Já na fala inicial do segundo fragmento do poema, a Ama-de-leite demonstra não saber afirmar se Hérodiade está mesmo presente ou se a imagem que se projeta diante de si se trata, apenas, da *sombra de uma princesa*, e prossegue, instaurando a abolição da orientação normal de tempo, ao afirmar que a princesa caminha por uma época desconhecida:

*Tu vis! ou voi sje ici l'ombre d'une princesse
A mes lèvres tes doigts et leurs bagues et cesse
De marcher dans un âge ignoré...³*
(MALLARMÉ, 1998, p. 85, grifos nossos).

3. “Aos meus lábios teus dedos e seus anéis e cessa/De caminhar em uma época ignorada...” (tradução nossa)

A suposta desconcretização da princesa, sugerida pela sua presença quase fantasmagórica diante de sua Ama, unida à abolição de uma orientação temporal colaboram para a instauração de um ambiente mítico que se confirmará durante todo o decorrer do poema. Nesse ponto, vemos representado o ideal mallarmeano da elaboração de uma obra sempiterna, a partir da suspensão das orientações normais da realidade.

Essa desconcretização de Hérodiade, isto é, sua transferência da presença à ausência, é desejada pela personagem. Em um dos versos que compõem a *Scène* (“Cena”), a heroína afirma: “*Du reste, je ne veux rien d’humain [...]*”⁴ (MALLARMÉ, 1998, p. 88): no poema Hérodiade, o caráter pueril da Salomé bíblica vem representado pelo horror e pela beleza gélida da musa, que se mantém pura - através da virgindade, compreendida aqui como uma recusa do mundo empírico -, que não se rende às tentações da mundanas que a contornam:

*J’aime l’horreur d’être vierge et je veux
Vivre parmi l’effroi que me font mes cheveux
Pour, le soir, retirée en ma couche, reptile,
Inviolé, sentir en la chair inutile
Le froid scintillement de ta pâle clarté [...]*⁵
(MALLARMÉ, 1998, p. 88)

Num gesto emoldurado por pura indolência, a Herodiade de Mallarmé personifica a solidão, não só aquela sentida por seu idealizador, mas também pelos poetas simbolistas em geral, que se isolaram do mundo em sua torre de marfim: a partir do signo de sua castidade, empregada aqui como um abismo que a separa do resto do mundo, sua alma pena em angústia e faz fronteira com a morte:

*Oui, c’est pour moi, pour moi, que je fleuris, déserte!*⁶
(MALLARMÉ, 1998, p. 88).

Por fim, em um último movimento permeado pelo langor e pelo *ennui*, Hérodiade emerge para despedir-se de sua Ama, que em vão tentou, durante todo o drama reportado pelos versos do poema, por meio de artimanhas – perfumes, sugestão dos amantes sexuais, o contato de suas mãos com o cabelo da princesa – convencê-la a não cometer a *Vertu Funèbre*. Mas, como a própria princesa adverte,

4. “De resto, não quero nada de humano.”

5. “Eu adoro esse horror de ser virgem e amo/ O pavor com que, de meus cabelos, me inflamo/ Para à noite, em meu leito retirada, réptil,/ Inviolada, sentir na minha carne inútil/O frio de tua palidez de claridade [...]”.

6. “Sim, é por mim, é por mim, que eu floresço, deserta!”(tradução nossa)

*J'attends une chose inconnue*⁷
(MALLARMÉ, 1998, p. 89).

Seus auspícios rumam ao Nada, ao Absoluto, motivo pelo qual nada mais poderia detê-la no mundo material, banal.

Com seu poema dramático *Hérodiade*, Mallarmé buscou realizar o “nivelamento do ato de poetar com a reflexão sobre a composição poética”, apontado por Friedrich (1991, p. 95), ao elaborar uma obra que, em verdade, apresentou-se como o programa da estética de seu idealizador, de modo que a personagem viesse mesmo representar o alter-ego do poeta. Nessa produção, a heroína se apresenta como uma mulher jovem, narcisista, obcecadamente virgem – casta –, submersa no *ennui*, que não vê outra salvação para sua alma senão a sua morte, a ser encarada aqui como sua desconcretização com vistas ao Nada. De acordo com Praz (1996, p. 278), o poema dramático mallarmeano transcende o episódio cruento da degolação de João Batista, e realiza um retrato sintético do decadentismo na figura da virgem narcisista.

A relevância do poema dramático *Hérodiade* para o movimento simbolista e para a compreensão do projeto estético mallarmeano é inquestionável. De acordo com Balakian (2007, p. 65),

‘Hérodiade’ [...] será importante na formação de uma atitude simbolista enquanto o narcisismo obsessivo, não recompensador porque não tem saída, se torna um dos motivos mais salientes do espírito ‘decadente’, acentuando não só o medo de amar e da sensualidade, mas também o fracasso dos substitutos espirituais.

No entanto, *Hérodiade* era apenas um dos poemas da obra que exerceu grandiosa influência sobre os simbolistas. A partir dos ensinamentos de Mallarmé, os poetas da nova geração partilharam de sua atitude solitária, que se retira da sociedade burguesa materialista para voltar-se a si mesmo e encontrar o havia de mais recôndito em seu espírito. De acordo com Balakian (2007, p. 67),

[...] os simblistas se impregnaram da ideia de que a missão do poeta, particularmente numa época materialista, é recapturar o sentido misterioso da existência. Mallarmé lhes disse: ‘Tudo é sagrado, tudo que permanece sagrado deve ser coberto com o mistério.

7. “Eu espero por uma coisa desconhecida” (tradução nossa).

As principais características estéticas, tanto com relação à forma quanto ao conteúdo de que os simbolistas se constituíram estavam prefiguradas na obra mallarmeana desde a década de 1860: “o artista em greve diante da sociedade”, isolado em sua torre de marfim, o idealismo, por vezes transfigurado na busca pela transcendência, uma lírica menos emotiva e mais racional, que visava voltar-se para si e descobrir as camadas mais obscuras do ser, a tendência ao sonho e à fantasia, o verso livre (ainda que não completamente), predomínio da musicalidade, e, sobretudo, o conceito de símbolo, que, para Mallarmé, consistia em evocar o objeto, e não enunciá-lo.

As relações entre poesia e música sustentadas por Mallarmé foram heranças do contato que o poeta teve com a obra de Edgar Allan Poe. As obras de Poe, traduzidas na França por Baudelaire e pelo próprio Mallarmé, constituíram-se como os primeiros programas com que o movimento simbolista contou. Poe propunha a aproximação da poesia à indefinição da música: “Eu sei [...] que a indefinição é um elemento da verdadeira música (da poesia) – quero dizer, da verdadeira expressão musical [...] uma indefinição sugestiva de vago e, por isso, espiritual efeito”. (POE apud WILSON, 2004, p. 36)

Mallarmé foi além das propostas de Poe ao inserir sua poesia em um ambiente órfico. De acordo com Balakian (2007, p. 70),

Orfeu era tanto um músico quanto um poeta. Isso significa que os criadores do mito de Orfeu realizaram a inter-relação entre o poder da música e o das palavras nos enigmas oraculares que constituíam o núcleo da forma poética. Ao restaurar a visão órfica, Mallarmé convida o poeta a encontrar uma forma mais próxima da música. Sua definição de ‘canção’ é, na verdade, uma visão do visual e do sonho: ‘a contemplação de objetos, a imagem explodindo nos sonhos inspirados por eles, eis a canção.’ [...] Ele não estava atrás dos *sons* da música, mas queria recapturar a *forma* da música.

Em Mallarmé, a união de poesia e música correspondia à junção de visão e audição, que conduziriam à compreensão abstrata. Ao tratar desse aspecto na obra de Mallarmé, Balakian (2007, p. 70), ainda comenta que a poesia que sucedesse em alcançar o caráter musical nos libertaria da necessidade de compreensão lógica e nos levaria em direção à lei universal. Portanto, as relações pretendidas por Mallarmé com a junção de música e poesia ultrapassam a mera eufonia proporcionada pela justaposição de sons no verso, para se definir como a própria busca pela transcendência. Nesse aspecto, a poesia de Mallarmé tange o mitológico ao tende ao ritual.

Com relação à forma, Mallarmé travou luta contra a tradicional versificação silábica e o discurso poético, que dominavam toda a história da poesia até então. Com a obra de Hugo, a poesia ainda continuava a ecoar a antiga retórica do discurso grandiloquente. Para o autor, com a morte do poeta romântico, essa poesia tradicional cederia lugar a uma nova forma de poetar.

No entanto, Mallarmé não fez versos verdadeiramente livres até a elaboração de “*Un coup de dés*”, que publicara um ano antes de sua morte e que era um fragmento do *Livre*, que ele pretendia escrever. Na maior parte das produções, Mallarmé lançou mão de formas prestigiadas, como o soneto, primando por uma reestruturação dos acentos tônicos, de modo a promover uma renovação na prosódia dos versos.

Desse modo, podemos perceber que Mallarmé não quis dissociar forma e conteúdo: a partir da musicalidade proporcionada pelos sons nos versos, e do caráter transcendental dos objetos desconcretizados, espiritualizados, Mallarmé pretendia alcançar a percepção que leva em direção ao universal, ao Absoluto.

3. UN COUP DE DÉ S E AS VANGUARDAS

Pouco mais de 30 anos separam Mallarmé do momento em que delineou seu projeto até a sua morte. Suas preocupações poéticas definiram-se muito cedo, e, portanto, passou sua vida aprimorando as formas e condutas a serem tomadas na escritura. Durante esse período, o poeta se dedicou a uma pequena gama de poemas, além de outros escritos sobre arte e moda. As produções eram constantemente submetidas à reescritura, tendo muitas delas ficado inacabadas por não apresentarem a obscuridade desejada por seu idealizador. Mallarmé se deu conta, ainda cedo, de que o grandioso projeto idealizado por ele era irrealizável. Para o autor, tudo que existia no mundo deveria culminar em um livro.

Tendo como ponto de partida sua *Hérodiade* em 1864, Mallarmé trabalhou obstinadamente em uma obra e em um pensamento para os quais a literatura ocidental não encontrou pares em sua época. E, mais de trinta anos depois de sua revelação poética, ainda conservava o espírito inquieto, que conduziu suas pesquisas ao patamar mais elevado com que literatura havia se deparado até então.

Do início ao fim de sua carreira, Mallarmé erigiu sua obra sobre o signo de uma literatura absoluta, em que a palavra fosse despojada de sentido corriqueiro elevado à pura idealidade. Tal procedimento se deu desde os primeiros poemas escritos a partir de 1864 até o experimentalismo extremamente vanguardista de *Un coup de dés*, publicado nos últimos anos do século XIX. Mallarmé seria, por-

tanto, colaborador da “primeira vanguarda” (se se puder considerar Simbolismo como tal, dado seu caráter transgressor e utópico) e o iniciador de algumas das que se seguiram no século XX: seu audacioso experimentalismo poético de “*Un coup de dés*” levou a uma miríade de desdobramentos, influenciando os movimentos vanguardistas que ganhavam – ou antes - abriam seu próprio espaço no início do século XX. Tendo sobrevivido nas obras futuristas – com seu intuito de colocar as palavras em liberdade, com o simultaneísmo proposto na leitura de seu poema-partitura, o abandono da pontuação, a analogia, bem como com a despersonalização da poesia, como vemos nos poemas de Marinetti – e nas produções dadaístas – com a autonomia da sonoridade, e também a ausência de pontuação, e o antilirismo emotivo, representado nas produções de Hugo Ball.

A influência de Mallarmé também se faz presente nas obras de poetas cubistas e surrealistas, como observamos em Max Jacob e em Pierre Reverdy. Assim como Mallarmé, Reverdy primava pela construção de metáforas calcadas na reunião de imagens distantes, o que ocasionava sensação de choque ou estranhamento às suas obras. Além disso, ambos estavam interessados na sensação suscitada pelo objeto: enquanto Mallarmé desejava pintar “não a coisa, mas o efeito que ela produz”, Reverdy acreditava que a novidade estava na emoção suscitada pelo objeto. Por fim, Reverdy tendia à abstração mallarmeana, com vistas à devolução da pureza à palavra.

A obra mallarmeana exerceu ainda grande influência sobre a concepção estética do grupo concretista em meados do século XX, grupo liderado por Décio Pignatari e pelos irmãos Haroldo e Augusto de Campos, tradutores – ou antes - **transcriadores** da obra mallarmeana no Brasil.

Nas “Preliminares a uma tradução do *Coup de Dés* de Stéphane Mallarmé”, Haroldo de Campos (2002, p. 120) apresenta o poema como obra de um “syntaxier exímio”, de um “espeleólogo-etimologista”, que “perscruta a raiz das palavras para nelas ressoar cordas ocultas, amortecidas pelo uso idiomático, iluminá-las de imprevistos reverbérios”.

Já para Augusto de Campos (2002, p. 177), em “Poesia, estrutura”, o poema – cosmogônico e tipográfico – representa uma entre abertura de portas de uma nova realidade poética ao introduzir o primeiro poema-estrutura de que a literatura ocidental teve notícia. Para o autor, “*Un coup de dés*” representou o primeiro poema funcionalmente moderno, que comporta em si o vozerio das vanguardas reformadoras do futuro próximo.

No mesmo artigo, Augusto de Campos ainda chama atenção para o processo estrutural de organização poética dessa produção, afirmando, em conjunto

com as teorias gestaltianas, que o seu todo é mais do que a mera soma de suas partes, representando algo diverso de cada componente e não podendo jamais ser compreendido como um mero fenômeno aditivo.

Segundo Augusto de Campos (2002, p. 177-9), *Un coup de dés* desfaz-se de organização meramente aditiva e tradicional de versos para lançar mão de uma estrutura cuja leitura exige que o leitor se comporte como se estivesse diante de uma partitura: a partir do emprego de diferentes tipos e da dispersão dos versos na página, em que “Os ‘brancos’, com efeito, assumem importância”, o poema é composto por um motivo preponderante – representado pelas maiúsculas UN COUP DE DÉS/JAMAIS/N’ABOLIRA/ LE HASARD), e outros secundários, diferenciados pelos tipos. Mas esses tipos também se interpenetram, de modo que os versos de tipos menores se agrupem em torno das de tipos maiores, e o conjunto se organize, enfim, como o pensamento elevado à musicalidade.

Com *Un coup de dés*, Mallarmé chamou a atenção para o fato de que um poema poderia ir além do verso, transcendê-lo, e instaura a importância da materialidade do texto, ideia amplamente abordada pelos concretistas. Sem saber o que sairia dali, “rien ou presque un art”, ao buscar a elaboração de uma literatura absoluta, sempiterna, com seu poema *Un coup de dés*, Mallarmé abre as portas para a poesia do futuro, sendo influência inquestionável para artistas vanguardistas de todo o século XX.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de seu projeto poético, Mallarmé elaborou as bases da estética simbolista em que se fundamentou a obra de diversos poetas. Ao definir que o poeta deveria estar em greve diante da sociedade, Mallarmé rompe não apenas com a burguesia materialista dominante em sua época, como também com toda a arte que dela se ocupasse, para elaborar algo completamente diferente de tudo o que a poesia havia visto até então. Adiantando-se vinte anos ao movimento simbolista, Mallarmé forneceu substrato profícuo para a produção daqueles que podem ser considerados a primeira vanguarda, desempenhando, assim, duplo papel vanguardista.

Além disso, mais de trinta anos após sua revelação poética, Mallarmé emergiria novamente como o precursor das vanguardas do século XX, ao lançar o primeiro poema- estrutura, forma cultuada pelo futurismo e pelos concretistas brasileiros, com a superação do verso e da sintaxe e com um simultaneísmo pioneiro a partir da elaboração de *Un coup de dés*, verdadeiro poema-partitura.

As inovações mallarmeanas ecoaram, direta ou indiretamente, por mais de cem anos, desde a elaboração de seu projeto estético, na década de 1860, até o ocaso das vanguardas, na segunda metade do século XX. Desse modo, Mallarmé, tendo nascido e produzido na modernidade, configurou-se como o patriarca das vanguardas.

REFERÊNCIAS

- BALAKIAN, A. **O simbolismo**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAUDELAIRE, C. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2006.
- CALASSO, R. **A literatura e os deuses**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CALINESCU, M. **Las cinco caras de la modernidad**. Madrid: Alianza, 2003.
- CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de (org.). **MALLARMÉ, S. Poesias**. Poesias e estudos críticos. Ed. bilíngue. Trad. de Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Decio Pignatari. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- FRIEDRICH, H. **Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.
- HURET, J. **Enquête sur l'évolution littéraire**. Paris: Bibliothèque Charpentier, 1891. Disponível em: <<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k49807k/f5.image>>. Acesso em 05/08/2015.
- JAUSS, H. R. "Tradução literária e consciência atual da modernidade". In: OLINTO, H. K. (org). **Histórias de literatura: as novas teorias alemãs**. São Paulo: Ática, 1996, p. 47-100.
- MALLARMÉ, S. **Oeuvres complètes**. Paris: Gallimard, 1998.
- MAURON, C. **Mallarmé par lui même**. Paris: Éditions du Seuil, 1964.
- PAZ, O. **Os filhos do barro**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- WILSON, E. **O castelo de Axel**. São Paulo: Companhia das letras, 2004.

CONFLITOS ENTRE AS EXPECTATIVAS DE PROFESSORES E DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS EM PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO

CONFLICTS BETWEEN UNIVERSITY PROFESSORS AND STUDENTS EXPECTATIONS IN ACADEMIC LITERACY PRACTICES

Daiane da Silva LOURENÇO¹

RESUMO: Muitos professores universitários adotam o discurso do *déficit* do letramento para justificar as dificuldades de produção escrita de estudantes de graduação. Essa concepção está relacionada ao modelo autônomo de letramento, o qual considera que o conhecimento de normas estruturais e linguísticas torna o sujeito apto a engajar-se em qualquer situação de uso da escrita na universidade. Neste trabalho, mostramos, por meio de dados coletados junto a estudantes universitários, que o conhecimento técnico não é suficiente para que participem de práticas de letramento acadêmico porque a escrita não é uma habilidade individual, é uma prática social situada em um contexto específico. Os estudantes entrevistados revelaram dificuldades enfrentadas em uma situação de produção do gênero resumo para um evento científico da instituição, o qual não haviam produzido na educação básica por ser próprio do ambiente acadêmico. Há um conflito entre o conhecimento que os estudantes possuem e o que é esperado pelos professores na produção escrita. Com base nos Novos Estudos de Letramentos, os dados analisados revelam que os estudantes precisam construir novos conhecimentos ao ingressarem no ensino superior para dominarem as convenções de escrita acadêmica, porém elas não são explícitas e envolvem questões de identidade e de poder.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes universitários. Produção escrita. Letramentos acadêmicos. Conflitos. Professores universitários.

ABSTRACT: Most of university professors adopt the discourse of literacy deficit to justify the difficulties of undergraduate students with writing. This conception is related to the autonomous model of literacy, which considers that being aware of structural and linguistic rules makes the individual prepared to engage in any writing production situation in university. In this paper, we show, through data collected from university students, that technical knowledge is not enough to participate in academic literacy practices because writing is not an individual skill, it is a situated social practice. The interviewed students revealed difficulties faced in producing an abstract for a university scientific event, which they had not produced in basic education because this genre is part of the academic level. There is a conflict between students' knowledge and professors' expectations in written productions. Based on New Literacy Studies, data analysed reveals that students need to develop new knowledge in higher education to master academic writing conventions, but those conventions are not explicit and implicate identity and power issues.

KEYWORDS: Undergraduate students. Written production. Academic literacies. Conflicts. University professors.

1. Professora do Departamento de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Francisco Beltrão - PR. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá - PR. Email: daianelourenco@utfpr.edu.br.

Introdução

As práticas institucionais e pedagógicas das universidades brasileiras parecem não dialogar com as trajetórias anteriores de letramentos de muitos estudantes ingressantes. Entre os professores do ensino superior há o discurso de que os estudantes que ingressam nos cursos acadêmicos não sabem ler e escrever; não conseguem produzir textos que circulam na esfera acadêmica (resenhas, relatórios, resumos, artigos científicos), requisitados ao longo do curso em todas as disciplinas. Muitos docentes adotam o discurso do *déficit* do letramento (FISCHER, 2007; OLIVEIRA, 2015) para justificar as dificuldades de produção escrita enfrentadas pelos estudantes. Consideram que os estudantes precisam desenvolver habilidades cognitivas e individuais para a produção de textos, pois seriam incapazes de participar das práticas letradas na universidade (FISCHER, 2007). Há professores que afirmam que não conseguem cumprir a ementa de suas disciplinas, avançar nos conteúdos, por causa do *déficit* dos estudantes.

Os estudantes, por sua vez, ressaltam as dificuldades que enfrentam para produzir textos requisitados que nunca produziram antes, dentro das normas estabelecidas pelos professores. Como não são expostos a gêneros acadêmicos ao longo do ensino fundamental e médio, porque são textos próprios do ambiente acadêmico, não detêm tais conhecimentos, não estão familiarizados com tais práticas sociais letradas. Além disso, Lea e Street (1998) mostram que há muitas dimensões escondidas nas orientações em relação à produção dos textos acadêmicos. Os estudantes chegam ao ensino superior com as suas experiências e conhecimentos de textos, com modos culturais de participação em práticas letradas, mas suas trajetórias pregressas de letramentos não são consideradas (OLIVEIRA, 2015).

A fim de compreender as relações entre estudantes e gêneros acadêmicos, baseamos nossa pesquisa nos Novos Estudos de Letramentos, os quais consideram a leitura e a escrita como práticas sociais. Nessa perspectiva, focamos nossa pesquisa nos letramentos acadêmicos da universidade, as formas específicas de ler e escrever nas comunidades acadêmicas.

Os estudos sobre Letramentos Acadêmicos evidenciam que diversos fatores externos interferem na forma como os estudantes estabelecem contato com os gêneros acadêmicos, opondo-se à perspectiva do discurso do *déficit*. Letramentos acadêmicos não são apenas um conjunto de habilidades de escrita, envolvem práticas diversas de letramentos na universidade, questões de identidade e poder na e da instituição.

Neste trabalho propomos analisar a relação de estudantes de um curso de Licenciatura em Informática, de uma instituição pública, com um gênero

acadêmico, a produção de um resumo científico para um evento. Para tanto, o texto está dividido em três seções: a primeira seção apresenta um levantamento teórico sobre Novos Estudos de Letramentos e Letramentos Acadêmicos, em seguida são abordados o contexto e os interlocutores da pesquisa e na última seção expomos a análise dos dados coletados, a partir dos estudos sobre Letramentos Acadêmicos, revelando as dificuldades que os estudantes enfrentam para aprender as convenções acadêmicas, visto que precisam construir conhecimentos e experiências neste novo contexto, e o processo costuma ser constituído por conflitos de identidade e poder.

1. Estudos em Letramentos Acadêmicos

Adotamos a perspectiva dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) neste trabalho por considerarmos que a escrita não é uma habilidade individual. Ao contrário, é uma prática situada em um contexto sócio-histórico-cultural específico (FIAD, 2011). Se antes havia uma ênfase sobre as consequências cognitivas da aquisição do letramento e uma visão da escrita como independente dos processos sócio-históricos que condicionam as relações que construímos com os outros por meio da escrita, atualmente têm sido desenvolvidas pesquisas com foco no letramento como prática social (OLIVEIRA, 2015; STREET, 2014).

Neste sentido, as práticas de letramento são vistas como ideológicas, envolvidas em relações de poder e presentes em contextos culturais específicos. A esta nova perspectiva de estudos de letramentos, Brian Street (2014) chama de Novos Estudos de Letramentos. O autor enfatiza a natureza social do letramento e o caráter múltiplo das práticas letradas, por isso, ao invés de abordar um Letramento “único” e “neutro”, com L maiúsculo e no singular, propõe o estudo de práticas de letramentos no plural, considerando os lugares e os tempos particulares.

Oliveira (2009) afirma que o letramento tem uma dimensão social, relacionada aos fatores e às convenções sociais que regulam o uso da escrita em uma comunidade ou esfera de atividade humana, e uma dimensão individual, por causa das experiências de vida de cada indivíduo que está inserido em uma comunidade. As duas dimensões demonstram que, ao contrário do que apontam os discursos de crise e de *déficit*, ao dizerem que os estudantes ingressantes não sabem ler e escrever, os estudantes que ingressam no ensino superior são sujeitos letrados e com experiências de leitura e escrita construídas na escola e em outros domínios (família, igreja, etc.). Tais estudantes apenas não conhecem os letramentos que circulam na esfera acadêmica/universitária.

O processo pelo qual passam os ingressantes no ensino superior é explicado por Terzi e Scavassa (2005). Segundo as autoras, o letramento de um grupo tem características de determinado tempo e espaço, influenciado por condições sociais, econômicas e culturais. Ao passar a fazer parte de outros grupos, os sujeitos encontram outros variados usos da língua escrita, para os quais precisarão construir modos culturais de participar dessas novas práticas. Como os estudantes não chegam ao ensino superior preparados para lidar com os letramentos acadêmicos, enfrentam um processo de construção de novos conhecimentos e experiências nesse novo contexto. Processo que costuma ser conflituoso.

O modelo dos Letramentos Acadêmicos foi desenvolvido no Reino Unido por Lea e Street (1998), com base nos Novos Estudos de Letramentos (STREET, 2010). “O modelo reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos” (STREET, 2010, p. 544-545). Neste trabalho, abordamos letramentos acadêmicos no contexto específico da universidade, visto que pode abranger outras instituições de ensino.

Nessa perspectiva, ao invés de corrigir os textos dos estudantes e considerá-los “bons” ou “ruins”, Lea e Street (1998) sugerem analisar as expectativas de professores e de alunos diante da produção escrita, sem julgar quais práticas seriam mais apropriadas. Significa que os conhecimentos técnicos e linguísticos para a produção textual continuam sendo relevantes, no entanto, outros aspectos precisam ser observados também para compreender os conflitos existentes entre professores e alunos no processo de escrita acadêmica.

No contexto universitário é recorrente uma visão homogênea de escrita acadêmica. Para auxiliar os ingressantes no ambiente acadêmico geralmente cursos são ofertados com foco na estrutura e na linguagem do texto científico. São expostas e ensinadas normas vistas como comuns a todos, desconsiderando o indivíduo e seus letramentos (FUZA, 2015). O conhecimento de tais normas tornaria o sujeito apto a engajar-se em qualquer situação de uso da escrita na universidade. Essa abordagem está relacionada ao modelo autônomo do letramento (STREET, 1984).

Há o distanciamento entre língua e sujeitos. A língua é tratada como se fosse distante tanto do professor quanto do aluno, impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos. Os processos sociais de leitura e escrita são tratados como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação. A leitura e a escrita possuem *status* em oposição ao discurso oral, como se o meio escrito fosse superior e, por-

tanto, como se aqueles que o adquirissem, por meio dos modelos escolares, também se tornassem superiores (STREET, 2014).

Na universidade, os estudantes são instigados a produzirem diferentes gêneros acadêmicos, porém ao iniciarem as produções de textos percebem que o conhecimento adquirido na educação básica não é suficiente porque há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos (FIAD, 2011).

Fiad (2011, p. 362) explica que “boa parte das pesquisas sobre letramento acadêmico surge a partir da observação das escritas de estudantes oriundos de diferentes classes sociais e etnias”. Quando tais estudantes ingressam no ensino superior, são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados e são mal avaliados por seus professores (FIAD, 2011). Contrapomo-nos ao discurso da crise e do *déficit*, pois acreditamos que os estudantes chegam à universidade letrados, com experiências em práticas de escrita em outros contextos que não o universitário.

O letramento acadêmico refere-se a formas específicas de ler e de escrever no contexto universitário. Apesar disso, o modelo autônomo de letramento costuma prevalecer no ensino superior. Para Henderson e Hirst (2007), os modelos de letramentos presentes neste contexto são tradicionais e implícitos, considerados neutros. Nesta perspectiva, letramentos são apenas conjuntos de habilidades que os estudantes devem aprender para serem bem avaliados e bons acadêmicos.

De acordo com Henderson e Hirst (2007), há o letramento valorizado pelas universidades e que tem *status* na sociedade. Os estudantes são julgados a partir de sua escrita acadêmica e os que não dominam esta forma de letramento são geralmente considerados menos capazes do que aqueles que a dominam. São percepções relacionadas ao modelo autônomo, para as quais a inteligência é notada a partir das práticas de leitura e escrita. Nessa abordagem, não são consideradas relações de poder e questões identitárias que emergem diante dos conflitos entre expectativas dos professores e dos estudantes. Os discursos então são construídos em cima do *déficit* e da necessidade de os estudantes adaptarem-se ao contexto acadêmico, como se o problema estivesse nos estudantes ao invés de estar nas práticas de ensino, e a solução vislumbrada é corrigir os “erros” dos estudantes (HENDERSON; HIRST, 2007).

Os estudos sobre letramentos acadêmicos, ao contrário, revelam que os estudantes que ingressam no ensino superior são expostos ao modelo autônomo de letramento na escola, baseado na decodificação e codificação, o que não condiz com as exigências da universidade, na qual em cada disciplina uma pro-

dução diferente é exigida, atendendo às normas e linguagem próprias de uma área específica. “Os estudantes se veem, neste novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 2). Para os professores, há um *déficit* dos estudantes, mas, na realidade, os alunos fracassam nas atividades iniciais propostas pela universidade pelo fato de não terem sido expostos anteriormente aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico, e não por não saberem ler e escrever (OLIVEIRA, 2009). Precisam aprender que o texto carrega significados.

Na perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, a história de letramentos dos estudantes deve ser considerada, assim como as identidades sociais que fazem parte do processo. Cada estudante que ingressa no ensino superior tem suas próprias identidades, porém, para se inserir, participar e interagir no novo contexto precisa também assumir a identidade acadêmico-científica (OLIVEIRA, 2009). Não podemos desconsiderar que assumir tal identidade resulta muitas vezes também de um processo de aculturação vivenciado pelo estudante a partir do discurso da instituição e dos professores.

Oliveira (2015) explica como a preocupação dos estudos sobre letramentos acadêmicos transcende aspectos linguísticos:

Assim, alguns autores que integram a vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998; JONES; TURNER; STREET, 1999) atentam para o fato de que não são apenas as habilidades de leitura e escrita que estão envolvidas no processo de aprendizagem no ensino superior, bem como no sucesso do aluno nessa esfera, mas também questões de cunho epistemológico – o que conta como conhecimento e quem tem autoridade sobre ele; de identidade – relação entre as formas de escrita e a constituição do sujeito e da agência de letramento; e de poder – como posições parciais e ideológicas são apresentadas como neutras e como dadas através das exigências da escrita acadêmica e processos avaliativos (OLIVEIRA, 2015, p. 129- 130).

Nesse sentido, o ensino superior não pode ser visto como homogêneo e universal diante das particularidades de cada estudante e sua cultura individual, linguística e histórica (OLIVEIRA, 2015). Os conflitos que surgem a partir das diferenças entre o conhecimento que os estudantes possuem e o que é requisitado e esperado pelos professores também não devem ser desconsiderados.

No processo de letramento acadêmico, não é suficiente explicar para os estudantes a organização de um texto acadêmico, como se todos os estudantes co-

necessessem a escrita acadêmica. Os estudantes precisam entender as convenções escriturais da escrita acadêmica, a valorização de alguns gêneros em detrimento de outros, os significados das práticas de leitura e escrita acadêmica (LILLIS, 1999; OLIVEIRA, 2015), os recursos retóricos colocados em prática pelos cientistas para fazer com que seu trabalho seja aceito pela comunidade (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2011), os interlocutores de um texto, as interdiscursividades.

2. O contexto de pesquisa e os interlocutores

Os interlocutores da pesquisa são estudantes de um curso de Licenciatura em Informática. O curso em questão é um dos poucos ofertados no Brasil que unem a área de Informática e a de Educação. Os profissionais formados podem atuar como professores de informática, coordenadores de laboratórios em instituições de ensino, desenvolvedores de *softwares* educacionais, ou podem optar por não atuar na área de Educação, visto que ao longo do curso adquirem conhecimentos de programação, banco de dados, desenvolvimento de *sites*, entre outros que possibilitam trabalhar em empresas, por exemplo. De modo geral, o curso ofertado no período noturno tem atendido a um público trabalhador e de classe menos favorecida. Como o corpo docente possui formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, há o distanciamento entre os letramentos que esperam dos estudantes e os letramentos que os estudantes trazem de seus contextos.

Neste trabalho fazemos a análise de dados gerados a partir de um evento do curso, no qual uma das noites foi reservada para a apresentação de trabalhos dos acadêmicos. Para tanto, houve um período de envio de resumos contendo entre duzentas e quinhentas palavras, nas modalidades trabalho de pesquisa ou relato de experiência. Os estudantes, que desenvolviam trabalhos de Iniciação Científica, participavam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), estavam no estágio ou escrevendo o trabalho de conclusão de curso, foram convidados a participar e expor suas pesquisas e experiências aos outros estudantes. Ao final do prazo de inscrições, apenas sete estudantes haviam enviado resumos para o evento dentre os cerca de cento e cinquenta estudantes matriculados no curso.

O baixo número de trabalhos enviados ao evento pode evidenciar a pouca experiência dos estudantes com a escrita deste gênero acadêmico. Em conversas informais com estudantes cursando sexto ou sétimo semestre, percebemos que julgavam não ter capacidade para escrever um resumo e enviar para a comissão do evento avaliar.

O resumo científico é um gênero textual produzido quando o acadêmico tem interesse em apresentar seu trabalho em um congresso. De modo geral, nesse gênero devem constar os objetivos da pesquisa, metodologia utilizada, resultados parciais ou finais e conclusões. As normas de formatação estabelecidas pela comissão organizadora do evento precisam ser seguidas e geralmente indicam a quantidade mínima e máxima de palavras permitida, a fonte e o tamanho da letra (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Motta-Roth e Hendges (2010) afirmam que além dos aspectos estruturais é importante que o resumo esteja claro e que contenha todas as informações relevantes para convencer o leitor, que em um primeiro momento é a comissão avaliadora do evento e em seguida os participantes. A comissão avaliadora precisa ser convencida, por meio do resumo, a aceitar a proposta de trabalho e os participantes do evento devem ser persuadidos a assistir à apresentação do trabalho.

No evento do curso estava previsto a elaboração e envio de um resumo contendo no mínimo duzentas e no máximo quinhentas palavras. A comissão organizadora estabeleceu como critérios de avaliação que o resumo deveria apresentar os seguintes elementos: contextualização, lacuna (ou problema de pesquisa), propósito (entendido como hipótese ou tese da pesquisa), metodologia, resultados e discussões. A interpretação dos dados, na próxima seção, evidencia as dificuldades enfrentadas por acadêmicos para elaborar o resumo atendendo aos critérios expostos.

Para desenvolver esta pesquisa, realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco dos sete estudantes que enviaram o resumo para o evento. As entrevistas objetivaram compreender a relação dos estudantes com a escrita acadêmica e, principalmente, as suas perspectivas sobre a situação de produção do resumo científico para o evento mencionado. As questões foram previamente elaboradas, porém ao longo da entrevista a pesquisadora fez outras perguntas que julgou relevante para entender as opiniões apresentadas.

Neste artigo utilizamos os dados gerados em entrevistas com três estudantes sob os nomes fictícios de Márcia, Edson e Ricardo. Os diálogos tiveram uma duração de cerca de vinte minutos cada. A transcrição foi feita utilizando as normas gramaticais e pontuações, deixando poucas características próprias da oralidade e desconsiderando pausas. Essa forma de transpor as entrevistas para a escrita foi adotada e atendeu ao nosso objetivo de pesquisa porque nosso foco é o conteúdo temático apresentado pelos interlocutores e não as construções linguísticas ou características da fala.

Todos os estudantes entrevistados trabalham, estudam no período noturno e residem na cidade na qual a universidade está localizada. A estudante Márcia, 24 anos, está no curso há sete semestres, trabalha meio período e participa do PIBID. O estudante Edson, 27 anos, está há sete semestres no curso, trabalha meio período e é bolsista do PIBID. O estudante Ricardo, 33 anos, está há quatro semestres no curso, trabalha período integral e participa das atividades do PIBID com liberação da empresa. Todos estudaram em escola pública e estão cursando a primeira graduação.

3. A perspectiva dos interlocutores sobre práticas de letramento acadêmico

O discurso do *déficit* está presente, de forma generalizada, na fala de professores universitários. A afirmação constante de que os alunos não sabem ler e escrever revela ou é indício das concepções de letramento dos docentes. Tais afirmações provocam provavelmente conflitos de identidade nos estudantes entre quem são – a identidade até então assumida como leitora e produtora de textos – e quem são solicitados a ser – a identidade esperada ou previamente idealizada pela instituição acadêmica (FISCHER, 2007). Este conflito pode ser observado na fala dos estudantes entrevistados, pois mesmo que tenham vivenciado experiências de produção de textos acadêmicos, consideram-se incapazes de atender às demandas do curso.

Para Márcia, os primeiros trabalhos acadêmicos estavam distantes do que conhecia anteriormente. Afirma que “a gente vem do Ensino Médio com uma forma de escrita e que muitas vezes não é cobrado algumas coisas e a gente chega aqui e escreve da mesma forma que escrevia anteriormente”. Márcia percebe que a forma como escrevia anteriormente não é considerada adequada no contexto do ensino superior. Ao mesmo tempo, critica o ensino que recebeu na escola por não prepará-la para engajar-se nas práticas letradas deste novo contexto. Da mesma forma que Márcia estranhou as práticas de letramentos presentes na universidade, diversos professores universitários têm a mesma reação ao perceberem que os estudantes ingressantes desconhecem os principais gêneros acadêmicos e conseqüentemente utilizam o discurso do *déficit*.

Lillis (1999) questiona a percepção que existe no ensino superior sobre as convenções acadêmicas. Nas universidades, há a crença de que as convenções acadêmicas são transparentes, claras para todos, e que, por isso, não é preciso explicitar para os estudantes como produzir cada gênero acadêmico. Lillis (1999) chama esta atitude de prática institucional do mistério. O estudante Edson expõe

em sua fala as dificuldades enfrentadas quando ingressou no curso por causa desta concepção dos professores:

Pra fazer um trabalho tem o regimento da universidade. Então no começo foi muito difícil eu tentar conciliar o novo formato pela realidade que eu tinha. A gente se debate para achar como tem que ser aquela parte ou aquela outra. Tentar achar como a gente faz, onde vai achar primeiro. Aí até tu achar como que faz para saber se está certo. Geralmente a gente pedia ajuda de um amigo ou colega de sala para saber se ele já tinha feito ou se ele sabia como fazer. Tentar resolver o problema de tal parte de um trabalho. Como a capa, introdução, aquela parte que faz paginação.

Para lidar com a prática do mistério, Edson e seus colegas de turma pediam ajuda a outros acadêmicos. Como os professores não explicitavam os aspectos dos gêneros acadêmicos, segundo Edson, os estudantes percebiam que precisariam da ajuda de outras pessoas para produzir os gêneros requisitados. A prática do mistério realizada pelos docentes concebe o letramento como autônomo, homogêneo e universal. Neste sentido, o ensino de normas estruturais dos gêneros, ao longo das disciplinas por meio de instruções dos professores, é considerado suficiente para que os estudantes os produzam.

Edson tenta utilizar os letramentos que possui neste novo contexto, mas percebe que as práticas do contexto acadêmico são diferentes das que utiliza em outros contextos e precisa aprender novas práticas de letramento. Para ele, “é desafiador”, “às vezes a gente acha que não vai conseguir”.

Ricardo descreve o processo de aprendizagem de gêneros acadêmicos como “diferente”. “Eu apenas terminei o ensino médio, aí participei de cursos técnicos que a gente não aprende isso”. Ao ser questionado sobre o que ele considera ser diferente entre tais contextos de ensino responde: “O texto científico”.

Para que os estudantes ultrapassem as dificuldades enfrentadas no ingresso ao ensino superior precisam assumir uma identidade acadêmico-científica para melhor se inserir, participar e interagir dentro da academia (OLIVEIRA, 2009). Márcia demonstra que após os sete semestres no curso consegue empregar a leitura e a escrita em práticas de letramentos acadêmicos:

Eu acredito que está mais fácil. Não digo que está cem por cento, mas comparado com quando eu entrei está sim. Está diferente porque você começa a fazer mais leituras de diferentes textos, onde eles utilizam de diferentes palavras e você muitas vezes não sabe o significado e tem que buscar e você acaba aprendendo e inserindo no teu vocabulário.

Márcia descreve o processo de aprendizagem dos gêneros acadêmicos da perspectiva do conceito do letramento autônomo, como “um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os indivíduos têm de aprender e desenvolver, demarcando uma postura de escrita como algo consolidado e pronto” (FUZA, 2015, p. 337), como se o domínio da habilidade de escrita fosse adquirida por meio da leitura, da aquisição de léxico específico, e não em termos de práticas de letramentos acadêmicos.

Edson expõe o mesmo posicionamento em relação ao letramento: “A escrita não está cem por cento que eu achava que eu ia ter. Na verdade é uma prática, quanto mais você pratica, mais você consegue melhorar”. O discurso do *déficit* também está presente em sua fala: “e eu digo a verdade, a minha produção em si, individual, eu acho que ainda é muito pouco, para o ideal de uma faculdade, eu acho”.

No contexto universitário, os letramentos dos estudantes não são reconhecidos e os estudantes são vistos como sujeitos iletrados (FIAD, 2011). Márcia e Edson demonstram em suas falas que a instituição não reconhece seus letramentos e, por isso, estão tentando adquirir as habilidades necessárias para se inserirem nesse novo contexto.

A visão de acerto e erro permeia a fala de Edson que parte de uma concepção de língua padronizada: “eu sempre tenho algum erro de português”, “o meu problema individual é não conseguir falar corretamente, escrever corretamente a colocação da palavra”. Para Lea e Street (1998), os estudos sobre aprendizagem no ensino superior tendem a concentrar-se em como ajudar o estudante a adaptar-se às práticas da universidade, vendo as convenções acadêmicas como dadas. Ao contrário, os autores acreditam que, para compreender a aprendizagem no ensino superior, é importante investigar as perspectivas tanto dos professores universitários quanto dos estudantes sobre suas práticas de letramentos, sem julgar quais são mais apropriadas. É uma visão de letramento a partir de uma abordagem cultural e social que difere de julgamentos de escrita como correta ou errada, boa ou ruim. O contexto vivenciado por Edson é marcado pelo julgamento de bom e ruim, no qual a escrita é valorizada em uma perspectiva autônoma, como transparece em sua fala.

As afirmações de Márcia, Edson e Ricardo expostas até o momento estão relacionadas ao modelo de estudos das habilidades (LEA; STREET, 1998). Os professores enfatizam o ensino das habilidades e os estudantes o veem como um ideal a ser atingido. Segundo Oliveira (2015), o foco está na tentativa de corrigir os problemas de linguagem, de ordem gramatical e ortográfica, que os estudantes apresentam em seus textos. Márcia coloca como sua responsabilidade adquirir e desenvolver habilidades para a leitura e a escrita neste novo contexto:

Com a professora X ela falava muito termo técnico. A gente ficava: “Do que que ela está falando?” A gente tinha que tentar entender em outro contexto. Não em outro contexto, mas sim tentar entender o que ela estava querendo dizer. Eu anotava e depois eu ia ver. “Ah, então era aquilo que ela estava falando”. A gente não entra aqui, a maioria, pelo menos na minha perspectiva, não entra aqui com vocabulário rico. O fato de a gente ter que ler e buscar o significado de algumas palavras e enriquecer o nosso vocabulário contribuiu bastante para a forma de escrita também.

Outra experiência vivenciada por Márcia demonstra o que seria o modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 1998).

Não. Não foi a primeira vez [que escrevi um resumo científico], mas a primeira vez que eu escrevi eu também senti muita dificuldade. O professor X era meu orientador na época, então ele me ajudou. “Olha, aqui você usa este termo aqui que é técnico”. Não era da minha, mas era da área dele. O professor Y da área de informática: “Olha, aqui você pode usar isso, que significa isso”. Então conforme eu fui adquirindo conhecimento e aprendendo novas palavras, começou a facilitar ainda mais a escrita. Então quando eu escrevi os resumos, eu já tinha outros trabalhos feitos com relação a eles e eu fiz uns recortes e ajustes. Então ficou mais fácil pra mim neste sentido. Nesses trabalhos que foram escritos para o evento.

Os professores citados procuram ensinar os modos de escrever em uma área específica. O modelo de socialização acadêmica considera que, assim que o estudante aprender as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, estará apto a engajar-se discursivamente em qualquer prática no contexto universitário. Márcia percebeu que a escrita acadêmica pressupõe mais do que saber escrever corretamente (TORRES, 2007). Para Torres (2007), o conhecimento do código não deve ser negligenciado, mas escrever academicamente envolve outros fatores. Na situação vivenciada por Márcia, a estudante aprendeu que há termos específicos de cada área, carregados de significado e que seu uso demonstra domínio de conhecimento científico.

O modelo do letramento acadêmico, além dos aspectos apontados pelos dois primeiros modelos comentados, aborda questões de identidade, poder e autoridade que são vivenciadas por estudantes universitários e que às vezes passam despercebidos pelo fato de os sujeitos as naturalizarem (LEA; STREET, 1998). Esse modelo abrange e amplia os modelos de estudos das habilidades e de socialização acadêmica e seria o mais relevante para a aprendizagem dos estudantes universitários por focar em uma produção de escrita contextualizada e evidenciar que há questões de identidade e de poder que permeiam a elaboração de textos.

Durante a entrevista, a atitude de Márcia demonstra que há relações de poder no curso que ela já compreendeu:

Márcia: As características principais de um resumo científico? Não sei se vou responder conforme você espera.

Pesquisadora: É do seu ponto de vista.

Márcia: Mas talvez eu fale uma coisa e não é mais ou menos aquilo que você perguntou, aí você pode perguntar de novo.

A pesquisadora ocupa a posição de professora do curso, enquanto Márcia colocou-se na posição de estudante durante a entrevista. Nessa relação, Márcia entende que suas respostas devem atender às expectativas da professora pesquisadora. As relações de poder estabelecidas pelo contexto universitário ficam explícitas nesta situação. Além disso, Márcia procura assumir uma identidade que atenda à demanda.

Edson também deixa as relações de poder existentes na universidade transparecerem em sua fala:

Eu acredito que foi de grande valia [as orientações] porque ele [orientador] tem mais experiência que eu, então ele não está me dizendo para fazer uma coisa errada. Ele está me lapidando para eu tentar acertar o máximo possível no que eu estou querendo dizer, então ele me ajudou muito.

Conforme Oliveira (2015), muitas vezes, ocorre uma tentativa de apagamento das vozes dos estudantes, já que o discurso científico exige que se assumam certos pontos de vista como verdadeiros, uma das condições para que o estudante passe a pertencer ao contexto acadêmico. O estudante Edson considera as orientações de seu professor relevantes, ao mesmo tempo revela que ouve suas sugestões sem questioná-las, pois “ele não está me dizendo para fazer uma coisa errada”. Essa atitude ressalta a relação de poder entre estudante e professor: a condição de estudante não permite que se questione o professor (OLIVEIRA, 2015).

Alguns conflitos podem surgir na universidade quando o estudante não consegue participar das práticas de letramento acadêmico exigidas por não possuir o conhecimento necessário e pelo fato de a instituição não lhe dar o tempo devido para aprender a usar a escrita neste novo contexto. Na situação de produção de resumo científico para o evento, Ricardo diz que “em minha opinião pegaram um pouco pesado na escrita por ser um trabalho acadêmico. Eu acho que em alguns aspectos eles foram muito rígidos”. Seu posicionamento demonstra

que exigiram além do que ele poderia oferecer naquele momento. Talvez, o motivo seja o que Lea e Street (1998) chamam de “lacuna” existente entre as expectativas dos professores e a interpretação dos estudantes sobre a escrita acadêmica, como vemos na fala de Márcia:

Eu senti uma dificuldade neste evento porque eu acho que quem avaliou não entendeu o texto. Ela colocou alguns pontos, eu fiquei assim: “Não, mas espera, está no resumo”. Aí eu tive que escrever de forma diferente, com o mesmo conceito, a mesma ideia. Aí foi aprovado novamente. Então talvez não é a minha forma de escrita, ou os termos que eu uso, talvez quem lê não entende.

Márcia questiona a avaliação que recebeu de seu resumo que retornou para reescrita. De seu ponto de vista, o resumo atendeu aos requisitos que estavam disponíveis no *site*. No entanto, o avaliador alegou que algumas informações não estavam presentes em seu relato de experiência. As convenções da escrita acadêmica não são transparentes (LILLIS, 1999), porém, os professores tendem a agir como se estivessem explícitas. Na situação apresentada, Márcia procurou seguir as normas publicadas no *site* do evento, porém o avaliador pode ter exigido, na avaliação do resumo, um aspecto que não estava explícito para a estudante.

Street (2010) afirma que as pesquisas que desenvolveu mostram que as lacunas na forma como professores e estudantes compreendem os requisitos da produção textual vão além da habilidade técnica e da competência linguística. Envolvem o nível da epistemologia, da autoridade e da contestação do conhecimento. São questões que geram conflitos de identidades nos estudantes que estão tentando adequar-se ao contexto universitário. Márcia, a respeito da situação mencionada, descreve como se sentiu: “Aí eu fiquei: ‘Poxa! Está tão mal escrito assim? Será que não está entendível?’ Eu reli, reli. Eu falei: ‘Eu estou entendendo o que eu estou querendo dizer’. Até mostrei para outras pessoas. Falei: ‘Leia aqui’. Sem mostrar a avaliação. ‘Leia. O que você entende?’”.

A situação descrita levou Márcia a questionar sua identidade universitária. Como ela já tinha experiência com a escrita do gênero resumo científico, acreditou ter conhecimento suficiente para atender às expectativas da comissão avaliadora. No entanto, o *feedback* recebido a fez refletir sobre suas práticas de escrita acadêmica. Márcia sente a necessidade de justificar a avaliação recebida: “Eu escrevi com termos técnicos. Eu não sei quem foi que leu, por exemplo. Então ele talvez não está entendendo o que eu estou falando ali. Então eu tenho que buscar uma forma de escrita que seja claro para outros tipos de público também”. Essa avaliação da própria escrita revela que a estudante não empregava mais o discurs-

so do *déficit* para falar sobre suas práticas de letramentos, porém, a avaliação de seu resumo a fez considerar o interlocutor, que precisa escrever de forma clara para outro público também. Esta situação fez com que Márcia vivenciasse alguns conflitos por ter que se engajar em uma atividade na qual precisa assumir uma identidade constituída pelo discurso acadêmico. A estudante demonstra que tentado integrar-se ao contexto acadêmico, mas ainda não compreendeu as convenções de escrita acadêmica de professores desse contexto.

As entrevistas realizadas com os estudantes mostraram que as convenções acadêmicas não são explícitas na universidade. Os conflitos surgem porque há um desencontro entre as expectativas de professores, estudantes e instituição. “Como resultado, o aprendiz pode experimentar uma grande dificuldade frente a normas e valores não explicados” (ZAVALA, 2010, p. 89). Além disso, os acadêmicos não costumam ter o tempo necessário para aprender as convenções acadêmicas, sendo requisitadas desde o primeiro semestre a sabê-las.

Os professores utilizam a prática do mistério e, por isso, os estudantes aguardam as correções de provas e trabalhos para tentarem aprender e entender a escrita acadêmica. No entanto, o *feedback* não costuma contribuir porque, de acordo com Oliveira (2015), os comentários dos professores vão na direção de apontar as dificuldades ou erros dos alunos na ortografia, acentuação, e não na direção de esclarecer o que é necessário ser feito para que os argumentos sejam construídos de forma adequada ao gênero. Assim, as convenções de escrita acadêmica permanecem implícitas.

Considerações finais

A análise das entrevistas realizadas com Márcia, Edson e Ricardo demonstram os conflitos que vivenciam no contexto acadêmico e, especialmente, na situação de produção de um resumo científico para o evento em questão. Tais conflitos resultam do embate entre o conhecimento que os estudantes possuem e o que é esperado pelos professores, ou seja, quem os estudantes são e quem são solicitados a ser (FISCHER, 2007).

Apesar de os interlocutores desta pesquisa serem sujeitos letrados, com experiências de leitura e escrita construídas em diversos domínios (escola, família, trabalho, etc.), a forma como escrevem não é considerada adequada ao ensino superior. Os estudantes, apesar de estarem há alguns semestres no curso, ainda não dominam as convenções acadêmicas, o que faz com que o discurso do *déficit* do letramento seja utilizado por eles próprios para explicar o fato de não empregarem a escrita acadêmica da forma como é esperada pelos professores e pela instituição.

A seguinte fala de Edson evidencia o esforço dos estudantes para adquirir as habilidades necessárias para se inserirem neste novo contexto: “Às vezes a gente acha que não vai conseguir”. Apesar de a instituição não reconhecer seus letramentos e de requisitar aos estudantes que assumam uma nova identidade, os interlocutores desta pesquisa estão tentando aprender as práticas de letramento acadêmico. Nesse processo, Edson, Márcia e Ricardo reproduzem em sua fala, em alguns momentos, o discurso do *déficit* do letramento e uma concepção de escrita na perspectiva do letramento autônomo, como habilidade individual, citando inclusive situações vivenciadas com professores do curso. Tais relatos demonstram que há o predomínio da visão de escrita como autônoma no contexto dos estudantes.

Os resultados da pesquisa apontam para um distanciamento entre as expectativas dos professores e avaliadores dos resumos científicos e a interpretação dos estudantes (LEA; STREET, 1998). Conforme relatado pelos interlocutores da pesquisa, as convenções acadêmicas não são explícitas, o que dificulta o processo de aprendizagem das práticas de letramento acadêmico. O *feedback* voltado para aspectos estruturais e de gramática é um fator que dificulta o acesso dos estudantes às convenções acadêmicas. Além de todos os aspectos listados anteriormente, as relações de poder presentes no ambiente acadêmico também influenciam no processo de aprendizagem das práticas acadêmicas de forma negativa, visto que os estudantes percebem que precisam atender às expectativas dos professores, de acordo com cada área e disciplina, e, ao mesmo tempo, sua condição de estudante tende a não permitir que questione o professor. Assim, diante da dificuldade para elaborar algum trabalho proposto, como o resumo científico, por exemplo, se o professor apresentar-se como uma figura autoritária, o estudante buscará outras fontes para entender às convenções acadêmicas do gênero requisitado pelo professor, como outros estudantes do curso ou a busca em livros e na *internet*.

Os relatos de Márcia, Edson e Ricardo sobre a produção de resumos científicos neste contexto específico revelam que a escrita acadêmica ainda é vista como autônoma. Apesar dos Novos Estudos de Letramentos e dos estudos em Letramentos Acadêmicos evidenciando a importância de considerar outros aspectos além da estrutura e da linguagem científica, o conhecimento de normas da escrita é considerado suficiente para que os estudantes envolvam-se em situações de uso da escrita na universidade e o *feedback* tende a ser focado em aspectos gramaticais, ao invés de considerar o uso da escrita em contextos específicos.

No processo de letramento acadêmico, para além de mostrar a organização de um texto acadêmico, os estudantes precisam entender as convenções acadêmicas, como um gênero é mais valorizado que outro, os significados implicados na escrita acadêmica, os recursos empregados para convencer os interlocutores de um texto, que envolve questões identitárias e de poder.

REFERÊNCIAS

- FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FUZA, Ângela Francine. *A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- HENDERSON, Robyn; HIRST, Elizabeth. Reframing academic literacy: re-examining a short-course for “disadvantaged” tertiary students. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 6, n. 2, p. 25-38, September, 2007.
- LEA, Mary R.; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-166, June, 1998.
- LILLIS, Theresa. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, Carys; TURNER, Joan; STREET, Brian (orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-147.
- MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Abstract/resumo acadêmico*. In: _____. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 151-162.
- OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento Acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: Encontro Memorial do ICHS, 2., 2009, Mariana. *Anais...* Mariana: ICHS, 2009. P. 1-10.
- _____. *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- OLIVEIRA, Jane Raquel Silva; QUEIROZ, Salette Linhares. A Retórica da Linguagem Científica em Atividades Didáticas no Ensino Superior de Química. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v.4, n.1, p.89-115, maio, 2011.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.
- _____. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez., 2010.
- _____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TERZI, Sylvia Bueno; SCAVASSA, Júlia Sant’Ana. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.
- TORRES, Maria Emilia Almeida da Cruz. O Letramento Acadêmico como prática social: novas abordagens. *Gestão e Conhecimento*, v. 4, n. 1, p. 1-15, jul./nov., 2007.
- ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula Baracat. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

**LETRAMENTO ESCOLAR:
PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO NA AULA DE PORTUGUÊS****SCHOOL LITERACY:
INSTITUTIONALIZATION PROCESSES IN THE PORTUGUESE LANGUAGE**Débora Cristina do Nascimento FERREIRA¹

RESUMO: O artigo aborda e revisita o ensino de Língua Portuguesa, especificamente, seu processo de institucionalização de saberes (leitura e conhecimentos linguísticos) para uma turma do primeiro ano do Ensino Médio. Assumimos uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem e adotamos o referencial teórico-metodológico do grupo de didática das línguas de Genebra para descrição e análise dos dados. A pesquisa de campo, de cunho etnográfico, ocorreu em uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Belém-PA. A análise dos dados permite sinalizar: (i) uma prática docente focada no ensino de objetos gramaticais, embora a leitura de textos e a institucionalização conceitual sejam convocadas para a construção deste saber; (ii) a construção de uma interação didática, um pouco menos centralizada na figura do professor, o outro é “convidado” a participar do assimétrico jogo discursivo estabelecido. A (re) configuração disciplinar aponta para o predomínio de características de *um modelo autônomo de letramento*, indiciado pelos objetivos institucionais relacionados à preparação de alunos para concursos públicos e vestibulares, traço este caracterizado como uma das facetas identitárias do Ensino Médio no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Língua Portuguesa. Objeto de ensino.

ABSTRACT: Approach and revisit the teaching of Portuguese Language, specifically, the process of institutionalization of knowledge for a first year class, of Secondary Education. We adopted an enunciative-discursive conception of language, the theoretical contributions on the teaching of Portuguese and the theoretical-methodological reference of the didactic group of the languages of Geneva for the description of the data. The analysis of the data allows to signal: (a) a teaching practice focused on the teaching of grammatical objects, although the reading of texts and conceptual institutionalization are called for the construction of this knowledge; (b) The construction of a didactic interaction, somewhat less centralized in the figure of the teacher, the other is “invited” to participate in the asymmetrical discursive game established. The disciplinary configuration points to the predominance of characteristics of an autonomous literacy model, institutional objectives related to the preparation of students for college entrance exams. This trait is characterized as one of the identity facets of High School in Brazil.

KEYWORDS: High School. Portuguese language. Teaching object.

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp IEL/UNICAMP. Campinas-SP. Brasil. Email: debi.nascimento@hotmail.com. Bolsista CNPq. Processo: 159616/2015-8.

Introdução

Um dos traços mais importantes das línguas humanas e de extrema relevância para o ensino de Língua Portuguesa está relacionado à diversidade inerente às línguas vivas. Embora tal diferenciação linguística seja evidente, em muitas sociedades, como é o caso da brasileira, a representação de natureza sociocultural da língua, como conjunto de regras que devem ser seguidas, oblitera a percepção da diversidade, levando muitos a crer que a “*língua de verdade*” é aquela que não deve variar, é aquela prescrita em manuais normativos, inventariada pelos dicionários e imposta por instituições sociais, como a escola (GUY E ZILLES, 2006; GNERRE, 1998).

Tendo em vista a grande riqueza linguística existente, essa representação do que viria a ser língua está ligada, em princípio, à seleção de uma variante linguística como sendo o *padrão*. No entanto, não se trata somente de selecionar uma variante, esta precisa ser acompanhada de justificativa, no sentido de atribuir valores *inerentes* especiais. Tais valores serviriam para qualificá-la como a melhor, a mais correta ou mais elegante, em oposição às demais. Em termos científicos, devemos assinalar que os *padrões linguísticos* são arbitrários e criados por razões de caráter social, político, histórico, não sendo encontrados, por exemplo, na Europa do séc. XIV, uma vez que o latim era usado como variante de prestígio. A partir do século XV, com a Expansão Ultramarina e a Formação dos Estados Nacionais, podemos encontrar a emergência dos padrões linguísticos vernáculos europeus para contemplar funções concernentes à escrita de leis, de documentos do governo, de Literatura, das Artes, do Comércio, da Ciência. Observamos, então, que este padrão é decorrente da Formação dos Estados Nacionais e do mundo moderno, passando, então, a ter um prestígio, não só pelas funcionalidades ora mencionadas, mas também por possibilitar a tradução da bíblia para as línguas vernáculas, a integração simbólica de uma identidade étnica e para servir como uma representação de nação² (BURKE, 2010; BERENBLUM, 2003; GNERRE, 1998).

Contudo, a construção deste padrão não é um processo simples, os aspectos gramaticais são padronizados de diferentes maneiras e a noção de totalidade é ilusória. Este padrão deve constituir o veículo de um cânone e de uma tradição literária, a qual exemplificaria o que se tem de melhor dessa variante. O uso desse padrão pelas elites nacionais e pelas instituições governamentais revela-o

2. Segundo Chauí (2001, p. 18, apud Seganfredo, 2006, p. 30), “o Estado-nação precisou contar com uma elite cultural que fornecesse não só a unidade linguística, mas lhe desse os elementos para afirmar que o desenvolvimento da nação era o ponto final de um processo de evolução, que começava na família e terminava no Estado. A esse processo deu-se o nome de progresso”.

como um instrumento de poder nas sociedades modernas e um dos mecanismos mais poderosos para estabelecê-lo é a Educação. A escola é a instituição social responsável pelo ensino da variante padrão e o professor é o representante formal encarregado de levar a sua audiência à apropriação dessa variante, a qual estaria diretamente relacionada à progressão social do indivíduo. Mesmo não sendo condição suficiente, é fato que o conhecimento dessa língua prestigiada aliada a outros saberes possibilita o acesso do indivíduo a instituições sociais, como a universidade, as repartições públicas e a própria escola (MATÊNCIO, 1995).

A partir de uma perspectiva geral, o domínio desse padrão linguístico, legitimado e institucionalizado estaria intrinsecamente relacionado ao conhecimento de uma gramática normativa dessa variante de prestígio. Consequentemente, esse saber passa a ser objeto de ensino nas escolas, que têm por meta levar a aprendizagem dos preceitos legitimados. No Brasil, este conhecimento é veiculado pelas instituições escolares desde os tempos coloniais para fins de catequização e para fins de alfabetização dos filhos das elites brasileiras (BARROS-MENDES, 2006).

Nessa direção, este texto tem como propósito problematizar o ensino de Português para turmas do Ensino Médio (doravante EM). Para realização deste fim, apresentamos um breve percurso referente ao ensino de Língua Portuguesa, em seguida, revisitamos e analisamos um recorte de aulas direcionadas a uma turma do EM³, a fim de problematizar o estatuto de didatização de objetos linguísticos e discursivos em um contexto institucional típico da realidade educacional brasileira: a escola-usina⁴.

1. A construção do estatuto da gramática como objeto de ensino na cultura escolar

Na antiguidade Greco-Romana, já existia uma preocupação entre os filósofos no sentido de adotar a língua como objeto de ensino. As primeiras gramáticas do ocidente foram formuladas por estes estudiosos, que se dedicavam a des-

3. Revisito os dados de pesquisa de campo de Ferreira (2008). Os sujeitos da pesquisa foram uma professora de Língua Portuguesa (graduada e especialista na área de Letras) e uma turma que possuía em torno de 65 alunos.

4. Partimos dos estudos de Tardif e Lessard (2005), para quem, a escola é uma instituição típica das sociedades do trabalho e sua gênese está diretamente ligada à sociedade industrial e à formação dos estados modernos. Ferreira (2008) e Gomes-Santos e Ferreira (2014) propõem a expressão *Escola-usina* para pensar que a organização escolar, tanto em forma como em conteúdo, está atrelada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e replica em sua ordem interna várias características do mundo usineiro e militar do Estado, a saber: (i) trata grandes grupos de indivíduos, ao longo de vários anos, conforme um padrão uniforme para alcançar resultados parecidos; (ii) subordina esses sujeitos a "regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos" (Tardif e Lessard, p. 24); (iii) impõe um "sistema de vigilância, de punições e recompensas" (*op. cit.*) que extrapola os limites dos conteúdos a serem assimilados; (iv) padroniza, planifica e controla a divisão social do trabalho executado pelos agentes escolares: alunos, professores, inspetores.

crever e ensinar língua latina e grega, a partir de três perspectivas que podemos considerar como complementares: a Retórica, a Oratória e a Gramática. O tripé permaneceu praticamente intacto ao longo da Idade Média e início da Idade Moderna. Soares (2002), ao descrever o percurso de constituição da língua portuguesa (LP) como disciplina escolar no Brasil, demonstra que o ensino de língua em terras brasileiras esteve firmado neste tripé nos quatro primeiros séculos de colonização, sendo que, somente após a reforma pombalina, houve a obrigatoriedade do ensino da gramática da língua portuguesa nas escolas da colônia.

Em fins do século XIX, vale lembrar a relevância da escola Dom Pedro II e de seus professores para o processo de alfabetização e de letramento dos filhos da elite rural e aristocrática vigente no país. Nesta época, constatamos a produção de material didático pelos docentes desta instituição: gramáticas da língua portuguesa e antologias de textos da literatura brasileira e portuguesa, os quais foram veiculados nas escolas brasileiras até praticamente meados do século XX. Obras estas direcionadas, em especial, para o ensino secundário, para “as escolas dos nossos filhos” e não “a dos filhos dos outros”⁵, que deveriam seguir percursos formativos voltados ao aprendizado de ofícios profissionais de natureza não propedêutica (GOMES, 2000).

Apesar dos avanços das pesquisas e estudos relacionados ao ensino de línguas e da emergência de práticas de (multi/novos) letramento no cotidiano escolar e não escolar, a assertiva de Kleiman (1995) de que o *modelo de letramento escolar autônomo* predomina no cenário educacional brasileiro ainda parece impulsionar o debate; seja no sentido de problematizar práticas de ensino de Português em contextos (não) escolares; seja no sentido de problematizar o lugar do não escolarizado na grande mídia e nos diversos suportes de informação; seja no sentido de problematizar a eleição de objetos de ensino em documentos oficiais que deveriam nortear a prática docente⁶, programas e políticas de alfabetização/letramento em larga escala em âmbito nacional e internacional (STREET, 2014).

No referido modelo, são privilegiadas as leis de funcionamento lógico da escrita, o que pressupõe a existência de um padrão linguístico-discursivo único, homogêneo, indiferente a influências de natureza histórica, geográfica, política, econômica, ideológica quaisquer. A criação deste padrão também está articulada a fatores de caráter histórico, ele fora constituído no início do século XVI, na Eu-

5. Ao problematizar questões relacionadas ao acesso e à dualidade histórica da formação do ensino secundário ao longo do século XX no Brasil, Gomes (2000) defende a tese da existência de uma escola para os filhos das elites e uma escola para os filhos de trabalhadores em termos de acesso, qualidade e, principalmente, distribuição do conhecimento.

6. Faço referência ao lugar de prestígio e de obrigatoriedade do ensino de conteúdos de base essencialmente gramatical na Base Comum Curricular para o Ensino Fundamental (BNCC, 2017).

ropa moderna, a fim de servir como instrumento para a constituição dos Estados Nacionais e legitimação das nações durante a expansão do comércio e de posse de novos territórios (KLEIMAN, 1995; GNERRE, 1998).

Este padrão linguístico das línguas vernáculas foi construído por motivações de ordem política, econômica, para manter as estruturas de poder nas mãos de uma dada elite social que despontara no século XVI (BURKE, 2010). Elite esta que também estabeleceu os ditames linguísticos que mais tarde serviriam como normas a serem seguidas por toda uma coletividade dentro e fora da Europa. Isso vem revelar que as regras de funcionamento lógico da escrita prescritas foram eleitas por critérios de cunho social e não linguístico, em favor de uma sociedade escriturária, grafocêntrica (KLEIMAN e SITO, 2016).

Para tentar compreender o processo de constituição dos saberes escolares da disciplina Língua Portuguesa, em especial, dos saberes gramaticais e da literatura canonizada ou do *texto literário escolarizado* a que se reportam Soares (2003) e Gomes- Santos (2010), é necessário recuperar o processo de institucionalização e constituição dos referidos saberes, a fim de que possamos entender o estatuto atual dessa disciplina, que só passa a ser incluída no currículo escolar em fins do século XIX, por isso, reportamos o divulgado percurso histórico construído por Soares (2002), no texto *Português na escola- história de uma disciplina curricular*, que apresenta um panorama de constituição da Língua Portuguesa enquanto *disciplina escolar* no contexto brasileiro. Neste percurso, a autora sinaliza o secular e legitimado lugar ocupado pelo ensino de gramática. Uma alteração significativa é configurada somente na segunda metade do século xx.

Britto (1997) defende que o ensino de certa teoria gramatical e sua respectiva metalinguagem, valorando uma modalidade da língua, fez com que a escola deixasse à margem o ensino efetivo da língua. Para este autor, essa perspectiva do ensino tem gerado uma série de problemas, a saber: (i) a indefinição de finalidade relacionada à ação de ensinar; (ii) a valorização da norma culta e da escrita; (iii) a descontextualização das atividades de leitura e de escrita; (iv) a falta de consistência da teoria gramatical colocada como conteúdo de ensino; (v) a efetivação de exercícios mecânicos, entre outros.

Nessa direção, o objetivo do ensino de português estaria subordinado à transmissão de regras da língua tida como *culta* articulada à identificação de partes do discurso. Por isso, as práticas pedagógicas decorrem de outros interesses, submetidos aos anseios de uma dada classe social e a serviço de posições políticas e ideológicas, ancorando-se assim a um sem número de informações enciclopédicas colocadas como fundamentais ao processo de formação, o que é corroborado

do por livros didáticos, vestibulares, programas televisivos, etc., (STREET, 2014). Somado a isto, pode-se constatar a confusão existente entre o ensino de língua e o ensino de uma dita *norma culta*, articulada de forma intrínseca à escrita, que implicaria a realização de exercícios para a assimilação dos preceitos normativos (BAGNO, 1999, 2003). Nessa perspectiva, estaríamos próximos a uma concepção de língua única, homogênea, associada à tradição gramatical, inventariada pelos dicionários e caracterizada pelo seu caráter lógico, elaborado e completo em si mesmo, que veicularia uma *legitimada identidade linguística, cultural, nacional* (KLEIMAN, 1995; GNERRE, 1998).

Por fim, o domínio desta prática linguística proporcionaria, ainda, o desenvolvimento de habilidades cognitivas como *classificação, categorização, raciocínio lógico-dedutivo e memorização*. Nesse sentido, o exercício de reflexão dos pressupostos supracitados permite convocar a reafirmação dos *mitos do letramento* a que se reporta Graff (1979), os quais corroboram para a criação de expectativas sobre os poderes da escrita e do saber escolar, que garantiriam *acesso aos bens de consumo, ao exercício da cidadania, à progressão social, ao desenvolvimento nacional*, subjugando assim outros modos de interagir, de fazer, de saber, de atribuir das demais facções sociais (KLEIMAN e SITO, 2016).

Nesse sentido, buscamos descrever e analisar o processo de institucionalização e (re)configuração de objetos gramaticais na aula de Português. Aqui, a *institucionalização*⁷ é concebida como um gesto profissional que compreende a fixação explícita e convencional de um saber a ser construído num dado nível de aprendizagem e a ser utilizado e cobrado em determinadas circunstâncias. Os autores apontam para a existência de três mecanismos didáticos que operam para o processo de institucionalização: *generalização* (realizado por extensão ou compreensão de informações anteriores, tendo como marcas: o uso de anáforas, termos genéricos, metalinguagem), *modalização* (evidencia o valor de verdade, de utilidade de um objeto, tendo como características o uso de termos axiológicos, marcas modais, auxiliares), *des/ re- contextualização* (implica a construção de uma cultura mobilizada num dado tempo e que é vivida por atores de um dado contexto, sendo caracterizada pelo uso de complementos de tempo).

7. A partir da leitura de textos do grupo de Didática das Línguas, Universidade de Genebra, resenhamos o conceito concernente à engenharia didática mobilizada no processo de ensino-aprendizagem: La tâche: outil de l'enseignant. métaphore ou concept?, de B. Schneuwly (2001), Le synopsis- un outil pour analyser les objets de B. Schneuwly, J. Dolz e C. Ronveaux (2005) e A la recherche de l'object enseigne: une demarche multifocale de B. Schneuwly G.S. Cordeiro e J. Dolz (2000).

23 P. (...) então a crase é um fenômeno de contração... te lembra ta.... a perda de um elemento... porque que isso aconteceu.... eu acho que foi século XVIII que houve uma reforma ortográfica na língua.... (...) o nome desse fenômeno é crase... e o que é a crase ? ... é um fenômeno de contração da língua portuguesa... tem gente que chama isso aqui de crase... crase não é isso... isso aqui é o acento grave ta... o acento... o acento grave é o acento que sinaliza o fenômeno crase.... e o que é a crase... é um fenômeno de contração da preposição *a* e mais o artigo feminino *a*....(...) (FERREIRA, 2008, p. 55)

No fragmento, encontramos a explanação da professora do que vem a ser crase: “é um fenômeno de contração da preposição *a* e mais o artigo feminino *a*”, realizada pelo mecanismo da *generalização*, que usa um termo genérico “fenômeno”, bem como a metalinguagem “contração da preposição” e “artigo feminino”. O valor de verdade da proposição anunciada é reforçado pela contraposição do que não é crase, a docente anuncia que o acento grave é o sinalizador da crase e não o fenômeno em si. Por fim, atentamos para a contextualização da existência do fenômeno em Língua Portuguesa.

2. A aula de português no Ensino Médio para os nossos filhos...

Nesta seção, será apresentado um recorte de uma aula de Língua Portuguesa, gerado no primeiro semestre de 2007, em uma escola de grande porte da rede privada de ensino, localizada na cidade de Belém-PA, que ainda tem como foco a aprovação dos filhos da classe média local em concursos. Acompanhamos aulas de uma docente de Língua Portuguesa responsável pela “frente de trabalho” referente ao ensino de gramática. Neste contexto, a disciplina escolar é dividida em Língua (gramática), Literaturas (brasileira e portuguesa) e Redação, sendo que cada um destes segmentos é delegado a um docente para fins de cumprimento de programas em prazos previamente estipulados. É necessário dizer que o principal material didático utilizado nesta prática docente é um apostilado, produzido e comercializado pelo próprio grupo de ensino.

A seguir, apresentamos recortes dos episódios⁸ regência e *erro e estilo* em que é predominante o processo de resolução de exercícios entremeadas de breves institucionalizações de conceitos. Tendo em vista o grande número de questões resolvidas em sala de aula pela professora, os exercícios selecionados para apre-

8. O conceito de episódio foi emprestado da narratologia e é definido como uma unidade de análise cronológica. Para a interação didática, episódio é conceituado por Schneuwly (2000, p. 25) como “um acontecimento de duração variável cuja extensão temporal é definida pelo fato de o meio criado continuar idêntico, voltado para um mesmo objetivo didático”.

sentar são aqueles que julgamos mais relevantes para os aspectos abordados neste artigo. No nível 1.1, a docente faz o anúncio do término do módulo 1 do material didático, a correção da bateria de exercícios solicitada na aula anterior e término do assunto regência, sinalizando o processo de avaliação do conteúdo por via do simulado (sistema de avaliação recorrente na instituição) e da prova de avaliação bimestral, sistema de cobrança, de vigilância, de regulação e de controle característico da supracitada escola-usina:

1.1	t.3	(...) eu vou comentar as questões subjetivas... eu vou dar o gabarito das objetivas e no final eu vou recolher.. o que que tu tens que fazer no momento em que eu tou corrigindo.... no momento em que tou comentando... corrigi pra ver se tu fizeste como tu deverias fazer e se de repente... (....) porque hoje nós vamos oficializar o término do volume 1 do cadernão... e nós vamos oficializar o término do... do deste conteúdo do simulado na segunda avaliação ... tá certo... então a partir da próxima sexta... nós já vamos trabalhar o módulo dois do cadernão... então eu não vou mais... eu não vou mais fala sobre regência é ... verbal... crase.. a partir da próxima aula... eu vou falar sobre outros assuntos (...)
-----	-----	--

Apresentamos a resolução da questão 24, que traz a discussão sobre a regência do verbo *querer* e questões de conflito entre a norma padrão e a não padrão e os sentidos que podem ser gerados a partir das regências prescritas e descritas. O texto é uma peça publicitária produzida na ocasião da data comemorativa do dia dos namorados. Trata-se de um cartão de crédito personalizado, acompanhado do seguinte enunciado: “Ninguém quer um namorado que só tem amor pra dar”. A docente chama a atenção para o fato de que a crítica veiculada nesse texto supostamente poderia não ser percebida, caso o conhecimento sobre regência não fosse ativado:

1.1	t.5	(...) ele pega a regência do verbo querer... e trabalha de uma maneira... que faz uma crítica que poderia ser sutil... se tu não conhecesses a regência... ta... (...)
-----	-----	--

Em seguida, busca fazer uma contextualização do texto interligando-o ao consumismo que impera na nossa sociedade. Cultura esta, responsável, por exemplo, pelo atrelamento entre namoro e consumo:

1.1	t.7	incou com valores.... porque o que tem ali é um cartão de crédito com um buquê de flores... o de credito tu podes querer... ter posse... e desejar... olha como ele vai brincando... a brincando com valores... presta atenção pra cá.. pega um garoto... bonito... eu diria até do lhado)... né... coloca esse moleque... joga um Fahrenheit no pescoço dele.
1.1	t.8	A. o quê?
1.1	t.9	perfume francês... bacana né..o nome é alemão... mas o perfume é francês... olha só aí... chega o olho revira... joga um Fahrenheit no pescoço dele... pega e coloca né... um m pezinho (cabelo) né... pega aquela beca... meu irmão tem roupa ...que já vem com o corpo a chega ele fica todo né.... coloca ele dentro duma BMW... essa BMW ... ela já tem o DVD... ali... cantando musiquinha... ele chega na porta da tua casa... e te convida pra ir... sei lá... pega aquele mesmo cara... coloca ele lá em Ananindeua.... tentando chegar em Belém com dar meia passagem de ônibus pra ele... ele vai descer na Mundurucus e vai andando pra tua poeira... quando ele chega na porta da tua casa... a primeira coisa que ele te pede é um copo tu vai preferir quem?



Embora tente fazer uma proposta de leitura para o texto, não percebemos a problematização do tema, a leitura que predomina é aquela realizada pela professora de maneira monológica. O ensino se constitui como uma decifração de sentido do texto. Este, por sua vez, é tido como uma combinação de palavra com significados únicos, literais, monofônicos, cabendo ao discente o domínio desses signifi-

cados para ser apresentada a leitura autorizada⁹ (JURADO E ROJO, 2006). Após a contextualização dos valores que, segundo a docente, estão em jogo na leitura do texto, ela retoma a discussão sobre a regência do verbo querer, mostrando que as diferentes regências implicam diferenças de sentido para quem as conhece obviamente e institucionaliza a regência “correta”:

1.1	t.16	(...) então que foi que ele fez... ele brincou... ele brincou com esses valores tá... Ninguém quer A um namorado tá... seria assim a regência... a regência seria assim... Ninguém quer A um namorado... que só tenha amor pra dar mas ele colocou Ninguém quer um namorado... por que... porque esse namorado aí... ele seria o que?... as coisas que o namorado poderia proporcionar... é o cartão de crédito... é uma sacação... é uma leitura tá... eu não posso querer um namorado... eu tenho que querer a um namorado..(...)
-----	------	--

Pode-se identificar a institucionalização da regência prescrita (“*Ninguém quer A um namorado tá... seria assim a regência*”) e a apresentação da regência em curso do verbo querer (*mas ele colocou Ninguém quer um namorado*). Cabe chamar a atenção para a tentativa de articular uma possível leitura e a manifestação de uma dada regência do verbo querer, diferente das outras questões em que o texto foi simples pretexto para o ensino de regras normativas. O próximo exercício é também uma questão de leitura, que relaciona uma propaganda da Sadia a uma fala de um deputado. A professora faz a leitura dos textos e do que é solicitado pela questão.

1.4	t.74	P. (...) meu tu só vais responde essa questão se tu alcançares o anúncio da sadia... mas pra tu alcançares o anúncio da sadia... tu tens que ter um conhecimento prévio... que conhecimento prévio é esse?
1.4	t.75	A. inaudível
1.4	t.76	P. Seria isso?
	t.77	A. inaudível
1.4	t.78	P. Que jeitinho italiano é o que?
	t.79	A. inaudível

9. Essa perspectiva está presente explicitamente no conceito de língua apresentado no início do módulo II do cadernão: “A língua é um código que exige aprendizagem e obediência a várias regras. Pode ser usada com criatividade, e muitas vezes a compreensão de um texto está ligada à identificação desse uso criativo”.

1.4	t.80	P. Vai fala.
1.4	t.81	A. inaudível
1.4	t.82	P. Exatamente... que a Itália é referência por suas massas... ela se destaca... a característica... a peculiaridade da Itália... é o que?... a qualidade das suas massas... falou em massa... se é pra sê bom... é pra sê alguma coisa da Itália... por isso que o cara lá na frente do Centur... faz todo o investimento no local... quando vai inaugurar coloca... dom Giusepe... o outro La traviata... o outro la tatá... porque que não coloca português... porque a família é italiana... não sei o que...confirma mais ainda... quem vem da Itália vai abrir que negócio?... massa ta... porque a referência é massa... então conhecimento prévio... que tu deverias ter... se não tu não alcançarias... então uma vez alcançando esse conhecimento... me diz uma coisa... quando a sadia diz... a sadia descobriu o jeitinho italiano... o que é jeitinho?
1.4	t.83	A. inaudível.
1.4	t.84	P. É o que?
1.4	t.85	A. É a forma.
1.4	t.86	P. É a forma... que mais?
1.4	t.87	A. Maneira.
1.4	t.88	P. Maneira.
1.4	t.89	A. Segredo.
1.4	t.90	P. O que mais?
1.4	t.91	A. Qualidade.
1.4	t.92	P. Qualidade... ta bora parar aqui... forma... maneira... segredo... qualidade... é isso...olha gente se for isso... tu tira jeitinho e pode por jeito que dá... forma italiana... jeito italiano... maneira italiana... jeito italiano... segredo italiano... jeito italiano... só que a própria questão já diz... eu não posso substitui um pelo outro.
1.4	t.93	A. inaudível.
1.4	t.94	P. Mas presta atenção... como o teu raciocínio é contraditório... quando tu fala... jeitinho é exclusivo da Itália... e ele diz eu descobri o jeitinho italiano... já não é mais específico é ou não é verdade?
1.4	t.95	A. inaudível.
1.4	t.96	P. Risos... a... é a minha né?... (toca a campainha que sinaliza o término da aula) já... pra ir embora... reflitam a próxima aula a gente retoma essa discussão.



Percebemos que são feitos os questionamentos acerca da leitura da propaganda da Sadia, entretanto, as informações mencionadas pelos alunos são revozeadas e refutadas, não servem para a leitura que a questão “pede”, por isso o que os discentes falaram é considerado “contraditório”. O processo é encaminhado para a institucionalização de um único sentido, construído com a leitura do professor, isso é explicitado no seguinte trecho *“meu tu só vais responder essa questão... se tu alcançares o anúncio da sadia... mas pra tu alcançares o anúncio da sadia... tu tens que ter um conhecimento prévio”*. A professora aparece como a detentora do sentido correto e os alunos são convocados a “alcançar”, no jogo assimétrico estabelecido pelo discurso docente, o pedestal do saber, o lugar do verdadeiro sentido. Na sequência, encontramos a retomada do exercício,

os alunos tentam responder, mas a docente institui a leitura para responder ao questionamento do material didático:

<p>O transição</p>	<p>t.61</p>	<p>P. (...) presta atenção... agora sim... eu tenho o entendimento... vai ser sim forma própria ... maneira própria... sabor próprio... segredo próprio... porque presta atenção se a sadia diz que ela descobriu a forma italiana... ela se iguala com qualquer biboca que abre e vende massa italiana... qual é a vantagem...ela vai concorrer agora com uma portinha no fundo de quintal... não ... ela diz o seguinte.... a sadia é a melhor... é a qualidade da massa italiana...(...)... então eu consigo essa qualidade mas eu sou superior ... por que?... porque eu consigo a qualidade... mas eu tenho uma maneira própria de fazer massa... entenderam isso?... ora se tu alcanças esse raciocínio... imediatamente tu alcanças o outro... quando o deputado Anselmo diz... Queremos mostrar que o Brasil tem jeito... presta atenção que se ele for ... em cadeia nacional dizer...Queremos mostrar que o Brasil tem jeitinho... ele ta dizendo que ele vai fazer política própria e política própria é corrupção ... porque a própria política implica em bem coletivo... não pode ser própriotu entendes isso?... então tu nunca podes... considerar que jeitinho no enunciado da sadia é forma é maneira... mas é forma própria maneira própria</p>
-------------------------------	--------------------	--

Constata-se que a leitura que predomina é a da professora, existe uma leitura institucionalizada e conduz à resposta do exercício. Os possíveis sentidos mobilizados pelos alunos, segundo o discurso docente, “nunca” poderiam servir como resposta “então tu nunca podes... considerar que jeitinho no enunciado da sadia é forma é maneira”¹⁰. Temos, então, a atividade de leitura sendo realizada em sala de aula em que há predominância do discurso docente, não há polêmica, nem possibilidade de refutar o que é tido como certo. Britto (1997) atenta para as representações de leitura, dentre elas, a leitura como fonte de sentidos, leitura de redenção, leitura de entretenimento, etc, as quais, determinando práticas educacionais, por um lado, neutralizam as diferenças qualitativas do texto em questão e mitificam o saber e, muitas vezes, falseiam a realidade (TURATI, 2006). No nível 0, temos a apresentação do que viria a ser erro e estilo. Vejamos o que é dito:

<p>O</p>	<p>t.75</p>	<p>P.(...) Então continua lá... erro recursos de estilo... tu precisas perceber a diferença que tem entre desvio e estilo ta... desvio não é estilo... só que qual é o problema disso... é que as vezes o erro pode ser um estilo... um estilo pode ser um erro... e o que vai ti dizer isso é a situação de uso.. por exemplo.. é... quando uma pessoa utiliza um desvio pra enfatiza uma temática... tem alguma letra de uma música que vocês conheçam e estão acostumados a ouvir ... que rompe com o estilo.. Cássia Eller... que que tem? (...)</p>
<p>O</p>	<p>t.76</p>	<p>A. inaudível. (O aluno diz que há vários, mas não recorda de nenhum para servir de exemplo)</p>
<p>O</p>	<p>t.77</p>	<p>P. A ta beleza... aquele exemplo lá...tem aquele exemplo clássico... que em língua portuguesa se usa muito... Deixa eu dize que te amo... que é deixa-me dize que te amo... né... daquilo dali é estilístico... Arnaldo Antunes sabia como se escrevia... (...) então... o que torna o desvio... um estilo... a consciência dele... eu erro... sei que estou errando... mas opto por errar... porque tenho um propósito com este erro... (...)</p>

Neste fragmento, percebemos que a institucionalização é feita de forma contraditória, ora a docente usa o termo desvio, ora usa erro no lugar de desvio,

10. Bakhtin ([1929]1995, p. 31-32) menciona que “Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico”.

tratando- os como sinônimos. Em seguida, diz que “desvio não é estilo”, mas depois diz o contrário, faz uma suposta exemplificação. O conceito de erro, enquanto falta de consciência, é também mencionado. Na sequência, temos um texto que deveria servir para ilustrar a conceituação sobre o que viria a ser erro e/ou estilo. Trata-se da leitura de um panfleto, distribuído no centro comercial da cidade de Belém, que faz propaganda dos trabalhos exercidos por cartomantes e afins. Este texto foi apresentado na íntegra no material didático para a discussão sobre estilo e erro. A professora faz a leitura em voz alta do texto e, ao longo da leitura, já começa a fazer os primeiros comentários, vejamos:

1.1	t.83	Tens problemas?... A solução está em suas mãos... Caro leitor... está desiludido... desanimado... desorientado... tens caso íntimo a resolver.. muita inveja... mau olhado... no amor.. nos negócios.. no trabalho... tens amor não correspondido ou rompido... fazer voltar alguém a sua companhia... ou qualquer assunto lhe preocupe... pode ser um mal espiritual e você não sabe... olha a estratégia desse texto.... ele joga pra todos os lados... é quase impossível... alguém não ter um desses problemas... ta... mas ele vai além... ele diz assim mesmo... ó.. talvez tu até penses que não tem nem um desses problemas... ta feliz... eu tou... tou muito feliz... ta tudo muito bem... mas tu pode ta com encosto... e eu to vendo... né... não tem pessoas assim... que égua tu ta bem... acordaste bem... tu ta rindo... tu ta super legal... aí tem alguém que chega assim perto de ti fala assim mesmo... eu não sei por que... mas eu acho que tu não ta legal... tu é doida é... sai pra lá cara... não não sei... eu acho que... sabe... tem alguma coisa... é assim que é a estratégia dele... meu irmão tu tas precisando de mim... aí ele pega e fala... pode ter um mal espiritual e você não sabe... tire um tempo para você mesmo... faça agora mesmo uma consulta com a professora Beatriz... a mais célebre na América do Sul... em apenas uma consulta... de poucos minutos... a professora Beatriz oferece búzios e tarôs.. cientista em glaucologia e astrologia... ela lhe dará soluções dos seus problemas... e depois você verá a vida de outra maneira... porque a vida é boa... mas as vezes as pessoas atrapalham a nossa vida... joga-se búzios e tarô...professora Beatriz atende diariamente em sua residência das 8h da manhã às 9h da noite todos os dias.. inclusive sábado domingo e feriado.
-----	------	---

Entremeadas à leitura do texto, a docente faz contextualizações com situações que supostamente foram vividas pelos sujeitos. Após a leitura, temos os questionamentos acerca do texto, vejamos:

1.1	t.86	A. inaudível.
1.1	t.87	P. Qual?
1.1	t.88	A. inaudível.
1.1	t.89	P. A crase aqui na frente do verbo... tens caso íntimo a resolver... ora resolver é verbo... verbo não se flexiona em gênero ... em gênero ...tá... se não se flexiona em gênero ... tu não tem feminino de verbo... se não tem feminino de verbo tu nunca pode usar crase ante de verbo... nunca então ela pegou e craseou... tens caso íntimo a resolve... essa crase aí ta completamente contra a norma padrão... qual é o outro desvio?... gritante.
1.1	t.90	A. inaudível
1.1	t.91	P. Qual é filho?
1.1	t.92	A. inaudível
1.1	t.93	P. As letras... qual é o problema das letras?
1.1	t.94	A. inaudível
1.1	t.95	P. Ta em caixa alta... consideraria um desvio?... ou caixa alta pode descarta?
1.1	t.96	P. Acho que não... não seria um desvio... quando eu ponho em caixa alta é pra chamar atenção ... pra destacar... qual é... tem outro desvio...qual?
1.1	t.97	(...)

1.1	t.98	A. inaudível
1.1	t.99	P. Agora...agora a gente tem problema... ta... presta atenção... quando ela fala tens problemas?... aí logo depois ela diz a solução está em suas mãos... suas é que pronome? suas mãos é que pronome?... quando eu digo seu... sua.
1.1	t.100	A. inaudível.
1.1	t.101	P. É tem toda razão... olhá só eu tenho dois pronomes aqui... utilizado no texto todo... quando eu digo... tens problemas?... qual é o pronome?... tens problemas?... qual é o pronome?... tu... tu não falas... vocês tens problema... não ... tens problemas?... qual é o pronome?
1.1	t.102	A. inaudível.
1.1	t.103	P. Você ... ele passa o texto todo falando assim ó... tens caso íntimo a resolve... qual é... tu... mas ele fala no seu trabalho... você... então ele pega e oscila o pronome... uma hora ele usa o pronome tratamento você... outra hora ele usa o pronome pessoal tu... e isso atribui um caráter muito grande de informalidade pro teu texto... o teu texto fica informal ... oscila esses pronomes no texto.... traz carência pro teu texto.... principalmente em aspecto formal tá certo.... então ta complicado isso.... qual é outro desvio do texto?
1.1	t.104	A. inaudível (o aluno fala do uso das expressões todo dia / diariamente)
	t.105	P. Perfeito... tu já pensaste ela fala assim...Beatriz atende diariamente... todos os dias... inclusive sábado domingo e feriados... ela é doida... se ela já falou diariamente... por que ela diz... todos os dias... sábado domingo e feriados

Percebemos que há uma breve interação entre alunos e professores, mas as falas dos discentes não são desenvolvidas pelos mesmos e, sim, pela professora. Eles falam uma palavra ou um pequeno trecho e ela desenvolve a argumentação sobre “os erros” gramaticais levantados por eles. Percebe-se uma prática de ensino em que o texto serve como pretexto para o ensino de gramática normativa. A escola trabalha com textos escritos em variantes não prestigiadas, mas o faz para “corrigir”, “higienizar”, para apontar que apresentam “erros”, precisam ser ajustados à “língua” tida como correta.

Estes traços aproximam da concepção de “leitura como decodificação” (KLEIMAN, 1998), pois apresentam uma série de atividades de identificação de erros gramaticais. O texto é usado como “pano de fundo” para o ensino de gramática normativa, relacionada à concepção de “texto como conjunto de regras gramaticais” (KLEIMAN,1998). Trata-se de uma tarefa de mapeamento, que não desperta discussão. Discussão esta tida como central para a compreensão do texto. De acordo com Kleiman (1998, p. 24): “[...] é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto[...].” Ou seja, no momento dessa conversa, tópicos textuais, por vezes despercebidos, podem ser esclarecidos, concepções, acontecimentos, crenças e outros textos podem ser evocados para essa leitura coletiva. No entanto, esta leitura que busca discutir questões mais temáticas é rapidamente comentada pela professora, mas não é problematizada, dialogada, no momento da interação com os discentes.

Este movimento didático reforça a existência do mito de uma língua única, pura, normatizada, capaz de expressar de modo lógico, organizado, correto o que se quer comunicar, colocando em xeque a não articulação, a suposta de-

sorganização, não convenção de outros modos de expressar daqueles que não dominam o supracitado padrão. Além disso, encaminha para expor outro mito do letramento: a correlação entre letramento e cognição, o que implicaria expor que o não uso de um modelo de língua também serviria para duvidar da sanidade mental da “professora Beatriz”, por isso a mesma é tida como “doída”, uma vez que usou uma redundância! (KLEIMAN, 1995; STREET, 2014).

Por fim, temos a resolução de um exercício que apresenta uma situação de conflito entre a professora e a turma. Para desenvolver a atividade, ela solicita que um dos alunos faça a leitura em voz alta de texto, em seguida, podemos encontrar os questionamentos da docente em relação ao que é tematizado. Ela começa a questionar, mas poucos alunos respondem, até chegar um momento em que ninguém responde nada. A docente fica em silêncio também por algum tempo e inicia um longo discurso:

1.2	t.5	P.(...) lá na página 4... para exercitar... um texto do Jô Soares... Salário Mínimo... quem poderia ler esse texto pra mim?... alguém pode ler?... alguém pra ler?
1.2	t.6	A. inaudível.
1.2	t.7	P. Bem forte ta... bora lá... acompanhem a leitura aí da colega... (A aluna faz a leitura em voz alta do texto)
1.2	t.8	P. Olha só... essa é mais uma questão do nível médio ta... poderia vir na tua prova sem problema nenhum... explique o procedimento adotado por Jô Soares para expor suas opiniões sobre um determinado problema social brasileiro... na sua opinião esse procedimento é suficiente?(...) se isso fosse prova da segunda avaliação... uma questão... qual o procedimento adotado pelo Jô?
1.2	t.9	A.inaudível.
1.2	t.10	P. Qual seria?
1.2	t.11	P. Esse é o procedimento... ela (aluna) disse que o procedimento seria... um garoto falando do salário mínimo ... escrevendo uma redação... falando sobre o salário mínimo (a professora reitera a fala da aluna)... alguém contesta esse procedimento?... ou é esse procedimento mesmo que ele usa?
1.2	t.12	P. Alguém discorda?
1.2	t.13	A. inaudível.
1.2	t.14	P. Oi?
1.2	t.15	A. inaudível.
1.2	t.16	P. Vocês responderiam isso?... Me diz uma coisa... o que que vocês querem?... aula dada... vocês não querem mais esse espaço de debate... de reflexão... vocês querem que eu entre aqui... e coloque aqui em cima assim... hoje nós vamos ver tal conteúdo... pa ... pa... pa... tchau... é isso (...) é complicado... é a turma... existe uma resistência da turma... ora... se a minha metodologia... o meu caráter de ensino... é o tempo todo nesse reflexo assim de feedback... eu dou o conteúdo... mas quero ouvi o que tu entendeste dele... isso é uma necessidade minha... de mensura até onde tu captaste aquele conteúdo...(...) o meu caráter de ensino... é o tempo todo nesse reflexo assim de feedback... eu dou o conteúdo... mas quero ouvi o que tu entendeste dele... isso é uma necessidade minha... de mensurar até onde tu captaste aquele conteúdo... pra eu não ter nem uma surpresa na hora da prova... meu Deus ... mas o meu aluno na aprendeu o eu falei... não entendeu (...) mas se no momento que eu jogo pra ti a peteca... pra tu refletires e tu ficas assim... e aí vocês acharam o que?... entendeste?... e se a gente olha por esse lado?... eu tou perdendo tempo... eu tou perdendo tempo... então pra que ... perde tempo?... bora mudar a metodologia... como? se é uma aula é unilateral... o professor fala e tu ouve... o professor diz tu concordas... bora lá... não existe aula melhor que essa pro professor... é aquela que o aluno não contesta... tudo que ele fala é verdade... absoluta... mas vou ti dizer uma coisa... essa é a melhor aula pro professor...e eu não sou professora... sou educadora... (...) mas eu pergunto agora pra c... é isso que tu queres?... falando pra c... a turma... aí a gente não tem mais essas discussões ... que realmente essas discussões são tão bacanas... se tem diálogo... se não... não é... eu pergunto pra turma pra ti ...mesmo sabendo que o teu problema é não responde... é assim que vai ser?... sim ou não?
1.2	t.17	A. Não.

Podemos verificar que a docente, apesar de assumir explicitamente que o ensino empreendido é de caráter conteudístico, concebe a aula ministrada como uma aula interativa, dialógica, que tem fins regulativos, porque a preocupação é o bom desempenho na avaliação que será aplicada. No entanto, ao longo da leitura do conjunto de aulas observadas e analisadas em Ferreira (2008, 2014), discordamos do fato dessa prática ser dialógica, o discurso predominante é o da professora, em especial, quando o objeto de ensino é de natureza gramatical. Nessas ocasiões, atentamos que muitos trechos são configurados como um verdadeiro monólogo, não há contestação, não há polêmica, não há refutação daquilo que é institucionalizado. No entanto, quando o objetivo da aula é didatizar a leitura de um texto percebemos que a natureza da interação tende a ser menos monológica, por conta disso, o aluno é convocado a apresentar um posicionamento em relação ao que é apresentado. Este dado sinaliza que o objeto de ensino, de algum modo, determina a natureza da interação a ser estabelecida em sala de aula, se o objeto é gramatical, a polêmica é relegada a segundo plano, se o objeto é textual, a polêmica é convocada, ainda que de modo limitado.

O interessante é que ela propõe a mudança de metodologia, para que a aula fique ainda mais tradicional, a fim de que não perder tempo, tempo este, necessário para contemplar os conteúdos programáticos que serão cobrados nas avaliações da escola (provas e simulados) e futuramente nos concursos, dentre eles, o vestibular. Os alunos não concordam com a possível mudança, sendo que essa resposta é apenas monossilábica. Podemos, então, constatar que o próprio discurso que se diz interativo, ao questionar a mudança de metodologia, ao propor a polêmica, é essencialmente autoritário, os alunos não dizem o motivo da resistência, não questionam o tipo de trabalho desenvolvido, predomina o discurso professoral autoritário.

Depois da suposta negociação com relação à metodologia empregada, a professora volta a formular questões referentes ao texto de autoria de Jô Soares. Cabe atentar para o fato de que a leitura desenvolvida aborda mais aspectos temáticos do que aqueles relacionados à estrutura composicional do texto:

1.2	t.22	A. Bia.
1.2	t.23	P. Oi?
1.2	t.24	A. Inaudível.
1.2	t.25	P. Perfeito... como o raciocínio da minha amiga lá... a ingenuidade de uma criança... um procedimento... não deixa de ser um procedimento... alguém tem mais algum comentário acerca disso... você quer falar?...
1.2	t.26	A. Inaudível.
1.2	t.27	P. Oi?... alguém mais?

1.2	t.28	A. Inaudível.
1.2	t.29	P. A ingenuidade da criança faz vários adultos refletirem sobre isso... quem mais?
1.2	t.30	A. Inaudível.
1.2	t.31	P. Ele pega a linguagem de uma criança pra poder criticar... quem mais?... alguma observação acerca do texto... por exemplo... em algum momento tu encontraste um fragmento que o texto do Jô apresenta uma contradição... tu vê assim... égua... mas isso é contraditório... mas que o texto do Jô seja contraditório...que ele apresenta um dado aqui... e logo abaixo... ele apresenta um outro dado que si contradiz... uma informação que vai contra... uma outra percebeste em algum momento isso nesse texto?
1.2	t.32	A. Inaudível.
1.2	t.33	P. Mas ele ganha quase um salário mínimo... tu achas que ele ganha mais ou menos?
1.2	t.34	A. inaudível.
1.2	t.35	P. Mais ou menos.
1.2	t.36	A. inaudível.
1.2	t.37	P. É mais.
1.2	t.38	A. Mais.
1.2	t.39	P. Ganha mais... ele não ganha muito... mas ele ganha mais do que um salário mínimo... olha o que pode considera algo contraditório nesse texto.
1.2	t.40	A. inaudível.
1.2	t.41	P. O pai dele diz que o salário mínimo não serve pra nada... onde está a contradição.
1.2	t.42	A. Inaudível.
1.2	t.43	P. Opa... bora lá... primeiro ele diz que o salário mínimo não dá pra compra nada... o pai dele disse isso... aí ela ta dizendo que lá em baixo ela diz que o salário mínimo dá pra comprar uma cesta básica ... é isso que ele diz.
1.2	t.44	A. Inaudível.
1.2	t.45	P. Não ... ele diz exatamente o contrário... bem aqui... lá em casa falaram que com esse salário mínimo não vai dá pra compra a cesta básica... presta atenção quando ele fala ...não vai dá... se tu pegares essa locução verbal... e transformares num só verbo... tu vai dize que não dará...é uma ação futura... se ele fala no futuro... ele não ta dizendo nem o passado nem o presente... mas ele ta trazendo o futuro... quando ele diz não vai dá pra compra a cesta básica... ele ta dizendo o seguinte... hoje pode até dá... mas do jeito que ta... não vai da amanhã não... no momento em que ele faz esse raciocínio... o que que ele tá detectando... uma crise econômica... na família dele... o dinheiro que um dia deu... não ta mais dando... e com certeza não vai dá... tu consegues alcançar isso nesse texto... sim ou não? ... quando eu digo assim... o dinheiro tá acabando... não vai dá pra paga a luz... quando eu digo não vai dá pra paga a luz... eu to dizendo que nunca deu pra paga a luz.

Nesse fragmento, podemos perceber que, além de pontuar rapidamente aspectos relacionados aos elementos constitutivos do texto, como a contradição, por exemplo, a docente efetiva a tematização de aspectos sociais colocados em voga no texto, como o poder aquisitivo do trabalhador assalariado, as crises econômicas ocorridas no país. As observações dos alunos são utilizadas no momento da institucionalização encontrada no final da leitura. Verificamos que não se faz nenhum comentário a respeito do texto apresentar características que o identifiquem, enquanto uma estrutura representativa de um estilo de dado autor ou uma estrutura que rompe com as regras gramaticais. Ao falar da possível contradição no mesmo, não se levanta a possibilidade de constituir uma marca estilística ou erro, mas é apenas algo que simplesmente incomoda.

Considerações finais

Do ponto de vista didático, é possível verificar que o trabalho de ensino está estruturado basicamente na resolução de exercícios. Pode-se dizer que a *instância da aula* passa a ser a *instância do exercício* (Batista, 1997). A tentativa de fazer a correção da tarefa e, ao mesmo tempo, institucionalizar por meio da repetição os conceitos supostamente aprendidos, a fim de que, por meio da exercitação (memorização), os saberes sejam fixados. Por isso, consideramos a prática analisada como essencialmente tradicional. Chervel (1988, p. 34) defende que o ensino de natureza tradicional é caracterizado pela exposição do mestre ou do manual (exposição do conteúdo e uso do cadernão), a repetição (a professora reitera, muitas vezes, os mesmos conceitos e exemplificações), aplicação de exercícios (o exercício é a contraparte essencial no desenvolvimento desse trabalho observado), avaliação (a professora reitera a necessidade de prestar atenção e entender para que o aluno obtenha boas notas nos simulados e avaliações bimestrais).

Além disso, o ensino é configurado a partir de uma produção discursiva que parece ter por fim a acumulação de conhecimentos programáticos. O tempo e o espaço escolar são direcionados à transmissão de uma dada porção de conhecimento. Observa-se uma recorrente preocupação com a avaliação do aluno em relação ao conhecimento que deveria ter sido acumulado e, ainda, a acentuada autoridade do professor e seu domínio da interlocução.

No que diz respeito à institucionalização das variantes linguísticas em sala de aula, percebemos que a variedade padrão é veiculada pela representante formal da cultura escolar nos momentos em que o propósito é institucionalizar a variante prestigiada. Quanto às manifestações linguísticas não padronizadas, elas aparecem para o ensino do padrão, o que é errado deve ser corrigido (estratégia de higienização), para o ensino de características concernentes à escrita (como o emprego do acento grave para sinalizar a crase) e à gramática normativa. Essa mesma variante não padrão é usada, segundo a própria docente, como estratégia de adequabilidade no seu discurso professoral, a fim de que os alunos possam melhor entender os conteúdos veiculados.

Batista (1997) assinala que a aula de português não é construída apenas em função do seu objeto, mas está sujeita às condições e restrições de ordem histórica, social, institucional em que o evento aula está inserido. Por conta disso, cabe mencionar que estas práticas de ensino apresentadas estabelecem uma estreita relação com a instituição em que elas foram efetivadas. O ambiente institucional em questão tem como uma de suas metas a aprovação de alunos em concursos e prometem levar os filhos de uma dita classe média para as universidades, por

conta disso, o ensino é realizado em frentes de trabalho, há divisão de tarefas, ilustradas, por exemplo, na separação da disciplina Língua Portuguesa em Língua, Literatura e Redação, ministradas por profissionais diferentes.

Como este é um modelo de escola que atua em função dos concursos, nos moldes daquilo que intitulamos como *escola-usina* (Ferreira, 2008), e recapitula traços próximos ao modelo de letramento autônomo (Sreet, 2014; Kleiman, 1995), a docente precisa “fechar” a frente de trabalho da sua responsabilidade, isto é, deve terminar o programa e, conseqüentemente, o material didático num determinado prazo, daí a “apostila”, instrumento produzido e comercializado pelo próprio grupo escolar, para ser utilizado recorrentemente ao longo das aulas. Acredita-se que, terminado o programa, os alunos, em tese, estariam preparados para passar no aparelho docimológico interno e externo, constituindo assim o produto final do processo de investimento dos pais e do trabalho efetivado pela escola, empresa que vende conhecimento dito necessário para aprovar os filhos da classe média em concursos. Isto revela o quanto “os mercados linguísticos estão em ‘sinergia’ com outros mercados, mais diretamente com os mercados de trabalho e de capitais, outros atores, além do Estado e das agências de letramento mais tradicionais (família, escola, imprensa, igreja, por exemplo) estão envolvidos na determinação dessas políticas¹¹” (SIGNORINI, 2013, p. 76).

A atualidade desta relação da instituição escolar “empresa”, dos pais “investidores”, dos jovens “clientes” pode também apresentar uma outra faceta, que, no nosso entender, está em evidência neste contexto, a saber: (i) a resistência dos alunos em sala de aula como contemplamos ao gerar o dado supracitado; (ii) o fato dos docentes considerarem os alunos desinteressados e despreparados; (iii) o desafio, a tensão, a apatia, a displicência e, até mesmo, a violência presente nas ações de ensinar e de tentar aprender.

Por fim, cabe questionarmos se é este o ensino de Português que queremos oferecer “para nossos filhos”? Quais são as reais condições de trabalho possibilitadas ao professor na rede privada de ensino? A quem cabe a regulação do material didático produzido e comercializado pelas escolas modulares Brasil afora? Qual é o papel da educação, dos educadores, dos legisladores, dos pais e dos alunos na construção de uma formação letrada, que vislumbre a preparação para o mercado de trabalho, continuidade dos estudos, exercício da cidadania. Afinal, qual é o Ensino Médio necessário para formar sujeitos aptos às demandas de uma sociedade - global, complexa, multifacetada, estratificada; marcada pelo intenso pro-

11. Para maiores informações sobre a intervenção do economicismo nos processos educacionais, em especial, no EM, ver KRAWCZYK, Nora. *Sociologia do Ensino Médio. Crítica ao Economicismo na Política Educacional*. São Paulo: Cortez, 2014.

cesso de mudanças, de constante interação de fluxos populacionais, linguísticos, discursivos e uso de tecnologias de comunicação, de informação, de mobilidade-que cada vez mais solicita um sujeito letrado, analítico, crítico, criativo e propositivo de cenários futuros? (COPE E KALANTZIS, 2000; MOITA LOPES, 2013).

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARROS-MENDES, Adelma. A língua portuguesa: percurso de uma disciplina. *Moara*. Belém, UFPA, n.26, ago.dez. 2006. p. 210-222.
- BATISTA, A. A.G. *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BERENBLUM, A. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BURKE, Peter. *Linguagens e Comunidades nos Primórdios da Europa Moderna*. São Paulo, Unesp, 2010.
- BRITTO, Luis Percival Leme. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de letras, 1997.
- COPE, B & KALANTZIS, M (eds). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Routledge, London, 2000.
- CHERVEL, A. L' Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherches. In: *Histoire d L' Éducation*. Paris, n. 38,1988.
- GRAFF, H. J. *The Literacy Myth: Literacy and Social Structure in the 19th Century*. Nova York: Academic Press, 1979.
- FERREIRA, Débora Cristina do Nascimento. *Aula de português no Ensino Médio: a institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos)*. Belém: Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2008.
- _____. ; SILVA, S. P. Alfabetização e letramento: conceitos e práticas. In: FERREIRA, Débora. (Org.). *Letramento escolar: saberes e fazeres da docência*. Belém: Cromos & Graphite Editores, 2014, v., p. 11- 30.
- JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p.37-55.
- GOMES, Candido Alberto. *O ensino médio ou a história do patinho feio recontada*. Brasília: Universa, 2000.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; FERREIRA, D. O professor e seus instrumentos di-
dáticos: um caso de trabalho docente no Ensino Médio. In: GOMES-SANTOS et al. (Org.). *Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares*. Belém: Paka-Tatu, 2014, p. 51-69.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. Leitura literária e aula de língua: notas para uma abordagem aplicada. *Leitura: teoria e prática*. v.28, n.55, 2010.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana M. S. O ensino da língua materna: uma perspectiva sociolinguística. *Caleidoscópio*. vol. 4, n.1, p. 39-50, 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 15- 61.

_____ e SITO, Luanda. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, Ângela e ASSIS, Juliana A. (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.169-198.

_____. *Oficina de leitura*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995. p. 239-266.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

SEGANFREDO, Eveli. Concursos Públicos como agentes de normativismo e de uma política linguística no Brasil. *Calidoscópio*, vol.4, n.1, p,27-38.2006.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013. p.74-100.

SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: Aracy A. M. Evangelista, Heliana Maria B. Brandão & Maria Zélia V. Machado (orgs.). *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SCHNEUWLY, B. *Les outils de l'enseignant – un essai didactique*. Université de Genève, Repères, no. 22, 2000.

_____. La tâche: outil de l'enseignant. métaphore ou concept?. In: Schneuwly, Bernard; Dolz, Joaquim et al (dir). *Les tâches et leurs entours em classe de français*. Actes du 8° Colloque International de la DFLM. Neuchâtel, 2001. Neuchâtel: IRDP.

_____ ; Dolz, Joaquim; Ronveaux, Christophe. *Le synopsis: um outil pour analyser les objets*. Didactique des langues, FAPSE, Genève-Suisse. 2005, p.1-11.

STREET, B. *Letramentos Sociais*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: 2014.

TARDIF, M. & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TURATI, Carlos Alberto. Inclusão relativa e exclusão na cultura letrada. In: ANDRÉ; ANDRÉIA; CARLOS et. *Veredas Bakhtinianas: de objetos a sujeitos*. São Carlos: Pedro e João editores, 2006. p.57- 65.

A CONSTITUIÇÃO RETÓRICA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO EM UM CONTEXTO ESPECÍFICO DE PRODUÇÃO

A RHETORICAL CONSTITUTION OF THE OPINION ARTICLE GENRE IN A SPECIFIC CONTEXT OF PRODUCTION

Luciane Carlan da SILVEIRA¹

RESUMO: este trabalho toma como *corpus* de análise e reflexão quatorze exemplares do gênero artigo de opinião, produzidos por candidatos na prova de redação do processo seletivo de uma universidade pública do Rio Grande do Sul (RS). Objetiva-se investigar as diferenças nos movimentos e passos retóricos do referido gênero (contextualização, apresentação da tese, defesa da tese e reiteração e/ou apresentação de sugestões) nesse contexto específico de sua produção, diferentemente do que ocorre em uma produção de uso e circulação real do gênero. Como fundamentação teórica e metodológica, tem-se o apoio em preceitos da perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural para a compreensão de gênero textual, com base, principalmente, em Bazerman (2009). Com isso, como resultados e conclusões, busca-se refletir como a didatização, o ensino de um gênero na escola, aliado a contextos específicos de produção, faz com que ele se assemelhe a outro gênero mais familiar a maioria dos alunos como, por exemplo, a redação escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Análise. Gênero. Artigo de opinião.

ABSTRACT: this paper takes as corpus of analysis and reflection fourteen copies of the opinion article genre, produced by candidates in the writing essay of the selective process of a public university of Rio Grande do Sul (RS). The objective is to investigate the differences in the movements and rhetorical steps of this genre (contextualization, thesis presentation, thesis defense and reiteration and/or presentation of suggestions) in this specific context of its production, unlike what occurs in a production of real use and circulation of the genre. As a theoretical and methodological foundation has the support in precepts of the socio-theoretical/socio-historical and cultural perspective for the understanding of textual genre, based mainly on Bazerman (2009). Thus, as results and conclusions, it is sought to reflect how the didatization, the teaching of a gender in school, allied to specific contexts of production, makes it resemble another gender more familiar to most students, such as, for example, school writing.

KEYWORDS: Analysis. Genre. Opinion article.

1. Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil. E-mail: luciane.letras@yahoo.com.br. Bolsista CAPES.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem por objetivo investigar em que medida as condições de produção do artigo de opinião, no contexto jornalístico e no contexto acadêmico, influenciam/determinam os movimentos e passos retóricos do referido gênero². Nesse sentido, esta pesquisa se sustenta pela hipótese de que o gênero artigo de opinião, quando produzido em um contexto simulado, tem seus passos modificados em função disso. Logo, este estudo se justifica pela tentativa de comprovar essa hipótese, além de refletir como a didatização, o ensino de um gênero na escola, aliado a contextos específicos de produção, faz com que ele se assemelhe a outro gênero mais familiar a maioria dos alunos como, por exemplo, a redação escolar.

Assim, este trabalho está organizado em quatro seções, além destas considerações iniciais. Na primeira seção, apresentamos a perspectiva teórica e alguns conceitos-chaves que embasam este estudo. Na sequência, descrevemos a metodologia, em termos de método, procedimentos e universo de análise. Na etapa seguinte, analisamos e discutimos os principais resultados encontrados. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e referências.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, apresentaremos a perspectiva teórica na qual nos embasamos no que tange ao entendimento de gênero textual. Inicialmente, a título de localização, de acordo com Marcuschi (2008, p. 152-153), temos, no Brasil, algumas perspectivas teóricas em curso para o tratamento dos gêneros textuais. São elas: a sócio-histórica e dialógica (Bakhtin), a comunicativa (Steger, Gülich, entre outros), a sistêmico-funcional (Halliday), a sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales, Bhatia), a interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly), a da análise crítica (Fairclough, Kress) e a sociorretórica/sócio-histórica e cultural (Miller, Bazerman, Freedman). Neste trabalho, tomamos como referência essa última perspectiva, apoiados, principalmente, em Bazerman. Assim, para o autor:

Os gêneros são [...] *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que

2. Agradeço à professora Franciele Matzenbacher Pinton por todas as sugestões, discussões e reflexões realizadas durante o segundo semestre de 2016 na disciplina "Teorias de gêneros discursivos", do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que culminaram na produção deste artigo.

nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar as atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (BAZERMAN, 2009, p. 31, grifos do autor).

Antes de chegar a essa definição, Bazerman discute a fragilidade e a incompletude da identificação de gêneros apenas por suas características, pois, assim como o conhecimento muda com o tempo, os gêneros e as situações também. Além disso, essa identificação desconsidera o papel do indivíduo no uso e na construção dos sentidos. Nesse sentido, em sua definição, o autor recupera duas noções importantes: fato social e atos de fala. “Os fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação” (BAZERMAN, 2009, p. 23). Esses fatos sociais, por sua vez, podem afetar no modo como as pessoas falam ou escrevem e na força dos enunciados. Ao tratar dessa força dos enunciados, o autor recupera os atos de fala, de Austin e Searle, argumentando que os três níveis³ dos atos de fala (locucionário, ilocucionário e perlocucionário) são aplicáveis a textos escritos. Entretanto, essa relação entre o que dizemos ou escrevemos, o que pretendemos realizar com isso e o que as pessoas entendem que estamos tentando fazer se mostra, por vezes, complicado. Prova disso são os inúmeros mal-entendidos e situações embaraçosas com as quais nos deparamos diariamente. A fim de minimizar esse quadro, na tentativa de coordenar melhor nossos atos de fala, devemos recorrer a formas tipificadas (ou gêneros), ou seja, a formas e significados que direcionam os tipos de ação que acontecerão a partir de determinadas circunstâncias. Desse modo, “este processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado de *tipificação*” (BAZERMAN, 2009, p. 29-30).

Realizada essa localização teórica a respeito de nosso entendimento de gêneros textuais, passaremos à apresentação do gênero artigo de opinião, materialidade linguística que compõe nosso *corpus* de análise. O artigo de opinião, de acordo com Costa (2014, p. 42) é construído “a partir de uma questão polêmica e num tom/estilo de convencimento”. O articulista, que assina o texto, “tem como objetivo apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, usando o poder

3. O ato locucionário é literalmente o que é dito. O ato ilocucionário, por sua vez, é aquele que pretendo que meu ouvinte reconheça. Por fim, o ato perlocucionário é o modo como as pessoas recebem os atos e determinam as consequências deste ato para futuras interações (BAZERMAN, 2009).

da argumentação, defendendo, exemplificando, justificando ou desqualificando posições”. Para atingir o propósito comunicativo de defender seu ponto de vista, esse gênero é organizado em movimentos e passos retóricos. Tomaremos como referência a sistematização proposta por Eckert e Pinton (2015), que mapearam esses movimentos⁴ e passos do artigo de opinião em seu contexto real de uso, isto é, no contexto jornalístico. O quadro 1 ilustra a organização retórica do gênero:

Quadro 1: Movimentos e Passos retóricos do gênero artigo de opinião em contexto real de produção.

MOVIMENTOS	PASSOS
1) Contextualização	i) Apresentação do tema por meio de definição do problema e das posições a favor e contra OU ii) Apresentação do tema vinculado a um fato ou evento cotidiano
2) Apresentação da tese	i) Apresentação do ponto de vista, por meio de índices de avaliação positivos ou negativos e/ou conjunções de oposição e/ou contestação
3) Defesa da tese	i) Inserção de vozes para defesa do posicionamento do autor (argumentos de autoridade, exemplificação, provas, de causa e consequência)
4) Reiteração e/ou apresentação de sugestões	i) Apresentação de solução para o problema debatido E/OU ii) Síntese da posição defendida E/OU iii) Frases interrogativas que sinalizam uma relação de interação direta

Fonte: (ECKERT E PINTON, 2016, p. 12)

No primeiro movimento, é apresentado para o leitor o tema que será debatido por meio de alguns passos, de acordo com o objetivo e a intenção do articulista. No segundo movimento, é evidenciado o posicionamento, a defesa de um ponto de vista pelo produtor do texto. Cabe ressaltar que, neste trabalho, adotaremos tese⁵ como equivalente a posicionamento e ponto de vista, embora

4. Em função da perspectiva teórica por nós adotada neste trabalho, utilizaremos a nomenclatura “movimentos” e “passos”, diferentemente da sistematização de Eckert e Pinton (2015) de “etapas” e “passos”.

5. Para Fiorin (2015, p. 243), tese corresponde a um “ponto de vista sobre a questão”. Já Garcia (2010, p. 222) trata tese como tópico-frasal, ou seja, a ideia-núcleo do parágrafo, uma generalização que pode ser expressa por “opinião pessoal, juízo, definição ou declaração de alguma coisa”.

existam discussões teóricas a respeito da distinção dessas noções. No terceiro movimento, há a defesa da tese por meio de diferentes tipos de argumentos, na tentativa de contribuir para a defesa do ponto de vista. Além disso, tem-se o emprego de recursos linguísticos que exprimem avaliação e de vozes externas, buscando maior engajamento do leitor. Por fim, no quarto movimento, a tese é retomada, por meio de alguns passos, convocando o leitor a refletir sobre a tese defendida. A partir dessa sistematização, após a verificação dos movimentos de organização do gênero no *corpus*, identificaremos lexemas significativos de cada movimento do gênero, a fim de observar a relação entre a constituição do movimento e o propósito que pretende atingir, conforme será melhor explicitado na seção dedicada à metodologia.

Antes de finalizarmos esta seção, é importante comentarmos a respeito do contexto, mais especificamente, das condições de produção dos artigos de opinião que compõem nosso *corpus* de análise. O contexto real de produção dos textos diz respeito a uma prova de redação de um vestibular. Logo, com relação aos participantes, os candidatos concorrentes a uma vaga na instituição produziram textos que seriam lidos e avaliados por uma banca. Nesse caso, o texto tem como principal função social avaliar a competência do candidato no uso da linguagem em uma determinada situação de interação, fornecendo uma nota que, juntamente com a prova objetiva, aprovará ou não o candidato no vestibular. No que tange ao contexto simulado de produção, a prova de redação dessa universidade pública do RS é norteadada pela perspectiva dos gêneros textuais. Assim, os participantes seriam: o candidato convidado a participar da discussão sobre o tema “juventude conectada: evolução ou problema social?”, a partir da escrita de um artigo de opinião, e o público leitor de um jornal. Nesse sentido, temos a função do gênero artigo de opinião, seu propósito comunicativo, isto é, a aceitação de uma tese defendida, sobre alguma questão polêmica, por um público leitor.

Com relação à situação descrita anteriormente, Silva e Araújo (2009) comentam que ocorre uma relação intragênero, pois os candidatos parecem ser conscientes de que estão escrevendo para uma banca de vestibular com o objetivo de avaliação, apesar de terem acesso às condições de produção do gênero na proposta da prova. Entretanto, as autoras consideram que a simulação da situação comunicativa serve para orientar a escrita dos candidatos. As autoras também pontuam o conceito de efeito retroativo que diz respeito “às consequências dos testes de avaliação no processo de ensino-aprendizagem, nos seus participantes e no produto desse processo” (SILVA E ARAÚJO, 2009, p. 141). No caso dos artigos de opinião que compõem nosso *corpus* de análise, acreditamos que houve um

efeito retroativo nas escolas e cursinhos da cidade, motivado pela prova de redação da referida universidade na perspectiva de gênero. Com isso, para o ensino, houve uma didatização desse gênero para a produção nesses fins específicos que podem ter contribuído com diferenças significativas em sua constituição retórica, como discutiremos na seção 4.

Na seção seguinte, apresentamos nossos recursos metodológicos, utilizados para análise do *corpus* de pesquisa.

2. METODOLOGIA

Como método de análise, de acordo com a perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, seguimos as diretrizes oferecidas por Bazerman (2009, p. 44-45), para realizar nossa investigação sobre gênero, a saber: 1) enquadramento de propósitos e questões para delimitar o foco; 2) definição do *corpus*; e 3) seleção e aplicação de ferramentas analíticas. Desse modo, partindo desse método, dividimos a análise em dois principais momentos: 1) análise contextual e 2) análise de gênero. Mais especificamente, realizamos os seguintes procedimentos: a) levantamento de hipóteses e estabelecimento do objetivo da pesquisa; b) definição e seleção do *corpus*, bem como os critérios para isso; c) análise de aspectos contextuais dos domínios jornalístico e acadêmico; d) verificação dos movimentos e passos retóricos de organização do gênero; e) identificação de lexemas significativos de cada movimento/passos do gênero a fim de observar a relação entre a constituição do movimento e o propósito que pretende atingir; f) reelaboração dos passos nos movimentos de contextualização e reiteração e/ou apresentação de sugestões.

Com relação ao nosso universo de análise, nosso *corpus* é composto por quatorze exemplares do gênero textual artigo de opinião, produzidos por candidatos no processo seletivo de uma universidade pública do RS do ano de 2014 e coletados a partir do banco de dados de textos digitalizados da Comissão Permanente do vestibular da referida instituição. Por se tratar de um material confidencial, proveniente de candidatos que estavam disputando uma vaga em um curso de graduação de tal universidade por meio de vestibular, esse *corpus* precisou

passar pelo Comitê de Ética⁶ em pesquisa. Dessa forma, uma série de documentos asseguram o sigilo e a confidencialidade das informações. Em função disso, o critério de seleção do nosso *corpus* corresponde a quatorze textos cujo autor autorizou o uso para pesquisa, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Na seção correspondente à análise e discussão dos resultados, os fragmentos desses textos serão identificados mediante a legenda #A1 a #A14 (em negrito) no início do excerto que será apresentado em seu formato original, ou seja, com a grafia do candidato.

Na seção seguinte, analisaremos e discutiremos os principais resultados encontrados a partir de nossa pesquisa.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O gênero artigo de opinião pode ser publicado em jornais (periodicidade diária) ou revistas impressas ou *online* (periodicidade semanal ou mensal), em *blogs* ou *sites* pessoais e institucionais (periodicidade aleatória). Além disso, é produzido, normalmente, logo após algum fato ou acontecimento relevante na sociedade, que tenha despertado ou provocado no articulista (participante produtor) a vontade ou necessidade de, enquanto cidadão, analisar a situação, se posicionar e defender tal posição por meio da argumentação. Desse modo, busca influenciar, transformar valores e provocar ou aumentar a adesão dos leitores (participante) a sua posição. Suscintamente, esse seria o contexto de situação real do artigo de opinião. Entretanto, os artigos de opinião que compõem nosso *corpus* de análise apresentam um contexto simulado de produção por serem provenientes de uma prova de redação de um processo seletivo de uma universidade⁷. Assim, nesses textos, os articulistas, além de cidadãos, são candidatos (participante produtor) que disputam uma vaga em um curso de graduação de uma universidade. Na proposta de produção textual, há a indicação do veículo simulado de publicação dos artigos de opinião: um jornal. Logo, os leitores (participantes) potenciais seriam o público que tem acesso ao jornal, mas também a banca avaliadora do

6. Projeto registrado no Gabinete de projetos (GAP) da UFSM sob o número 043024. Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em 11/08/2016 e recebeu o número Caae 58150616.6.0000.5346.

7. A proposta da produção da prova de redação pode ser conferida em: <http://www.coperves.com.br/concursos/vestibular_2014/arquivos/vestibular_2014_prova_redacao.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.

texto por se tratar de uma prova, como já citado. O propósito do gênero também sofre alteração em função do contexto simulado, já que esse texto não foi produzido a partir da motivação de algum acontecimento relevante, mas sim a partir de um tema determinado pela prova (juventude conectada: evolução ou problema social?) em que o candidato é convidado a participar da discussão estabelecida, na proposta, por opiniões de jovens e especialistas no assunto. Ter em mente essas diferenças nos aspectos contextuais do gênero é de suma importância para a análise e discussão dos resultados encontrados por nós, de acordo com nossa hipótese, conforme será melhor explicitado a seguir.

Os movimentos e passos retóricos do gênero artigo de opinião, sistematizados por Eckert e Pinton (2015), levam em consideração o gênero em seu contexto real, ou seja, publicados em um jornal do RS. Como analisamos esse mesmo gênero em um contexto simulado, conforme citado anteriormente, encontramos diferenças, principalmente, nos passos de dois movimentos retóricos: contextualização e reiteração e/ou apresentação de sugestões. Antes de detalharmos como chegamos a esse resultado, apresentamos, primeiramente, o quadro 2 com a estrutura esquemática do gênero artigo de opinião, produzido no contexto específico de uma prova de redação de vestibular:

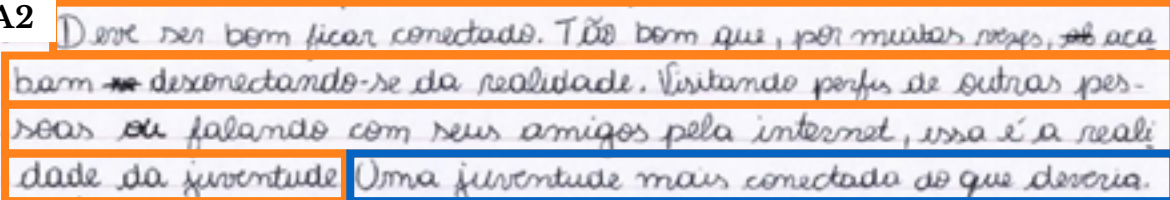
Quadro 2: Movimentos e Passos retóricos do gênero artigo de opinião em contexto simulado de produção.

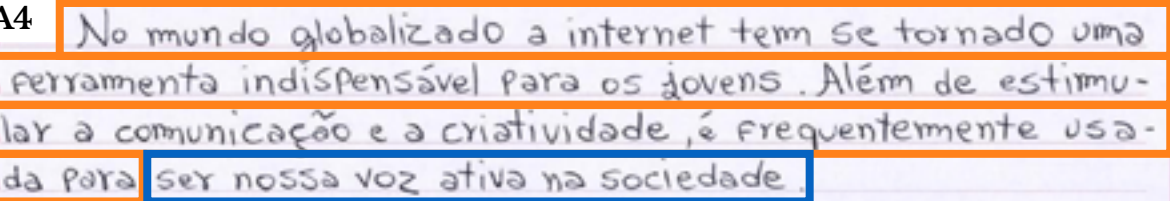
MOVIMENTOS	PASSOS
1) Contextualização	Situar o tema por meio de: i) Declaração E/OU ii) Vinculação a um fato ou evento do cotidiano, motivado pela proposta da prova E/OU iii) Pergunta E/OU iv) Localização espacial
2) Apresentação da tese	i) Apresentação do ponto de vista, por meio de índices de avaliação positivos ou negativos e/ou conjunções de oposição
3) Defesa da tese	i) Inserção de vozes para defesa do posicionamento do autor (argumentos de exemplificação, autoridade, provas e consequência)
4) Reiteração e/ou apresentação de sugestões	i) Apresentação da síntese da posição defendida E/OU ii) Apresentação de uma ressalva

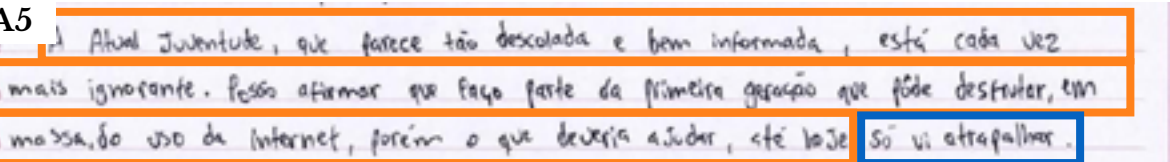
Fonte: Autora.

Nesse quadro⁸, é possível visualizar o que comentamos anteriormente, ou seja, diferenças encontradas, principalmente, nos passos dos movimentos 1 e 4, motivadas pelas diferenças entre a produção do gênero em contexto real e em contexto específico de produção. Nos próximos parágrafos, discutiremos como chegamos a esses resultados, por meio da exemplificação com excertos retirados dos textos do *corpus*.

Um primeiro resultado relevante diz respeito aos dois primeiros movimentos, contextualização e apresentação da tese, que ocorrem no mesmo parágrafo inicial do texto. Isso pode ser percebido em onze exemplares do *corpus*, como pode ser observado nos excertos a seguir, em que a contextualização está destaca na cor laranja e a tese na cor azul:

#A2 

#A4 

#A5 

Antes de comentarmos essa ocorrência dos dois movimentos retóricos do gênero no parágrafo inicial do texto, apresentaremos alguns lexemas explícitos, dos três fragmentos anteriores, que remetem ao tema que será debatido do artigo de opinião: “juventude conectada: evolução ou problema social?” Em #A2, por exemplo, há os lexemas “conectado”, “perfis”, “internet” e “juventude”. Em #A4, “internet”, “jovem” e “comunicação” indicam o tema para o leitor. Por fim, em #A5, “juventude”, “internet”. Tais lexemas contribuem na caracterização desse primeiro movimento retórico do gênero, contribuindo com seu propósito, ou seja, explicitar e situar o leitor a respeito do tema que será discutido ao longo do texto.

8. Para saber mais detalhadamente os resultados obtidos nesta pesquisa, em cada um dos quatorze artigos de opinião analisados, solicite, via e-mail, os quadros com as informações que deram origem ao quadro 2.

Nos três fragmentos, é possível perceber dois movimentos retóricos do artigo de opinião no mesmo parágrafo inicial do texto: a contextualização, em que é apresentado para o leitor o tema que será discutido e a apresentação da tese que, em #A4, é evidenciada por “além de” e “frequentemente” e, em #A5, pelo uso de “porém”. Essa ocorrência dos dois movimentos do gênero no mesmo parágrafo inicial do texto se dá, provavelmente, em função do efeito retroativo ocasionado nas escolas e cursinhos da cidade a partir da alteração da prova de redação da universidade para a perspectiva de gênero. Com isso, para o ensino, houve uma didatização desse gênero, aproximando-o da tradicional redação de vestibular ou redação escolar, gênero já familiar a professores e alunos. Prova disso é que alguns livros como, por exemplo, *Escrever e argumentar*, de Koch e Elias (2016), e *Comunicação em prosa moderna*, de Othon Garcia (2010), além de livros didáticos, enfatizam que, escritores inexperientes, devem apresentar a tese no início de sua argumentação, a fim de manter a unidade. Essa seria, nas palavras de Koch e Elias (2016, p. 162), “uma boa estratégia para começar uma argumentação”.

Com relação ao primeiro movimento retórico do gênero, contextualização, Eckert e Pinton (2015) identificaram dois passos, em seu contexto real: apresentação do tema por meio de definição do problema e das posições a favor e contra ou apresentação do tema vinculado a um fato ou evento cotidiano. Já em nosso *corpus*, cujo contexto é simulado, encontramos quatro diferentes passos que foram nomeados por nós de acordo com o contexto simulado em que os artigos de opinião foram produzidos: declaração e/ou vinculação a um fato ou evento do cotidiano, motivado pela proposta da prova e/ou pergunta e/ou localização espacial.

Nos três fragmentos apresentados anteriormente, de #A2, #A4 e #A5, por exemplo, há, pelos menos, três diferentes passos no mesmo parágrafo, com vistas a atingir o propósito do movimento do gênero, isto é, apresentar para o leitor o tema que será discutido. Em #A2, tem-se a apresentação de uma situação do cotidiano dos jovens, seguida de uma declaração (*essa é a realidade da juventude*) e da tese. Em #A4, há uma localização espacial do tema da prova (*no mundo globalizado*), seguida de uma declaração (*a internet tem se tornado uma ferramenta indispensável para os jovens*) e da tese. Por fim, em #A5, há o tema por meio da vinculação a um fato ou evento do cotidiano, motivado pela proposta da prova (*a atual juventude*), uma declaração (*está cada vez mais ignorante*), uma alusão à experiência pessoal (*posso afirmar que faço parte da primeira geração...*) e a tese. Como se pode notar, o passo mais recorrente é a declaração, não apenas nesses três excertos, como também em dez textos do *corpus*. O segundo passo recorrente,

em seis textos do *corpus*, diz respeito ao tema por meio da vinculação a um fato ou evento do cotidiano, motivado pela proposta da prova, seguido dos passos de localização espacial do tema da prova e apresentação do tema da prova por meio de pergunta, ambos com três ocorrências cada. Os demais casos correspondem a uma ou duas ocorrências de cada.

Esses dados sugerem, novamente, que na didatização do gênero artigo de opinião para o contexto escolar de ensino e, neste caso, para a preparação de candidatos a uma prova de redação, tanto professores quanto alunos acabam recorrendo a estratégias familiares de escrita desse primeiro movimento do texto. Normalmente, se aprende que, no primeiro parágrafo do texto (introdução), apresenta-se o tema e a posição assumida para o leitor. Além disso, há a indicação de diferentes estratégias que podem ser usadas em tal movimento. Koch e Elias (2016), por exemplo, apresentam onze diferentes estratégias para iniciar uma argumentação. Entre elas, a declaração, a comparação, a pergunta e a exemplificação, passos que encontramos em nosso *corpus*.

No que tange ao terceiro movimento retórico do gênero, defesa da tese, observamos que, nos textos do nosso *corpus*, ele ocorre de acordo com sistematização de Eckert e Pinton (2015). Há a defesa da tese assumida pelo articulista, por meio de diferentes estratégias argumentativas, com vistas ao convencimento do leitor. Nos quatorze exemplares do gênero artigo de opinião que compõem nosso *corpus*, a maior representatividade diz respeito aos argumentos de exemplificação (em sete textos), consequência (em sete textos), provas (em quatro textos) e autoridade (em três textos). Esses quatro tipos de argumentos são indicados por Eckert e Pinton (2015) como estratégias argumentativas que contribuem para a defesa da tese⁹, terceiro movimento do gênero artigo de opinião. Além desses, encontramos em nosso *corpus* declarações, comparações e *argumentum ex concessis*¹⁰ (FIORIN, 2016, p. 173). Para exemplificarmos os tipos de argumentos mais representativos do *corpus*, apresentaremos a seguir alguns excertos de diferentes artigos de opinião, em que alguns lexemas que indicam o tipo de argumento estão destacados:

9. Para esse terceiro movimento retórico do gênero não elaboramos um quadro, como fizemos para os outros movimentos do gênero. Isso porque, como já assinalamos, a defesa da tese ocorre conforme a sistematização proposta por Eckert e Pinton (2015), não havendo passos diferentes que necessitem ser renomeados em função do contexto simulado de produção do gênero.

10. O *argumentum ex concessis* ocorre quando o "enunciador concede que a tese do adversário é verdadeira, para apresentar sua própria visão dos fatos" (FIORIN, 2016, p. 173). É o que também se conhece como "contra-argumentação", em que dar razão à tese contrária, à "voz do outro", é ponto de partida para limitá-la, sustentando outro ponto de vista, ou seja, o do enunciador na defesa de sua tese.

#A10 Dependendo do contexto em que a internet é utilizada da da pode auxiliar em nosso convívio com as demais pessoas, **como comunicar-se com amigos virtuais ou interagir com pessoas de outros países**, tanto para trazer informações ou conhecer suas culturas, mas de alguns maneiras isto pode nos trazer prejuízos, **por exemplo, ficar conectado muito tempo e não conviver com as pessoas próximas a nós**, comprometer nossos estudos.

#A12 Apesar da internet ser rica em conteúdo, o jovem não explora todo o potencial dela. **Por exemplo, em vez de utilizar variadas fontes e 'sites' para realizar uma pesquisa e diversificar seus conhecimentos, o jovem prefere a facilidade do 'copia e cola'.** Tal (of) atitude está formando uma "geração de acomodados", que poderão ter dificuldade de construir conhecimentos ou ideias novas, como afirma Marcio Padilha, **especialista em Educação e Tecnologia.**

Nesses dois primeiros excertos, há argumentos pela exemplificação, presentes em sete textos de nosso *corpus*. De acordo com Fiorin (2016, p. 185), na argumentação pelo exemplo, “formulamos um princípio geral a partir de casos particulares ou da probabilidade de repetição de casos idênticos”. Em #A10, há dois exemplos, marcados textualmente pelos articuladores “como” e “por exemplo”. O primeiro deles referente à declaração “[a internet] pode auxiliar em nosso convívio com as demais pessoas”, e o segundo a “isto pode nos trazer prejuízos”. Convém ressaltar a estratégia argumentativa do produtor do texto neste parágrafo de defesa da tese: apresentar exemplos positivos (*comunicar-se com amigos virtuais ou interagir com pessoas de outros países*) e negativos (*ficar conectado muito tempo e não conviver com as pessoas próximas a nós*) da utilização da internet. Já em #A12, a declaração iniciada pela concessiva “apesar de”: “o jovem não explora todo o potencial dela [da internet]” é seguida de um exemplo, anunciado pelo articulador “por exemplo”: “em vez de utilizar variadas fontes e ‘sites’ para realizar uma pesquisa e diversificar seus conhecimentos, o jovem prefere a facilidade do ‘copia e cola’”. Tanto em #A10 quanto em #A12, exemplos formulados a partir de casos particulares, há a probabilidade de repetição dos casos citados, já que o tema, juventude conectada, sugere bons e maus exemplos acerca de seu uso. Desse modo, os exemplos citados nos excertos podem se repetir a partir de jovens conectados em qualquer tempo e espaço.

Outro argumento bastante representativo no *corpus*, com ocorrência em sete exemplares, é o de consequência. Nos excertos a seguir, extraídos de diferentes artigos de opinião, é possível observar essa estratégia de defesa da tese:

#A2 Outra coisa que me desagrada nessa juventude conectada é se
 13 bre o tipo de conteúdo que circula nesses bate-papos virtuais. Nos
 14 malmente são conteúdos pobres, assuntos que não acrescentam em na
 15 da na formação dos jovens e acaba se tornando uma perda de tem
 16 po. Tal perda de tempo que age diretamente sobre os altos índices de
 17 sedentarismo, reprovação nas escolas e falta de leitura.

#A6 Ademais, estar conectado gera problemas tanto sociais quanto físicos
 18 e psicológicos (em físicos e psicológicos), pois ao abdicarmos horas de
 19 sono e refeições para ficarmos conectados merecemos a imunidade de
 20 de nos ficar mais propensos a contrair doenças e isso pode até ocasionar
 21 mais depressão. Além da obesidade, já que nós damos mais tempo nem
 22 para nos exercitar.

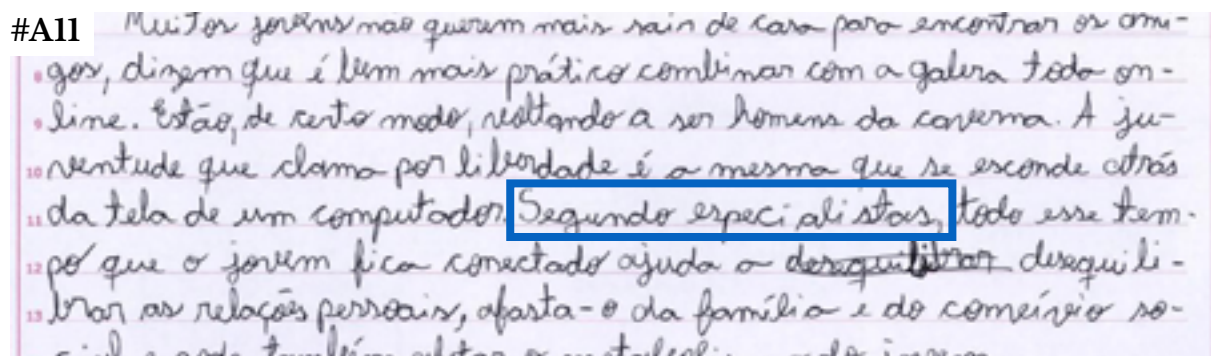
Nesses dois fragmentos, o articulista recorre a consequências. Assim, “defende-se uma dada ação, levando em conta os efeitos que ela produz” (FIORIN, 2016, p. 165). Em #A2, os conteúdos pobres que circulam na rede (bate-papos virtuais) têm algumas consequências para os jovens (assinaladas na cor verde): não acrescentar em nada na sua formação e serem uma perda de tempo. A perda de tempo também tem consequências (assinaladas em azul para marcar que são consequências da *perda de tempo*): “altos índices de sedentarismo, reprovação nas escolas e falta de leitura”. Já em #A6, estar conectado gera problemas sociais, físicos e psicológicos. Isso é justificado pelo sono e refeições abdicadas pelos jovens que tem como consequência a propensão a contrair doenças, como depressão e obesidade (exemplos).

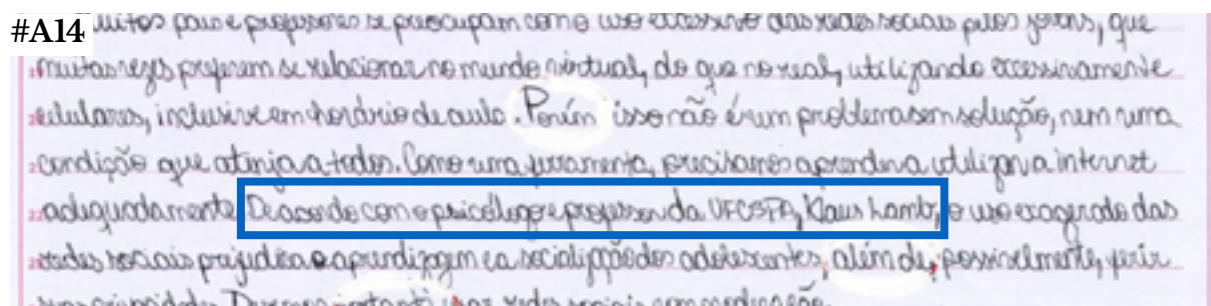
Outro argumento mobilizado na defesa da tese em exemplares do *corpus* é o de provas, como pode ser visualizado nos excertos abaixo:

#A3 A facilidade para a busca por informações necessárias, para o jovem,
 16 está aí, segundo a pesquisa realizada pela Fundação Telefônica Vivo,
 17 em 2014, 88,7% dos jovens gastam parte de seu tempo buscando
 18 informações na internet, e que facilitou bastante na aprendizagem de
 19 temas gerais.

#A7 Uma pesquisa feita pela jornal americana The New York
 18 Times aponta que de 10 pessoas que moram em capitais 9
 19 tem pelo menos 1 vez o contato diário com a internet, e
 20 a tendência é aumentar o número para as outras cidades
 21 menos habitadas. Por um lado pode ser considerado algo bom.

Nesses dois excertos, há o argumento de provas, ou seja, são apresentadas informações incontestáveis que dão maior credibilidade à argumentação desenvolvida. Tanto em #A3 como em #A7 recorre-se a dados estatísticos, ou seja, a pesquisas realizadas por entidades reconhecidas, como a Fundação Telefônica Vivo e o jornal americano The New York Times, que tem relação com o tema (jovens conectados) e com a defesa da tese. Em #A3, o lexema “segundo”, além dos dados numéricos (28,7%), indicam esse tipo de argumento. Cabe destacar que, em #A3, a tese diz respeito à internet como um benefício para os jovens e, em #A7, a tese defendida é que a juventude conectada é um problema social. Em ambos os casos, o argumento de provas confirma os discursos apresentados. Por fim, presente em três exemplares do *corpus*, há o argumento de autoridade, como pode ser observado nos excertos seguintes:

#A11  *Muitos jovens não querem mais sair de casa para encontrar os amigos, dizem que é bem mais prático combinar com a galera toda online. Estão, de certo modo, revoltando a ser homens da caverna. A juventude que clama por liberdade é a mesma que se esconde atrás da tela de um computador. Segundo especialistas, todo esse tempo que o jovem fica conectado ajuda a desequilibrar desequilibrar as relações pessoais, afasta-o da família e do convívio social.*

#A14  *Muitos pais e professores se preocupam com o uso excessivo das redes sociais pelos jovens, que muitas vezes prejudicam as relações no mundo virtual, do que no real, utilizando excessivamente celulares, inclusive em horários de aula. Porém isso não é um problema sem solução, nem uma condição que atinja a todos. Como uma jovem, pesquiso e aprendo a utilizar a internet adequadamente. De acordo com o psicólogo e professor da UFCSPA, Klaus Lamb, o uso excessivo das redes sociais prejudica e afundiza a socialização adolescente, além de, pessoalmente, prejudicar a saúde mental. Deveriam estar atentos às redes sociais com moderação.*

Em #A11 e #A14, o produtor do texto mobilizou, entre outras estratégias, para defesa de sua tese, o argumento de autoridade, em se reproduzem vozes de especialistas, pessoas respeitáveis ou instituições de pesquisa consideradas autoridades no assunto, no intuito de dar credibilidade ao argumento. Em #A11, o lexema “segundo especialistas” marca textualmente esse tipo de argumento, assim como em #A14 há “de acordo com psicólogo e professor da UFCSPA, Klaus Lamb”. Em ambos os casos, apela-se a autoridades da ordem do saber (FIORIN, 2016), ou seja, peritos ou especialistas no assunto debatido ao longo do artigo de opinião. Entretanto, em #A11, o argumento é considerado fraco, já que se recorre

de maneira vaga à autoridade (*segundo especialistas*), ou seja, não sabemos quem são os especialistas e se, de fato, eles são considerados autoridades no assunto.

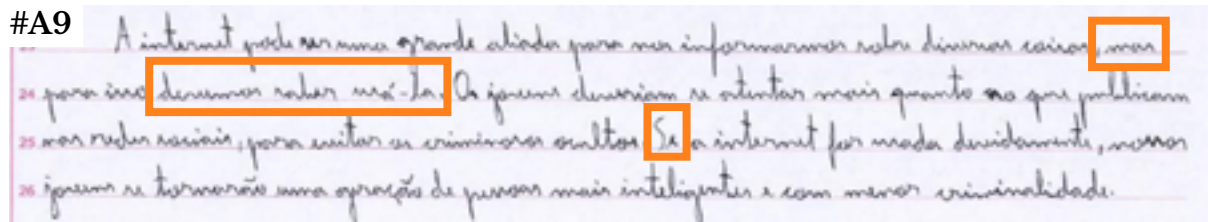
Pelos fragmentos apresentados anteriormente acerca do terceiro movimento retórico do gênero artigo de opinião, defesa da tese, podemos perceber o emprego de recursos linguísticos e da inserção de vozes que tem por objetivo engajar o leitor, além de convencê-lo sobre o posicionamento defendido pelo articulista. Para isso, diferentes tipos de argumentos podem ser empregados, a depender da estratégia argumentativa do articulista. As principais delas seriam o argumento de provas, de consequência, de exemplos e de autoridade, discutidos anteriormente. Com esses argumentos o articulista atinge o objetivo não apenas desse movimento do gênero, como também do gênero como um todo, ou seja, defender um ponto de vista no intuito de convencer o público leitor.

No último movimento do texto, reiteração e/ou apresentação de sugestões, diferentemente de Eckert e Pinton (2015) que sistematizaram três passos, encontramos sete diferentes passos que, geralmente, ocorrem no mesmo parágrafo final do texto (oito exemplares do *corpus*). Ao contrário do primeiro movimento que não havia recorrência entre os passos, nesse movimento há a recorrência de dois deles: síntese da posição defendida, em doze textos, e ressalva, em seis textos. Esses passos referentes ao último movimento do gênero foram nomeados por nós de acordo com o contexto simulado em que os artigos de opinião foram produzidos.

Nos fragmentos a seguir é possível observar isso, mediante o destaque de lexemas que indicam a síntese da posição defendida (na cor azul) e a ressalva (em cor laranja):

#A1 Com aitude dos aspectos mencionados parece-se que a internet está em constante evolução. Há diversos benefícios ao utilizar a internet, porém na mão errada **possuem** maneiras inadequadas e para certos fins este meio pode não trazer benefícios. **É preciso** **ter** **cuidado** ao publicar e se manifestar nas redes sociais, cada pessoa inter-
 24 posto de uma maneira **também** não podemos nos distanciar das pessoas e no corre-
 25 m não apenas pela internet. **Para concluir, de fato vale a pena. É para os**
 26 **ce** **leitor**, **a internet traz ganhos ou benefícios?**

#A7 Podemos concluir então que a internet chegou como um benefício
 26 para as pessoas, ajudando em seus relacionamentos sociais, estudos
 27 e muito mais, **mas** **com** **tudo**, **deve** **ser** **usado** **com** **cautelos**,
 28 para não ultrapassar a nível e acabar se tornando um problema.



Nesses excertos, há o que é recorrente na maioria dos artigos de opinião do nosso *corpus*: uma síntese da posição defendida que pode vir marcada com lexe-
mas como em #A1 e #A7 (*em virtude dos aspectos mencionados, podemos concluir então*), além de uma ressalva que indica, implicitamente, uma espécie de sugestão para que o problema seja solucionado. Essa ressalva, geralmente, vem marcada com articuladores de contrajunção/oposição ou condicionalidade, como “mas”, “porém”, “desde que”, além de outros lexemas como os destacados nos fragmentos acima.

Assim como no movimento de contextualização, os dados referentes ao movimento de reiteração e/ou apresentação de sugestões sugerem, novamente, que, a partir de um efeito retroativo, na didatização do gênero artigo de opinião para o contexto escolar de ensino e, neste caso, para a preparação de candidatos a uma prova de redação, tanto professores quanto alunos acabam recorrendo a estratégias familiares de escrita desse último movimento do texto. Normalmente, se aprende que, no último parágrafo do texto (conclusão), retoma-se e sintetiza-se o tema e a posição assumida. Além disso, quando possível e necessário, pode ser apresentada uma solução para o problema debatido. Koch e Elias (2016), por exemplo, apresentam quatro diferentes estratégias para concluir uma argumentação. Entre elas, a elaboração de uma síntese, a finalização com a solução para o problema, a remissão a outros textos ou a elaboração de uma pergunta retórica. As autoras destacam que a estratégia escolhida para o fechamento do texto deve ter relação com o restante dele. Provavelmente em função disso é que, nos textos do nosso *corpus*, a síntese da posição defendida venha acompanhada de uma ressalva e não de uma solução para o problema propriamente dita. Isso porque, ao se defender a tese de que a juventude conectada é uma evolução não se faz necessária a solução de um problema, a menos que uma das estratégias utilizadas seja a contra-argumentação, ou seja, a apresentação de uma voz que será contraposta, confirmando a argumentação apresentada. Situação diferente ocorre quando a tese defendida é a de que a juventude conectada é um problema social. Logo, a ressalva que encontramos em exemplares do nosso *corpus* pode ter relação com a tese defendida ao longo do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve por objetivo investigar em que medida as condições de produção do artigo de opinião, no contexto jornalístico e no contexto acadêmico, influenciam/determinam os movimentos e passos retóricos do referido gênero. Sustentamo-nos na hipótese de que o gênero artigo de opinião, quando produzido em um contexto simulado, tem seus passos modificados em função disso. Para isso, analisamos quatorze exemplares do gênero artigo de opinião, produzidos por candidatos em uma prova de redação de vestibular em 2014. Tomamos como diretrizes teóricas e metodológicas os estudos de Bazerman (2009).

Com os resultados apresentados na seção anterior, podemos perceber três principais diferenças ao considerar o contexto real de produção do gênero (com base na sistematização de Eckert e Pinton, 2015) e o contexto simulado (uma prova de redação de um vestibular): a) os movimentos de contextualização e apresentação da tese ocorrem, geralmente, no mesmo parágrafo inicial do texto; b) a contextualização apresenta quatro diferentes passos: declaração e/ou vinculação a um fato ou evento do cotidiano, motivado pela proposta da prova e/ou pergunta e/ou localização espacial; c) a reiteração e/ou apresentação de sugestões apresenta dois diferentes passos: apresentação da síntese da posição defendida e/ou apresentação de ressalva. O único movimento que se assemelha ao artigo de opinião em seu contexto real de produção é a defesa da tese.

Com isso, concluímos que as três diferenças encontradas, com relação aos dois primeiros e ao último movimentos do gênero artigo de opinião em um contexto simulado de produção, refletem o efeito retroativo motivado pela prova de redação de tal universidade na perspectiva de gêneros textuais em escolas e cursinhos da cidade. A partir disso, para o ensino, houve a didatização desse gênero, fazendo com que ele se assemelhe a outro gênero mais familiar a maioria dos professores e alunos como, por exemplo, a redação escolar.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que a análise de sete exemplares do gênero artigo de opinião nesse contexto específico de produção pode não ter sido suficiente para o mapeamento de resultados representativos com relação a movimentos e passos retóricos do gênero. Nesse sentido, uma pesquisa que amplie o *corpus* de análise pode revelar diferenças significativas com relação à constituição retórica do gênero nesse contexto de produção.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, Charles. Atos de Fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 19-46.
- ECKERT, Gabriela Pereira; PINTON, Francieli Matzenbacher, 2015. In: PINTON et al. *Para ler e produzir artigos de opinião na escola*. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, DLV, 2016.
- ECKERT, Gabriela Pereira; PINTON, Francieli Matzenbacher. Descrição e análise do artigo de opinião veiculado no jornal Zero Hora. In: XV SEMINÁRIO INTERNACIONAL EM LETRAS (InLetras), 2015, Santa Maria. *Anais eletrônicos...* Santa Maria: 2015. Disponível em: <http://www.unifra.br/eventos/maiseventos/Anaiss.aspx?id=f6mvuJU+xtg=> Acesso em 03 novembro 2016.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. 27. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Redação no vestibular: efeito retroativo da noção de gêneros textuais. *Trabalho de Linguística Aplicada*. Campinas, v. 48, n. 1, p. 133-152, 2009.

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM BASEADA EM ATIVIDADE SOCIAL

READING AND WRITING AT PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN ELEMENTARY SCHOOL: AN APPROACH BASED IN SOCIAL ACTIVITY

Carlos Héric Silva OLIVEIRA¹

RESUMO: O artigo apresenta uma análise sobre leitura e produção escrita na aula de Língua Portuguesa. A Teoria da Atividade Sócio-Histórica-Cultural (TASHC), (VYGOTSKY, 2004; 2007), (ENGESTRÖM, 2001) e (LEONTIEV, 1977; 2004), que trata sobre os aspectos sócio- histórico-culturais do desenvolvimento humano, pode oferecer condições para (re)pensar o ensino numa relação de aprendizagem interacional. Assim, apresentamos uma proposta de ensino de língua por meio de uma atividade social desenvolvida por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a teoria da TASHC ajuda no uso das práticas sociais capaz de aprimorar o ensino de Língua Portuguesa. Os resultados demonstraram que os alunos aprendem melhor quando relacionam seus saberes a uma prática social durante sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade Social. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura e Produção Escrita TASHC.

ABSTRACT: The article presents an analysis on reading and written production in the Portuguese Language class. The Socio-Historical-Cultural Activity Theory (CHAT) (VYGOTSKY, 2004; 2007), (ENGESTRÖM, 2001) and (LEONTIEV, 1977; 2004), which deals with socio-historical and cultural aspects of human development, can offer the conditions to (re) think teaching in an interactional learning relationship. Thus, we present a proposal of language teaching through a social activity developed by students of the 9th grade of Elementary School. Methodologically, the theory of CHAT helps in the use of social practices capable of improving the teaching of Portuguese Language. The results showed that students learn best when they relate their knowledge to a social practice during their learning.

KEYWORDS: Social Activity. Portuguese Language Teaching. Reading and Writing. CHAT.

1. Introdução

No campo da Linguística Aplicada, os estudos sobre o desenvolvimento colaborativo em ensino-aprendizagem ganham espaço ao abordarem o trabalho do professor de Língua Portuguesa (LP) e a participação dos alunos na construção do conhecimento.

1. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Email: pcarlosoliveira@outlook.com.

Dentre os aportes didáticos voltados ao estudo sobre o ensino de LP e o trabalho docente, destaca-se a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) que propõe pesquisas por meio da abordagem social, a partir da atividade do professor em sala de aula, com foco na interação com o aluno. Nessa perspectiva, o trabalho com atividade social enfatiza o conjunto de ações mobilizadas por um grupo para alcançar um determinado motivo/objetivo (LIBERALI, 2009).

A TASHC objetiva o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes. Uma atividade não é simplesmente um conjunto de ações. Para que esse conjunto de ações possa ser compreendido como uma atividade, é preciso que os sujeitos estejam dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida (LIBERALI, 2009, p. 12).

A partir dessa concepção e focalizando-se o ensino de LP, o trabalho do professor pode ser desenvolvido com base em práticas sociais correspondentes ao contexto de aprendizagem dos alunos. Tendo em vista os artefatos culturais assumidos, nesta proposta, a visão de conhecimento em que o professor espera, mediante a atividade social, é a de alcançar resultados no desenvolvimento da leitura e da produção escrita de seus alunos nas aulas de LP, oportunizando a formação de sujeitos leitores e produtores de textos embasados em suas experiências no meio social.

Considerando que a atividade social é uma situação de ensino-aprendizagem que parte do contexto social do desenvolvimento humano, Vigotsky (2007) afirma que a internalização de conceitos por meio da socialização de eventos entre sujeitos pode favorecer a construção do pensamento intelectual, pois a palavra e os artefatos desempenham papel fundamental nas interações entre comportamento social e consciência. Nesse sentido,

[...] criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. [...] na criança engloba, agora, duas novas funções: **as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas** (VIGOTSKY, 2007, p. 29, grifo do autor).

Diante da proposta teórica, este estudo objetiva refletir sobre o uso de Atividade Social no ensino de língua portuguesa. A proposta incide na possibilidade de oferecer caminhos para refletir sobre o ensino de língua de modo que este não se torne uma prática meramente teórica de conhecimentos previamente determinados por livros didáticos.

Propomos que o ensino de língua portuguesa parta, além dos recursos pertinentes² ao modelo de aprendizagem, das práticas sociais capazes de conduzir os alunos às diferentes formas de aprendizagem voltadas à sua realidade social e aliadas aos conhecimentos multidisciplinares que circundam sua formação.

Segundo Engeström (2001), a Teoria da Atividade como um conjunto de tarefas acompanhadas por artefatos regidos para o objeto tem sua importância concentrada na formação e socialização entre os sujeitos da comunidade, que utilizam costumes, crenças, hábitos, vontades próprias vivenciadas na história que podem sofrer transformações consideráveis ao longo de sua participação nas práticas sociais.

Conforme Leontiev (2004), a atividade se realiza por meio de transferência do objeto subjetivo como uma imagem. Assim, acontece na prática social uma transferência da atividade em resultados objetivos, ou seja, a atividade aparece como um processo no qual ocorrem transferências mútuas entre os sujeitos e o objeto.

Por fim, o professor, quando cria condições para refletir e realizar uma atividade com seus alunos em sala de aula, está permitindo avançar no entendimento de uma prática de ensino baseada em reflexão x interação x produção, para minimizar a carência dos alunos no tocante ao ensino de LP.

2. A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)³

A TASHC, baseada nas discussões de Vygotsky (1930/2008, 1934/2008) e Leontiev (1977, 1978/2003), tem como fundamentação o estudo da relação entre sujeitos em contextos sociais capazes de orientar os objetos diversos pertinentes aos processos educativos sociais.

Considerando ser possível utilizar a TASHC nas aulas de LP para o desenvolvimento da leitura e produção escrita, a escolha neste estudo está baseada nos princípios de Vigotsky (2004, 2007) e Bakhtin (2003), ressaltando as competências de ensino-aprendizagem de alunos no contexto escolar, que sustentam a relação em atividades sociais, *in loco*, na sala de aula de LP.

A atividade de sujeitos trabalhando juntos é, segundo Leontiev (1977), estimulada por seu produto, que responde objetivamente às necessidades de todos

2. Entende-se por recursos pertinentes os convencionais que possivelmente possam existir na escola, tais como: livro didático, dicionários e/ou qualquer instrumento tecnológico midiático.

3. Termo utilizado pelo grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar - LACE, liderado pelas professoras doutoras Maria Cecília Camargo Magalhães e Fernanda Liberali, credenciado pela PUC-SP e pelo CNPq.

os envolvidos nas práticas sociais. Quando há a divisão do trabalho, os resultados começam a aparecer de modo a organizar a participação individual no contexto da prática social coletiva. Segundo o autor, a característica básica que sustenta a atividade é a existência de um objeto que, diante do conjunto da realização da atividade, é necessário existir.

Segundo Bakhtin (2003)⁴, a atitude responsiva ativa coloca os sujeitos como interlocutores de um determinado discurso capazes de promover relação de sentidos no enunciado produzido. Nesse sentido, os discursos produzidos entre os interlocutores são interacionais diante do mesmo ponto de trabalho no contexto do ensino de LP. Além disso, a forma como as aulas decorrem podem suprir as necessidades tanto do professor, que planeja e executa naturalmente suas aulas, quanto dos alunos, que se sentem motivados, aprendendo, lendo e produzindo textos a partir de mediações por atividades sociais. Assim,

[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro. (BAKHTIN, 2003, p. 275).

A atividade humana realiza funções de aprendizagem que cada sujeito adquire de maneira diferenciada. Com isso, numa prática social é possível instigar a alternância dos discursos e as atividades sociais como situação real dos diálogos entre o professor, que aborda o conhecimento, e os alunos, que, também são responsáveis na construção do conhecimento.

Segundo Liberali (2009a), ocorre um compartilhamento de significados ampliados a partir de um novo movimento de cada atividade, ou seja, no conjunto das atividades curriculares em sala de aula e extracurriculares realizadas fora dela. A partir dessas atividades *a priori*, os sujeitos participantes da atividade podem produzir significados que serão compartilhados com outros participantes na atividade *a posteriori*, por meio de sentidos desenvolvidos pelos sujeitos. A relação entre todos os elementos envolvidos fica mais bem apresentada. Vejamos, como essa relação ocorre segundo Engeström (2001):

4. Importam-nos desta corrente teórica as considerações decorrentes das representações dialógicas e interacionais que acontecem no contexto social entre o signo e a consciência. Isso não significa que a referida corrente teórica seja insuficiente no estudo, mas, devido a nossa delimitação, optamos apenas por esses conceitos.

Figura 1: Atividade Sócio-Histórico-Cultural



Fonte: Engeström (2001)

Com base na teoria proposta pelo autor, a figura da Atividade Social descreve como o contexto dos artefatos mediadores são mobilizados para desenvolver uma atividade social. É possível que o trabalho seja desenvolvido a partir de objetivos que traçam as funções de cada participante envolvido, oportunizando a interação e a troca de conhecimentos envolvidos na construção de um novo aprendizado. Os componentes da atividade se distribuem da seguinte forma:

- ✓ **Sujeitos:** indivíduos orientados por um motivo/objeto, que constroem e participam da atividade;
- ✓ **Comunidade:** conjunto de todos os sujeitos participantes do contexto amplo da atividade, mesmo que não estejam diretamente ligados ao motivo/objeto;
- ✓ **Objeto:** aquilo que motiva e determina o rumo a atividade para a concretização do resultado;
- ✓ **Divisão do trabalho:** tarefas e funções de cada sujeito que participa da atividade;
- ✓ **Regras:** normas que organizam a realização da atividade; Instrumentos: meios a serem utilizados para alcançar o objeto planejado.

Dentre os componentes apresentados, os sujeitos diretos (denominados nesta pesquisa como professora e alunos) devem ser vistos, segundo Bakhtin (2003), como responsivos. Primeiro, o professor, situado numa atitude responsiva imediata, caracteriza a participação direta do falante quanto ao conteúdo desenvolvido em sala de aula, ministrando seu conhecimento a partir do plano elaborado previamente, além da ênfase a ser dada aos artefatos sociais.

Segundo, os alunos, como sujeitos numa representação responsiva silenciosa, referindo-se à obediência e concordância da enunciação, podendo sinalizar um tipo de fala silenciada pela falta de motivação em estudar LP, decorrente de inúmeros fatores.

E, por último, atitude responsiva ativa⁵ de efeito retardatório, correspondente à manifestação ativa do sujeito à palavra que lhe foi dirigida, sem resposta imediata, quando não há o retorno através da interação e/ou participação durante o desenvolvimento da aula, ou seja, a participação do sujeito-aluno não está diretamente relacionada ao momento da atividade.

Esse modelo de abordagem no ensino de LP, visto como interacional, é reafirmado por Bakhtin (1999) como representações dialógicas que devem aparecer nas relações de consciência do sujeito, pois, de acordo com o autor, a atividade mental é de caráter primitivo, gregário e diferenciado. Nesse sentido, o próprio autor postula que uma consciência “adquire forma e experiência nos signos criados por um grupo social organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 35).

Com base no autor, entende-se que a sala de aula deve ser vista como extensão representativa de prática em atividade social que motiva e explora as capacidades cognitivas dos alunos, colocando o conteúdo programático da disciplina e os alunos frente a frente no contexto da atividade social para possibilitar realizar um trabalho que aproxime a teoria das experiências do cotidiano de interações sociais.

Semelhante ao autor citado, Bronckart (2008), quando trata do conceito de língua no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), afirma que estamos em volta de um conjunto organizado de modo acessível à consciência dos sujeitos falantes, ou seja, a língua é vista como um conjunto de signos capazes de produzir trocas de conhecimento.

Em Vigotsky (2007)⁶, encontramos destaque à linguagem como instrumento psicológico, idealizável e reflexivo do objeto da realidade sobre o mundo exterior; percebemos que a linguagem, nessa dimensão de estudo, não é vista como atividade. Diante do instrumento psicológico da atividade humana, a consciência⁷ do indivíduo é subjetiva e essencial, tornando-se, entre a atividade prática e a linguagem, um instrumento indissociável.

Vigotsky (2007) destaca como importante entre aprendizagem e desenvolvimento humano a relação do sujeito com sua realidade, chamada ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), quando aquele se utiliza da capacidade de relacio-

5. Segundo o autor, a atitude responsiva ativa diz respeito, inicialmente, à alternância dos sujeitos do discurso; o ato de participar da interlocução coloca os sujeitos numa condição de responder ao discurso ativa ou passivamente (BAKHTIN, 2003).

6. Nesta opção teórica, não pretendemos delimitar o conceito de signo ao postulado psicológico mental, mas vê-lo como resultado das relações sociais na formação do pensamento humano.

7. Tomamos como referência o termo consciência para explicar a importância na formação do desenvolvimento humano. Ela não demonstra relação com o desenvolvimento cognitivo e mental.

nar novas informações a partir do conhecimento já adquirido. ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar a partir da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Sobre a ênfase dada ao contexto da atividade, Magalhães (2009) ressalta que a ZDP, além de facilitar o trabalho em atividade social, significa um espaço dialético capaz de formar uma coletividade e gerar contradições promovedoras de situações conflituosas advindas de novas criações em desenvolvimento, precisamente reconhecidas e questionadas entre o objeto da atividade, os instrumentos, as ações dos sujeitos que participam das regras que sustentam as relações e a qualidade da divisão do trabalho.

Os sujeitos relacionam-se trocando informações mediatizadas pelo signo e pela palavra, cabendo a cada sujeito determinar o seu tipo de formação e apreensão do conhecimento desejado através da exterioridade. “Os adultos tomam uma decisão preliminar internamente, e, em seguida, levam adiante a escolha na forma de um único movimento” (VIGOTSKY, 2007, p. 25).

A consciência torna-se o mecanismo dos reflexos sociais que transmite os signos através de representações intelectuais. Vygotsky (2004), ao apresentar a origem social da consciência, ressalta a importância da linguagem como constituinte dela. Essa discussão sobre os fenômenos subjetivos internalizados na memória recai na concepção do Eu- Outro⁸. Como já mencionamos anteriormente, o Eu é construído nas relações sociais com o Outro, mediatizadas pela palavra e pelo signo que desempenham, simultaneamente, o comportamento e a formação do pensamento humano. Tal discussão fica melhor apresentada na figura a seguir:

Figura 2: Compreensão da atividade mediada



Fonte: Oliveira (2011)

8. O uso dos termos não se assemelha aos conceitos de Émile Benveniste. Para melhor compreender sobre a relação Eu/Tu e sobre subjetividade, sugerimos a leitura de BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. 3ed. São Paulo: Pontes, 1991. Cap. 21. p. 284-293.

A relação do sujeito é vista como mecanismo de reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o signo; a compreensão do sujeito é tida como semelhante ao outro e capaz de adquirir novos conhecimentos por meio de signos socialmente apresentados. A identidade social que cada sujeito carrega não é transferível; a atividade mediada representa um referencial de conhecimento que pode influenciar os sujeitos a adquirir novos saberes por meio de atividades que são mediadas socialmente e reproduzidos na atividade individual.

Trabalhar com os gêneros de leitura e escrita na sala de aula de LP exige do professor a contextualização dos fatores sócio-histórico-culturais dos alunos, pois eles não se sentem motivados para realizar tais atividades nas aulas de LP diante da existência dessa historicidade necessária, ou seja, na perspectiva disciplinar, é preciso organizar as informações por meio de conhecimentos que valorizem o saber prévio que cada aluno carrega consigo.

Importante ressaltar nesta discussão que toda a base de uma atividade humana compreende um conjunto de itens que proporciona ao contexto pedagógico vislumbrar a atividade social como sendo proveniente de instrumentos/artefatos presentes no cotidiano dos sujeitos envolvidos do processo educacional. Os componentes de uma abordagem em atividade social são integrantes e integrados num contexto específico de aprendizagem.

Nesse sentido, Liberali (2009, p. 13-14) afirma que “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e os objetos ou as situações nas quais ele age. Esses mesmos instrumentos formalizam a atividade que transformam os demais polos e por eles são transformados”. Ainda, segundo a autora, tais instrumentos só têm utilidade como mediadores através de esquemas realizados por sujeitos.

Deve ser dada importância a essa proposta de ensino em que o referencial teórico desvela-se para apresentar um quadro metodológico capaz de preparar e envolver os sujeitos participantes da prática pedagógica (incluem-se, nesse aspecto, os alunos e o professor), para ir além da sala de aula e dos materiais didáticos.

O objetivo é alcançar a construção dos sentidos na leitura e a produção escrita por meio de atividades sociais que extrapolam as paredes da sala de aula, conduzindo os alunos a conhecerem novos modos de assimilação e interação entre, segundo Bronckart (1999/2012), os mundos subjuntivos que ultrapassam o fazer pedagógico do livro didático e a leitura mecânica de regras gramaticais como pretexto e não como contexto.

Toda essa preparação, a partir de uma atividade social, deve levar em consideração a imersão cultural dos alunos e de seus conhecimentos previamente adquiridos. Em outras palavras, enxergar o ensino de português como pretexto condiz com o fazer docente superficial, em que se esquece o perfil de

aluno que temos e impomos o conhecimento de modo cotidianamente visto nas aulas enfadonhas de língua.

3. A Metodologia

Feitas as devidas “apresentações” sobre a abordagem social em ensino de LP a partir de atividade social na prática de leitura e escrita, a professora propôs aos alunos como tarefa da unidade II o desenvolvimento e execução da proposta. A turma à qual fez parte da pesquisa é do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino no Estado de Sergipe no ano de 2011. Ela é composta por 24 alunos com idade entre 14 e 16 anos e distribuída em 10 meninas e 14 meninos.

Constatou-se a empolgação dos alunos quando a professora explicou a proposta de trabalho. Logo em seguida, os próprios alunos se organizaram em grupos com até 06 membros, orientados pela professora e, por isso, optamos pela metodologia de pesquisa quali-quantitativa, propondo um trabalho com atividade social desenvolvida na disciplina de LP. Inicialmente, cabe apresentar um quadro sobre os componentes básicos da atividade social.

Para assegurar que teríamos um material relevante em pesquisas posteriormente à elaboração e visitação ao museu, todos os nossos oito encontros foram gravados em áudio e transcritos, preservando a identidade de todos os participantes.

Quadro 1: Modelo representativo dos componentes de uma Atividade social

Sujeitos	Todos os participantes envolvidos diretamente que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	Todos os sujeitos que compartilham o objeto da atividade por meio da participação na divisão de trabalho e das regras que constituem a realização do evento.
Divisão de Trabalho	Papéis de participação dos sujeitos na atividade, tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado, ou ainda o que se pretende alcançar com a atividade. Ele tem o caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou o produto.
Regras	Normas de condutas explícitas ou implícitas que regularizam a comunidade e a participação dos sujeitos na atividade.
Artefatos/instrumentos/ ferramentas	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelando a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance final pretendido.

Fonte: Liberali, (2009)

Dos 24 alunos participantes deste trabalho, 23 nunca tinham ido a um museu. Ou seja, essa foi a primeira experiência que 23 alunos tiveram para conhecer um museu. Naquela unidade de ensino, as famílias atendidas no ensino público são de classe baixa, que sobrevivem de auxílios do Governo Federal e/ou da pesca e agricultura familiar, ou seja, suas limitações financeiras dificultariam levar seus filhos a visitar um museu.

A seguir, acompanhando o modelo apresentado, exemplificaremos, a partir do uso deste quadro metodológico, uma atividade social desenvolvida na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, realizando a visitação em um Museu na Capital de Sergipe.

Quadro 2: Exemplo de Atividade Social aplicado ao ensino de LP na turma do 9º ano.

Atividade Social: Ir ao Museu da Gente Sergipana	
Sujeitos	Professora, alunos, pais, coordenador, diretor e gestor público municipal do poder executivo.
Comunidade	Funcionários do museu (repcionista, porteiro, ascensorista, bilheteiro, curador) pais de alunos, motorista, guia turístico, professor, alunos, coordenador.
Atividade Didática	<p>◆ Os alunos foram divididos em 4 grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Grupo 1 pesquisa sobre a História de Sergipe; – Grupo 2 pesquisa sobre os personagens ilustres do Estado na área da Literatura; – Grupo 3 pesquisa sobre marcos históricos da cidade e do Estado; – Grupo 4 pesquisa sobre a origem da linguagem em Sergipe. <p>Logo em seguida, exposição das pesquisas em cartazes na sala de aula antes da visita ao museu.</p>
Divisão do Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ◆ A professora orienta as atividades em sala de aula e articula a visita ao museu e a compra dos ingressos antecipados; ◆ Os pais autorizam por escrito a liberação do aluno para realizar a visitação; ◆ O coordenador articula a visita ao museu, a compra dos ingressos antecipados como também a data e o horário do evento e o contato com o guia turístico para acompanhar a visitação; ◆ O diretor realiza o contato com o gestor público para solicitar a liberação do veículo para transportar os alunos; ◆ O motorista dirige o ônibus no trajeto da ida e volta do museu; ◆ O bilheteiro vende os ingressos antecipados para a escola; ◆ O porteiro dá acesso ao estacionamento do museu para os alunos descerem com máxima segurança; ◆ O recepcionista dá as orientações sobre a visitação e entrega panfleto sobre o que será visto no museu; ◆ O ascensorista facilita o acesso de um andar aos outros pelos ambientes internos do museu; ◆ O curador, diante de alguma exposição temporária existente no museu, servirá para apresentar seu trabalho aos visitantes do museu.
Objeto	Ir ao museu e conhecer os aspectos sócio-histórico-culturais do Estado de Sergipe.

<p>Regras</p>	<p>Além dos procedimentos e comportamentos exigidos da boa educação que permitem participar de uma atividade social, também há os seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Entregar o termo de autorização dos pais assinado e datado; ◆ Respeitar os demais colegas e a hierarquia escolar; ◆ Apresentar as atividades pré-estabelecidas em sala de aula; ◆ Comprar os ingressos antecipadamente; ◆ Pontualidade na saída para a visitação; ◆ Estar devidamente uniformizados; ◆ Não fotografar dentro do museu em hipótese alguma; ◆ Manter-se em silêncio durante a explica�o do guia no interior do museu; ◆ Não tocar nas obras de arte do museu; ◆ Não comer nem beber nas dependências do museu; ◆ Não utilizar as janelas do ônibus durante o trajeto da viagem; ◆ Não fumar e nem consumir bebidas alcoólicas; ◆ Entregar ingresso na recep�o do museu; ◆ Fazer perguntas pertinentes ao que estiver sendo exposto;
<p>Artefatos/instrumentos/ ferramentas</p>	<p>Cartilha de programa�o do museu, resultado das pesquisas realizadas, cartazes, folder do museu, conversas na aquisi�o dos ingressos, do ônibus, do agendamento com o museu, dinheiro, lanches, obras de artes, telas de artistas, decisão de horários, acesso aos ambientes desde a escola até o museu.</p>

Fonte: É autor

Apresentados o modelo de abordagem em atividade social e o quadro desenvolvido na pesquisa, passaremos para o funcionamento dos gêneros aliados à proposta da TASHC, pertinente a uma proposta de trabalho com alunos no Ensino Fundamental.

4. A TASHC no Contexto do Ensino de Língua Portuguesa e o “Modo de fazer”

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural pode proporcionar uma organiza o do ensino de língua portuguesa como atividade de ensino oferecida aos alunos. O objetivo deste modelo consiste em satisfazer as necessidades dos sujeitos na rela o entre a teoria – vista em sala de aula e a prática – vivenciada na comunidade social.

Esse modelo permite trabalhar com os elementos das atividades, tais como sujeitos, instrumentos, objetos, comunidade, regras e divisão de trabalho. O gênero é utilizado como instrumento para o desenvolvimento da atividade. O que deve ser focado consiste no modo de ensinar a partir do “modo de fazer” que permita transformar a realidade dos sujeitos e da comunidade em que estão inseridos, por meio de um projeto elaborado à luz das necessidades disciplinares e transdisciplinares definidas no processo de aprendizagem.

Na experiência de sala de aula, a professora, ao utilizar gêneros na leitura e escrita, percebe que seus alunos não têm o hábito de realizar atividades dessa natureza durante o decurso da disciplina. Essa discussão, que não deixa de ser atual, reflete muito no desenvolvimento educacional do aluno, dada a relação inexistente de planejamentos pedagógicos voltados às condições de uso entre teoria e prática. À guisa de uma abordagem por atividade social que pode estimular o desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem.

No contexto do ensino de LP, conforme propomos neste estudo, a mediação se dá através do uso da linguagem social decorrente da atividade social realizada, relacionando-a às metas de aprendizagem objetivadas em sala de aula. O seu resultado representou um conjunto de novos conhecimentos em contato com realidades distintas, *a priori* por meio de pesquisas que os alunos fizeram para elaborar um conjunto de saberes sobre a história do Estado de Sergipe, trabalho este planejado em grupos mediante orientação da professora.

Diante do modo de ler os eventos do objeto planejado na atividade social, os alunos apresentaram suas pesquisas em forma de cartazes e exposição oral (exercício da prática de leitura e produção escrita) em sala de aula aos demais colegas antes de visitarem o museu. Essa primeira atividade surgiu após a professora motivar os alunos para tal desenvolvimento do projeto. Antes de qualquer atividade extraescolar, os alunos foram orientados a realizarem atividade de leitura sob a ótica da pesquisa bibliográfica e midiática, sobre aspectos da história de Sergipe e suas linguagens.

A posteriori, foi realizada a visita ao museu. Os alunos tiveram a oportunidade de relacionar os conhecimentos pesquisados com os conhecimentos apreendidos na prática da atividade social no museu. Nesse caso, a professora quis mostrar que o conhecimento pesquisado e/ou presente em certos livros didáticos pode estar acessível concretamente em formas variadas e nem sempre nos livros didáticos.

Na prática do ensino de LP, o instrumento visto como externo – neste caso, a visita ao museu – aparece como espaço de conhecimento aos alunos sobre o objeto da atividade; o signo (o conteúdo), por sua vez, orientado internamente, está dirigido para o controle do indivíduo visto, nesta pesquisa, como atividades realizadas pelos alunos antes da visitação. Tal teoria configura as palavras de Vigotsky (2007) quando se refere ao uso de meios artificiais, dizendo que

a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. (VIGOTSKY, 2007, p. 56).

O referido autor enfatiza a mediação⁹ como sendo um dispositivo que realiza o desenvolvimento humano do trabalho didático com gêneros em sala de aula visto como uma alternativa na aplicação do conteúdo disciplinar e interdisciplinar. Os resultados começam a aparecer a partir da compreensão das atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula mediante a assimilação das situações vividas entre o conteúdo e a prática.

Com isso, o ensino pelo simples método configurado como tradicional não é suficiente na assimilação do conhecimento de LP na transmissão de conteúdos em sala de aula. É preciso (re)orientar a prática docente do ensino à experiência real.

5. Resultado da Experiência

Desenvolver atividades no ensino de LP não é tarefa fácil, porém não é impossível. Com a experiência do trabalho em atividade social, foi perceptível que o processo de ensino-aprendizagem pode ser melhor desenvolvido com resultados significativos e menos tenso para os alunos. Planejar tarefas contínuas pode gerar melhores resultados no ensino de LP.

Diante da experiência em trabalhar com a atividade social, foi possível visualizar a fragilidade do processo de ensino-aprendizagem que existe na instituição escolar e, principalmente, no trabalho planejado (MACHADO, 2009) da disciplina de LP oferecido a alunos que se apresentam num estágio de formação com pouca concentração para os estudos.

Com isso, percebemos, após análise dos dados, que, assim como os alunos assimilam o conhecimento e o ensino de língua por meio de atividades lúdicas, dinâmicas, a professora também pode refletir sobre os caminhos possíveis para concretizar e agregar o material didático com outras atividades que facilitam a aprendizagem dos alunos de modo a refletir sobre o ensino-aprendizagem da língua e seus mecanismos de construção textual, através do uso da leitura e da produção textual em sala de aula.

Em um dos trechos recortados do áudio, verificamos que a professora destaca a importância de trabalhar de maneira diferenciada, neste caso, com a atividade social, quando diz:

Trabalhar em sala de aula com a Atividade Social no ensino de língua portuguesa, foi, para mim, uma experiência muito diferente. Inicialmente lembro que coloquei bastante resistência e depois vi que não me sentia muito bem, porque precisei planejar minha

9. A abordagem do termo mediação neste estudo, quer mostrar sua relevância à assimilação do conhecimento por meio da consciência individual e coletiva.

aula contando com outras pessoas da escola para que o projeto se concretizasse, mas valeu a pena porque meus alunos reconheceram que tiveram algumas aulas diferentes e dinâmicas e melhor ainda porque eles conseguiram algo que não tinha conseguido há três anos: a produção de textos sobre os resultados da visita e, principalmente, a participação por meio da leitura dos alunos sobre seus relatos dos trabalhos realizados. Fiquei muito feliz de verdade. (PROFESSORA, 2011, trans. 08m 20ss).

Diante da experiência da professora, notamos que a prática social, além de ter sido válida, foi também significativa porque proporcionou à docente a reflexão sobre sua atividade de modo a criar estratégias diferenciadas para seu trabalho docente. O fato de ela ter sentido uma certa resistência por necessitar da ajuda de outras pessoas para realizar uma atividade mais dinâmica e criativa pareceu deixá-la insegura e capaz de pensar que não daria certo.

Nesse sentido, a professora percebeu que é muito importante o uso de práticas que direcionam às atividades de planejamento ao contexto social dos alunos, assim como para realizar seu trabalho a ponto de identificar os resultados do processo de ensino- aprendizagem de maneira criativa no contexto da leitura e da produção escrita, por meio de resultados concretos da participação dos alunos nas tarefas distribuídas.

Os relatos dos alunos sobre a proposta de trabalhar com a atividade social nas aulas de português serviram para sustentar sua importância no ensino de língua. Com isso, cabe uma ressalva desta experiência sobre os sujeitos participantes.

Eles merecem atenção, considerando-se a fase de desenvolvimento humano em que se encontram. São adolescentes numa fase da vida com pouca paciência e concentração nos estudos e não solícitos em desenvolver um trabalho diferenciado, uma vez que essa atividade exige muito tempo e disposição para pesquisar sobre questões de ensino em LP. Tal tarefa não os interessa; este papel compete ao professor.

Mesmo com esse agravante de acomodação educacional pelos adolescentes, após ouvir a proposta de trabalho em LP a partir de atividade social, eles ficaram interessados e começaram a se organizar em grupos para desenvolver a pesquisa. Ao propor a separação dos grupos para realizar a atividade, logo foram formando os grupos. Chamou-nos a atenção a fala de um aluno quando disse: “Professora? A gente vai formar os grupos, ou a senhora é quem vai fazer? Porque se for a gente, prefiro ficar no grupo de Amanda, Fernanda Larissa¹⁰, porque elas sabem fazer tudo direitinho. Pode ser?” (CLEBER, 2011, trans. 31m 12ss).

10. Nomes fictícios, assim como todos os outros que aparecerão neste texto.

Pois bem, essa fala do aluno é corriqueira nessa turma, por causa dos problemas gerados no caso daqueles que se encaixam em grupos e não fazem nada. Entretanto, a professora, conhecedora da turma, fez questão de que eles formassem os grupos e acompanhou-os de perto nas atividades. Diante das atividades distribuídas, a professora propôs que os respectivos grupos trabalhassem conforme as orientações dadas com base na atividade social proposta.

Considerando a atividade social como abordagem colaborativa¹¹ no processo de ensino-aprendizagem, todos os sujeitos (professora e alunos) são participantes que negociam as aprendizagens a partir de um planejamento feito pela professora, mas renegociado com a situação de ensino e os alunos, que preveem seus resultados na aprendizagem de LP por meio da prática de leitura e escrita.

Desde o início da unidade, a professora já estava trabalhando com leitura e produção escrita, especificamente com os gêneros textuais carta e e-mail. O referido assunto desenvolvido pela professora inicialmente causou “antipatia” pelos alunos, pois já acreditavam que precisariam ler textos em sala de aula e produzir atividades por meio da escrita de textos.

Com a divisão já realizada, a professora dividiu as tarefas entre os grupos, da seguinte forma: *Grupo 1 pesquisa sobre a História de Sergipe; Grupo 2 pesquisa sobre os personagens ilustres do Estado na área da Literatura; Grupo 3 pesquisa os marcos históricos da cidade e do Estado; Grupo 4 pesquisa sobre a origem da linguagem em Sergipe.*

Durante a distribuição das tarefas, um dos alunos do grupo 3 questionou:

mais professora, como pode numa aula de português a gente pesquisar sobre história de Sergipe, tá doida é? (risos de muitos alunos), vai ser difícil fazer esse trabalho porque a gente não está entendendo nada, podemos pedir a ajuda do professor de história? (PAULO, 2011, trans. 39m 07ss).

A resposta da professora foi enfática, ao dizer que o novo causa espanto, mas que os alunos não se preocupassem, pois seriam orientados passo-a-passo na realização da tarefa e poderiam, sim, pedir a ajuda de outros professores. Logo em seguida, os elementos da atividade social foram colocados no quadro branco para os alunos entenderem o que aconteceria nos próximos passos do trabalho. Decorridos os dias para a realização das pesquisas, os grupos apresentaram o trabalho em forma de cartazes, expondo o material pesquisado; foram duas aulas somente para colocá-los em atividade de leitura e produção escrita.

11. Para Magalhães (2004), a abordagem colaborativa consiste em pesquisas que se concentram numa opção metodológica que pode gerar, na situação do trabalho educacional, um ambiente permanente de reflexão, capaz de analisar as situações de prática concretas socialmente entre os sujeitos que direcionam para uma análise entre a teoria e a prática capaz de identificar se os objetivos traçados pelos sujeitos da atividade social foram alcançados.

O resultado foi muito positivo, superando as expectativas da professora e dos próprios alunos, que não acreditavam no projeto que haviam realizado para apresentação dos trabalhos antes da visita ao museu. Assim como destacamos na metodologia, dos 24 alunos participantes deste trabalho, 23 nunca tinham ido a um museu e a obediência às regras colocadas no quadro da atividade social foi seguida fielmente, sem prejuízo para a abordagem do ensino e durante a visita.

Durante o trajeto pelo museu, ficou muito evidente que a pesquisa realizada anteriormente serviu para introduzir algumas reflexões sobre a história de Sergipe, como também possibilitar o surgimento de dúvidas sobre aspectos históricos ainda não abordados em sala de aula. Sobre os relatos da atividade, os alunos afirmaram:

É muito mais fácil aprender vendo as coisas; a gente relaciona o que vimos na sala de aula. Outras coisas a gente não vê na escola nem nos livros que estudamos. Pra mim, foi melhor ainda porque não conhecia um museu e tive a oportunidade de conhecer coisas novas. (WILKER, 2011, trans. 145m 43ss).

Sobre a preocupação da leitura e da produção escrita,

Eu consigo escrever melhor quando consigo ter contato com as coisas, por exemplo, na sala de aula, quando a professora falou sobre o trabalho, já tava pensando que iria fazer uma pesquisa em livros. Aff! Esse tipo de coisa é muito chato! Lembrei logo das séries anteriores quando a professora de redação mandava fazer uma redação sobre minhas férias, mas agora vi que é mais fácil estudar quando podemos conhecer as coisas. Da minha parte do trabalho eu consegui identificar muitos autores literários, mas precisei resumir para falar em sala de aula. Gostei porque aprendi sobre personagens da literatura. (LARISSA, 122m 52ss).

Além dos relatos apresentados acima, muitos outros foram coletados, porém todos representavam experiências semelhantes de aprendizagem: uns satisfeitos com os trabalhos; outros felizes não apenas por terem realizado a atividade, mas por terem tido a possibilidade de conhecer um museu pela primeira vez; e outros, que conseguiram, com a prática social, produzir textos capazes de descrever todos os momentos da visita, mostrando passo a passo o que foi descoberto por eles, por meio do gênero carta. Essa experiência do uso do gênero possibilitou aos alunos sentirem-se à vontade para escrever como se estivessem informando um parente sobre sua visita ao museu.

Para aproveitar todo o contexto de produção dos alunos, a professora instigou-os a apresentarem seus relatos de experiências da atividade social na sala de aula, destacando os pontos positivos e negativos decorridos da atividade. O resultado desse momento foi importante, pois a tarefa representou a participação dos alunos no trabalho da disciplina, de acordo com suas experiências a partir do conhecimento adquirido nessa relação de trabalho, destacando que o objeto desenvolvido foi positivamente válido no percurso da aprendizagem dos alunos.

Considerações Finais

É possível afirmar que a organização de um trabalho em atividade social possibilitou motivação aos alunos para produzirem textos de maneira descontraída. As pesquisas colaborativas serviram de curiosidade prévia à visita ao museu. Através da leitura, eles apresentaram seus trabalhos em sala de aula como resultados. Do ponto de vista do aluno, ficou evidente que a interação e as relações existentes entre o material didático e a prática social desenvolvida facilitou a realização das tarefas propostas de maneira satisfatória do ponto de vista pedagógico.

A partir dos turnos de fala¹² dos alunos, o conhecimento era construído desde o momento da elaboração do objeto de estudo à realização e execução dos trabalhos desenvolvidos e apresentados pelos alunos na sala de aula e no museu. Os alunos perceberam que estudar outros aspectos disciplinares direciona-os ao uso da língua e à forma como devemos escrever, assim como a pesquisa os conduz aos resultados de muitas leituras realizadas em livros, mídias, sites e acervo encontrado no museu quando da visita.

Os obstáculos vencidos pelos alunos ficaram evidentes durante a apresentação das pesquisas realizadas por eles, principalmente por parte da maioria que nunca fora em um museu. Esses alunos demonstraram muito conhecimento pelo que presenciaram. Nesse aspecto, o fato de desenvolver uma atividade prática no contexto do ensino de língua portuguesa possibilita à professora adentrar no mundo dos alunos, de modo a perceber a construção que eles fazem sobre o mundo de si, entre o conhecido e o desconhecido.

No que compete à professora, a reorganização de seu trabalho permitiu aprimorar seu planejamento disciplinar, aproximando seus alunos das atividades práticas e teóricas, constituindo sua ação profissional por meio das práticas sociais elaboradas pelas experiências vivenciadas numa abordagem colaborativa

12. Assumidos aqui como os momentos em que os alunos falavam a respeito da atividade.

em que não apenas o aluno foi beneficiado, mas toda a comunidade escolar que fez parte do objeto da atividade social.

Por fim, essa professora, posteriormente, foi capaz de refletir sobre o aprendizado em uma perspectiva que considera a sala de aula e o que há fora dela como um processo de assimilação do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 3ed. São Paulo: Pontes, 1991. Cap. 21. p. 284-93.
- BRONCKART, Jean-Paul. *O Agir nos Discursos: das Concepções Teóricas às Concepções dos Trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.
- _____. *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo, SP: EDUC, 2012.
- ENGESTRÖM, Y. *Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization*. Journal of Education and Work, v. 14, n.1, p. 133-156, 2001. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/CarlosH%C3%A9ric/Documents/MEUS%20DOCUMENTOS/DOUOTRADO/ARTIGO%20COMPLEMENTAR/Engestr%C3%B6n.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- LEONTIEV, Alexis. (1977/1978) *Activity, Consciousness and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2015.
- LIBERALI, F. C. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.
- _____. *Creative Chain in the Process of Becoming a Totality / A Cadeia Criativa no Processo de Tornar-se Totalidade. Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 100-124, 2º sem. 2009a.
- MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: *Linguagem e Educação – O Trabalho do Professor em uma Nova Perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; SZUNDY, P. (Orgs.) *Vygotsky: Uma Revisita no Início do Século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.
- OLIVEIRA, C. H. S. *Discursos Pedagógicos na Formação dos Professores no Curso Normal: Foco na Disciplina Metodologia de Português*. 2011. 168p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Se.
- PROFESSORA ENTREVISTADA. Entrevista filmada I. [agosto 2011]. Entrevistador: Carlos Héric Silva Oliveira. Santo Amaro das Brotas, 2011. 4 arquivos .VLC (190 min.). Transcrição das partes do *Corpus da Pesquisa* encontra-se no arquivo pessoal e do grupo de Pesquisa GÉPLA da UFC.
- VIGOTSKY, L. S. (1924). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DO DICIONÁRIO EM DOIS MANUAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**CONSIDERATIONS ON THE USE OF THE DICTIONARY IN TWO MANUALS OF TEACHING-LEARNING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE**Cintia Voos KASPARY¹

RESUMO: Este artigo objetiva examinar se os enunciados de atividades linguísticas em livros do aluno e guias pedagógicos pertencentes a dois manuais de ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) destinados ao público adulto sugerem o emprego do dicionário. Para contextualizar este estudo, são apresentadas as concepções de ensino-aprendizagem de francês das coleções analisadas e o espaço destinado ao uso do dicionário em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Por fim, com base na pesquisa realizada, é apresentada a situação particular do emprego do dicionário no ensino- aprendizagem de FLE e, ao mesmo tempo, é exposta uma análise sobre esses dois manuais nessa perspectiva. Através de contribuições da Lexicografia Pedagógica (LP), espera-se oferecer uma reflexão sobre o uso do dicionário no contexto de ensino-aprendizagem de FLE para assim valorizar o seu emprego por professores e aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de FLE. Uso do dicionário. Lexicografia pedagógica. Manuais de ensino de FLE.

ABSTRACT: This article aims at examining whether the statements of the linguistic activities in the student's books and in pedagogical guides of two teaching-learning manuals of French as a Foreign Language (FFL) for adult audiences suggest the use of the dictionary. To contextualize this study, the article describes the teaching-learning conceptions of French in the analyzed collections, and the amount of space granted to the use of the dictionary in research on the teaching-learning of foreign languages. In addition to that, the specific situation of the use of the dictionary in the teaching-learning of FFL is presented, based on the research carried out, as well as an analysis of these two manuals, in this perspective. Finally, it is expected to offer a reflection on the use of the dictionary in the teaching-learning context of FFL, by means of the contributions of the Pedagogical Lexicography (PL), in order to increase its use by teachers and apprentices.

KEYWORDS: FFL teaching-learning. Dictionary use. Pedagogical lexicography. Manuals of French as a Foreign Language (FFL).

De modo geral, o dicionário é considerado uma obra de referência acerca do repertório vocabular de uma dada língua. Surcouf (2010) assinala, como uma atitude natural do aprendiz de uma língua estrangeira, a compra de um dicio-

1. Doutoranda em Estudos da Linguagem na linha de pesquisa de Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: cintiakaspar@yahoo.com.br.

nário desde o início de seu percurso de aprendizagem. Conforme o Quadro Comum de Referência para as Línguas (QCRL, 2001), o dicionário é recomendado em diferentes momentos como uma estratégia pedagógica útil para professores e aprendizes no que diz respeito ao ensino- aprendizagem de uma língua. Dentre suas possibilidades de uso, pode-se pensar em: 1) averiguação de significados; 2) verificação de dúvidas ortográficas ou fonéticas, durante situações de interação escrita ou oral, no intuito de evitar falhas de comunicação; 3) pesquisa de novas palavras a fim de ampliar o vocabulário em produções escritas e orais².

Em relação a sua função, Biderman (1998) entende que o dicionário constitui, ao mesmo tempo, uma descrição sistemática do léxico de uma língua e um registro da norma linguística e lexical de um dado grupo. Muitos são os modelos de dicionários disponíveis. Alguns servem para suprir as necessidades dos usuários, outros, para a exigência produtiva do mercado editorial. Ao se considerar somente os dicionários de língua, pode-se pensar em modelos classificados conforme o número de lemas – dicionário padrão, minidicionário, dicionário infantil, etc (BIDERMAN, 1998); conforme o número de línguas – dicionário bilíngue, monolíngue, semibilíngue (SELISTRE & BUGUEÑO, 2010), dentre outras classificações.³

Essa questão classificatória tem, nos últimos anos, despertado interesse expressivo no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras⁴. Embora Vital (2013) assinale o fato de que o potencial didático do dicionário ainda não esteja consolidado no ambiente de ensino-aprendizagem, algumas tentativas de estabelecer uma relação entre as obras lexicográficas e seus consulentes têm sido implantadas em caráter experimental⁵. É possível observar, no entanto, um atraso no desenvolvimento da lexicografia brasileira se comparada aos resultados obtidos pela área internacional (SITA FARIAS, 2009).

Segundo Lew (2011), as pesquisas sobre o uso do dicionário datam de pouco mais de cem anos e são as últimas décadas que têm proporcionado um maior desenvolvimento na área. Essa declaração reforça os estudos revelados por Welker (2008), que apontam os principais resultados sobre o papel do dicionário no âmbito brasileiro. Para Lew (2011), em sua maioria, as pesquisas apontam para: a) falta de uso sistemático do dicionário e b) falta de conhecimento de seu empre-

2. Para mais informações, consultar Lunkes e Bugueño (2016).

3. No presente trabalho, não serão apresentadas as diferentes classificações de dicionários por não ser relevante aos seus objetivos. Para uma análise mais detalhada, consultar Welker (2004), que apresenta um quadro com as principais classificações.

4. Para um panorama de critérios classificatórios de dicionários, consultar Bugueño Miranda (2014).

5. Como exemplo em língua inglesa, pode-se citar Selistre e Bugueño Miranda (2010); e em língua espanhola, Faria (2015).

go por parte dos professores e aprendizes. O autor observa algumas deficiências metodológicas nos estudos, citando a questão dos instrumentos utilizados para coleta de dados, fato que pode produzir resultados não confiáveis.

No âmbito internacional, observa-se uma concentração de pesquisas empíricas acerca do inglês como língua estrangeira (ILE). Como exemplo, pode-se citar Hartmann (2000), que investigou o uso do dicionário no âmbito universitário; Lew (2002), a frequência e os diferentes tipos de informações buscadas pelos utilizadores de dicionários; e Tono (2011), que analisou o processo de consulta ao dicionário por aprendizes através de tecnologias de rastreamento ocular⁶.

No âmbito nacional⁷, há pesquisas que dizem respeito ao espanhol como língua estrangeira (ELE), ao português como língua materna (PLM) e ao alemão como língua estrangeira (ALE). De forma geral, tratam do uso do dicionário no âmbito de produções e compreensões escritas ou discorrem sobre a dificuldade na formação de professores e aprendizes no que tange ao uso do dicionário, tal como se pode ler em Machado (2003), e Fagundes (2013).

Quanto ao Francês como língua estrangeira (FLE), raros são os trabalhos publicados referentes ao uso do dicionário. Esse fato demonstra possivelmente uma lacuna no que diz respeito à relação entre o estado da arte da lexicografia geral e o campo específico da lexicografia para o ensino de francês. Ainda que nos anos 80 tenham sido realizadas algumas pesquisas com aprendizes de FLE relacionadas especificamente ao emprego do dicionário em situações de ensino-aprendizagem⁸, não se encontrou experiências mais atuais no mesmo formato. Na busca de elementos sobre o tema, é possível destacar um artigo que aborda o ensino-aprendizagem de FLE no Japão e o modo como o dicionário é usado enquanto ferramenta pedagógica nesse contexto⁹. Além disso, destacam-se artigos sobre a construção de dicionários bilíngues e o conceito de cultura, mas sem uma discussão pormenorizada sobre o emprego do dicionário em situações de ensino-aprendizagem de FLE¹⁰.

6. Pesquisa realizada no sítio da EURALEX - European Association for Lexicography (Associação Europeia de Lexicografia) e no sítio do *International Journal of Lexicography* (Jornal Internacional de Lexicografia).

7. Pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES, bem como em outras plataformas de busca acadêmica.

8. Galisson (1983) realizou uma pesquisa intitulada *Imagem e uso do dicionário em aprendizes de língua no nível avançado* [Image et usage du dictionnaire chez des étudiants (en langue) de niveau avancé] para verificar se o emprego da ferramenta dicionário condiciona ou não a representação que o consulente tem do objeto. A pesquisa constatou que o dicionário possui uma influência positiva na aquisição do vocabulário. Entretanto, o autor reconhece não ser possível estabelecer a maneira como essa influência é exercida.

9. Para uma apresentação sobre o ensino-aprendizagem do FLE no Japão, consultar Coubard e Pauzet (2003).

10. Para mais informações sobre o conceito de cultura nos dicionários bilíngues, consultar Celotti (2002).

No contexto de FLE, Coura-Sobrinho (2000) explica que o emprego do dicionário ainda não é realizado de maneira sistemática como ferramenta pedagógica nos cursos de língua estrangeira. Para ele, há um descompasso entre o desenvolvimento da lexicografia no que diz respeito aos dicionários e as propostas pedagógicas de cursos de língua estrangeira e de manuais didáticos ao prever um emprego sem sistematização do dicionário como ferramenta pedagógica¹¹. No ano de 2012, em outro estudo, o autor discorre sobre a questão do léxico no manual de FLE *Tout va Bien*¹². Mesmo não sendo apresentada uma análise de como o uso do dicionário é recomendado pelo manual, Coura-Sobrinho (2012) considera o dicionário como uma estratégia secundária de aprendizagem lexical.

Tendo em vista essas lacunas de pesquisa, este artigo investiga a existência de indicações ao uso do dicionário nos manuais de ensino de FLE *Alter ego+* e *Édito*. Para contextualizar este estudo, são apresentadas as concepções de ensino-aprendizagem de FLE das coleções analisadas. Examina-se se os enunciados de atividades linguísticas¹³ do livro do aluno e as recomendações do livro do professor sugerem o emprego do dicionário. A partir dessa pesquisa, é proposta uma reflexão sobre as indicações existentes e também sugestões quanto às atividades linguísticas nas quais poderia haver uma indicação de uso do dicionário como ferramenta pedagógica. Por fim, é apresentado um panorama da situação particular do emprego do dicionário no ensino-aprendizagem de FLE e um exame desses dois manuais nessa perspectiva.

Critérios de seleção dos manuais de ensino analisados

A escolha das duas coleções de livros didáticos em questão deu-se a partir do critério de relevância e de orientação quanto ao tratamento do léxico. Quanto à relevância, foram eleitos materiais de uso amplo em instituições de ensino de francês como a Aliança Francesa, que promove o ensino do idioma e a disseminação da cultura francófona mundialmente. Devido ao seu caráter de órgão oficial, por ser a instituição responsável pela realização de exames de proficiência em FLE de caráter nacional e internacional, a escolha de seu material didático

11. O autor apresenta uma tabela com as principais pesquisas realizadas sobre o uso do dicionário no ensino - aprendizagem de LE, afirmando que o número elevado de variáveis envolvido nas pesquisas impede uma comparação mais sistemática dos resultados obtidos.

12. Augé et al. (2005).

13. Neste artigo, as atividades linguísticas são entendidas como a oportunidade de exercício da competência linguística do aprendiz de língua estrangeira, podendo ser de recepção e/ou de produção (QCRL, 2001).

influencia os demais centros de promoção e ensino da língua e da cultura desse idioma para adultos. Desse modo, a coleção de livros didáticos *Alter ego+* foi escolhida por ser, atualmente, utilizada por todas as Alianças Francesas do Brasil¹⁴ (AFB), sendo empregada por cerca de 40 mil alunos e professores de FLE. Além da AFB, os centros de idiomas das principais universidades públicas localizadas no sul do Brasil também fazem uso dessa coleção¹⁵.

Com relação ao segundo critério, foi escolhida a coleção *Édito*, pois, conforme sua apresentação, realiza uma abordagem mais sistêmica em relação ao ensino- aprendizagem do léxico. Enquanto na coleção *Alter ego+* o espaço destinado ao ensino-aprendizagem do léxico é organizado ao final do livro do aluno através de uma seção chamada de léxico temático, a coleção *Édito* integra às unidades de progressão do livro do aluno essa aprendizagem através de listas de vocabulário e exercícios lexicais de tipologia variada. Sendo o foco deste estudo o tratamento do uso do dicionário, considerou-se pertinente contrapor duas coleções que tivessem em comum a progressão de níveis¹⁶ e a abordagem orientada ao acional¹⁷ e, como recurso diferencial, o objetivo de um tratamento mais sistêmico conferido ao léxico da segunda coleção.

Breve apresentação dos manuais selecionados

Alter ego + é uma coleção destinada aos aprendizes adultos e adolescentes, organizada em quatro níveis de progressão, atendendo do nível A1 ao B2 do QCRL¹⁸. Com relação aos princípios metodológicos, o manual propõe uma didática centrada no aprendiz, através de atividades comunicativas próximas ao contexto da vida cotidiana. Segundo a apresentação do manual, sua formulação corresponde rigorosamente aos indicadores do QECR, no intuito de desenvol-

14. Conforme informações apresentadas no sítio <<https://www.aliancafrancesabrasil.com.br/livro-didatico>>.

15. As informações podem ser confirmadas através dos sítios: Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (NELE - UFRGS): <<http://www.ufrgs.br/nele/8.-material-didatico>> e Cursos Extracurriculares da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC): <http://www.cursosextra.com/frontend/curso/frances>>

16. Serão considerados os níveis A1, A2, B1 e B2 – conforme critérios do QCRL.

17. A abordagem acional tornou-se, a partir dos anos 2000, o princípio metodológico da maioria dos livros didáticos em FLE.

18. Para cada um dos níveis, são oferecidos um livro do aluno, um caderno de atividades, um guia pedagógico para o professor, uma coleção de CDs de áudio, um guia pedagógico digital com informações extras para uso em sala de aula e por fim CD-Rom com 500 atividades digitais.

ver as quatro competências (compreensão oral e escrita; expressão oral e escrita) de maneira progressiva¹⁹.

A coleção *Édito* compõe-se de quatro volumes, do nível A1 ao B2 do QEER, destinados também ao ensino-aprendizagem de FLE de adultos e adolescentes. Os dois primeiros volumes têm como base de organização os objetivos do nível A do quadro para formação de um usuário elementar e os dois volumes seguintes permitem alcançar o nível B de sua formação, sendo assim considerado um usuário independente²⁰ da língua.

Na apresentação do guia do professor, é destacada a presença do vocabulário em forma de listas integradas às unidades. A justificativa é que “a lista como suporte permite diversificar os modos de aprendizagem do léxico e, assim, oferecer ajuda mais completa e polivalente para o ensino do vocabulário”²¹. A partir desses dois critérios, espera-se estabelecer uma análise que apresente um panorama de qual é o tratamento atribuído ao emprego do dicionário dentro de dois manuais de FLE distintos.

Um panorama do ensino-aprendizagem de FLE

A criação do QCRL (2001, p. 20) tem como princípio o estabelecimento de uma base comum para a elaboração de programas de línguas, de orientações curriculares, de exames e de manuais na Europa. Através da definição de níveis de proficiência progressiva dos aprendizes de língua, o QCRL (2001) almeja a implantação de maior transparência de cursos, programas e qualificações linguísticas e, ao mesmo tempo, pretende atuar como uma ferramenta de promoção da cooperação internacional entre as línguas. Tendo em vista sua grande difusão no ensino-aprendizagem de línguas, o QCRL (2001) tem sido adotado no Brasil no ensino-aprendizagem de várias línguas europeias para que, assim, seja possível compreender os diferentes contextos de ensino-aprendizagem aos quais os aprendizes brasileiros são expostos linguística e culturalmente mediante parâmetros específicos²².

19. Conforme Hugot alii (2012).

20. Para cada um dos volumes, são destinados aos aprendizes um livro do aluno, um caderno de atividades, um livro do aluno digital *premium* e o acesso à plataforma digital para realização de atividades complementares. Aos professores, são destinados um guia pedagógico e um guia digital *premium* composto de livro do aluno e caderno de exercícios interativos, atividades interativas para desenvolvimento do léxico e acesso à sala de aula virtual.

21. [la liste comme support permet de diversifier les modes d'apprentissage du lexique et ainsi d'apporter une aide plus complète et polyvalente pour enseigner le vocabulaire] (ALCARAZ et al, 2016, p. 06)

22. Apesar da existência de modelos alternativos ao QCRL, o artigo não os levará em conta para fins de pesquisa. Essa decisão foi tomada por conta da grande abrangência do QCRL no contexto de ensino-aprendizagem de FLE.

Nesse cenário, o ensino-aprendizagem é visto através da abordagem acional, também conhecida como perspectiva acional. Segundo Puren (2004), o principal propósito da perspectiva acional (PA) é transformar o aprendiz em um ator social capaz de interagir em situações autênticas de comunicação. Na realidade, não há uma grande mudança de perspectiva metodológica com relação à abordagem comunicativa, uma vez que esse viés metodológico é constituído de várias perspectivas que o precederam cronologicamente: a abordagem comunicativa, por tarefas e a por competências.

Conforme análise de Richer (2008, apud Robert, Rosen & Reinhardt, 2011, p. 94), o que se pode perceber é uma mudança de cenário no que se refere ao conceito de comunicação e interação. Enquanto nos métodos comunicativos a preparação dos aprendizes ocorria com enfoque somente em encontros ocasionais e curtos (por exemplo, informar, informar-se, etc.), por meio de trocas linguísticas pontuais, na PA a preparação dos aprendizes visa a uma interação mais duradoura, na qual são construídas relações sociais em língua estrangeira via tarefas autônomas.

Na tentativa de enquadrar esses diferentes cenários de aprendizagem, o QCRL (2001) tornou-se o fio condutor na construção e na elaboração da maioria dos manuais de ensino-aprendizagem de FLE por ser base de elaboração para exames oficiais de proficiência de línguas europeias desde 2003. Atualmente, suas diretrizes definem as competências, os conhecimentos e as capacidades a serem desenvolvidos pelos aprendizes em LE, o contexto cultural da língua e os níveis de proficiência usados para medir os progressos durante as diferentes etapas de aprendizagem.

Apesar de seu caráter oficial, muitas são as críticas à adoção do QCRL como base para o ensino-aprendizagem de FLE e à perspectiva de ensino por ele defendida. No que diz respeito à elaboração de manuais didáticos, Robert et al. (2011) defendem que nenhum foi até o momento capaz de integrar de maneira satisfatória os preceitos estabelecidos pelo QCRL. Esses autores assinalam certa dificuldade na articulação entre os diferentes componentes comunicativos e o conceito de tarefa estabelecido pela PA.

Para Puren (2013), o problema é a estrutura dos livros didáticos em unidades, que acabam por limitar a concepção de autonomia dos aprendizes – tão cara à PA. Sob esse ponto de vista, a sequência didática deveria ter seu início de forma mais autônoma, através do comprometimento dos aprendizes em tarefas independentes e sem a interferência do professor, cujo auxílio viria em um segundo momento. Porém, o que tem sido apresentado nos livros didáticos é o contrário: o início das unidades é utilizado para retomada de modelos linguísti-

cos, através de diálogos fabricados e documentos autênticos e o reemprego livre das estruturas aprendidas é realizado somente ao final, o que acaba contradizendo os preceitos estabelecidos pela PA.

No caso do uso do dicionário, observam-se também lacunas importantes. No QCRL (2001), são encontradas referências ao uso do dicionário, mas essas não são notadas em situações mais práticas de ensino-aprendizagem de FLE. Rull (2011 apud ALMEIDA SANTOS, 2013, p. 34) afirma que: “(...) não se considera, como se deveria, o dicionário no contexto fundamental na aprendizagem do léxico, apesar de muitas recomendações de lexicógrafos e pesquisadores sobre seu uso”.

No QCRL (2001, p. 12), o dicionário é mencionado como uma obra de referência para consulta, como auxiliar na compreensão de textos escritos (ibidem, p. 135), como responsável pelo desenvolvimento do vocabulário (ibidem, p. 209), entre outras referências. É importante observar, a partir desses exemplos, que o QCRL considera o dicionário uma ferramenta representativa no desenvolvimento de atividades de compreensão, expressão e mediação. No entanto, não se tem nem indicações, nem pistas para seu uso e, além disso, não se definem critérios e parâmetros para sua escolha.

Ainda que se tenha na Lexicografia Pedagógica (LP)²³ uma grande preocupação no desenvolvimento de obras de referência que auxiliem especificamente o ensino-aprendizagem de uma língua, sendo essa materna ou estrangeira (HARTMAN; JAMES, 1998 apud OLIVEIRA, 2010, p. 226) não há um reflexo dessa atenção no contexto atual de ensino de línguas. Segundo Oliveira (2010), a principal preocupação da LP é com relação ao usuário-aprendiz; ao consultar obras lexicográficas, ele deve ter à sua disposição, de maneira simples, as informações que necessitar. Outra consideração é que ele seja capaz de deduzir outras informações a partir de seu material de pesquisa. No entanto, sem uma preparação adequada, o aprendiz não apresenta, geralmente, um conhecimento consistente do uso do dicionário e acaba por usá-lo em situações muito pontuais, apresentando dúvidas de vocabulário de forma insatisfatória e, por vezes, irrefletida.

23. Para Schaeffer (2002 apud BINON et Al, 2005, p. 15): “A lexicografia pedagógica é uma parte da lexicografia que se interessa ao estudo e à concepção de dicionários que tem por objetivo responder às necessidades de aprendiz de uma língua que não é sua língua materna. Esse ramo é particularmente complexo, pois situa-se no cruzamento de várias disciplinas como a lexicologia, a psicologia, a didática”.

[La lexicographie pédagogique est une sous-branche de la lexicographie qui s'intéresse à l'étude et à la conception de dictionnaires dont l'objectif est de répondre aux besoins des apprenants d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Cette branche particulière est assez complexe puisqu'elle se situe au carrefour de plusieurs disciplines comme la lexicologie, la psychologie, la didactique]

Binon e Verlinde (2000) assinalam a importância da integração entre a LP e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na desconstrução do pressuposto corrente de que ao iniciar os estudos de uma língua estrangeira o aprendiz já possui experiência e domínio no uso e manuseio do dicionário e, além disso, já é capaz de escolher criticamente o melhor dicionário de acordo com suas necessidades.

Com base no quadro teórico apresentado, este estudo realiza um esboço do espaço ocupado atualmente pelo dicionário nos manuais didáticos analisados, para que se possa, por fim, discutir alternativas que contribuam ao maior desenvolvimento e implicação da LP no ensino-aprendizagem de FLE.

Os procedimentos de realização da pesquisa

Esta pesquisa teve início com a contabilização de atividades que designassem explicitamente as competências de compreensão oral (CO), compreensão escrita (CE), expressão oral (EO)²⁴ e expressão escrita (EE)²⁵ nos dois manuais. Na coleção *Alter Ego+*, a simbologia de apresentação das atividades é feita como segue:

Figura 1: Legenda de apresentação de atividades



Fonte: BERTHET, A. et al., 2012, p.6²⁶

Além desse critério, optou-se por respeitar a organização interna dos próprios manuais: para o *Alter Ego+* a organização em dossiês, e para o *Édito*, em unidades²⁷. A partir desses critérios, efetuou-se o exame das atividades linguísticas presentes no livro do aluno em busca de referências explícitas ao uso do dicionário (DE) em correlação com referências ao emprego do dicionário no guia pedagógico do professor. Por fim, foi produzido um levantamento que possibilitou apontar as atividades nas quais poderia ser indicado o uso do dicionário para sua realização.

24. Na coleção de livros *Édito*, é usada a expressão *production orale*. No artigo será mantido o uso de *expressão oral*, por ser a nomenclatura utilizada pelo QEER.

25. Na coleção de livros *Édito*, é usada a expressão *production écrite*. No artigo será mantido o uso de *expressão escrita*, por ser a nomenclatura utilizada pelo QEER.

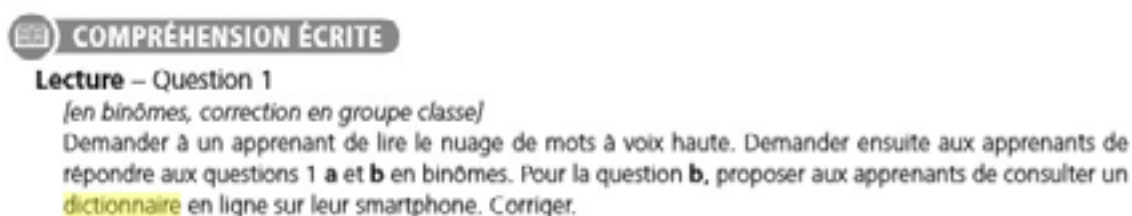
26. Respectivamente "ouvir, ler, falar e escrever".

27. [Dossiers e Unités].

Apresentação das informações identificadas nos manuais

As duas coleções estudadas não apresentaram nenhuma referência explícita ao uso do dicionário nos livros do aluno, isto é, o termo *dicionário* é inexistente no cenário exposto ao aprendiz²⁸. O mesmo ocorre no caso dos guias pedagógicos para os níveis A1 e A2 da coleção *Alter Ego+*. Na coleção *Édito*, somente o guia pedagógico de nível A2 apresenta uma sugestão de uso do dicionário na realização de uma atividade de CE. Conforme a Figura 2, a recomendação é que seja empregado um dicionário on-line na resolução da questão, sem que seja sugerido ao professor algum sitio on-line específico.

Figura 2: Exemplo de sugestão de uso do dicionário



Fonte: PERRARD, 2016, p. 170

No caso dos guias pedagógicos dos níveis B1 e B2, é possível observar uma quantidade um pouco mais expressiva de referências ao uso do dicionário. Na coleção *Alter Ego+*, o guia do professor de nível B1 apresenta três recomendações quanto ao uso. As duas primeiras (p. 21 e 88) mencionam o dicionário na realização de atividades de CE. No primeiro caso, é recomendado ao professor que autorize a consulta ao dicionário pelos aprendizes. No segundo, a sugestão é de que o dicionário não seja empregado como material apoio. O terceiro caso (p. 102) está relacionado à solução de dúvidas ortográficas e de pronúncia, conforme as Figuras 3 e 4. Como é possível observar, o dicionário é sugerido na finalização da atividade para que os aprendizes vejam como é representado o fenômeno do h aspirado [h aspiré] na maior parte dos dicionários. Mais uma vez, não é apontado nenhum dicionário específico. Assim, tem-se uma proposta vaga e genérica com relação ao emprego do dicionário.

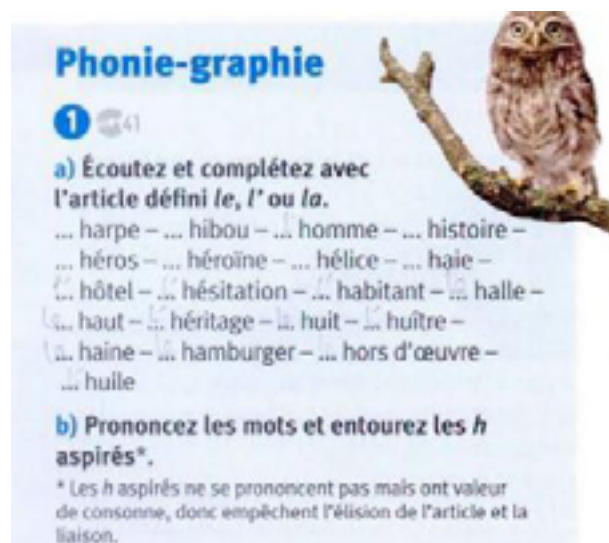
28. Cabe ressaltar que, para fins de pesquisa, as referências ao uso do dicionário que não façam parte da seleção de atividades analisadas não serão citadas.

Figura 3: Indicação de uso do dicionário no guia pedagógico

b) Placer les apprenants en binômes et leur demander de souligner les *h* qui ne commandent pas d'élision, comme dans les deux exemples écrits précédemment au tableau (*la harpe, le hibou*). Corriger en grand groupe et faire lire cette liste de mots à voix haute en expliquant que le *h* aspiré n'est pas une bizarrerie phonologique aléatoire. L'absence d'élision signifie également l'absence de liaison et donc un *h* aspiré oublié peut parfois nous faire dire une chose très différente de ce à quoi on pensait. Par exemple : *les héros, les zéros – en haut, en eau – la haine, l'aine...* Insister encore sur le fait que le son [h] n'existe pas en français et que les Français sont presque incapables de le prononcer, ce qui est un problème en anglais ou d'autres langues. Signaler enfin aux apprenants que, dans la plupart des dictionnaires, les mots commençant par un *h* aspiré sont précédés d'un astérisque.

Fonte : GUILLOUX, M et al., 2013, p. 102.

Figura 4: Indicação de uso do dicionário no livro do aluno



Fonte: DOLLEZ, C., PONS, S. 2013, p. 94.

No guia do nível B2 da mesma coleção, foi verificada uma maior quantidade de referências ao dicionário. Das cinco indicações de seu emprego, quatro são relacionadas ao desenvolvimento de atividades de CE. A primeira e a segunda indicações propõem que o dicionário seja utilizado para verificar o significado de termos desconhecidos. É importante notar que, pela primeira vez nos manuais em questão, o uso de um dicionário monolíngue é especificado pelo guia do professor. Na indicação 03, o dicionário é aconselhado para uma atividade de EO. A sugestão é que seja usada a ajuda do professor, do dicionário ou do Léxico Temático na elaboração da atividade de EO do aprendiz.

No caso da indicação 04, é proposto o uso da Internet ou do dicionário na busca de uma informação de caráter cultural. Dentro da atividade de CE apresentada, uma das questões solicita que o aprendiz formule hipóteses sobre a localização de uma dada cidade e é nesse contexto que o dicionário e a Internet são sugeridos. Na quinta indicação, a o emprego do dicionário está relacionado à

verificação de expressões. É aconselhado que os aprendizes elaborem hipóteses de significados em um primeiro momento e somente depois verifiquem as possibilidades no dicionário ou na Internet. Na coleção *Édito*, o guia pedagógico B1 não apresentou nenhuma menção ao uso do dicionário nas atividades selecionadas para este artigo. No guia de nível B2, verificou-se onze indicações para o uso do dicionário, divididas entre atividades de CO e de CE. As recomendações concentram-se na elucidação de significados de termos desconhecidos ou no desenvolvimento de vocabulário complementar. Também foi possível encontrar cinco momentos nos quais o uso do dicionário foi desaconselhado. O guia sugere que os aprendizes não usem o dicionário se não souberem o significado de um termo, para que as dúvidas sejam discutidas posteriormente em grupo. Nesse guia, o dicionário monolíngue é aconselhado em todas as indicações, o que demonstra a preocupação em evidenciar o emprego desse tipo específico de dicionário pelos aprendizes.

Análise das informações coletadas

Ao analisar as informações reunidas, é possível observar que as duas coleções apresentam uma abordagem semelhante com relação ao uso do dicionário. Os livros do aluno não apresentam o uso do dicionário como um recurso possível na resolução das atividades propostas. Mesmo que a coleção *Édito* considere que seu tratamento lexical é mais sistêmico, essa abordagem diferenciada não reflete em um tratamento distinto do uso do dicionário.

Para Surcouf (2010), a omissão dos livros didáticos tende a desestimular os aprendizes ao uso do dicionário, principalmente quanto ao emprego do dicionário monolíngue (DM). Ao não apresentarem nenhum aconselhamento de uso, esses manuais fazem uso do instrumento que parece mais fácil e rápido de ser consultado: o dicionário bilíngue (DB). No entanto, o uso do DB suscita alguns problemas que podem criar falsas crenças nos aprendizes ao realizar essa simplificação, fazendo com que o aprendiz tenha a impressão da existência de uma equivalência direta entre a LE e a língua materna (LM)²⁹.

Além dessas questões, há uma problemática em relação ao público de usuários que os DB atendem: ora podem servir a tradutores profissionais que buscam um complemento ao uso de outros materiais; ora aos aprendizes de LE

29. Surcouf (2010) propõe algumas evidências das divergências existentes, a saber: a) falta de uma equivalência simples; b) correspondência parcial; c) funcionamento morfossintático diferente; d) parte do discurso não presente ou diferente; e) frequência de uso diferente; f) nível de língua diferente; g) ordem de colocação diferente; h) conotação cultural diferente; i) falsos amigos.

que estão em fase de apropriação da língua estrangeira e ainda não possuem muitos conhecimentos; pode-se contar também como usuários eventuais: turistas, profissionais específicos, curiosos, etc. As diferentes demandas dos usuários podem não ser totalmente atendidas pelos DB, haja vista que esse tipo de material possui uma estrutura padrão de construção não adaptável aos diferentes públicos e às diversas necessidades.

Ao analisar os guias do professor dos níveis iniciais (A1, A2), constatou-se que o contexto é sugerido de maneira recorrente ao professor como auxiliar na elucidação do vocabulário desconhecido. Um exemplo é observado no guia nível A1 da coleção *Édito*, em que se pode ler: “esta atividade é realizada em grande grupo, o que permite elucidar o vocabulário desconhecido” (BERTHET et al, p. 29, 2012).³⁰ Outra sugestão é a possibilidade de consulta a sítios da Internet através de telefone celular ou de computadores em salas de informática. Em alguns casos, o guia pedagógico permite que o professor decida qual será o instrumento auxiliar na resolução da atividade. No entanto, na maior parte das atividades, é o professor que deve se responsabilizar pelo fornecimento de vocabulário necessário. Esse fato parece contraditório, tendo em vista que uma das principais preocupações da PA é o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no emprego da língua aprendida. Ao sugerir que o professor seja o principal responsável pelo provimento de vocabulário, acaba-se por criar uma relação de dependência entre os dois, podendo impedir que esse aprendiz desenvolva atitudes proativas e autônomas como sugere a PA.

Já nos guias dos níveis B1 e B2, pode-se verificar que as indicações de uso ao dicionário acompanham, mesmo que indiretamente, os principais interesses da tradição lexicográfica francesa. Bugueño Miranda (2015) ressalta que a lexicografia de tradição francesa é fundada em bases profundamente sólidas e sua orientação é visivelmente normativa³¹. Tendo em vista essas características, essa lexicografia tem especial interesse pela correção ortográfica e pela adequação lexical. Conforme Paveau, Rosier (2008 *apud* BUGUEÑO MIRANDA, 2015, p. 27), a adequação lexical tem dois aspectos relevantes: a preservação de boas maneiras lexicais, que busca a expressão léxica justa e a conservação de palavras raras; e o combate de más maneiras lexicais, que evita as palavras *passe-partout*, o abuso léxico, a cacofonia, etc.

Ao se observar as indicações coletadas durante a pesquisa, pode-se identificar uma preocupação na busca da expressão exata, no intuito de desenvolver no

30. [cette activité se fait en grand groupe, ce qui permet d'élucider le vocabulaire inconnu]

31. Ainda que o autor ressalte a existência de sinais de uma relativização na orientação idiomática.

aprendiz a habilidade de se expressar mais claramente, com um uso mais pontual do vocabulário. Essa preocupação aparece de maneira muito mais evidente nos guias do professor de nível B2, que possuem uma preocupação linguística muito mais apurada com relação às competências dos aprendizes. Nessa fase de aprendizagem, o aprendiz deve ser capaz de se expressar de maneira clara e bem estruturada com certo grau de elaboração. Além disso, ele deve ser capaz de compreender assuntos concretos ou abstratos em um contexto complexo³². Assim, a referência ao dicionário é bem mais frequente visando ao grau de elaboração exigido do aprendiz no seu discurso oral e escrito, o que reflete, mesmo que de maneira indireta, a preocupação lexicográfica francesa relacionada à determinação do espaço apropriado em que deve ser buscada a orientação do uso da língua.

Ainda que se reconheça essa relação entre as indicações reunidas e a tradição lexicográfica francesa, não há um aconselhamento aos aprendizes e aos professores com relação aos diferentes tipos de dicionário existentes e suas diferentes funções. Da maneira como são apontadas essas indicações de uso, tem-se a impressão de que tanto aprendizes quanto professores estão preparados para uma escolha justa de qual dicionário seria o mais adequado para a atividade indicada. Sabe-se, no entanto, que muitas são as dificuldades de uso do dicionário por ambos, conforme exposto no início desse estudo. No caso específico dos aprendizes, as pesquisas revelam sua não afinidade com o dicionário³³ e a necessidade de uma preparação dos aprendizes ao emprego dessa ferramenta, para que as suas habilidades de busca possam ser desenvolvidas.

Para Kromman et al (1991 apud SELISTRE p. 758)³⁴, o uso para o qual o dicionário se propõe molda sua composição estrutural. Dessa forma, sua função é determinante na seleção de informações e na escolha da forma de apresentação mais adequada às necessidades do usuário. No caso do DM, ele não tem por hábito levar em conta as necessidades, as dificuldades e os hábitos de consulta do público FLE (BINON, VELINDE & SELVA, 2005). Para os autores, a adaptação de um DM para uso de falantes nativos não pode ser realizada somente através de uma redução de sua macroestrutura, da simplificação de algumas definições e do acréscimo de alguns exemplos. É necessário, pois, que se repense a aprendizagem realizando, assim, uma mudança de padrão em sua construção, bem como em seus princípios de construção³⁵.

32. Conforme os descritores do QECR (2001).

33. Conforme Fagundes (2013).

34. A observação foi realizada com relação aos dicionários bilíngues, mas se considerou interessante a observação para a pesquisa desenvolvida.

Binon, Velinde & Selva (2005) destacam que, no caso do FLE, a maior parte dos dicionários para aprendizes disponíveis nem sempre é capaz de desempenhar suas funções de maneira satisfatória. Em sua maioria, são apenas DM para usuários nativos que acrescentam algumas simplificações em suas definições, aumentam o número de exemplos e supõem que podem servir da mesma forma aos falantes de FLE como já o fazem aos falantes de LM.

Atualmente em FLE, cita-se um exemplo que poderia atender de maneira mais satisfatória às necessidades dos aprendizes, a saber, o dicionário do DFRCLE (1999). Conforme seu *Front Matter*, o dicionário é destinado aos aprendizes adolescentes e adultos que não têm como língua materna o francês, isto é, aprendizes de FLE. Esse dicionário é o fruto da união de duas grandes editoras francesas, a *CLE International* e o grupo *Le Robert*, no intuito de construir um dicionário que pudesse levar em consideração todas as necessidades de uso de um aprendiz de FLE.

Como é possível perceber, o dicionário é configurado para atender às necessidades de aprendizes de FLE, funcionando como um auxiliar de atividades de produção e recepção. Apesar do reconhecimento de suas vantagens para uso por estudantes de FLE, não se tem até o momento muitos estudos que avaliem seu uso e demonstrem sua usabilidade relacionada aos aprendizes.

Análise das informações coletadas

Por fim, são analisadas algumas atividades nas quais é possível sugerir o emprego de uma obra lexicográfica. Apresentam-se dois exemplos da coleção *Alter Ego+*. Na Figura 5, o aprendiz é convidado a falar de suas atividades diárias e de seu ritmo de vida com um colega. Conforme o guia do professor (p. 55), a atividade 1 deve ser realizada em binômios através da utilização das imagens apresentadas. Na sequência, as atividades 2 e 3 também devem ser realizadas em duplas para que, por fim, seja feita uma apresentação em grande grupo dos resultados realizados.

Nesse caso, já existem na unidade do livro do aluno correspondente algumas pistas lexicais que podem auxiliar no desenvolvimento e interação entre os aprendizes. No entanto, as atividades 2 e 3 podem ser desenvolvidas de maneiras muito diferentes por cada um dos aprendizes, gerando diferentes tipos de necessidades lexicais. Por essa razão, seria interessante a indicação de um dicionário que pudesse auxiliar o aprendiz no desenvolvimento de sua expressão oral, levando também em consideração o objetivo do professor com a aplicação da atividade e as necessidades de busca lexical dos aprendizes.

Nesse contexto, um dicionário pensado para os aprendizes de FLE seria uma escolha mais acertada. Segundo Binon, Velinde & Selva (2005), os dicionários para aprendizes apresentam explicações detalhadas e demonstrações de regularidades da língua para suprir as necessidades do usuário pouco experiente. Esses dicionários apresentam também definições mais descritivas, colocações numerosas, número limitado de expressões e notas de usuário mais detalhadas. Todos esses aspectos têm o propósito de auxiliar os usuários não nativos da língua francesa.

Figura 5: Exemplo de atividade de expressão oral



4 

Échangez avec votre voisin(e).

1. Comparez vos rythmes de vie : à l'aide des dessins, dites quelles activités vous faites le matin, à midi, le soir. Précisez l'heure.

2. Dites quelles activités vous aimez/n'aimez pas faire.


3. Sélectionnez les activités agréables et imaginez une journée idéale.

Fonte: BERTHET, A. et al., 2012, p. 89

Na Figura 6, esse fato fica ainda mais evidente. Ao pensarmos que o aprendiz deve falar de uma personalidade e de todas as atividades que essa pessoa realiza durante um dia inteiro, ele tem, nesse momento, a liberdade de desenvolver seu texto conforme sua criatividade. No guia do professor, é sugerido que o profissional proponha algumas imagens de personalidades já conhecidas e, além disso, indique que a atividade possa ser terminada em casa pelo aprendiz. Ao indicar essa possibilidade, o guia deixa o aprendiz sem orientação, quando seria uma oportunidade para indicar o dicionário para aprendizes como uma ferramenta complementar no desenvolvimento da atividade.

Figura 6: Exemplo de atividade de expressão escrita



5 

Imaginez !

Journaliste au magazine *Elle*, vous êtes responsable de la rubrique « 24 heures avec... ». Vous avez interviewé une personne célèbre sur sa journée habituelle et vous la racontez dans le magazine : ses activités et horaires, les lieux où il/elle va...

Fonte: BERTHET, A. et al., 2012, p. 89

Considerações finais

Este artigo revelou que os manuais didáticos de FLE analisados dedicam um espaço bastante reduzido às indicações de uso do dicionário. Nos manuais de nível A1 e A2 das duas coleções analisadas, a referência ao dicionário é praticamente inexistente. Já os manuais de nível B1 e B2 apresentam sugestões mais frequentes. Mesmo assim parece ser insatisfatório, já que seu uso deveria ser introduzido de forma progressiva, acompanhando o desenvolvimento do percurso de ensino-aprendizagem dos aprendizes.

Uma primeira hipótese a ser considerada frente ao exposto é que esse modelo de progressão apenas reforça o pressuposto de que os aprendizes já tenham domínio no uso e manuseio do dicionário como instrumento de ensino-aprendizagem, o que é contradito pelos estudos apresentados. Essa pode ser uma das razões pelas quais os aprendizes não desenvolvem de maneira satisfatória sua habilidade de uso do dicionário. As poucas oportunidades de colocar em prática a habilidade de uso do dicionário tornam seu uso demorado e pouco eficaz.

Uma segunda hipótese é que, mesmo que se fale em novas abordagens de ensino, que privilegiem a autonomia do aprendiz, continua forte a centralização do aprendizado na figura do professor, como se observa nas várias vezes em que é sugerida a sua ajuda durante o desenvolvimento de atividades que necessitem o emprego de materiais complementares aos livros didáticos.

Uma terceira hipótese é a de que se considere que o desenvolvimento de estratégias de compreensão escrita e oral não envolve a consulta ao dicionário, o que tende a reforçar a ideia de que ele não seja utilizado. No caso de muitas coleções de livros didáticos de FLE, incluindo as duas analisadas, a principal preocupação é a preparação dos aprendizes para a realização de exames oficiais de FLE para validação de competências em francês de níveis iniciais e avançados de aprendizagem³⁶. Quando se observa que os manuais didáticos têm como principal objetivo a preparação dos aprendizes para os níveis que correspondem a provas oficiais de certificação cuja aplicação é realizada sem o uso do dicionário, seria importante investigar essa questão como uma hipótese da ausência de indicação do dicionário nos manuais de FLE. Como se percebe, há questões a serem investigadas.

36. Informações apresentadas no sítio do Centro Internacional de Estudos Pedagógicos - CIEP [Centre International d'Études Pédagogiques]: <<http://www.ciep.fr/>>. Acesso em: 21 Jul. 2017.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA SANTOS, Ana Rita Filipe de. *O uso do dicionário no processo de ensino-aprendizagem do léxico em ELE*. Dissertação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2013.
- ANTIER, M. et al. *Méthode de Français Alter Ego + 4 – Livre de l'élève*. Paris: Hachette, 2015.
- AUGÉ, H. et al. *Tout va bien. Livre du Professeur 01*. Paris: CLE International, 2005.
- BAZELLE-SHAHMAEI, B; BONEFANT, J.. *Méthode de Français Alter Ego + 4 – Guide Pédagogique*. Paris: Hachette, 2015.
- BERTHET, A. et al. *Méthode de Français Alter Ego + 1 – Livre de l'élève*. Paris: Hachette, 2012.
- _____. *Méthode de Français Alter Ego + 1 – Guide Pédagogique*. Paris: Hachette, 2012.
- _____, A. et al. *Méthode de Français Alter Ego + 2 – Livre de l'élève*. Paris: Hachette, 2012.
- _____, A. et al. *Méthode de Français Alter Ego + 2 – Guide Pédagogique*. Paris: Hachette, 2013.
- BIDERMAN, M. T. C. Os Dicionários na Contemporaneidade: Arquitetura, Métodos e Técnicas. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pires Pinto de. (Org.). *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. 1ª Ed. Campo Grande: Editora da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1998, v.I, p. 129-142.
- BINON, J; VELINDE. Como otimizar o ensino-aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson J (Org). *As palavras e sua companhia. O léxico na aprendizagem*. EDUCAT: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2000, p. 95-118.
- BINON, J.; VERLINDE, S.; SELVA, T. *Influences internationales sur la lexicographie pédagogique du FLE*. Trab. linguist. apl., Campinas, v.44, n.2, p. 215-231, Dec. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132005000200004-&lng=en&nrm-iso. Acesso em 02 Jan. 2016.
- BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Balanço e Perspectivas da Lexicografia. In: I Simpósio Internacional de Lexicografia e Linguística Contrastiva, 2012, Florianópolis. *Caderno de Resumos I SILLiC*, 2012. v. 1. p. 39-40.
- _____. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: proposta de uma taxonomia. *Alfa*, v. 58, n.1., p. 215-231, 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5378/4924>>. Acesso em: 15 Mar. 2017.
- _____. Prolegômeno para uma taxonomia de dicionários do francês. In: Rebello, Lúcia Sá; Fores, Valdir do Nascimento (org.). *Caminhos das letras: uma experiência de integração*. Porto Alegre: Ed. Instituto de Letras/UFRGS, 2015, p. 21-33.
- CELOTTI, Nadine. La culture dans les dictionnaires bilingues: où, comment, laquelle?. *Revue Ela - Études de linguistique appliquée*. v. 4, n. 128, p. 455-466, 2002. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-ela-2002-4-page-455.htm>>. Acesso em 01 Mar. 2017.
- COUBARD, Florence; PAUZET, Anne. L'utilisation du dictionnaire en classe de FLE: les japonais. *Revue Ela - Études de linguistique appliquée*. v. 4, n. 132, p. 429-444, 2003. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-ela-2003-4-page-429.htm#anchor_citation>. Acesso em 01 Mar. 2017.
- COURA-SOBRINHO, Jerônimo. Uso do dicionário configurando estratégia de aprendizagem de vocabulário. In: Vilson J. Leffa. (Org.). *As palavras e sua companhia*. 1a.ed. Pelotas: EDUCAT, 2000, p. 73-94.

_____. Léxico e ensino de línguas. *Actes du Colloque Miroir*. p. 131-142, 2012.

REY-DEBOVE, Josette. *Dictionnaire du français*. Paris: Le Robert & CLE International, 1999.

DOLLEZ, C.; PONS, S. *Méthode de Français Alter Ego + 3 – Livre de l'élève*. Paris: Hachette, 2013.

FAGUNDES, Renata Borba. *O uso do dicionário no ensino de vocabulário de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.posgraduacaoredentor.com.br/link/?id=10212370>>. Acesso em 04 Mar. 2017.

FARIA, Thaís de Mendonça. *A lexicografia pedagógica na formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um olhar sobre o uso do dicionário na sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127871>>. Acesso em 01 Mar. 2017.

GALISSON, R. Image et usage du dictionnaire chez les étudiants (en langue) de niveau avance. *Études de Linguistique Appliquée*. n°49, p. 5-88, 1983.

GUILLOUX, M. et al. *Méthode de Français Alter Ego + 3 – Guide Pédagogique*. Paris: Hachette, 2013.

HARTMANN, R. European Dictionary Culture. The Exeter Case Study of Dictionary Use among University Students, against the Wider Context of the Reports. *Euralex : Session Dictionary Use*. p. 385-391, 2000.

LEW, R. A Study in the Use of Bilingual and Monolingual Dictionaries by Polish Learners of English: A Preliminary Report. *Euralex: AILA Symposium on the Use of Learner's Dictionaries*. p. 759-763, 2002.

_____. Studies in dictionary use: Recent developments. *International Journal of Lexicography*, v. 24, n° 01, p. 1-4, 2011.

LUNKES, BUGUEÑO. A proposta de um panorama de dicionários monolíngues da língua inglesa e critérios para a seleção de tais obras. *Revista Trama*, v.12, n° 24, p.99 - 120, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140498/000986739.pdf?sequence=1>. Acesso em 01 Mar. 2017.

MACHADO, Beatriz dos Santos. *O uso do dicionário e as atividades de pré-leitura: Prática e análise exploratórias em sala de aula de LE*. Dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro pelo programa de Pós-Graduação em Letras, 2003.

OLIVEIRA, Ana Flávia Couto de. Taxonomia de dicionários monolíngues de inglês para falantes não-nativos. *Revista Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 35 n. Especial, p. 224-241, jul.- dez. 2010.

PERRARD, Marion. *Méthode de Français Édito A2 – Guide Pédagogique*. Paris: Didier, 2016.

PUREN, C. De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT - Revue de l'Association des Professeurs de langues des Instituts Universitaires de Technologie. Actes du XXVe Congrès*.v.XXIII, n°01, fev., p. 10-26, 2004.

_____, C. Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue? In: *OLLIVIER, C.; PUREN, L.(dir.)*, p. 122-130, 2013.

Quadro Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação. Portugal: Edições ASA, 2001.

ROBERT, ROSEN & REINHARDT. *Faire une classe en FLE – Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris: Hachette Français Langue Étrangère. 2011.

SELISTRE, I. C. T.; BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Os diferentes tipos de dicionários e as tarefas de compreensão e produção de textos em língua inglesa. *Travessias*, v. 8, p. 757-767, 2010. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3649/2900>>. Acesso 01 mar. 2017.

SITA FARIAS, Virgínia. *Desenho de um dicionário escolar de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Teorias Linguísticas do Léxico pelo Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SURCOUF, Christian. *Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère? Cahiers de l'APLIUT* [Vol. XXIX N° 1 | 2010]. Disponível: <<http://apliut.revues.org/982>>. Acesso 22 dez. 2016.

TONO, Y. Application of eye-tracking in EFL learners' dictionary look-up process research. *International Journal of Lexicography*. v. 24, n° 01, p. 1-30, 2011.

VITAL, Juliana Bezerra. O Docente, o Uso do Dicionário e o Ensino de Vocabulário em Aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: Um Estudo Diagnóstico. In: *IV Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem no Centro-Oeste*. Cuiabá, 2008.

WELKER, H.A. *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

_____. *Lexicografia pedagógica: definições, história, peculiaridades*. In: *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. XATARA, Claudia; BEVILACQUA, Cleci; HUMBLÉ, Philippe. (Orgs.). Universidade Federal de Santa Catarina. NUT – Núcleo de Tradução: Florianópolis, 2008.

UMA PROPOSTA DE AULA BASEADA EM CORPORA ONLINE PARA NÍVEL BÁSICO

AN ONLINE-BASED CORPORA CLASSROOM PROPOSAL FOR BASIC LEVEL

Guilherme Aparecido de SOUZA¹
Adriane ORENHA-OTTAIANO²

RESUMO: Este trabalho, que tem como apoio o arcabouço teórico-metodológico dos estudos da Linguística de Corpus e o uso de corpora eletrônicos (Corpus of Contemporary American English - COCA, British National Corpus - BNC), visa a demonstrar a elaboração de uma sequência didática de uma aula de Língua Inglesa que teve como base a utilização de dois corpora online para a compilação das atividades de nível básico. A fim de atingir o objetivo proposto, realizou-se o processo de extração de textos de nativos para abordar a estrutura gramatical “I’m going to the cinema” e “I’m going to go to the cinema”, futuro em língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística de *Corpus*. *Corpora* Online. Produção de Atividades.

ABSTRACT: This work, which has as support the theoretical and methodological framework of the studies of Corpus Linguistics and the use of electronic corpora (Corpus of Contemporary American English - COCA, British National Corpus - BNC), aims to demonstrate the elaboration of a didactic sequence of an English language class that was based on the use of two Corpora online for the compilation of activities for basic level. In order to reach the proposed goal, the process of extracting native texts was undertaken to address the grammatical structure “I’m going to the cinema” and “I’m going to go to the cinema”, future in English.

KEYWORDS: Linguistics of *Corpus*. *Corpora* Online. Production of Activities.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância do uso da linguística de *corpus* no ensino da Língua Inglesa e o uso de *corpora* online na compilação de atividades, tornando-as assim fidedignas à língua em uso.

A relevância da elaboração de material didático a partir de um *corpus* eletrônico para a preparação de aulas de Língua Inglesa a brasileiros deve-se, principalmente, pela falta de materiais elaborados com base em um *corpora* online.

1. Mestrando do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBILCE/UNESP). São José do Rio Preto, Brasil, e-mail:conecctado@hotmail.com

2. Doutora, Professora Universitária, da UNESP - Universidade Estadual Paulista do curso de Letras e do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBILCE/UNESP). São José do Rio Preto, Brasil, e-mail: adrianeorenya@gmail.com

Outro fator que ainda pode ser citado diz respeito ao grande índice de alunos evadidos dos cursos de idiomas, seja por insegurança, seja pela dificuldade em compreender a língua anglo-saxônica em suas funções comunicativas pelos métodos tradicionais de ensinamento da língua estrangeira.

No ensino de inglês, há várias abordagens que fazem uso de material de *corpus* e instrumentalização da Linguística de Corpus, tais como *Implementing the lexical approach* (LEWIS, 1997), *The Lexical Syllabus* (WILLIS, 1990) e *Data-Driven Learning* (JOHNS, 1991), porém, no presente artigo, optou-se por apenas fazer a elaboração de uma sequência didática para uma aula, abordando um tópico gramatical.

A relevância deste trabalho não está somente no fato de levar em consideração só a regra gramatical, mas também a língua realmente em uso. As estruturas que os nativos da Língua Inglesa usam em seu dia-a-dia abordam temas que não são tratados na maioria dos materiais didáticos existentes no mercado. Dessa maneira, esta pesquisa visa fornecer uma contribuição original para a Linguística de *Corpus* aplicada ao ensino/aprendizagem de idiomas, em especial na Língua Inglesa.

2. Linguística de *Corpus* voltada ao ensino de língua estrangeira

A Linguística de *Corpus* (doravante LC) é uma área do conhecimento que estuda a linguagem por meio da utilização de grandes quantidades de dados empíricos relativos ao uso efetivo da mesma, com o auxílio das tecnologias, em especial do computador.

Segundo Laviosa (2002, p. 6):

A Linguística de Corpus dos anos 1980 e 1990 é definida como um ramo da linguística geral que envolve a análise de grandes corpora de textos, legíveis por computador, usando uma variedade de ferramentas computacionais feitas especificadamente para análises textuais.³

Para clarificar melhor essa definição, é necessário entender o significado de *corpus* neste contexto. Sinclair (2005) afirma que o *corpus* é uma coletânea de textos em certo idioma cujo formato seja eletrônico. Especificamente, esses textos devem ser selecionados de acordo com critérios externos, ou seja, atender

3. No original: "Corpus Linguistics of the 80s and 90s can be defined as a branch of general linguistics that involves the analysis of large machine-readable corpora of running text, using a variety of software tools designed specifically for textual analysis." Todas as traduções são de nossa autoria.

às necessidades da pesquisa na qual o corpus será usado e que sejam capazes de representar uma língua ou uma parcela desta.

Neste trabalho, o computador e os *corpora* online foram utilizados essencialmente a fim de observar alguns aspectos lexicais e sintáticos da Língua Inglesa. Consequentemente, a partir dessas observações, preparamos uma sequência didática para uma aula baseada em *corpora* eletrônicos, pois os estudos da linguagem por meio de corpora, intensificados pelo avanço tecnológico, têm mudado a maneira como estudamos a língua.

De acordo com McEnery e Wilson (1996), os exemplos extraídos do *corpus* são importantes para a aprendizagem de línguas, porque expõem os alunos desde os estágios iniciais do processo de aprendizagem aos tipos de frases que possivelmente serão encontrados em textos autênticos da língua ou no uso da língua em situações reais de comunicação.

Conforme descreve Berber Sardinha (2004), a aplicação da Linguística de *Corpus* no ensino está relacionada a quatro áreas principais: descrição de linguagem nativa; descrição da linguagem do aprendiz; transposição de metodologias de pesquisa acadêmica para a sala de aula e desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.

Hunston (2002) mostra que a linguística de *corpus* tem revolucionado a elaboração de livros didáticos e dicionários de tal forma que hoje em dia tornou-se inconcebível uma editora publicar um dicionário ou gramática que não tenha suas bases em um *corpus*. Por este embasamento, o corrente texto tem o intuito de descrever a produção de uma aula baseada em *corpora* online.

Neste sentido, o próximo tópico fornece informações adicionais sobre o recurso citado, além de exemplificar trabalhos pertinentes nesta área, mostrando as possibilidades que o estudo com corpora pode proporcionar a linguística aplicada.

2.1. LC e a produção de materiais para o ensino

Há uma relação simbiótica entre o professor e os materiais que utiliza, haja vista que são instrumentos que garantirão o sucesso (ou não) da aula. Por isso, o autor defende que o professor deva ter em mãos “artefatos prontos e/ou de rápida confecção, de preferência reutilizáveis, preferencialmente com base em corpus” (BERBER SARDINHA, 2011, p. 302).

Tal discussão é pertinente, pois muitos estudantes são dependentes do material didático fornecido pela instituição escolar e, quando se veem em situações comunicativas, possuem dificuldades para organizar seu pensamento em língua estrangeira – de forma independente.

Para contextualizar o leitor sobre aplicabilidade desta vertente, devem ser citados, nas produções nacionais, artigos pertinentes do tema, como o de Oliveira, Orenha- Ottaiano e Alves (2017). Motivados pelos quadrinhos de Mauricio de Sousa, o trio de pesquisadores aplicou uma atividade de tradução de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, a fim de compilar um corpus de aprendizes paralelo, CALI-TradHQ (Corpus de Aprendizes de Língua Inglesa – Tradução de História em Quadrinhos). De posse das traduções, os autores analisaram as escolhas lexicais dos alunos, identificando quais são mais adequados ao contexto das HQs.

Também faz parte deste rol linguístico o trabalho de Orenha-Ottaiano (2012, 2016), que alimenta um site registrado com os resultados de suas pesquisas didáticas. Novamente o recurso de compilar textos de aprendizes é utilizado, porém, neste exemplo, acrescenta-se a elaboração de atividades pedagógicas baseada em corpora. Os usuários interessados podem se cadastrar na plataforma *online* e ampliar seus conhecimentos de língua inglesa, realizando os exercícios propostos.

2.2. Metodologia

Este trabalho intenciona que o professor de Língua Inglesa envolva-se no desenvolvimento de atividades baseadas em *corpora* online. A proposta das atividades surgiu no curso de Especialização em Formação de Professores de Língua Estrangeira da Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) de São José do Rio Preto, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão a Pesquisa de Rio Preto (FAPERP). Este estudo aconteceu na disciplina de Língua e *Corpora* Eletrônicos: subsídios para aquisição de linguagem, na qual os discentes tiveram de demonstrar uma aplicabilidade de atividades práticas baseadas em *corpora* eletrônicos.

O aluno/pesquisador utilizou dois *corpora* eletrônicos distintos, sendo eles: *Corpus of Contemporary American English* (COCA), *British National Corpus* (BNC). A partir do estudo feito pelo pesquisador, foi evidenciado que a estrutura *I am going to go* não é utilizada com frequência, embora conste como correta na gramática da Língua Inglesa.

Como aplicação dessa metodologia, pode-se comprovar esses dados após uma pesquisa nos *corpora* online acima descritos. No *corpus* online COCA foram registradas 72 ocorrências; No *corpus* online BNC foram registradas 7 ocorrências, evidenciadas nas figuras 1 e 2 a seguir. Vale lembrar que o *corpus* COCA é composto por 450 milhões de palavras, enquanto o *corpus* BNC é composto por 100 milhões de palavras.



Figura adaptada 1: COCA - Corpus of Contemporary American English

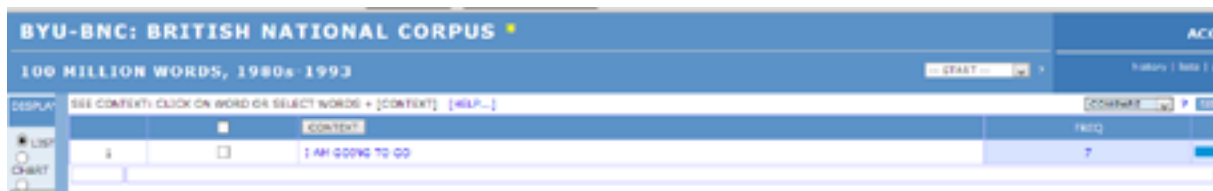


Figura adaptada 2: BNC - British National Corpus

Depois da realização de todo esse estudo e da constatação das informações por meio dos *corpora* online, o pesquisador teve como proposta aplicar as atividades baseadas em *corpus* em uma Unidade Escolar da Rede Pública do Estado de São Paulo, na cidade de Buritama-SP.

O docente/pesquisador teve como sujeito da pesquisa durante a aplicabilidade da aula sete jovens que frequentam a primeira série do ensino médio regular. A aula teve duração de uma hora, com o título *Talking about future plans*, tendo como estrutura a ser desenvolvida *I am going to go*, que usualmente não é usada na Língua Inglesa, embora seja considerada correta pela gramática normativa.

Na sequência à aula, os sujeitos da pesquisa, de maneira voluntária, responderam a um questionário composto por seis questões abertas fáceis e em linguagem acessível ao respondente (BABBIE, 1999).

O *feedback* obtido pelos alunos, por meio dos questionários, demonstrou de forma positiva o uso adequado/inadequado em relação à estrutura *I am going to go to the cinema*, que não é utilizada de maneira convencional⁴ na língua, já que os nativos da Língua Inglesa não têm o costume de usar tal estrutura e sim *I'm going to the cinema*, por exemplo. Assim, verificou-se que é necessária a utilização de *corpora* online para a elaboração de material didático, para que as atividades sejam fidedignas à Língua em uso.

4. "Convencionalidade está relacionada aos usos e costumes sociais já preestabelecidos e consagrados pela comunidade" Orenha-Ottaiano (2004).

3. A aula baseada em *Corpora online*

O pesquisador iniciou a aula com a apresentação do título, a partir do qual foi proposto um *warm-up* (aquecimento) com as seguintes perguntas: Quais são seus planos para o futuro? O que você precisa para alcançá-los? O que você precisa fazer para conseguir seus objetivos? Como você se vê daqui dez anos? e Onde você quer estar daqui cinco anos? Uma vez apresentadas essas indagações, foi possível a realização de bate-papo sobre as expectativas dos alunos para com o futuro.



Figura adaptada 3 - Título da aula.

O próximo passo deu-se por meio de um exercício de completar lacunas, com a explicitação dos verbos a serem usados.

Partindo das estruturas formadas pelos verbos *get*, *start*, *look for*, *do* e *go*, explicações de uso das mesmas foram propiciadas. Pode-se dizer *start school*, *start university* ou *start a job*, mas não se pode falar *start the school*, *start the university*, quando não especificadas.

Apontou-se também na aula que *start school*, *start university* são usados quando iniciamos a nossa educação em algum lugar, enquanto *finish school*, *finish university* referem-se a terminalidade dos estudos em locais mencionados, escolas ou universidades (sem conter o nome da instituição).

Mostrou-se a diferença entre *start a new job* e *look for a new job*, no qual este refere-se a procurar um novo emprego e aquele a começar um novo emprego. Mas pode-se dizer *look for a house*, *look for a flat*, procuro por uma casa e procuro por um apartamento. Enfatiza-se que se diz *do a dance course*, *do an exam*, fazer curso de dança e fazer um exame e não *make a dance course* ou *make na exam*.



Figura adaptada 4 - Exercício de completar lacunas com os verbos em parênteses.

Em seguida, realizou-se a leitura de dois textos que enfatizavam a estrutura gramatical a ser trabalhada na aula: *I'm going to*; é necessário observar aqui que se optou por textos aleatórios nos *corpora*, pois o enfoque está no uso e não na narração contida nos fragmentos. Vale destacar que um dos textos escolhido não é produção de uma nativa, e sim de uma garota vinda da Bósnia: o fato de ela ter usado a estrutura gramatical *I'm going to go* chamou a atenção e acabou tornando-se o gancho para a proposta de aula.

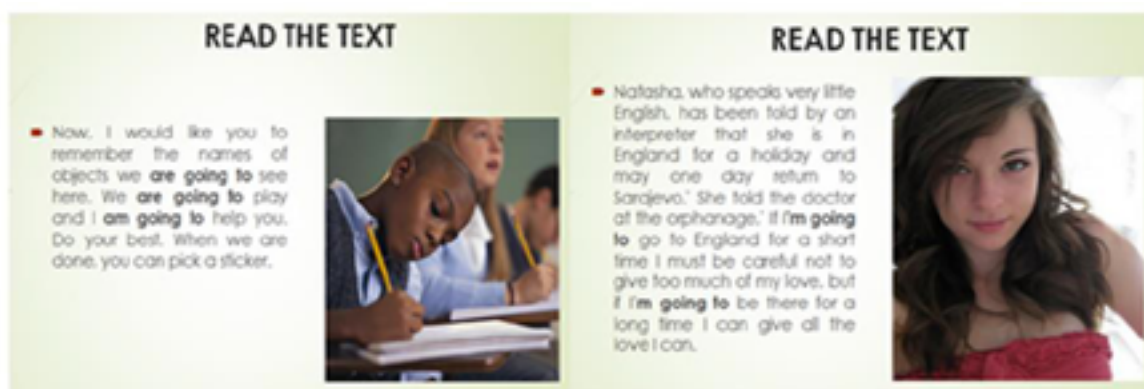


Figura adaptada 5 - Os textos utilizados na aula, vale lembrar que o texto com a imagem da garota foi o texto inspiração pra aula.

Após trabalhar com os textos, nos quais tinham exemplificações do uso da estrutura gramatical a ser abordada na aula, propôs-se uma atividade de releitura dos fragmentos para que, assim, os alunos fossem capazes de identificar elementos contidos nos textos para completar os espaços em branco. Nesta etapa, fez-se necessário dizer aos discentes o tema central da aula, *be going to*.



Figura adaptada 6 - Exercício de completar lacunas de acordo com o texto.

O ápice da aula esteve contido neste falso exercício:⁵ foi proposto um exercício básico, no qual os alunos apenas tinham de identificar qual a sentença negativa. Pode-se observar que há uma tabela na atividade, a qual foi utilizada para explicar o ponto principal da aula.

Enfocou-se que se usa *be going to* + verbo para falar de planos futuros, também sendo abordado que existem várias formas diferentes de expressar futuro em inglês, mas se acredita que *be going to* é o mais usual para alunos iniciante, propósito da aula, para falarem de planos futuros. Por meio da tabela, pode-se enfatizar a estrutura gramatical (*subject + be + (not) + going to + verb +...*); também se fez necessário dizer que o “*be*” muda de acordo com o sujeito, assim como se a sentença é negativa ou afirmativa. (*I’m, you’re, he’s...* e caso seja negativa, *I’m not, you aren’t, he isn’t...*).

Finalmente, chegou-se ao ponto mais importante, em que se enfocou o fato de, geralmente, os nativos usarem a estrutura *I’m going to the cinema*, quando querem dizer que vão ao cinema, e não *I’m going to go to the cinema*, embora ambas as sentenças estejam corretas.

LOOK AT THESE SENTENCES. NOTICE THE WORD ORDER. WHICH SENTENCE IS NEGATIVE?

SHE	IS	GOING TO	START	A UNIVERSITY
WE	ARE	GOING TO	STAY	HERE
THEY	AREN'T	GOING TO	GET	MARRIED
I	AM	GOING TO	BUY	AN APARTMENT

Figura adaptada 7 - Exercício de identificação da estrutura negativa.

Dando prosseguimento, o pesquisador propôs aos discentes que colocassem em prática o que eles tinham aprendido até o presente momento, por meio de um exercício no qual deveriam formar perguntas usando *be going to*, a partir de sentenças pré- estabelecidas na atividade.

5. Entende-se que o exercício é falso, pois, a partir dele, foi explicado o tópico gramatical a ser abordado na aula e enfocou-se que “*I’m going to go to the cinema*” não é usual na língua em uso por meio da pesquisa realizada nos corpora online.

WRITE YES / NO QUESTIONS WITH YOU FOR THESE PLANS. USE BE GOING TO AND SOME VERBS.

- Shopping on Saturday?
- *Are you going shopping on Saturday?*
- the gym next week?
- running next week?
- a party next weekend?
- buy an apartment next year?
- dinner with friends on Saturday evening?

Figura adaptada 8 - Exercício de elaboração de perguntas.

Para finalizar a aula, foi solicitado aos discentes que elaborassem frases com a estrutura gramatical com a qual haviam trabalhado na aula; ademais, o próprio enunciado do exercício trazia a estrutura gramatical como exemplo.

WRITE PHRASES YOU'RE GOING TO DO: AFTER CLASS, TOMORROW EVENING, NEXT SUNDAY, NEXT WEEK, NEXT MONTH, NEXT YEAR.

- Exemple: *I'm going to meet some friends after class...*

Figura adaptada 9 - Exercício de elaboração de frases.

4. Resultado e discussões

Com base na aula ministrada pelo professor/pesquisador, um questionário de perguntas abertas foi aplicado, como mencionado anteriormente, a fim de fazer um levantamento dos pontos positivos, negativos e possíveis sugestões de mudanças por parte dos alunos participantes da aula. Após a aplicabilidade do questionário, o pesquisador analisou a aceitabilidade e a não aceitabilidade por parte dos sujeitos envolvidos em relação às atividades propostas baseadas em *corpora* online.

As perguntas respondidas pelos sete alunos participantes da aula foram as seguintes:

- 1 - Quais eram suas expectativas sobre a aula?
- 2 - Quais são os pontos positivos em relação ao material?
- 3 - Quais são os pontos negativos em relação ao material?
- 4 - O que você mudaria na aula? Por quê?
- 5 - Existe algum exercício ótimo em sua opinião? Por quê?
- 6 - Existe algum exercício ruim em sua opinião? Por quê?

4.1. Os pontos positivos

Os alunos participantes fizeram o levantamento dos pontos positivos, porém aqui foram compilados apenas aqueles que de fato são relevantes ao artigo, uma vez que alguns alunos deram respostas fora do foco da pergunta.

As falas que são interessantes para esta pesquisa foram:

“Um material simples, de fácil entendimento”,

“Bem elaborado, bem detalhado e complexo”,

“Apesar de eu já conhecer boa parte do material, a forma como foi explanado e algumas especificações contidos no mesmo, me deixou mais esclarecido sobre o assunto”.

4.2. Pontos negativos

Os discentes participantes também elencaram os pontos negativos das atividades propostas em uma aula com base em *corpora* online:

“O material contém muitos exemplos repetitivos”,

“Poderia ser mais dinâmico, usando jogos e aplicativos, músicas”,

“Poderia haver mais exercícios”.

4.3. Sugestões de mudanças

Sugeriram possíveis mudanças para as próximas atividades a serem desenvolvidas:

“Usaria mais arquivos multimídia que permitissem maior interação entre os alunos”,

“Colocaria menos exemplos para não gerar cansaço e até mesmo desinteresse dos alunos”,

“Os alunos deveriam interagir mais uns com os outros”.

4.4. Reflexão

É de suma importância a opinião dos alunos, aceitabilidade e não aceitabilidade, para a aplicação de atividades que sejam elaboradas com base em *corpora*, pois os alunos são os sujeitos ativos no processo de ensino/aprendizagem. Por tal motivo, justifica-se a necessidade do *feedback* das impressões que os alunos tiveram das atividades propostas, a fim de proporcionar um momento de reflexão sobre as atividades elaboradas pelo professor/pesquisador.

5. Considerações finais

Buscou-se nesta proposta apresentar atividades baseadas em *corpora* e exemplificar uma dentre inúmeras maneiras para utilizar os *corpora* online para a compilação de material didático e, assim, contribuir para o aprendizado de Língua Inglesa.

Apenas em uma aula baseada em *corpora* online de um ponto gramatical, o pesquisador teve contato com os *corpora* online para levantamento de material que pudesse produzir as atividades. Entende-se, dessa maneira, o real valor do contato direto dos alunos com os *corpora*, como exemplificam as propostas de ensino de língua estrangeira *Implementing the lexical approach* (LEWIS, 1997), *The Lexical Syllabus* (WILLIS, 1990) e *Data-Driven Learning* (JOHNS, 1991).

A ênfase da última proposta é desenvolver no aluno a habilidade de descoberta (*discovery learning*), e o papel do professor é o de propiciar meios para que os alunos adquiram estratégias de descoberta, permitindo que eles busquem suas próprias respostas trabalhando com o computador, ou com concordâncias impressas preparadas no computador pelo professor.

Portanto, este artigo visou demonstrar apenas uma maneira pela qual os *corpora* online foram utilizados, não sendo uma regra ou um único mecanismo de utilização, propondo aos interessados nessa temática a busca incessante de estratégias de aprofundamento do tema.

REFERÊNCIAS

BABBIE, E. R. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BERBER SARDINHA, T. Como usar a Linguística de Corpus no ensino de Línguas Estrangeiras. Por uma linguística de corpus educacional brasileira. In: VIANA, V.; TAGNIN, S. E. O. *Corpora no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial Ltda., 2011. p. 301-356.

_____. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

HUNSTON, S. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

JOHNS, T. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In T. Johns and P. King (Ed.) *Classroom Concordancing ELR Journal Vol. 4*. Birmingham: Birmingham University Press, 1991 p. 27-46.

JOHNS, T. *Should you be persuaded: two examples of data driven learning*. ELR Journal, v. 4, p. 1-16, 1991.

LAVIOSA, S. *Corpus-based translation studies: theory, findings and applications*. Amsterdam; New York: Rodopi, 2002.

LEWIS, M. *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. London: Language Teaching Publications, 1997.

MCENERY, T.; WILSON, A. *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1996.

OLIVEIRA, E. C. F.; ORENHA-OTTAIANO, A.; ALVES, V. C. *O léxico nas traduções de história em quadrinhos: uma experiência baseada em corpus. Entre palavras*. v. 7, p. 141-159, 2017.

ORENHA-OTTAIANO, A. *A compilação de um glossário bilíngue de colocações, na área de jornalismo de Negócios, baseado em corpus comparável*. 2004. 246f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários), FFLCH/USP, São Paulo, SP.

_____. *Compilação de um corpus de aprendizes de tradução e análise de aspectos colocacionais*. In: ABRALIN EM CENA, 2012, Cuiabá. *Anais do Abralín*, 2012.

_____. *Learning and teaching collocations through an Online English Collocations Workbook*. In: Vocab@Tokyo, 2016, Tóquio. *Vocab@Tokyo Conference Handbook*, 2016. p. 59-60.

SINCLAIR, J. *Corpus and text: basic principles*. In: WYNNE, M. (Ed.). *Developing linguistic corpora: a guide to good practice*. Oxford: Oxbow Books, 2005. p.1-16. Disponível em: <http://ota.ox.ac.uk/documents/creating/dlc/>. Acesso em: 20 maio 2013.

WILLIS, D. *The Lexical Syllabus – A New Approach to Language Teaching*. London and Glasgow: Collins ELT, 1990.

INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR DO TRATAMENTO DE ASPECTOS CULTURAIS: A PERSPECTIVA DOS PRÓPRIOS ALUNOS

INTERACTION IN SPANISH FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM FROM THE TREATMENT OF CULTURAL ASPECTS: THE STUDENTS' PERSPECTIVE

Emanuele Coimbra PADILHA¹

Maria Cristina Maldonado TORRES²

Maria Tereza Nunes MARCHESAN³

RESUMO: É por meio da interação social que os membros de uma comunidade aprendem a língua e assimilam sua cultura (VYGOTSKY, 2001). Assim, a sala de aula de língua estrangeira é o espaço no qual as interações podem ser direcionadas para aprender aspectos linguístico- comunicativos e relativos à cultura da língua que está sendo aprendida. Dessa perspectiva, este artigo objetiva refletir sobre a importância do tratamento dos aspectos culturais no ensino de língua estrangeira por meio de atividades interativas, a partir da análise de impressões de alunos do ensino fundamental. O *corpus* analisado é formado por avaliações de alunos de 8º ano sobre uma oficina de *Día de Muertos*; atividade desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria, RS. O material didático foi elaborado pela professora da disciplina, em colaboração com a professora mexicana que desenvolveu a atividade. O planejamento norteou-se pela abordagem sociointeracionista de Vygotsky (2001) e a produção de material didático segundo Gelabert et al. (2002). Os resultados observados indicaram que a cultura no ensino de língua estrangeira desempenha um papel de destaque, podendo influenciar na qualidade da interação dos alunos com professores e colegas e com o material didático, aumentando a motivação do aluno para a aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura. Ensino de língua estrangeira. Interação em sala de aula.

ABSTRACT: Assuming that it is through the social interaction that members of a community learn the language and assimilate their culture (VYGOTSKY, 2001), it is considered that the foreign language classroom is a space where interactions can be directed to learn communicative-linguistic aspects related to the culture of the language that is being learned. In this perspective, this article aims at reflecting on the importance of the cultural treatment aspects in the foreign language teaching through interactive activities, from elementary school students' impression

1. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos-Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Professora de língua espanhola do estado do Rio Grande do Sul. Email: emanuelecp@hotmail.com.

2. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Estudos-Linguísticos, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Email: macristina.maldonado@gmail.com.

3. Doutora em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, UFRGS (2005), Professora convidada do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Email: ttmarchesan@gmail.com.

analysis. The *corpus* analyzed in this research is formed by evaluations from 8th grade students about a workshop *Día de Muertos*; activity developed in a state public school in Santa Maria city, RS. The teaching material was prepared by the subject's teacher in collaboration with a Mexican teacher who developed the activity. The planning was guided by the sociointeractionist approach by Vygotsky (2001) and the teaching material production according to Gelabert et al. (2002). The observed results indicated that the culture in foreign language teaching plays an important role and can influence the student interaction quality with teachers and classmates as well as teaching material, this way, increasing the student motivation to the learning.

KEYWORDS: Culture. Foreign language teaching. Interaction in the classroom.

1. INTRODUÇÃO

É por meio da interação social que os indivíduos aprendem uma língua e assimilam a cultura (VYGOSTKY, 2001). Quando se trata de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE), a sala de aula pode ser também um espaço para que interações relacionadas à língua e cultura aconteçam. Acreditamos que a aprendizagem de uma língua não seja apenas a aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também engloba aspectos referentes aos comportamentos e modo de viver dos falantes da língua.

Este artigo reflete sobre a importância do tratamento dos aspectos culturais no ensino de LE por meio de atividades interativas, a partir da análise de impressões de alunos do ensino fundamental. O tratamento desses aspectos foi realizado a partir de uma oficina sobre o *Día de Muertos*, uma comemoração mexicana. A atividade foi desenvolvida com alunos de uma turma de 8º ano de uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul. Os materiais didáticos foram elaborados pela professora titular da disciplina com ajuda de uma professora mexicana.

O artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente apresentamos o arcabouço teórico fundamentado na teoria sociointeracionista proposta por Vygotsky (1998) e na definição de cultura para o ensino de LE. Em seguida, comentamos a sequência didática utilizada na aula, com uma detalhada explicação sobre cada uma das atividades realizadas antes e depois da oficina, incluindo os materiais didáticos utilizados. Depois, analisamos os textos com as impressões dos alunos em relação às atividades realizadas. Finalmente, tecemos as considerações finais.

2. INTERAÇÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DE VYGOSTKY

O principal pressuposto teórico deste trabalho, que norteou o planejamento da atividade proposta, é o sociointeracionismo, de Vygotsky (1998). Optamos por essa teoria pelo fato de ela embasar, juntamente com a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 1981), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de língua estrangeira para o ensino fundamental que, apesar de ter sido elaborado em 1998, ainda é o documento oficial que serve como referência base para o ensino de línguas no contexto atual.

De acordo com esses documentos e o sociointeracionismo (de Vygotsky), o ensino de LE deve voltar-se para a função social da linguagem. Nessa perspectiva, o funcionamento da mente humana é resultado da participação e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais. Assim, o desenvolvimento do homem se dá através de experiências sociais, culturais e históricas. Em outras palavras, encontramos na teoria que

[...] uma visão de desenvolvimento humano baseada na ideia de um organismo ativo cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural: a criança reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo (MARTINS, 1997, p. 114).

Nesse sentido, constantemente estamos sendo influenciados e influenciados o contexto no qual nos encontramos inseridos. Assim, todas as nossas ações são originadas a partir de interações com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1998).

Essa teoria sustenta ainda que mesmo que a criança participe do grupo familiar e alguns grupos ligados à família, é na escola que os processos interativos se intensificam o que proporciona ao ambiente escolar o status de espaço legítimo para a aprendizagem formal e para a construção do conhecimento. É nesse espaço que a interação entre os conceitos científicos e espontâneos aparece de forma clara e conduz a relação entre instrução escolar e desenvolvimento mental da criança (VYGOTSKY, 1998).

Ao relacionar os pressupostos teóricos vigotskianos com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, Paiva (2014) destaca conceitos como Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), repensados para a aquisição de segunda língua. No que se refere à mediação, a teoria sociointeracionista defende que a aprendizagem é mediada e a interação com outros seres humanos ocorre por meio de ferramentas culturais, as quais geram mudanças no comportamento das crianças (PAIVA, 2014). Nas palavras de Vygotsky:

A função da ferramenta é de servir de condutora da influência humana sobre o objeto da atividade; ela é orientada externamente e deve gerar mudanças nos objetos. É um meio pelo qual a atividade humana externa tem por objetivo o controle e o triunfo sobre a natureza (VYGOTSKY, 1978, p.55).

Desse modo, o professor, um colega mais experiente e os materiais didáticos têm o papel de mediadores, entre o aluno e a língua estudada, no processo de ensino- aprendizagem. Assim, na interação entre indivíduos mais experientes, em uma determinada cultura, as experiências de um servem como elemento mediador entre o conhecimento de um e outro.

Ainda no que diz respeito à aquisição de LE e à formação dos conceitos científicos, a teoria de Vygotsky salienta que a assimilação de uma segunda língua não é igual ao da língua materna, pois esse tipo de aprendizagem utiliza todo o repertório semântico da língua primeira, adquirido ao longo do processo de desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2001). Seguindo essa linha de pensamento, o processo que segue a aquisição e a aprendizagem de uma língua estrangeira depende da maturidade que se tem na língua materna. Desse modo, a língua materna funciona como mediadora dos conhecimentos da segunda língua.

No que se refere à ZDP, Vygotsky explica que está relacionada a funções ainda não maduras, em estado embrionário; e destaca que o que as crianças podem fazer com ajuda de outros indivíduos mais experientes poderia ser um melhor indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que podem fazer sozinhas (VYGOTSKY, 1978). Isso significa que, na mediação, na aula de segunda língua, do mesmo modo que acontece em outro tipo de aula, por exemplo, o aluno poderá alcançar um melhor resultado na aprendizagem através da interação com o professor, materiais didáticos e ainda com colegas mais experientes.

O ensino de língua estrangeira, de acordo com a perspectiva sociointeracionista, deve ser considerado como algo contextualizado culturalmente, que vai além de ensinamentos puramente linguísticos, estruturais e fonológicos. Nesse sentido, no ensino- aprendizagem de LE é necessário levar em conta o uso e os significados que a língua adquire em diversos contextos de interação social.

Portanto, consideramos que uma aula de língua estrangeira deve ser conduzida e orientada por materiais que proporcionem a interação com o professor e entre os próprios alunos. Além disso, necessita tratar sobre conhecimentos culturais dos povos falantes dessa língua, o que vai ao encontro da perspectiva sociointeracionista, já que essa teoria valoriza amplamente questões sociais e culturais.

Considerando os pressupostos da teoria sociointeracionista, na próxima seção apresentamos considerações sobre o tratamento de aspectos culturais na sala de aula de LE.

3. O TRATAMENTO DOS ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Antes de tratarmos do ensino de cultura em sala de aula, consideramos importante esclarecermos como entendemos esse conceito, que tem apresentado modificações com o passar do tempo. Assim, nas suas primeiras definições, cultura era relacionada com atividades como o cuidado da terra e a criação de animais. Já no século XVIII o conceito de cultura começou a ser relacionado com o cultivo da mente humana e o desenvolvimento artístico e intelectual do homem (CUCHE, 2002).

Diversas áreas do conhecimento apresentam definições para o conceito, por exemplo, para Thompson, na perspectiva antropológica, cultura é:

[...] el conjunto interrelacionado de creencias, costumbres, leyes, formas de conocimiento y arte, etcétera, que adquieren los individuos como miembros de una sociedad particular y que se pueden estudiar de manera científica. Todas estas creencias, costumbres, etcétera, conforman «una totalidad compleja» que es característica de cierta sociedad y la distingue de otras que existen (THOMPSON, 1995, p. 189).

Nesse sentido, a cultura ocupa o espaço entre a natureza humana e a personalidade de cada indivíduo. Desse modo, todo povo possui a sua própria cultura, não existindo culturas superiores, nem inferiores, mas diferentes dentro da sua complexidade. Concordamos com Thompson (1995, p. 173), quando afirma que “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade”. Assim, todos os seres humanos pertencem e se identificam com a cultura do contexto em que se desenvolvem, mesmo sem ter consciência disso.

Já na área de ensino de LE, que é o foco deste artigo, autores como Kramsch (2006) e Areizaga (2002), ao definirem cultura, a dividem como: cultura com C maiúsculo (*big C culture* ou *High Brow culture*) ou cultura formal e cultura com c minúsculo (*little culture* ou *low Brow culture*) ou cultura informal. A primeira é

dedicada às produções artísticas de um povo, assim como também à geografia, à história e às instituições políticas. Já a com *c* minúsculo está dedicada aos hábitos, valores e crenças dos integrantes de determinada cultura.

Miquel e Sans (2004), na sua conceitualização de cultura, incluem a cultura com *C* maiúsculo, por exemplo, as obras de arte, a música clássica, a literatura, etc; “a cultura (a secas)” que corresponde à cultura com *c* minúsculo, por exemplo, os costumes e práticas de um povo e adiciona uma nova divisão que é a “kultura com k” que seria a capacidade de identificar social e culturalmente a um interlocutor para poder interagir linguisticamente se adaptando a ele. Um exemplo de “kultura com k” seria a capacidade de reconhecer as gírias de determinada região.

As definições de cultura fornecidas por Areizga (2002), Kramersch (2006) e Miquel e Sans (2004) coincidem com as concepções antropológicas, na medida em que consideram as práticas sociais de modo geral como parte da cultura dos povos; sejam as produções artísticas ou os hábitos mais comuns de uma comunidade. Nessa perspectiva, consideramos que todos esses aspectos devem ser contemplados na sala de LE.

Assim, com o exposto anteriormente, para o ensino de LE entendemos a cultura como todo tipo de atitudes, valores, crenças e comportamentos pertencentes a um determinado povo; em outras palavras, é a forma de viver que tem uma sociedade, sendo ela definida socioculturalmente e passível de mudanças.

Relacionando esse conceito com o ensino de LE, podemos dizer que o tratamento dos aspectos culturais em sala de aula começou a ser pensado com o aparecimento de enfoques comunicativos para o ensino de línguas, através dos quais foi percebida a necessidade de introduzir aspectos culturais ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois a comunicação entre os indivíduos está permeada pelo aspecto sociocultural (DENIS e MATA, 2009). D. Hymes, em 1971, relacionou a Competência Comunicativa com saber quando falar, quando não, e de que falar, com quem, onde e de que forma, isto é, a capacidade de formar enunciados, não só gramaticalmente corretos, mas também social e culturalmente adequados. Nesse sentido, a aula de LE, que contempla a Competência Comunicativa na sua abordagem de ensino, deve mostrar como a língua é usada em contextos sociais para desempenhar funções comunicativas e como as elocuições e funções comunicativas podem ser combinadas conforme os princípios do discurso (CANALE; SWAIN, 1980).

No entanto, apesar de que os aspectos culturais têm estado mais presentes na aula de LE, seja através de materiais didáticos, métodos de ensino ou tópicos tratados pelos próprios professores, ainda, em alguns casos, são tratados de for-

ma superficial. Concordamos com a ideia de que o professor de línguas estrangeiras deve fugir de uma visão monolítica e salpicada de curiosidades (AREIZAGA, 2005), pois esse modo de agir pode reforçar preconceitos e estereótipos. Nesse sentido, quando uma LE é ensinada e os elementos e aspectos culturais ficam de lado, corremos o risco de entender os hábitos e os costumes de outra cultura de forma inadequada, o que pode gerar algum mal entendido, já que determinados comportamentos têm diferentes significados em cada cultura (MEDEIROS et al., 2013). Em relação ao tema, Kramsch considera que:

Ensinar cultura tem significado de ensinar tópicos, às vezes estereotipados, comportamentos, comidas, festas e costumes do grupo dominante ou daquele grupo de falantes nativos, que é o mais saliente ou exótico aos olhos estrangeiros. Impressionante neste conceito de cultura é a manutenção do foco sobre as características nacionais e a falta de profundidade histórica (KRAMSCH, 2006, p. 323-324).

Seguindo essa linha de pensamento, quando se trata de ensinar e praticar uma língua estrangeira o conceito de “cultura” não pode ser tratado de forma reducionista sem considerar fatores sociais, psicológicos, históricos, geracionais, etc. Isso porque a cultura evolui e se atualiza a partir de comportamentos, discursos e ações (DENIS; MATA, 1999). Assim, o professor de LE pode discutir diferentes contextos e interações sociais que venham a sensibilizar o aluno para os diferentes contextos na sua própria comunidade e em outras comunidades de fala (SARMENTO, 2004). Também é necessário, que o aprendiz explore a sua própria cultura para que, posteriormente, reflita valores, expectativas, tradições e costumes de outras culturas de forma objetiva (BRAVERMAN- ALBINI et al., 2013).

A sala de aula de LE não pode ser concebida como um espaço isolado ao que acontece fora dela, pois o ensino de LE não se restringe à transmissão de aspectos fonológicos, sintáticos e pragmáticos. Também inclui o conhecimento e a transformação de formas culturais, que dão sentido para as experiências vividas por professores e aprendizes. (KUMARAVADIVELU, 2012).

Concordamos com a ideia dos autores ao ressaltar a importância de entender, além das complexidades linguísticas da LE, também as complexidades relacionadas ao âmbito histórico, político, social e cultural. Ademais é necessário ter ciência de que a tarefa do professor é estimular o interesse dos aprendizes pela cultura e instigar a ideia de que a aula de LE não é apenas um momento para o ensino-aprendizagem de língua, mas também um espaço onde se tem a oportunidade de se aproximar a tipos de conhecimentos, não só linguísticos, mas também culturais, através das interações entre os participantes (KRAMSCH, 1993).

Desse modo, estamos de acordo com Sarmiento (2004) que considera que os professores de LE podem discutir diferentes contextos e interações que possam sensibilizar os alunos para as diferentes situações na sua própria comunidade e em outras comunidades de fala. No entanto, estamos cientes de que não cabe ao professor a responsabilidade total de criar nos alunos a consciência de aceitação, entendimento e respeito do “outro” e o que interagir com outra cultura significa. O professor deve fazer aproximações culturais, despertar nos alunos a necessidade de refletir a respeito dos seus próprios hábitos culturais para que, com base neles, possa conhecer outras culturas.

Partindo das considerações apresentadas, a atividade proposta foi pensada, elaborada e ministrada com o objetivo de aproximar os alunos, por meio da interação em sala de aula com aspectos culturais da língua espanhola e da cultura mexicana. A seguir discutiremos a sequência didática da aula e o material didático que foi utilizado.

4. PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DA ATIVIDADE DE *DÍA DE MUERTOS*

A proposta de atividade foi planejada e ministrada para uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, com idades entre 13 e 16 anos, de uma escola pública estadual da cidade de Santa Maria. A turma era constituída por 17 alunos no total. No dia da execução, estavam presentes 10 alunos. As aulas que antecederam a proposta foram dadas no último trimestre letivo do ano de 2015, e começaram a ser ministradas no início de outubro. A atividade com a professora convidada ocorreu na última sexta de outubro, já que o dia de finados ocorre no dia 2 de novembro que, em 2015, foi no domingo. A proposta também foi pensada para o último trimestre letivo, pois estimamos a execução em aproximadamente um mês. Como nessa época os conteúdos programados para o oitavo ano já haviam sido vencidos, não acarretaria deficiências no conteúdo, caso a atividade precisasse de mais tempo para ser conduzida.

A atividade desenvolvida focou aspectos culturais referentes ao *Día de Muertos* comemorado no México. Os materiais/recursos utilizados foram fotocópias dos textos e do fichamento do filme *El libro de la vida* (2014), *Power Point* sobre o Día de Muertos, vídeos do *You Tube* (internet), papéis picados, caveiras de açúcar e chocolate, “pão dos mortos”.

A proposta de atividade durou 11 aulas, com períodos de 50 minutos cada. A carga horária da disciplina de língua espanhola nessa instituição de ensino é

de duas aulas por semana, que ocorriam juntas nos dois primeiros períodos do turno da tarde das sextas-feiras.

Para o planejamento da proposta, seguimos Gelabert et. al (2002), que aponta que o planejamento didático de uma aula de LE ou unidade didática apresenta três momentos: pré-atividades, atividades e pós-atividades. O primeiro momento, a pré-atividade, teve como objetivo motivar, estimular, sensibilizar e contextualizar os alunos sobre o aspecto cultural a ser abordado nas próximas aulas, e começou a ser executado previamente pela professora titular, que, nas três primeiras aulas, passou o filme *El libro de la vida* (2014), do produtor Guillermo Del Toro e do diretor Jorge R. Gutierrez. Ao término do filme, na quarta aula, a professora realizou o fichamento do filme, com a intenção de trabalhar esse gênero, e também desconstruir a crença dos alunos que acreditam que alguns professores selecionam filmes e passam para eles, com o propósito de “matar aula”.

Abaixo, na Figura 1, apresentamos a proposta de fichamento realizada com os alunos:

The image shows two pages of a worksheet for the movie *El libro de la vida* (2014). The left page is titled '¿A quién?' and includes a small image of the movie's cover. It contains several sections for student input: '1. Ficha técnica de la película' (Director, Producer, Character, etc.), '2. Género de la película' (with a list of genres), '3. El lenguaje predominantemente utilizado', '4. Escena de caracterización', and '5. Palabras clave'. The right page contains questions numbered 6 through 12, followed by a section for '6. Otras preguntas'.

Figura 1 - Proposta de fichamento do filme *El libro de la vida* (2014).

Na semana seguinte, na quinta aula, a professora discutiu com os alunos sobre o filme assistido, questionando os estudantes sobre a proposta do filme, data comemorativa retratada, país de língua espanhola em que se passava, aspectos culturais apresentados no filme, fazendo um contraste com essa data comemorativa no Brasil. A seguir, na Figura 2, apresentamos as questões norteadoras dessa discussão, que foram entregues em fotocópia para os alunos:

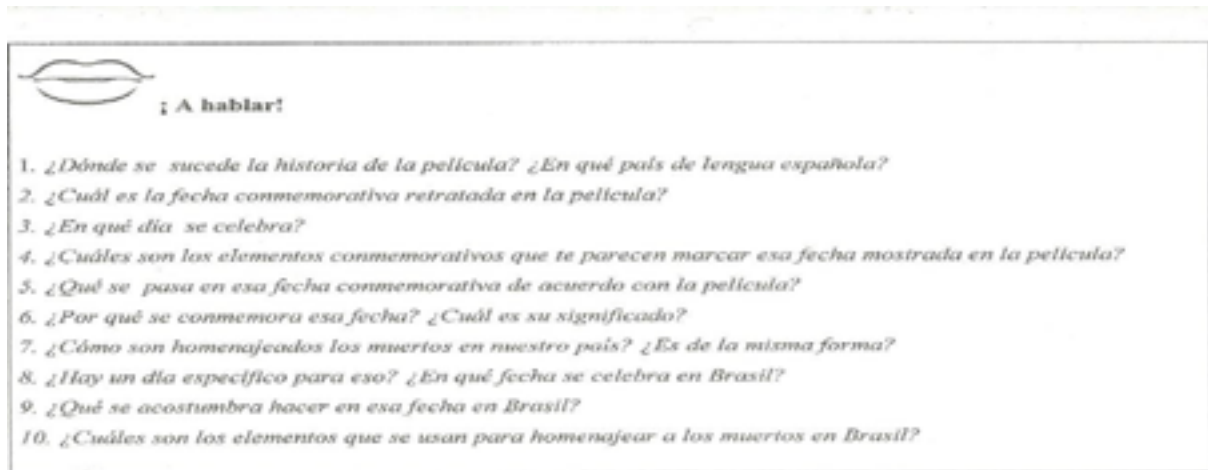


Figura 2 - Questões norteadoras da discussão oral sobre o filme *El libro de la vida* (2014).

No mesmo dia, na sexta aula, a professora entregou para os alunos um texto, referente à origem do *Día de Muertos*, acompanhada de questões de leitura e interpretação de texto, conforme apresentado na sequência na Figura 3.



Figura 3 - Texto e questões de leitura e interpretação sobre a origem do *Día de Muertos*.

Depois da leitura silenciosa dos alunos, na sétima aula, a professora realizou a leitura em voz alta, interagindo oralmente com eles sobre as ideias apresentadas no texto. Em seguida, comentou cada uma das questões, conforme as respostas iam sendo dadas pelos alunos. Por fim, a professora escreveu no quadro as respostas apresentadas por eles.

Na oitava aula, a professora conversou com os alunos sobre a atividade da semana seguinte, retomando o que já tinha sido trabalhando e reforçando as informações mais importantes. Destacamos que os alunos se mostraram motivados

e interessados pela atividade, fazendo perguntas sobre vários aspectos que não estavam no planejamento inicial como, por exemplo, outros costumes mexicanos e demais festas comemorativas. Também realizaram perguntas curiosas, como:

- A professora mexicana é famosa?
- Ela se parece com alguém famoso que nós conhecemos?
- A senhora conhece a mexicana, profe? Como a senhora a conheceu?
- A senhora pagou para que ela viesse aqui no colégio?
- Por que a senhora escolheu a nossa turma?
- Como devemos conversar com ela?
- Ela entende se falarmos em português?
- O que ela vai fazer conosco?

Para a nona e décima aulas, quando ocorreu o segundo momento apontado por Gelabert et. al (2002), a etapa da atividade, consistiu efetivamente na oficina de *Día de Muertos*, que foi ministrada pela professora convidada.

No primeiro momento, os alunos foram levados, pela professora regente e pela professora convidada, para a sala de vídeo do colégio, para assistirem os vídeos e verem os slides. Começamos passando um Power Point, com slides que tratavam de aspectos culturais do *Día de Muertos*, e dois vídeos selecionados para embasar e exemplificar o conteúdo abordado. O primeiro vídeo era uma animação e o segundo tratava da tradição das caveiras de açúcar.

O *Power Point* preparado para a atividade apresentava 17 slides, e iniciava primeiramente com uma animação em vídeo, selecionada do *You Tube*. Na sequência, a professora mexicana lançou questionamentos sobre o vídeo para que os alunos respondessem a partir do que já sabiam do *Día de Muertos* abordado em aulas anteriores, como pré-atividade. No segundo e terceiro slides, havia informações gerais sobre a data comemorativa, como o dia comemorado, seu significado e sua origem. Do 4º ao 14º slide, apresentava informações sobre as oferendas, o altar de mortos e o significado de cada elemento. O 15º slide tratava sobre o humor dos mexicanos frente à morte, e o 16º abordava a visita aos cemitérios. Por fim, o 17º trazia as referências consultadas para a elaboração do *Power Point*.

A explicação de cada um dos elementos colocados na oferenda de *Día de Muertos* foi realizada conforme Aguilar (2006), que ressalta que os elementos que não podem faltar no altar são: a fotografia do finado, a água como símbolo de

vida e pureza da alma e para que o defunto mate a sede depois de uma longa viagem; o sal, que significa purificação e serve para que as almas retornem íntegras no dia seguinte; as velas como símbolo de luz, para iluminar o caminho das almas; o incenso, que serve para perfumar o ambiente e limpá-lo de maus espíritos que poderiam impedir a chegada do ser querido; as flores de cempasúchil (flor típica mexicana usada especialmente para o *Día de Muertos*) e o papel picado (papel de seda colorido recortado de maneira artesanal utilizado em festas. O papel picado para a festa de *Día de Muertos* é recortado com diferentes figuras da morte). As flores e o papel picado representam a alegria da festa e deixam as almas felizes. Outro elemento é o “pão de morto” que é elaborado especialmente para esse dia, e se configura como uma oferenda que não pode faltar nos altares; as caveiras de açúcar e chocolate que representam a morte de forma divertida e colorida, e também nunca faltam na celebração. Explicamos aos alunos que além desses elementos, algumas pessoas costumam colocar roupas e objetos que eram da pessoa falecida e as músicas que mais gostava. Tudo isso para que a recepção seja mais confortável e a alma possa ficar à vontade ao se sentir em casa e ao lado das pessoas que ama (AGUILAR, 2006).

Na sequência, os alunos foram encaminhados para a sala de jogos da instituição, pois essa apresenta uma configuração com mesas redondas, que permite que os alunos sentem em grupos, o que facilitaria a interação e a participação dos alunos na atividade. Nessa sala, a professora convidada, no primeiro momento, realizou a atividade com recortes dos papéis picados. Na sequência, ela entregou para cada dos alunos um pedaço do pão dos mortos, junto com uma caveirinha de açúcar para cada um dos alunos. Para finalizar a aula, sorteou duas caveiras de chocolate em tamanho maior.

Toda a execução, desde o início da proposta na sala de vídeo, até as atividades na sala de jogos, foi realizada pela professora convidada em língua espanhola. Apesar de os alunos não intergirem oralmente em língua espanhola, mostraram-se bastante interessados, realizando e participando de todos os momentos propostos e fazendo vários questionamentos e perguntas em português.

Ressaltamos que todo o material e a organização da proposta de atividade interativa foram financiados, produzidos e planejados pelas professoras envolvidas.

Na semana seguinte, posteriormente ao término da oficina, como pós-atividade, terceiro momento apontado por Gelabert et. al (2002), a professora de espanhol regente dos alunos solicitou que eles fizessem os textos avaliativos sobre a atividade, os quais constituem o *corpus* de análise deste artigo e que serão analisados na próxima seção.

5. A ANÁLISE DOS TEXTOS DOS ALUNOS

Na aula posterior a oficina, a professora de espanhol regente da turma solicitou que os alunos entregassem uma pequena apreciação livre, sem tópicos orientadores previamente definidos, sobre a atividade da aula anterior. Estavam presentes na data da produção deste texto apenas 6 dos 10 alunos que participaram da atividade do *Día de Muertos*. Uma das características desse grupo de alunos era que havia muitos alunos faltosos. Como a aula de espanhol só ocorria nas sextas-feiras, muitos faltavam, na maioria das vezes, por causa de viagens familiares.

Destacamos que a professora responsável pelos alunos permitiu que os alunos escrevessem o texto em língua portuguesa, pois ela observava que os alunos, por causa da dificuldade de produção escrita em língua espanhola, sentiam-se “inibidos” e não conseguiam expressar exatamente o que desejavam. Como a intenção era que fosse algo sincero e espontâneo, optamos por essa estratégia. Foi esclarecido para os alunos que esse texto não contaria para fins de nota na disciplina e que eles eram livres para não produzi-lo, caso fosse essa sua escolha; no entanto, apesar da possibilidade de não fazer a atividade, todos os que estavam presentes escreveram.

A partir da análise dos textos dos alunos que participaram da oficina, observamos que todos os alunos gostaram da atividade cultural proposta, conforme observamos nos trechos abaixo⁴:

Paulo: [...] essa aula foi bem divertida. A aula foi bem legal, com atividades recreativas legais.

João: Foi uma aula diferente. Nunca tive uma aula dessas. E nós conhecemos um pouco de outra cultura.

Joana e Clara: Nós gostamos da aula.

Carla e Ana: Gostamos, pois a cultura do México é muito diferente e tem um significado bem diferente.
[...] Tudo interessante e achamos que deu para aprender algo sobre culturas diferentes.

Partindo do comentário dos alunos, podemos dizer que, assim como o apontado por Sarmiento (2004), acreditamos que o professor de LE necessita sensibilizar o aluno sobre a existência de outros contextos. Desse modo, por meio da comparação entre os aspectos culturais de outros povos, conscientizando-se da diferença com sua própria cultura, o professor estará contemplando os objetivos

4. Em atenção aos aspectos éticos da pesquisa, destacamos que os nomes dos alunos mencionados são fictícios.

propostos para o ensino de LE apontado pelos PCNs (1998), os quais apontam como finalidade proporcionar ao aluno a possibilidade de compreender e apreciar costumes e valores de outras culturas, e favorecer a aceitação das diferenças, conforme podemos observar no excerto abaixo dos PCNs:

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo (PCNs, 1998, p.38).

Além disso, conforme Vygotsky (2001), o aprendizado de uma LE parte do que o aluno conhece de sua língua materna, ou seja, o aluno só pode dar-se conta das diferenças da outra língua comparando-a com o que ele conhece da sua. Desse modo, o aluno também estará explorando e refletindo sobre sua própria cultura (BRAWERMAN- ALBINI *et al.*, 2013).

Com relação aos aspectos explorados na oficina que os alunos destacaram nos textos:

Carla e Ana: A cultura dos mexicanos em fazer altares para pessoas já mortas é interessante, porque é bem diferente.

Joana e Clara: [...] achamos interessante as caveirinhas doces. As caveirinhas de chocolate eram boas.

João: A professora mexicana trouxe comidas e outras coisas típicas do México [...]

Nesse sentido, observamos que a professora convidada e os elementos da cultura mexicana trazidos poderiam estar funcionando como elementos mediadores para a aprendizagem do espanhol; já que, de acordo com a teoria sociointeracionista, a aprendizagem é mediada e a interação com outros seres humanos ocorre por meio de ferramentas culturais, as quais geram mudanças no comportamento das crianças (PAIVA, 2014). Essa alteração foi observada pela professora regente, por meio do interesse e motivação demonstrados pelos alunos com relação aos elementos da cultura mexicana, no decorrer de toda a execução da atividade, que diverge do comportamento dos mesmos alunos durante as aulas que não abordam aspectos culturais autênticos e reais. Ademais, o tratamento dos aspectos culturais mexicanos também levou os estudantes a refletirem sobre a sua própria cultura, comparando os costumes do Brasil e do México.

Essa reflexão, sobre o material didático funcionando como mediador para a aprendizagem de LE pode ser ratificada pelo excerto do texto dos alunos apresentado abaixo, no qual comentam indiretamente sobre a importância de o professor trazer materiais didáticos autênticos e atrativos, que mostrem como a língua estudada funciona em um contexto real de uso, o que chama a atenção dos alunos e facilita a aprendizagem:

João: [...] facilitou para identificarmos e também experimentar-mos as comidas que vimos no filme.

Joana e Clara: Gostamos dos slides, pois nós aprendemos um pouco de cultura do dia 02 de novembro.

Na apreciação dos alunos, também podemos notar, nos comentários abaixo, quando eles escrevem sobre a professora mexicana convidada, a importância de o professor despertar a empatia dos alunos, considerando que o filtro afetivo é um fator que deve ser considerado no planejamento e execução das aulas, pois é um dos elementos que constitui o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ALMEIDA FILHO, 1993):

Carla e Ana: ela foi bem simpática, bem querida, atenciosa.

Joana e Clara: foi bem legal, simpática e querida com a gente.

Com relação aos aspectos negativos da proposta, a maioria dos alunos avaliou toda a atividade como positiva, com exceção de Paulo, que aponta que, para ele, faltaram mais vídeos e imagens reais do *Día de Muertos*; e mais questionamentos por parte da professora convidada para eles, o que só reforça o impacto positivo no aumento do interesse pela aprendizagem de língua dos estudantes, quando aspectos culturais são explorados em sala de aula, conforme podemos observar na sequência:

Carla e Ana: Resumindo tudo: não tem nada negativo sobre a aula passada.

Paulo: [...] não gostei do “pão dos mortos”. Achei que faltou mais vídeos reais e não fictícios. Vídeos que trouxessem como é feita a festa, e que fosse com pessoas reais.

[...] acho que faltou ela perguntar mais sobre o dia estudado, ou talvez falar do dia, o que achamos, o que sabíamos sobre o dia dos mortos, porque foi para isso que vimos o filme.

Partindo da apresentação e análise da apreciação dos alunos sobre a aula, acreditamos que, assim como o apontado pela perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1998) e pelos PCNs (1998), o ensino de língua estrangeira deve ser pensado de modo contextualizado, considerando não somente os aspectos linguísticos, estruturais e fonológicos da LE a ser estudada. A abordagem de aspectos culturais de outros povos se faz necessária para que a aprendizagem de outra língua adquira significados para o aluno. Desse modo, o ensino de LE é importante para o desenvolvimento integral do indivíduo e deve proporcionar ao aluno uma nova experiência de vida, permitindo que o estudante interaja e compreenda outras culturas e, dessa forma, entenda melhor o contexto sociocultural no qual está inserido.

A seguir, apresentamos as considerações finais deste trabalho, realizadas a partir da análise dos textos dos alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou refletir sobre a importância do tratamento dos aspectos culturais no ensino de língua estrangeira por meio de uma atividade interativa. O corpus utilizado para a análise foram textos com impressões de alunos do ensino fundamental sobre uma oficina sobre o *Día de Muertos*. Como resposta a essa finalidade, observamos que os resultados demonstraram que a cultura no ensino de língua estrangeira desempenha um papel de destaque, aumentando, assim, a motivação do aluno para a aprendizagem.

Durante as várias aulas destinadas para execução dessa atividade sobre um aspecto cultural específico da cultura mexicana, confirmamos por meio da participação e da interação dos alunos com as tarefas e materiais didáticos, a importância de se ensinar língua de um modo contextualizado, e não restrito ao ensino de aspectos linguísticos sobre a língua.

A atividade focou em uma festa específica, mas defendemos que, para que o ensino de LE esteja de acordo com os pressupostos teóricos do sociointeracionismo vygotskyano, que embasam os documentos oficiais, o ensino da língua deve partir de diferentes aspectos culturais de variados povos. Isso se justifica pelo fato da inserção da cultura facilitar a participação, interesse e engajamento dos alunos para a aprendizagem de LE; visto que é por meio da interação social que os membros de uma comunidade aprendem a língua.

A análise dos textos, bem como todas as aulas propostas em torno dessa atividade, demonstrou que os alunos se sentem mais motivados para a aprendizagem de LE, quando expostos a mostras e contextos reais da língua estudada.

Assim, consideramos que a sala de aula de língua estrangeira deve ser um espaço no qual as interações podem ser direcionadas para aprender aspectos linguísticos e comunicativos relativos à cultura da língua a ser ensinada na matriz curricular de cada instituição.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- AREIZAGA, M. E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación de material didáctico. **Cultura y Educación**. v. 10, n. 2, p. 27- 46, 2002.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília. DF: MEC/SEF, 1998.
- BRAWERMAN-ALBINI, A; WERNER, M; MARTINEZ, C. A importância do ensino de cultura na formação de professores de línguas. **Soletras Revista**. N. 26, Jul/Dez 2013.
- CANALE, M., SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Vol. 1, 1: 1-47.
- CUCHE. D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC. 2002.
- DENIS, M; MATAS, M. Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE. **Mono Gráficos Marco ELE**. N.09, 2009.
- GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. **Producción de materiales para la enseñanza de español**. Madrid: Arco Libros, S. L., 2002.
- HYMES, D. Acerca de la Competencia Comunicativa. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa**. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa, 1995.
- KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- _____. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- _____. Culture in language teaching. In: BROWN, K. (Ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. Individual Identity, Cultural Globalization, and Teaching English as an International Language: The Case for an Epistemic Break. In: ALSAGOFF, L. et al. **Principles and Practices for Teaching English as an International Language**. New York: Routledge, 2012. p. 11-27.
- MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. Disponível em: <http://togyn.tripod.com/o_papel_das_interacoes_na_sala.pdf> Acesso em: 12 mar. 2016. Publicação: Série Ideias n. 28. São Paulo: FDE, 1997 Páginas 111-122.

MEDEIROS, Valéria da Silva et al. Doces bárbaros refletindo sobre alteridade, língua e cultura. IN: BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; MEDEIROS, Valéria da Silva (Orgs.). **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 121-14

MIQUEL, L. e SANS, N. El componente cultural en las clases de lengua. **Red ELE revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera**. N.0 mar. 2004. Disponível em: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9. Acesso em: 12 mar. 2016.

PAIVA, V. L. M O. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL**, v. 2, n. 2, março 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social na era dos meios de comunicação de massa**. 5. ed. São Paulo: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society:– Development of Higher Psychological Process**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. 2. ed. Madri: Visor, 2001. p. 181-284.

/t/ /d/ OU /Id/? UM ESTUDO SOBRE A PERCEPÇÃO DO MORFEMA *-ED* DOS VERBOS REGULARES NO PASSADO EM INGLÊS POR FALANTES BRASILEIROS

/t/ /d/ OR /Id/? A STUDY ABOUT THE PERCEPTION OF THE *-ED* MORPHEME IN REGULAR ENGLISH VERBS IN THE PAST BY BRAZILIAN SPEAKERS

Carolina Laurino ROSSINI¹

Bruna Nóbile FRACARO²

Maria Lúcia de Castro GOMES³

Andressa BRAWERMAN-ALBINI⁴

RESUMO: No processo de aquisição de uma língua estrangeira, o aprendiz encontra sons diferentes daqueles de sua língua materna. A não percepção dessas diferenças pode interferir na pronúncia do falante, o que pode resultar em problemas de inteligibilidade frustrantes para o aprendiz. No caso dos falantes brasileiros de inglês, aponta-se a dificuldade na produção de verbos regulares no passado, com a possível inserção de vogais epentéticas. Com base nesse cenário, a presente pesquisa busca investigar a percepção das diferentes pronúncias do morfema *-ed* nos verbos do passado regular da língua inglesa por aprendizes brasileiros. Para tanto, são aplicados testes de discriminação e identificação a alunos de um curso de Letras. Os resultados mostram que os alunos obtiveram, no total, uma média de 72,4% de acertos. É possível, ainda, identificar uma maior facilidade por parte dos alunos com relação à tarefa de discriminação do que com relação às tarefas de identificação. Por fim, percebe-se uma dificuldade maior na identificação do morfema /d/, seguido por /Id/ e /t/. A partir dos resultados encontrados, busca-se levantar algumas reflexões acerca da importância de testes e treinamentos de percepção, bem como do ensino explícito de pronúncia nas aulas de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Percepção. Passado regular. Morfema *-ed*.

ABSTRACT: In the process of learning a foreign language, the speaker comes across different sounds from the ones they have in their first language. The non-perception of these differences may interfere in their pronunciation, which may lead to intelligibility problems that can make the speaker frustrated. When it comes to Brazilian English speakers, it is believed they have difficulties to produce regular verbs in the past – to which they tend to add an epenthetic vowel. Based on this scenario, this research aims at investigating the perception of the different *-ed* morphemes in regular English verbs in the past by Brazilian speakers. In order to do so, discrimination and identification tasks were performed by language students. The results show that the participants

1. Graduada em Licenciatura em Letras. Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba - PR - Brasil. E-mail: carolinarossini@outlook.com.

2. Graduada em Licenciatura em Letras. Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba - PR - Brasil. E-mail: bruna.fracaro@hotmail.com.

3. Doutora em Letras. Professora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba - PR - Brasil. E-mail: malugomes@utfpr.edu.br.

4. Doutora em Letras. Professora do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba - PR - Brasil. E-mail: andbraw@utfpr.edu.br.

had, altogether, an average of 72,4% accuracy. It is also possible to point out that the discrimination task seemed to be easier for these students than the identification task. Finally, it can be noticed that the morpheme /d/ is harder for the participants to perceive, followed by /Id/ and /t/. Considering these results, this article considers the importance of tests and perceptual training as well as explicit pronunciation teaching in English classes.

KEYWORDS: English. Perception. Regular Past. *-ed* Morpheme.

1. Introdução

Ao aprender uma língua estrangeira (L2), o falante depara-se com um inventário de sons e padrões silábicos em que muitos são diferentes daqueles existentes em sua língua materna (L1). No entanto, o aprendiz tem muitas vezes dificuldade em perceber essa diferença segmental. De acordo com Flege (1995), uma das causas de sotaque ao falar uma língua estrangeira deriva da percepção incorreta dos sons da L2. O sotaque, por sua vez, quando não inteligível, pode frustrar o falante em situações de comunicação ou desmotivá-lo a aprender o idioma. O falante necessita, portanto, ajustar sua pronúncia de acordo com a situação comunicativa na qual se encontra, garantindo a inteligibilidade (JENKINS, 2000).

No caso dos aprendizes brasileiros de inglês, uma característica que pode ser comumente observada é a da realização de vogais epentéticas na pronúncia de verbos do inglês no passado regular (ALVES, 2004; DELATORRE, 2006; GOMES, 2009, 2014), fato que pode dever-se à não percepção das três diferentes pronúncias do morfema *-ed* nesses verbos, ou seja, os alomorfes /t/, /d/ e /Id/. Em seu *Lingua Franca Core*⁵, Jenkins (2000) não foi específica quanto à pronúncia de palavras que terminam com o morfema *-ed*, mas incluiu encontros consonantais na lista de itens que podem causar problemas na inteligibilidade e, portanto, devem receber prioridade pedagógica.

Com base nesse cenário de aquisição de inglês como L2, este estudo tem por objetivo investigar a percepção das diferentes pronúncias do morfema *-ed* nos verbos do passado regular da língua inglesa por aprendizes brasileiros. O fato que motivou a presente pesquisa é a hipótese de que existe uma relação entre a produção e a percepção, conforme sugerido pelo modelo *Speech Learning Model* (SLM) de Flege (1995), o que torna estudos perceptuais relevantes para a aquisição de uma segunda língua. De acordo com o modelo, aprendizes de uma L2 podem ter dificuldades no discernimento de diferenças fonéticas entre pares de sons na segunda língua, ou entre os sons da L2 e da L1, tanto pelo fato de que sons fonologicamente distintos na L2 são assimilados em uma única categoria e/ou porque a

5. *Lingua Franca Core* é uma lista de aspectos da pronúncia do inglês que, segundo Jenkins (2000), seriam cruciais para garantir a inteligibilidade do falante em um ambiente de Inglês como Língua Franca.

fonologia da L1 filtra aspectos dos sons da L2 que são importantes foneticamente mas não fonologicamente. O modelo propõe que sem alvos perceptuais precisos para guiar a aprendizagem sensório-motora de sons da L2, a produção dos sons dessa língua vai ser incorreta, mas não defende que todos os erros de produção na L2 são decorrentes de questões perceptuais.

Portanto, por mais que a não percepção de um som não seja necessariamente a razão para todos os erros de produção em inglês, essa seria uma das possíveis razões e merece atenção e estudo para que o ensino de pronúncia possa ser mais eficaz. Conforme indicado por Flege (1995), não se trata apenas de identificar um som, mas de distinguir também pares de sons de uma L2 ou da L1 com a L2. Levando-se isso em conta, destaca-se a relevância da prática de pronúncia em sala de aula, seja através de treinamentos ou atividades de percepção, ou pelo uso de instrução explícita. Em ambas as formas, a atenção dos alunos estaria focada no segmento ou suprasegmento trabalhado, podendo gerar uma melhora na produção do mesmo.

Tendo em mente a hipótese de que a percepção e produção estão intimamente relacionadas, este trabalho relata uma pesquisa com foco na. A partir de estímulos gravados por falantes nativos de língua inglesa, testes de discriminação e de identificação foram elaborados e aplicados a alunos de inglês em uma disciplina de um curso de Letras.

Este artigo está dividido em quatro seções. Na Seção 2, há uma breve revisão de literatura acerca de estudos sobre o morfema *-ed*. Em seguida, encontra-se a seção que descreve a metodologia adotada para a presente pesquisa. Na Seção 4, são apresentados os resultados e, por fim, na Seção 5, comenta-se sobre as implicações pedagógicas e limitações deste trabalho, bem como sugestões de futuras pesquisas na área.

2. Estudos sobre a pronúncia do morfema *-ed*

No Brasil, existem alguns estudos que tomam a pronúncia do *-ed* como objeto de estudo (e.g. Frese, 2006; Delatorre, 2010; Gomes, 2009, 2014). No entanto, a maior parte dessas pesquisas detém-se à investigação da produção de enunciados e não da percepção, com exceção de Frese (2006), que investiga a relação entre ambos os domínios. Esta seção destaca, portanto, algumas pesquisas sobre esse morfema.

Frese (2006) realizou um estudo voltado para a relação entre percepção e produção do morfema *-ed* em verbos regulares do inglês. O estudo contou com

32 brasileiros que frequentavam aulas de inglês avançado. Para a realização da pesquisa, Frese aplicou dois tipos de teste: um de percepção e um de produção, que tinham como foco os três alomorfes do *-ed*: /t/, /d/ e /Id/. Os resultados mostraram uma relação entre percepção e produção do *-ed* estatisticamente significativa. A média de acertos encontrada no teste de percepção com o *-ed* pronunciado /Id/ foi significativamente maior do que as médias de /t/ e /d/. O mesmo aconteceu com a média do teste de produção, em que /Id/ foi estatisticamente maior do que as de /t/ e /d/.

Delatorre (2010) buscou investigar a relação entre produção e transcrição fonética a partir de testes que tinham como foco a pronúncia dos verbos regulares do inglês no passado. Para tanto, a pesquisa contou com dois brasileiros falantes de inglês, considerados aprendizes iniciantes na língua. Os falantes foram solicitados a gravar 65 frases que continham, cada uma, um verbo regular do inglês no passado. Visto que os participantes tiveram que ler as frases, a pesquisadora pôde, ainda, verificar a relação entre ortografia e pronúncia. Após a gravação, os participantes tiveram que ler na tela do computador os mesmos verbos que haviam gravado, fora das frases, e em transcrição fonética. No entanto, além da transcrição de cada verbo, havia uma coluna com uma segunda transcrição que continha epêntese. Os participantes deveriam, portanto, indicar qual seria a transcrição correta. Os resultados não comprovaram a hipótese de que existe uma relação entre produção e transcrição fonética, visto que apesar de terem produzido uma vogal epentética na maior parte dos casos, os participantes apontaram a transcrição da maioria dos verbos corretamente. No entanto, a autora concluiu que a ortografia interferiu na produção dos participantes da pesquisa, devido ao grande nível de produção da vogal epentética no final dos verbos regulares.

Gomes (2009) analisou enunciados em inglês produzidos por informantes brasileiros em diferentes níveis de proficiência na língua. A principal hipótese levantada foi a de que o falante de português brasileiro realiza modificação silábica por meio de epêntese na produção de palavras com o morfema *-ed*, sob a influência de diversas variáveis, entre elas o nível de proficiência, a ortografia, o contexto fonológico e a frequência da palavra. Os resultados mostraram que as hipóteses, que sempre relacionavam uma das variáveis com a produção de epêntese, foram, de modo geral, confirmadas. Com base nos resultados encontrados, a pesquisadora defende que o “professor deve se preocupar com o ensino explícito da pronúncia desde o início do aprendizado, fornecendo ao aluno os detalhes fonéticos dos novos sons da língua estrangeira” (GOMES, 2014, p. 185).

Alguns estudos focaram treinamento e instrução explícita para a melhora da pronúncia. Mariano (2009) realizou um estudo com dois diferentes métodos

de ensino de pronúncia de verbos no passado regular com dois grupos de alunos de nível iniciante. Um grupo foi sujeito a um treinamento com um manual de pronúncia baseado em exercícios para a prática de percepção e produção e o segundo grupo foi exposto também à instrução explícita, pois recebeu o mesmo manual de pronúncia, mas com explicações sobre as regras que orientam cada tipo de pronúncia desse morfema. A autora concluiu que o grupo exposto à instrução obteve um efeito positivo, enquanto apenas o treinamento não ofereceu resultados significativos.

Ainda nessa linha, Delatorre (2014) investigou o efeito da instrução na pronúncia de verbos regulares terminados em *-ed* produzidos por uma graduanda de Letras/Inglês durante cerca de dois anos. Após três semestres de estudo de pronúncia do inglês, duas sessões de instrução de 90 minutos cada, específicas sobre a pronúncia do morfema e de instrução sobre a produção das consoantes do inglês, os resultados mostraram que a realização inadequada de epêntese vocálica diminuiu consideravelmente.

Os estudos relatados demonstram, portanto, não só a dificuldade da pronúncia do *-ed* para brasileiros como também a importância do ensino da pronúncia dos três alomorfes com instrução explícita em sala de aula. A partir disso, a Seção 3 relata a metodologia utilizada neste estudo, que investiga a percepção do morfema *-ed* por estudantes brasileiros.

3. Metodologia

Esta pesquisa contou com a participação de 14 estudantes de Letras Português/Inglês de uma universidade federal do sul do país. No momento da pesquisa, todos haviam recebido 450 horas de instrução formal em língua inglesa na instituição.

Para a elaboração do teste de percepção que compôs este experimento, foi realizada, primeiramente, uma seleção de verbos regulares da língua inglesa no passado. Optou-se por selecionar esses verbos a partir do livro didático utilizado pelos alunos, pelo fato de que o vocabulário trabalhado seria familiar aos participantes da pesquisa. Após a seleção dos verbos, realizou-se a gravação dos dados utilizando-se o programa *Audacity*, em um laboratório acusticamente isolado. Para a gravação, contou-se com dois falantes nativos de inglês (um masculino e um feminino), que produziram a sentença veículo *I say X*, em que *X* seria o verbo utilizado como estímulo para o teste. No total, realizou-se o corte de 90 estímulos a partir das sentenças gravadas. Esses estímulos foram adicionados ao programa

criado utilizando-se o Microsoft Access 2003[®], que foi utilizado para a aplicação do teste. No programa, o teste foi dividido em três blocos, que serão detalhados mais adiante. A reprodução dos estímulos foi feita de maneira pré-aleatória e a partir dela os alunos realizaram tarefas de discriminação e de identificação. Ao fim do teste, o próprio software liberava tabelas do Microsoft Office Excel contendo os acertos e erros de cada participante para cada estímulo. Essas tabelas foram utilizadas para a análise dos dados, conforme será discutido na Seção 4.

A aplicação da pesquisa ocorreu em um laboratório de computadores da instituição durante as aulas de língua inglesa dos participantes. Divididos em dois grupos, os alunos se encaminharam ao laboratório e receberam as primeiras instruções sobre o teste, que teve duração média de 20 minutos. Ao final, foi solicitado aos alunos que preenchessem um questionário com algumas informações que auxiliariam a traçar o perfil desses participantes. Em geral, destaca-se o fato de que todos os estudantes, no momento do teste, tinham entre 17 e 26 anos, e a maioria não tinha experiência com a língua inglesa antes de entrar na instituição. Além disso, nenhum dos participantes afirmou ter morado em país falante de língua inglesa até o momento em que o teste foi aplicado.

Conforme mencionado anteriormente, o teste foi dividido em três blocos. Após o término de cada bloco, aparecia na tela uma janela em que se lia *Break*, que permitia ao participante um intervalo entre os blocos caso optasse por descansar. Além disso, durante todas as tarefas, havia na tela um botão com a opção *Play again*. O participante poderia apertar o botão quantas vezes fossem necessárias, até sentir-se confiante para marcar a opção que considerava correta na tarefa.

O Bloco 1 do teste consistiu em uma tarefa de discriminação, constituída por 30 estímulos. Cada estímulo foi composto por dois verbos do inglês de uma sílaba, por exemplo “*killed_wanted*”, “*lived_cried*” e “*liked_helped*”⁶. Os participantes tiveram que ouvir os estímulos atentando para o morfema *-ed* dos dois verbos, para que assim pudessem classificá-los clicando em um dos botões que aparecem na tela: *S (same)* ou *D (different)*. Essa tarefa permitiu ao participante apontar se o morfema *-ed* dos pares de verbos em questão possuíam ou não a mesma pronúncia (/t/, /d/ ou /Id/).

O Bloco 2 consistiu em uma tarefa de identificação, em que os alunos ouviram 30 estímulos. Todos eram verbos regulares da língua inglesa no passado e continham apenas uma sílaba em sua forma no infinitivo, como “*watched*”, “*hated*” e “*called*”⁷. Ao ouvirem o estímulo, os participantes deveriam optar por um dos três botões que apareciam na tela: /t/, /d/ ou /Id/. Essas opções eram referentes à

6. A lista completa dos estímulos utilizados encontra-se no Apêndice 1.

7. A lista completa dos estímulos utilizados nesse bloco encontra-se no Apêndice 2.

pronúncia do morfema *-ed* do estímulo em questão e os participantes deveriam apontar qual dessas opções correspondia à pronúncia referente a esse estímulo.

Por fim, no Bloco 3 do teste os alunos deveriam realizar mais uma tarefa de identificação. Nessa etapa, os 30 estímulos selecionados foram verbos da língua inglesa que continham duas sílabas no infinitivo, como “*attached*”, “*arrived*” e “*completed*”⁸. Novamente, os alunos foram solicitados a escolher uma das três opções que apareciam na tela referentes à pronúncia do morfema *-ed* – /t/, /d/ ou /Id/- do estímulo escutado. Ao final desse bloco, o participante deparava-se com uma janela em que se lia *The end*, indicando que o teste havia chegado ao fim.

A Seção 4 apresenta e discute os resultados encontrados a partir da análise dos dados deste experimento.

4. Resultados

Conforme mencionado na Seção 3, a contagem dos acertos para cada bloco do teste foi realizada a partir dos dados fornecidos pelo próprio programa de testes. Assim, a Tabela 1 mostra o número e o percentual de acertos de cada participante para o Bloco 1 do teste (de um total de 30 estímulos).

Tabela 1 – Total de acertos por participante no Bloco 1 (tarefa de discriminação)

Ouvinte	Nº de acertos	% de acertos
P1	18	60%
P2	28	93,33%
P3	23	76,67%
P4	20	66,67%
P5	20	66,67%
P6	27	90%
P7	22	73,33%
P8	24	80%
P9	23	76,67%
P10	23	76,67%
P11	22	73,33%
P12	22	73,33%
P13	22	73,33%
P14	30	100%
TOTAL	23,1	77%

Fonte: Os autores (2017)

8. A lista de estímulos utilizados nesse bloco encontra-se no Apêndice 3.

É possível observar que o teste de discriminação que constituiu o Bloco 1 apresentou, de modo geral, um número considerável de acertos. Nenhum dos participantes obteve menos de 60% de acertos nessa etapa do teste e, no total, a média de acertos foi 23,1 (77%). Destacam-se os participantes P14, que atingiu 100% de acertos, e P2, que atingiu 93,33%.

O Bloco 2 do teste, que consistiu em uma tarefa de identificação composta por 30 estímulos de uma sílaba no infinitivo, tem seus resultados expostos na Tabela 2.

Tabela 2 – Total de acertos por participante no Bloco 2 (tarefa de identificação – uma sílaba)

Ouvinte	Nº de acertos	% de acertos
P1	16	53,3%
P2	26	86,6%
P3	27	90%
P4	20	66,6%
P5	28	93,3%
P6	10	33,3%
P7	27	90%
P8	20	66,6%
P9	13	43,3%
P10	19	63,3%
P11	22	73,3%
P12	19	63,3%
P13	16	53,3%
P14	30	100%
TOTAL	20,9	69,7%

Fonte: Os autores (2017)

Pode-se observar que a média dos resultados obtidos pelos participantes no Bloco 2 do teste foi inferior à do Bloco 1. Em geral, a maior parte dos participantes atingiu mais de 50% de acertos, resultando em uma média de 20,9 acertos (69,7%) no total. O participante P6, por exemplo, apresentou 33,3% de acertos, apesar de ter tido 90% de acertos no Bloco 1. Por outro lado, o participante P14 obteve, mais uma vez, 100% de acertos.

Os resultados do Bloco 3 do teste, que também consistiu em uma tarefa de identificação, mas com 30 verbos de duas sílabas no infinitivo, encontram-se na Tabela 3.

Tabela 3 – Total de acertos por participante no Bloco 3 (tarefa de identificação – duas sílabas)

Ouvinte	Nº de acertos	% de acertos
P1	21	70%
P2	30	100%
P3	26	86,6%
P4	20	66,6%
P5	24	80,0%
P6	10	33,3%
P7	25	83,3%
P8	24	80%
P9	17	56,6%
P10	16	53,3%
P11	21	70%
P12	18	60%
P13	18	60%
P14	30	100%
TOTAL	21.4	71,4%

Fonte: Os autores (2017)

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram que o Bloco 3 é intermediário em comparação com os Blocos 1 e 2 quanto à média total de acertos, isto é, 71,4%. Nesse bloco, apenas um participante apresentou resultados inferiores a 50%, e dois dos participantes obtiveram 100% de acertos (P2 e novamente P14).

Com base nos resultados descritos acima, pode-se afirmar que os falantes obtiveram mais acertos no teste de discriminação do que nos testes de identificação. Uma possível explicação para esse resultado poderia estar na suposição de que tarefas de discriminação sejam mais fáceis do que as de identificação, uma vez que parece mais simples apontar se dois estímulos ouvidos são iguais ou diferentes do que identificar corretamente o som produzido⁹. Entre os dois testes de identificação, é possível destacar o fato de que houve uma facilidade um pouco maior na percepção do morfema *-ed* nos verbos de duas sílabas, estímulos do Bloco 3. Assim, na Tabela 4, comparam-se as médias dos resultados gerais e os desvios padrões obtidos nos Blocos 1, 2 e 3 do teste.

9. Uma evidência para isso seria o fato de que, em geral, as tarefas de identificação se mostraram mais eficazes que as de discriminação em treinamentos de percepção por melhorarem significativamente a percepção de contrastes não nativos e têm, por essa razão, prevalecido nos estudos mais recentes (BRAWERMAN-ALBINI, 2012).

Tabela 4 – Médias de acertos

Bloco	Média de acertos (nº)	Desvio Padrão	Média de acertos (%)
Bloco 1	23,1	3,25	77%
Bloco 2	20,9	6,03	69,7%
Bloco 3	21,4	5,54	71,4%
TOTAL	21,7	4,94	72,4%

Fonte: Os autores (2017)

Considerando-se as três etapas do teste, os participantes atingiram em média um total de 21,7 acertos, ou seja, 72,4% de todo o teste, com uma maior variabilidade dos dados do Bloco 2 e menor do Bloco 1 (indicadas pelo Dsevio Padrão). Percebe-se, portanto, que a percepção (tanto em tarefas de discriminação quanto em tarefas de identificação) de verbos no passado regular do inglês não é um problema considerável para os participantes desta pesquisa. Lembra-se que a pesquisa não testou o domínio da produção, mas em sala de aula percebia-se a dificuldade geral que os alunos tinham em produzir corretamente esses contrastes. Pode-se partir da hipótese que essa dificuldade não seja unicamente por problemas de percepção, mas por outros como falta de regras claras em relação ao uso de cada terminação, influência da grafia e influência da língua materna, uma vez que os encontros consonantais causados por essas terminações são inexistentes na língua portuguesa.

Por fim, a Tabela 5 mostra a porcentagem de acertos para cada terminação da pronúncia do morfema *-ed* nas tarefas de identificação dos Blocos 2 e 3. O Bloco 1 não é considerado nessa análise por conter tarefas de discriminação.

Tabela 5 – Resultado por terminação nos Blocos 2 e 3

	/t/	/d/	/Id/
Bloco 2	67.1%	67.8%	66.4%
Bloco 3	63.3%	80%	69.6%
Média	65.2%	73.9%	68%

Fonte: Os autores (2017)

Pode-se observar que a terminação com maior dificuldade de percepção é o fonema /d/, seguido por /Id/ e, finalmente, por /t/, diferentemente do que foi observado por Frese (2006), pois naquele estudo o maior número de acertos na percepção foi com o morfema /Id/.

A partir desses números, é possível refletir sobre as implicações pedagógicas desta pesquisa. Na Seção 5, essas questões serão discutidas e apresentadas as considerações finais acerca deste trabalho.

5. Considerações finais

Esta pesquisa buscou investigar a percepção do morfema *-ed* no passado dos verbos regulares do inglês, tendo como participantes alunos de um curso de Letras Português/Inglês. Os resultados mostraram que os participantes apresentaram mais acertos e menor variabilidade dos dados no Bloco 1 do teste de percepção, que consistiu em uma tarefa de discriminação. Entre as tarefas de identificação dos Blocos 2 (que continha verbos de uma sílaba na sua forma no infinitivo) e 3 (que continha verbos de duas sílabas no infinitivo), o número de acertos foi relativamente maior para o Bloco 3, com menor variabilidade, podendo sugerir maior facilidade para a identificação do morfema *-ed* em verbos de duas sílabas. Essa possível facilidade, entretanto, não pode ser totalmente comprovada pois a diferença é muito pequena (menos de 2%). Percebeu-se, ainda, uma maior dificuldade na percepção do fonema /d/, seguindo por /Id/ e /t/.

Nota-se, de forma geral, um resultado positivo em relação à percepção do morfema *-ed* por esses falantes. Cabe destacar que os participantes haviam recebido cerca de 450 horas de instrução formal em língua inglesa na universidade no momento da realização dos testes e o material didático utilizado por eles enfatiza atividades de pronúncia. Os resultados ressaltam a importância do ensino explícito de pronúncia, especialmente do morfema *-ed*, como já demonstrado por Mariano (2009) e Delatorre (2014). Conforme discutido anteriormente, é uma característica de falantes brasileiros produzir a vogal epentética enquanto iniciantes no idioma (GOMES, 2014). Portanto, o ensino explícito em sala é parte importante do processo para preencher lacunas que muitas vezes existem por questões de não percepção. Ainda, tal como demonstrado por Lima Jr (2010), pequenos momentos de instrução explícita de pronúncia, contanto que específicos e significativos, são suficientes para trazerem benefícios concretos e duradouros. O autor argumenta que: “Os alunos não necessariamente precisam ter aulas de pronúncia além de suas aulas de língua, mas suas aulas de língua, se incorporarem instrução e prática fonético-fonológica consistente, explícita e específica, mesmo que por pouco tempo, trarão benefícios comunicativos.” (p.767).

Essa também é uma razão pela qual os testes e treinamentos de percepção são importantes. Conforme apontado anteriormente, acredita-se existir uma re-

lação entre percepção e produção. Assim, com treinamentos e testes, os alunos podem assimilar as diferenças entre sons de sua L1 e da L2 que estão aprendendo e desenvolver também a produção de enunciados. Alguns treinamentos de percepção (e.g. Bradlow *et al.*, 1997; Bettoni-Techio, 2008 e Brawerman-Albini, 2012) comprovaram a eficácia de se treinar apenas o domínio da percepção na melhora da produção. Além de serem dois domínios aparentemente interligados, é possível que a falta de *input* suficiente para os alunos durante as aulas também influencie a falha no momento da produção. Ao serem expostos a um *input* correto e significativo em treinamentos, testes ou, até mesmo, simples atividades de percepção durante as aulas de L2, os alunos podem perceber a existência e o uso dos três alomorfes do *-ed* e, então, colocarem em prática.

Com relação a esta pesquisa, aponta-se como uma limitação o fato de que este estudo trata apenas de questões de percepção. A relação entre percepção e produção não foi avaliada neste trabalho, mas utilizada para justificar a importância de estudos de percepção como este. Caberia, portanto, realizar estudos em que tanto a percepção quanto a produção dos participantes fossem analisadas e relacionadas. Seria interessante, ainda, realizar estudos longitudinais que acompanhassem o processo de aprendizagem dos alunos para verificar se a percepção desses morfemas se altera com o passar do tempo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, U. K. *O papel da instrução na aquisição fonológica do inglês como L2: evidências fornecidas pela teoria da otimidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2004.
- BETTONI-TECHIO, M. *Perceptual training and word-initial /s/-clusters in Brazilian Portuguese/English interphonology*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BRAWERMAN-ALBINI, A. *Os efeitos de um treinamento de percepção na aquisição do padrão acentual pré-proparoxítono da língua inglesa por estudantes brasileiros*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- BRADLOW, A. R.; PISONI, D. B.; YAMADA, R. A.; TOHKURA, Y. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: IV. Some effects of perceptual learning on speech production. *Journal of the Acoustical Society of America*, 101, p. 2299-2310, 1997.
- DELATORRE, F. *Brazilian EFL learners' production of vowel epenthesis in words ending in -ed*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- DELATORRE, F. Production and phonological representation of simple past tense -ed by two Brazilian EFL speakers. In: RAUBER, A.S.; WATKINS, M.A.; SILVEIRA, R.; KOERICH, R.D. (Org.). *The Acquisition of Second Language Speech: Studies in Honor of Professor Barbara O. Baptista*. Florianópolis: Insular, 2010. p. 195-220.

DELATORRE, F; BAPTISTA, B.O. The effect of long-term instruction on a Brazilian learner's pronunciation of regular verbs ending in -ed. *Revista X*, v. 1, p. 58-79, 2014.

FRESE, R.A. *The relationship between perception and production of words ending in -ed by Brazilian EFL learners*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FLEGE, J.E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. Tomonium: York Press, 1995. p. 233-277.

GOMES, M. L. C. *A produção de palavras do inglês com o morfema ed por falantes brasileiros: uma visão dinâmica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. Passado regular em inglês: como o brasileiro pronuncia palavras com o morfema -ed.. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; GOMES, M. L. C. (Org.). *O jeitinho brasileiro de falar inglês*. Campinas: Pontes, 2014.

JENKINS, J. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP, 2000.

LIMA JR, R. M. Uma investigação dos efeitos do ensino explícito da pronúncia na aula de inglês como língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 747-771, 2010.

MARIANO, M. H. *The influence of training and instruction on the production of words ending in -ed by Brazilian EFL learners*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

APÊNDICE 1

ESTÍMULOS UTILIZADOS NO BLOCO 1 DO TESTE

<i>killed_wanted</i>	<i>cleared_helped</i>	<i>sounded_painted</i>	<i>tried_killed</i>	<i>touched_changed</i>
<i>rented_picked</i>	<i>started_ended</i>	<i>looked_crossed</i>	<i>booked_closed</i>	<i>matched_rained</i>
<i>played_loved</i>	<i>counted_smoked</i>	<i>called_kissed</i>	<i>played_waited</i>	<i>talked_tested</i>
<i>died_moved</i>	<i>lived_cried</i>	<i>checked_landed</i>	<i>learned_guessed</i>	<i>walked_painted</i>
<i>waited_hated</i>	<i>tried_ended</i>	<i>showed_stayed</i>	<i>needed_wanted</i>	<i>liked_helped</i>
<i>watched_cooked</i>	<i>sounded_loved</i>	<i>stopped_asked</i>	<i>counted_stayed</i>	<i>turned_hated</i>

APÊNDICE 2

ESTÍMULOS UTILIZADOS NO BLOCO 2 DO TESTE

<i>liked</i>	<i>wanted</i>	<i>killed</i>	<i>wanted</i>	<i>changed</i>
<i>painted</i>	<i>changed</i>	<i>phoned</i>	<i>kissed</i>	<i>phoned</i>
<i>loved</i>	<i>helped</i>	<i>tested</i>	<i>hated</i>	<i>tested</i>
<i>loved</i>	<i>watched</i>	<i>helped</i>	<i>needed</i>	<i>hated</i>
<i>killed</i>	<i>needed</i>	<i>liked</i>	<i>asked</i>	<i>called</i>
<i>watched</i>	<i>painted</i>	<i>called</i>	<i>asked</i>	<i>kissed</i>

APÊNDICE 3

ESTÍMULOS UTILIZADOS NO BLOCO 3 DO TESTE

<i>relaxed</i>	<i>arrived</i>	<i>practiced</i>	<i>followed</i>	<i>argued</i>
<i>decided</i>	<i>repeated</i>	<i>decided</i>	<i>followed</i>	<i>finished</i>
<i>happened</i>	<i>argued</i>	<i>attached</i>	<i>corrected</i>	<i>invited</i>
<i>completed</i>	<i>reported</i>	<i>relaxed</i>	<i>attached</i>	<i>finished</i>
<i>corrected</i>	<i>reported</i>	<i>traveled</i>	<i>traveled</i>	<i>practiced</i>
<i>invited</i>	<i>happened</i>	<i>completed</i>	<i>repeated</i>	<i>arrived</i>

CATEGORIZAÇÃO DE DICIONÁRIOS BILÍNGUES: UM OLHAR SOBRE DICIONÁRIOS BILÍNGUES ESCOLARES

CATEGORIZATION OF BILINGUAL DICTIONARIES: FOCUS ON BILINGUAL SCHOOL DICTIONARIES

Daniele Trevelin DONATO¹

Regiani Aparecida Santos ZACARIAS²

Odair Luiz NADIN³

RESUMO: O presente artigo destaca a importância dos dicionários durante a aprendizagem de uma língua, pois é aos dicionários que, muitas vezes, o usuário-aprendiz recorre quando surgem dúvidas durante esse processo. Nosso objetivo é evidenciar os traços característicos dos dicionários bilíngues escolares analisados, que servirão de referência ao trabalho de lexicógrafos, para que atenda às necessidades do usuário-aprendiz e servirão a estes, no sentido de instruí-los para que possam avaliar e escolher os dicionários que melhor atendam à busca que realizam. Para tanto, buscamos aporte teórico nos critérios de categorização propostos por Duran e Xatara (2007) e na Teoria das Funções Lexicográficas firmada por Bergenholtz e Tarp (2003), que assume o usuário, suas necessidades e as situações de uso da obra lexicográfica como base para a elaboração, estudo e uso do conteúdo lexicográfico. Os critérios utilizados neste trabalho são aplicados na análise de dois dicionários bilíngues escolares português-inglês/inglês-português voltados para o aprendiz brasileiro. Buscamos ao final do artigo evidenciar, por meio dos resultados das análises, os traços distintivos dos dicionários bilíngues escolares que os investem na função a que se destinam, ou seja, de colaboradores no processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Categorização. Dicionários bilíngues escolares. Traços distintivos.

ABSTRACT: This work emphasizes the importance of dictionaries in the language learning process. The dictionary is a helping tool for new or further information. The objective of this paper is to highlight the distinctive features of a bilingual dictionary that can serve as reference to the lexicographer and to the learner-user. To the former, those aspects shall be helpful in the elaboration of effective dictionaries aimed at meeting the needs of specific groups of learner-users and to the latter they shall be helpful in choosing a dictionary that best meet their needs. For that purposes, we took the categorization criteria established by Duran and Xatara (2007) and the

1. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - campus de Araraquara, São Paulo, Brasil. E-mail: danieletrevelindonato@gmail.com

2. Professora Assistente Doutora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - campus de Assis. E-mail: reca.zacarias@gmail.com

3. Professor Assistente Doutor da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - campus de Araraquara. E-mail: odairnadin@fclar.unesp.br

concepts of the Theory of Lexicographical Functions proposed by Bergenholtz and Tarp (2003), in which they assume the user, their needs and situations as fundamental for the study, evaluation and elaboration of dictionary information. The criteria model proposed was applied to two school dictionaries Portuguese-English/English-Portuguese aimed at the Brazilian learner. At the end of this paper, we highlight the distinctive features of bilingual school dictionaries that categorize them as helping learning tool.

KEY WORDS: Bilingual school dictionaries. Categorization. Distinctive features. Learning.

Introdução

Os dicionários têm fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, como comprovam os estudos de autores como Tomaszcyk (1979, 1983), Schmitz (1984), Werner (1997, 2006) Tosqui (2002), Humblé (2001), Zgusta (2006), dentre outros. Sejam monolíngues ou bilíngues, é inegável as contribuições dessas obras que, por natureza, são elaboradas para esclarecer e ensinar a língua ou línguas que contemplam. Com o intuito de enfatizar o papel fundamental dos dicionários na aprendizagem, McSpaden (1956 apud WELKER, 2008, p. 44) afirma que os “dicionários são alguns de nossos instrumentos mais importantes e úteis”. Neste contexto, surge a questão que educadores e aprendizes se perguntam: - qual dicionário consultar? É sabido que existem diversos tipos de dicionários que podem colaborar para a aprendizagem de idiomas: monolíngues, bilíngues, multilíngues, onomasiológicos, de temas específicos (dicionário de preposições, dicionário de gírias) e ainda, dicionário de sinônimos e antônimos, estes são apenas exemplos de uma infinidade de títulos disponíveis na mídia impressa e eletrônica, em diversos tamanhos, cores e todos intitulados: dicionário. Consideramos que todos os dicionários possuem natureza pedagógica e que proporcionam conhecimento ao consulente. No entanto, o objeto deste estudo é o dicionário bilíngue escolar (DBE), especificamente elaborado para atender ao consulente aprendiz, dentre estes, destacamos os dicionários escolares português-inglês/inglês-português para alunos brasileiros.

Primeiramente, apresentamos alguns esclarecimentos sobre o processo de categorizar, com o objetivo de conscientizar o leitor da complexidade e da inexistência de consenso no que se refere a esta tarefa. Na sequência, expomos a categorização de dicionários bilíngues (DBs) estabelecidos por Duran e Xatarra (2007) e a Teoria das Funções Lexicográficas (TFL) firmada por Bergenholtz e Tarp (2003). Posteriormente, analisamos dois dicionários bilíngues escolares português-inglês/inglês-português, por meio da aplicação dos critérios e da TFL

consideradas. Ao final do artigo, serão apresentados os traços característicos dos dicionários bilíngues escolares analisados, que servirão de referência ao trabalho do lexicógrafo, no atendimento das necessidades do usuário-aprendiz e servirão a estes, no sentido de instruí-los para que possam avaliar e escolher os dicionários que melhor atendam à busca que realizam.

1. Começo de conversa: o que é categorizar?

Segundo o dicionário Aurélio online⁴ categorizar significa: dispor em categorias. Ao tratar da categorização de obras lexicográficas, Duran e Xatara (2007, p. 311) afirmam que:

A atividade de categorização é parte do processo cognitivo e, para categorizar, é preciso olhar um fenômeno de determinado ponto de vista. Cada ponto de vista pode dar origem a um critério de categorização, e o conjunto de categorizações de um determinado fenômeno contribui para a formação de seu conceito.

Ainda sobre o ato de categorizar, referente à lexicografia, Biderman (2006, p. 35) coloca que:

A atividade de nomear resulta do processo de categorização. Por sua vez, a categorização fundamenta-se na capacidade de discriminação de traços distintivos entre os referentes percebidos ou apreendidos pelo aparato sensitivo e cognitivo do homem. A esse processo segue-se o ato de nomear. Por essa razão a categorização é o processo em que se baseia a semântica de uma língua natural, por meio do qual o homem desenvolveu a capacidade de associar palavras a conceitos.

Ou seja, as formas de categorização renovam-se de acordo com as inovações e produtos que surgem a cada dia. Percebe-se a necessidade de categorizar algo quando os produtos começam a distinguir-se de alguma maneira. No caso do dicionário, a necessidade por categorização começou quando passaram a existir no mercado vários produtos intitulados como dicionário, com características e traços distintivos entre si. Nos anos 1980, em um dos livros pioneiros que tratou dos dicionários voltados para o ensino, Kirkpatrick (1988, p.7) alertou para a

4. <https://dicionariodoaurelio.com/>

falsa concepção de que os dicionários são todos iguais e nunca mudam. O autor sinalizou que o público, em geral, precisava conscientizar-se dos vários tipos de dicionários que surgiam.

Quase três décadas depois, observamos que os dicionários se multiplicaram em diversos tipos e formatos, além do que era possível prever. Atualmente, um dos critérios de categorização dos dicionários é referente ao suporte utilizado, já que podemos ter dicionários impressos e eletrônicos. Estes últimos, frutos da associação da lexicografia com a tecnologia, são chamados e-dicionários⁵ e apresentam-se digitalizados, online e sob o formato de aplicativos. Diante da diversidade de obras lexicográficas, a categorização torna-se assunto relevante no meio acadêmico-científico e social, uma vez que não se trata apenas de identificar os tipos de dicionários existentes, mas, também, de estudar e avaliar as obras e suas inovações. Além disso, a categorização visa legitimar as várias publicações que surgem na mídia eletrônica e que se intitulam dicionários, colaborar para a elaboração de obras adequadas, e oferecer ao usuário referência para escolha das obras a serem utilizadas em situações pontuais, ao longo do processo de aprendizagem. Em busca do conceito de dicionário escolar, Kinable (2015, p. 12) relata reflexões sobre a difícil tarefa de conceitua-lo. O autor comenta que no processo de categorização deve-se considerar que ao redor do aspecto central de um protótipo⁶ estão as instâncias da categorização que compartilham algumas, mas nem todas as características do protótipo em questão e que, portanto, deve-se sempre prever uma certa flexibilidade ao lidar com este assunto.

Apesar da dificuldade e da flexibilidade inerentes ao processo de categorização, acreditamos que uma proposta de categorização de DBEs seja benéfica para o lexicógrafo e para o usuário-aprendiz, pois ajudará àquele a identificar as necessidades do público de destino da obra lexicográfica e a este a compreender que deve assumir uma postura avaliativa na escolha da obra que melhor se adapta à sua necessidade e à função motivadora da busca que realiza. Inspirados nas reflexões de Kinable (2015) e respaldados nas definições apresentadas no início desta seção, o ato de categorizar deve ser entendido, neste artigo, como a busca de traços distintivos essenciais e periféricos de um dicionário bilíngue escolar.

5. Termo referente a dicionários eletrônicos comumente usado na Internet, como em: <http://guides.lib.udel.edu/c.php?g=85406&p=549722> e registrado em alguns dicionários como no *Merriam Webster Collegiate Dictionary. 11th Edition*.

6. o autor considera a teoria do protótipo. Recomendamos a leitura do texto WITTGENSTEIN E A TEORIA DOS PROTÓTIPOS SOB A ÓTICA DA LINGÜÍSTICA SOCIOCOGNITIVA Ricardo Yamashita SANTOS. http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_10_ed14.pdf

2. Fundamentos para a categorização de dicionários bilíngues escolares

Em busca da categorização dos dicionários bilíngues escolares, embasaremos nossos estudos nos critérios estabelecidos por Duran e Xatara (2007) para os DBs, que englobam critérios aplicáveis aos dicionários monolíngues e critérios específicos aplicáveis aos DBs. Teremos como aporte, também, na TFL firmada por Bergenholtz e Tarp (2003), que assume o usuário, suas necessidades e as situações de uso da obra lexicográfica como base para elaboração, estudo e uso do conteúdo lexicográfico.

3. Critérios para categorização de dicionários bilíngues

Duran e Xatara (2007) apresentam um critério aplicável à categorização de todos os dicionários, referente ao número de línguas, nomeando-os:

- Monolíngue: dicionário que apresenta só uma língua;
- Bilíngue: dicionário que coloca duas línguas em contato;
- Trilíngue: dicionário que coloca três línguas em contato;
- Multilíngue: dicionário que coloca quatro ou mais línguas em contato.

As autoras apontam cinco critérios para a categorização de dicionários bilíngues, sendo que dois deles se aplicam, também, à categorização de dicionários monolíngues (extensão e forma de organização da nomenclatura) e três critérios exclusivos do dicionário bilíngue (funcionalidade, direcionalidade e reciprocidade):

- a) Extensão: relacionada ao tamanho dicionário e à quantidade de entradas que oferece, a exemplo dos denominados minidicionários, dicionários de bolso, dicionários de mesa, dicionários em volumes, dicionários enciclopédicos, etc.
- b) Forma de organização da nomenclatura: refere-se à organização das entradas (ordem alfabética, por temas, grupos, etc.). O DB visual é um exemplo de organização de nomenclatura que foge da convencional ordem alfabética.
- c) Funcionalidade: refere-se diretamente à função básica do DB. No caso, são duas: apoio à codificação e apoio à decodificação. A função de codificar está ligada à produção em língua estrangeira, portanto o dicionário parte da direção língua materna à língua estrangeira. A função de decodificar está associada à compreensão da língua, por isso segue na direção: língua estrangeira à língua materna.

d) Reciprocidade: refere-se à língua materna do público-alvo do dicionário. Segundo Duran e Xatara (2007), o DB recíproco é aquele que tem como público-alvo, tanto os falantes da língua fonte quanto os falantes da língua-alvo. Enquanto um público o utiliza para decodificar, outro o utiliza para codificar. Quando recíproco, isso acontece nas duas direções. O dicionário não-recíproco, atende as necessidades de apenas uma das línguas em questão. Em geral, os dicionários não-recíprocos tendem a especificar no título o público-alvo a que se destinam, como o Dicionário de Figuras para falantes adolescentes e adultos de chineses estudantes de inglês (*Picture Dictionary for Chinese speaking teenage and adults students of English*).

e) Direcionalidade: esse critério diz respeito à direção proposta pelo dicionário. Um dicionário que contempla apenas uma direção, por exemplo: A->B ou B->A, é um dicionário monodirecional. Já aquele que contempla as duas direções, é considerado bidirecional, como o Dicionário Michaelis português-inglês/inglês português.

Tomemos a imagem abaixo como ilustração dos critérios explorados. Na ilustração retirada de Duran e Xatara (2007), temos a relação entre as línguas portuguesa e francesa. Cada um dos dicionários apresentado no quadro (1,2,3 e 4) pode ser considerado como um dicionário diferente e suas combinações, ou não combinações, resultam em dicionários recíprocos ou não-recíprocos, bidirecionais etc. As autoras esclarecem que a combinação dos dicionários 1 e 2 resultará em um dicionário bidirecional e recíproco, que atende à função de codificação dos usuários nativos em língua francesa e nativos em língua portuguesa. A não combinação do dicionário 3 resultará em dicionário unidirecional e não recíproco, que contemplará apenas a direção português-francês e atenderá apenas ao falante de francês.

DICIONÁRIOS BILÍNGÜES	Público-alvo: falantes de francês	Público-alvo: falantes de português
Função Codificar	1 Direção: francês-português	2 Direção: português-francês
Função decodificar	3 Direção: português-francês	4 Direção: francês-português

Figura 1: Relação dos critérios aplicados aos dicionários. (Adaptado de Duran e Xatara 2007).

Conhecer os critérios de categorização dos DBs auxilia, por exemplo a elucidar as obras que são e as obras que não são DBs. Tomemos por exemplo o dicionário eletrônico online *Linguee Dictionary*⁷ que quando surgiu, apesar do nome, não se caracterizava como dicionário, como passamos a esclarecer:

◆ Dicionário eletrônico – *Linguee*

Desde o seu surgimento, o *Linguee* (www.linguee.com.br) intitula-se como “Dicionário”. No entanto, como esclarece Mikhailov e Cooper (2016), o “dicionário” *Linguee* foi idealizado, primeiramente como uma ferramenta àqueles em busca de tradução e, portanto, não possuía características próprias de dicionário bilíngue. As buscas por palavras no *Linguee* resultavam na apresentação de seus respectivo(s) equivalente(s) inseridos em várias frases e contextos em ambas as línguas contempladas. Assemelhava-se mais a um corpus multilíngue que possibilitava pesquisas em *corpus* paralelo. Segundo Kromann, Riiber e Rosbach (1989), um dicionário é constituído visando atender a uma determinada função, porém, no caso do *Linguee*, não havia função declarada e nem público-alvo específico (aprendiz, tradutor, etc). Seguindo os critérios estabelecidos por Duran e Xatara (2007), o *Linguee*, no formato em que foi inicialmente criado, não se caracterizava como dicionário:

Extensão: trata-se de dicionário online e, portanto, imensurável quanto à extensão. Não apresentava palavra-entrada e nem informações lexicográficas propriamente ditas, apenas frases contendo a palavra de busca e seus respectivo(s) equivalente(s) contextualizado(s), ou seja, exemplos de contextos de uso.

Organização da nomenclatura: organização por busca de palavra, característica dos e-dicionários.

Funcionalidade: não havia definição ou preocupação em atender a uma ou outra funcionalidade. As opções de busca aconteciam tanto na direção português - inglês, quanto na direção inglês - português, mas as informações eram sempre as mesmas.

Reciprocidade: não se pode dizer sobre reciprocidade, uma vez que não especificava o público-alvo e não definia a função, embora apresente informações sobre os pares de línguas propostos, como ilustramos a seguir:

7. <http://www.linguee.com.br/>



Figura 2: Disposição das informações após a busca no Linguee, na direção português-inglês.



Figura 3: Disposição das informações após a busca no Linguee, na direção inglês-português.

Destacamos que as figuras apresentadas correspondem ao dicionário *Linguee* em seu formato atual; originalmente apresentava apenas a coluna da direita.

Direcionalidade: Pode ser considerado bidirecional. Pois abrange as direções: português –inglês/ inglês- português.

Observa-se que o *Linguee* não se caracterizava como DB porque:

- ✓ não apresentava palavra-entrada;
- ✓ não apresentava nomenclatura organizada;
- ✓ não apresentava informações em formato de verbetes;
- ✓ não destinava-se às funções de codificação e/ou decodificação;
- ✓ não considerava um público-alvo.

No formato original o *Linguee* era uma ferramenta de busca de traduções em um *corpus* multilíngue paralelo. Atualmente, o *Linguee* possui uma nova organização e o mecanismo de busca remete o consultante à palavra-entrada, com lista de equivalentes, pronúncia e exemplo. Foram mantidas as frases contendo

a palavra de busca e seu(s) respectivo(s) equivalente(s) contextualizado(s), ou seja, exemplos de contextos de uso. Com estas mudanças, a atual versão do *Linguee* caracteriza-o como dicionário bilíngue e seu conteúdo permite avaliá-lo como dicionário de compreensão da língua-alvo.

Como comprovado, os critérios apontados por Duran e Xatara (2007) permitem identificar os traços característicos dos DBs, ou seja, o público-alvo, a função a que se destinam, a reciprocidade de seus usos por falantes de ambos os idiomas e as direções que atendem. A nomenclatura, a organização da macroestrutura e da microestrutura deverão estar coerentes com os critérios de direcionalidade, funcionalidade e reciprocidade.

4. A moderna Teoria das Funções Lexicográficas (TFL)

Fazer dicionário é um trabalho árduo. Lexicógrafos estão cada vez mais preocupados com a elaboração de obras que sejam úteis e eficientes aos usuários. Evidenciando esta preocupação, Bergenholtz e Tarp (2003) criaram a Teoria das Funções Lexicográficas, também conhecida como Teoria da Escola de Aarhus (*Aarhus School Theory*), aplicada aos DBs.

Para essa teoria, a função a que o dicionário se destina é o elemento básico e essencial para o encaminhamento da teoria e da prática lexicográfica; a definição da estrutura organizacional e do conteúdo lexicográfico está relacionada à função que o dicionário desempenha. Neste contexto, os princípios fundamentais desta teoria, que permitirão estabelecer a função do dicionário são:

- ✓ perfil de um dado grupo de usuários;
- ✓ Identificação e análise de uma situação para a qual o dicionário é utilizado;
- ✓ avaliação das necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada;
- ✓ identificação das necessidades que podem ser atendidas por informações lexicográficas.

Os autores esclarecem esses princípios apontando em 4 etapas, o modo como a função de um DB deve ser determinada:

1. Perfil de um dado grupo de usuários. Para estabelecer o perfil de um grupo específico de usuários, o primeiro passo é definir as características desses usuários, atreladas às situações concretas. Pode-se considerar o nível de

proficiência em língua estrangeira do usuário, geralmente classificando-o em básico, intermediário e avançado ou pela posição em que se encontra - aprendizes, tradutores, etc.

2. Identificação e análise de uma situação para a qual o dicionário é utilizado. Deve-se considerar seis situações de uso dos dicionários, a partir das funções de produção (codificação), compreensão (decodificação) e tradução. Tais situações de uso devem estar associadas à finalidade comunicativa ou cognitiva para a qual o dicionário é utilizado. Em relação à situação comunicativa, o dicionário deverá (adotaremos as siglas LO - língua de origem, LE - língua estrangeira-alvo):

- ✓ ajudar o usuário a solucionar problemas relacionados à compreensão de textos na LO;
- ✓ ajudar o usuário a solucionar problemas relacionados à produção de textos na LO;
- ✓ ajudar o usuário a solucionar problemas, relacionados à compreensão de textos em LE;
- ✓ ajudar o usuário a solucionar problemas, relacionados à produção de textos em LE.;
- ✓ ajudar o usuário a solucionar problemas, relacionados à tradução de textos da LO para a LE.;
- ✓ ajudar o usuário a solucionar problemas, relacionados à tradução de textos de LE para a LO.

Em relação às situações com finalidade cognitiva, o dicionário deverá:

- ✓ fornecer informação cultural e enciclopédica aos usuários;
- ✓ fornecer informação especial, sobre assuntos específicos;
- ✓ fornecer informação relevante sobre a língua.

3. Avaliar as necessidades do grupo específico de usuários na situação de uso considerada e avaliar a inclusão de:

- ✓ informações sobre a LO;
- ✓ informações sobre a LE;
- ✓ comparação entre LO e LE;
- ✓ informação sobre cultura e conhecimentos gerais;
- ✓ informação sobre um assunto específico;

- ✓ comparação entre um assunto em LO e a cultura em LE;
- ✓ informação sobre a terminologia de área específica em LO;
- ✓ informação sobre a terminologia de área específica em LE;
- ✓ comparação entre a terminologia específica em LO com uma LE.

4. Avaliar, dentre as informações a serem fornecidas, aquelas que podem ser incorporadas como informações lexicográficas aos dicionários.

Identificadas as necessidades do grupo de usuário, o próximo passo é determinar qual tipo de informação deve ser elaborada e incorporada ao dicionário para adequá-lo a um tipo específico de usuários, em uma determinada situação de uso.

A teoria de Bergenholtz e Tarp (2003) traz considerações que entendemos relevantes para a tarefa de identificar traços distintivos dos DBEs, como público-alvo específico e a inclusão de informações decorrentes de sua finalidade comunicativa e cognitiva, ou seja, aspectos linguísticos relevantes e pertinentes das línguas e dados de suas respectivas culturas e países.

5. Um olhar sobre os dicionários escolares bilíngues escolares português-inglês / inglês - português.

Nesta parte do artigo, propomos uma breve análise de dois dicionários bilíngues português-inglês à luz dos estudos apresentados nas seções anteriores. Utilizaremos o *Dicionário Longman Escolar* (DLE) e o *Dicionário Michaelis Escolar* (DME). Os dicionários selecionados para este estudo são dicionários escolares que se declaram destinados aos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira.

◆ Dicionário *Longman* Escolar

- a) **Público-alvo:** o dicionário em questão tem seu público-alvo especificado no título: “para estudantes brasileiros”; voltado, portanto, para o aprendiz brasileiro de inglês como língua estrangeira da educação básica.
- b) **Funcionalidade:** trata-se de um dicionário bifuncional, já que contempla a função de codificar (Português-Inglês, com 348 páginas) e a função de decodificar (Inglês-Português com 422 páginas). Cabe salientar que teóricos como Kromann, Riiber e Rosbach (1989), Zgusta (2006) e Tarp (2009) consideram que há chance de busca de itens menos recorrentes na função de decodificação, onde o lexicógrafo deverá incluir muito mais entradas, no caso, apenas equivalentes são suficientes, não havendo razão para maiores esclarecimentos. Para

a função de codificação, o dicionário deverá contar com menos equivalentes, porém, mais esclarecimentos a respeito de uma única palavra-entrada, como notas de uso, aspectos culturais, outros aspectos relevantes e exemplos.

- c) **Reciprocidade:** Como o próprio título do dicionário já diz, o DLE é um dicionário não-recíproco, ele é destinado aos estudantes brasileiros, portanto não será útil para falantes da língua inglesa ou pelo menos não terá a mesma eficiência. Um dicionário recíproco precisa trazer, por exemplo, as transcrições fonéticas (Fig. 4) para as palavras em ambas as línguas.



Figura 4 - Página do DLE - destaque da transcrição fonética das palavras: broke e broken.

- d) **Direcionalidade:** O DLE é bidirecional, pois conta com as duas direções: Inglês-Português e Português-Inglês.

Sendo assim, podemos classificá-lo: dicionário bifuncional (contempla as funções de codificação e decodificação), bidirecional (contempla as duas direções de línguas) e não-recíproco, já que seu público alvo, são os estudantes brasileiros.

Como prevê a TFL, o DLE apresenta informações lexicográficas que visam atender à função pedagógica que desempenha, como notas explicativas e notas de uso. As páginas iniciais do DLE trazem algumas informações relevantes. Há um prefácio intitulado como “Rompendo as Barreiras do dicionário bilíngue” e uma versão em inglês do mesmo texto. Neste texto é reforçada a ideia de que o DLE é destinado aos aprendizes brasileiros, mais especificamente aos alunos do ensino médio. Há ainda uma página intitulada “Dez coisas que você necessita saber sobre

este dicionário”, que traz algumas informações importantes sobre a obra, como a informação de que o dicionário possui expressões idiomáticas, notas culturais, entre outras. E por fim, uma página de “Como usar este dicionário – Guia rápido” (Fig. 5). Uma página totalmente didática, que indica onde encontrar cada tipo de informação, para que o usuário possa tirar o máximo de proveito do material. A fim de ilustração, vejamos como as informações são expostas nesta página:



Figura 5 - Página “Como usar este dicionário - Guia rápido (DLE).

O DLE conta ainda com páginas extras (entre os dicionários português-inglês e inglês-português), que oferecem dicas sobre assuntos bastante interessantes aos aprendizes brasileiros, como *phrasal verbs*, verbos irregulares, guia cultural, advérbios, dicionário ilustrado, dentre outras.

◆ Dicionário *Michaelis* Escolar

- a) **Público-alvo:** o DME não traz em seu título ou subtítulo, a quem se destina, porém, em sua última capa, há uma pequena descrição que se inicia da seguinte forma: “Este dicionário foi especialmente criado para os brasileiros que estudam a língua inglesa.” Sendo assim, também define seu público-alvo.
- b) **Funcionalidade:** é um dicionário bifuncional, já que contempla a função de codificar (Português-Inglês, com 429 páginas) e a função de decodificar (Inglês-Português com 385 páginas). Ao contrário do DLE, este traz mais páginas na função de codificação, porém, nos verbetes contempla menos informações voltadas para a produção, conforme salientamos anteriormente. Vejamos o exemplo da entrada “Aparecer” nos dois dicionários:

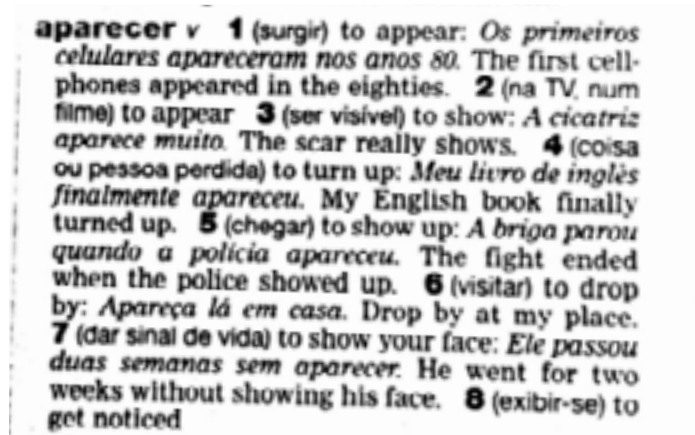


Figura 6 - Dicionário Longman

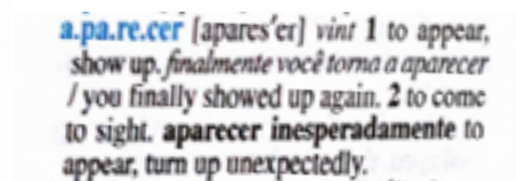


Figura 7 - Dicionário Michaelis

Neste caso em específico, o verbete proposto no DLE fornece explicações que, de acordo com a MTF colaboram para a produção em língua estrangeira, já o DME é mais compacto, apesar de explicar o sentido, limita-se à poucas informações em relação ao DLE.

- c) **Reciprocidade:** se um aprendiz estrangeiro de português, consultar o DME, na direção Português-Inglês, encontrará as transcrições fonéticas. Olhando por esse aspecto, por um momento, podemos pensar que o DME é um dicionário recíproco, porém, se verificarmos a última capa, veremos que é, explicitamente, destinado apenas a estudantes brasileiros, portanto é um dicionário não-recíproco.
- d) **Direcionalidade:** o DME é bidirecional, pois conta com as duas direções: Inglês-Português e Português-Inglês.

Sendo assim, podemos classificá-lo como: dicionário bifuncional (contempla as funções de codificação e decodificação), bidirecional (contempla as duas direções de línguas) e não-recíproco, já que seu público alvo, são os estudantes brasileiros.

Considerando os traços característicos resultantes do estudo da MTF, o DME apresenta informações relacionadas à finalidade cognitiva. A começar, possui prefácio que esclarece a fonte dos verbetes, o atendimento a nova ortografia da língua portuguesa, etc. As notas explicativas são escritas somente em língua portuguesa, como também, as páginas “Organização do dicionário”, “Transcrição fonética do inglês”, “Transcrição fonética do português”, as listas de verbos irregulares em inglês e a conjugação dos verbos em português disponibilizadas em apêndice.

6. Discussão das análises para identificar traços distintivos na categorização de dicionários bilíngues escolares.

A partir da união das teorias e das análises apresentadas neste estudo, podemos identificar traços característicos distintivos dos DBEs, podendo classificá-los em traços principais e traços periféricos. Entendemos como traços principais aqueles relacionados à essência dos DBs, ou seja:

- Atendimento a um grupo específico de usuário-aprendiz, abrangendo às suas demandas para determinada função.
- Funcionalidade (produção e compreensão)
- Atendimento às finalidades comunicativa e cognitiva, ou seja, inclusão de informações relevantes sobre a língua e a cultura dos idiomas contemplados, em especial do idioma-alvo relevantes para a aprendizagem.

Entendemos como traços característicos periféricos, a extensão, organização da nomenclatura, direcionalidade, reciprocidade e as orientações sobre o uso dos DBEs, suas páginas e guias de estudo e redação. Não consideramos tais critérios desnecessários, mas entendemos que não são traços distintivos porque podem estar presentes em qualquer DB, não exclusivamente em um DBE.

7. Comentários finais

O processo de categorização é inevitável, visto a diversificação de obras existentes e que surgem a cada dia. Neste artigo, refletimos sobre a categorização dos dicionários e pudemos assim, aplicar os conceitos em dois dos dicionários disponíveis atualmente. Devemos estar cientes de que não é possível estabelecer critérios e segui-los rigorosamente, porém, temos que reconhecer que os critérios ajudam a nortear lexicógrafos na elaboração de obras adequadas e a orientar os estudantes na escolha das obras a serem consultadas face o surgimento de dúvidas ou o desejo de aprimoramento no processo de aprendizagem. Para finalizar, destacamos que o usuário aprendiz deverá compreender que um único dicionário poderá não atender à sua busca e que em resposta à pergunta: qual dicionário consultar? - o usuário deverá considerar a função que espera ver atendida e saber que a probabilidade de encontrar respostas e conhecimento pertinentes ao aprendizado é maior nos DBEs desde que, assim caracterizados.

REFERÊNCIAS

- BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. Two Opposing Theories: On H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes Journal of Linguistics*, Aarhus V., n.3 1, p. 171-196, 2003.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **O conhecimento, a terminologia e o dicionário.** *Cienc. Cult.* [online]. 2006, vol. 58, n.2, p. 35-37. ISSN 2317-6660.
- DURÁN, M. S.; XATARA, C. M. **Crerios para categorizaço de dicionrios bilngues.** In: ISQUERDO, A. N.; ALVES, I. M. *As cienes do lxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* Vol. III. Campo Grande: Editora UFMS/Humanitas, 2007, p. 311-320.
- HUMBLÉ, P. **Dictionaries and Language Learners.** Frankfurt: Haag + Herchen, 2001.
- KINABLE, Dirk. Reflections on the Concept of a Scholarly Dictionary. *Kernerman Dictionary News*, Tel Aviv: K Dictionaries Ltd, n. 23, p.11-12. 2015.
- KIRKPATRICK, B. A Lexicographycal Dilemma: Monolingual Dictionaries for the Native Speaker and for the Learner. In: BRUMFIT, C. J. (Ed.). **Dictionaries, Lexicography and Language Learning (ELT Documents: 120).** Oxford: Pargamon Press Ltda. p. 7-13.
- KROMANN, H. P.; RIIBER, T.; ROSBACH, P. Principals of Bilingual Lexicography. **Wörterbueher, Dictionaries, Dictionnaires.** Berlin-New York: De Gruyter, 1989. p. 2710-2728.
- MIKHAILOV, Mikhail; COOPER, Robert. **Corpus Linguistics for Translation and Contrastive Studies: A Guide for Research.** Abingdon: Routledge, 2016.
- SCHMITZ, John. Suggestions for improving bilingual dictionaries of English and Portuguese. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITRIOS DE LINGUA INGLESA, n.V, 1983, PUC – SP. **Anais V ENPULI**, São Paulo: Ed. PUC-SP, vol. II, p. 384-400. 1984.
- SELISTRE, Isabel Cristina Tedesco.; MIRANDA, Félix Valentin Bugueño. Os diferentes tipos de dicionrios e as tarefas de compreensõ e produço de textos em lngua inglesa. **Travessias (UNIOESTE. Online)**, v. 4, p. 757-767, 2010.
- TARP, S. The foundations of a theory of learner's dictionaries. *Lexicographica*, n.25, p.156-168, 2009.
- TOMASZCZYK, J. Dictionaries: users and uses. *Glottodidactica*, n. 12, p. 103-119. 1979.
- _____. On Bilingual Dictionaries. The Case for Bilingual Dictionaries for Foreign Language Learners. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). *Lexicography: Principles and Practice.* London: Academic Press, 1983. p. 41-51.
- TOSQUI, P. O dicionrio bilngue como ferramenta de ensino e aprendizagem de uma lngua estrangeira. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 40, p. 101-114, Jul./Dez. 2002.
- WELKER, Herbert Andreas. **Dicionrios – uma pequena introduço à lexicografia.** 2. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.
- _____. **Panorama geral da lexicografia pedaggica.** Brasília: Thesaurus, 2008.
- WERNER, R. Alguns elementos de una teoria del diccionario bilngue. In: **Cicle de Conferencies 95-96.** *Lexic, corpus i diccionaris.* Institut Universitari de Linguística Aplicada – Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, 1997.
- _____. El diccionario bilingue y la enseanza del espaol como lengua extranjera. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 9, vol, p. 205-238, jun. 2006.
- ZGUSTA, Ladislav. **Lexicography Then and Now: Selected Essays.** *Lexicographica Series Maior vol.129.* Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2006.

CRENÇAS SOBRE ENSINAR INGLÊS COM MÚSICA: UM ESTUDO DE CASO

BELIEFS ABOUT TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC: A STUDY CASE

Fernando Silvério de LIMA¹

RESUMO: O artigo analisa as crenças de uma professora sobre usar música na aula de inglês. Os resultados sugerem uma relação complexa entre as crenças da professora, as condições contextuais de trabalho e a interpretação particular do sujeito desses fenômenos na configuração das tarefas que a professora decide realizar. As implicações consideram que do ponto de vista histórico-cultural, as crenças têm potencial mediador da ação humana, mas devem ser entendidas sempre em relação aos ambientes culturais onde as pessoas agem.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Língua inglesa. Música. Ensino.

ABSTRACT: This paper analyzes the beliefs of an English teacher about using music in her classes. The results suggest a complex relationship between the teacher's beliefs, the contextual conditions and the subjects' unique interpretation of the phenomena which shapes the tasks the teacher decides as an option. The implications are that from a cultural-historical standpoint beliefs have the potential to mediate human action, but they have to be understood always in relation to the cultural environments where people act upon.

KEYWORDS: Beliefs. English language. Music. Teaching.

1. Introdução

“Behind every favorite song is an untold story”
(Unknown)

Dentre os diferentes perfis de alunos, muitos professores de línguas podem ter ouvido a seguinte frase em uma de suas salas de aula: “Eu aprendi inglês com música”². Ou até mesmo quantos dos professores não se enquadram nessa categoria de aprendizes que acreditam na música como forma de aprender língua inglesa? Enquanto uma fonte de aprendizagem, ela agrada quase todos os perfis de alunos, principalmente tendo em vista a variedade de estilos em dife-

1. Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista, UNESP/IBILCE de São José do Rio Preto, SP, Brasil, limafsl@hotmail.com.

2. Exemplos empíricos são apresentados na sessão de revisão teórica.

rentes culturas que atendem diferentes gostos. Este é pelo menos um pressuposto recorrente entre pesquisas nas últimas décadas sobre seu uso como ferramenta pedagógica ou recurso didático no ensino de línguas (ENGH, 2012; MEDINA, 1992, 2002, 2003; MURPHEY, 1992; SEGAL, 2014, dentre outros).

Como um fator cultural, a música revela traços da vida social, representa maneiras de compreender o mundo e seus fenômenos, sendo assim veículo de vários significados (REDDING, 2010). Seu uso em sala de aula contempla os mais variados propósitos, desde a recreação, o ensino musical e até mesmo como texto ou discurso para construção de sentido. No ensino de línguas, ela pode ser e tem sido utilizada de diferentes formas, faltam, todavia, teorizações mais aprofundadas de seu impacto como instrumento pedagógico específico para o desenvolvimento na língua estrangeira.

Com esta lacuna em mente, este artigo propõe uma discussão a partir de dois questionamentos centrais. Quais as crenças de uma professora que usa a música como recurso pedagógico em suas aulas? Como essas crenças se relacionam com as ações e o contexto de trabalho? São inquietações dessa natureza que motivaram as reflexões apresentadas ao longo do artigo. Com o encerramento deste preâmbulo, este trabalho é desenvolvido nas próximas seções que compreendem uma revisão de literatura sobre crenças e música, um perfil da participante e do estudo, a análise das crenças e por fim algumas implicações para formadores e professores.

2. Crenças e a prática do professor em sala de aula

A pesquisa de cognição de professores é um dos campos mais frutíferos da Linguística Aplicada (LA) nas últimas décadas, tanto no Brasil (BASSO, 2006; BARCELOS, 2006; LIMA, 2012a) quanto no exterior (vide ALANEN, 2003; RICHARDS, 1998). O estudo das crenças de professores, por exemplo, tem auxiliado formadores e outros professores em geral a compreender o papel dos significados construídos sobre a profissão na prática pedagógica. Isto engloba desde o entendimento do que é uma língua e como ensiná-la, além da seleção de materiais como instrumentos de mediação da aprendizagem na aula de línguas.

Alguns autores têm utilizado diferentes formas para conceituar crenças. Richards (1998, p. 66) considera o “sistema de crenças” do professor de línguas como o conjunto de “informações, atitudes, valores, expectativas, teorias, e pressupostos sobre ensino e aprendizagem que os professores constroem ao longo do tempo e trazem consigo para a sala de aula”. Barcelos (2006, p.18), por sua vez,

define esse construto como “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências”. Tais definições mostram a maneira como professores interpretam o processo de como ensinar ou como seus alunos podem aprender línguas nos diferentes contextos, marcados por características próprias (condições físicas da escola, normas institucionais, dentre outros).

O conceito de crenças neste trabalho reconhece essas premissas da LA, mas dialoga principalmente com os pilares da Psicologia histórico-cultural de L.S Vygotsky. Este diálogo tem sido proposto nas últimas décadas por alguns autores no exterior e no Brasil (ALANEN, 2003; BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2012a, 2012b). De maneira geral, esses autores compartilham a ideia que crenças são entendidas como instrumentos de mediação em formas culturais de ação humana, como a aprendizagem de línguas. Além disso, considerando seu potencial na tomada de decisão dos professores, é possível perceber seu papel de mediação tanto na seleção dos materiais quanto na forma que esses recursos são incorporados ao ensino, pois planejamento e ação podem ser interpretados por meio de crenças. Todavia, cabe explorar com maiores detalhes essa perspectiva, começando por suas origens.

Os trabalhos de L.S Vygotsky emergem na União Soviética pós-revolucionária que buscava novas formas de construção de uma sociedade concebida a partir do potencial de seus indivíduos que formavam uma coletividade. Seu cenário, no entanto, era problemático (problemas sociais, sistema educacional desigual) e a alternativa, portanto, seria buscar novas formas de desenvolvimento dessas capacidades humanas que ajudassem a atingir a plenitude dessa sociedade futura. Os psicólogos do grupo de Vygotsky, interessados nas relações desenvolvimentais de pensamento e linguagem, consideravam a relação dialética entre as linhas culturais e biológicas que constituem a essência do ser histórico. Dessa forma, não bastava considerar apenas as potencialidades maturacionais que emergem na vida do ser, era preciso olhar de que forma a vida em sociedade possibilitava novas formas de vivência. Dessa relação dialética é que se considerou o que hoje no ocidente chama-se teoria histórico-cultural ou histórico-cultural da atividade (cf. COLE, 1996).

No estudo da relação do sujeito com o mundo, ao questionar os modelos vigentes influenciados por teorias comportamentais e de reatologia, Vygotsky propôs que a tradicional relação estímulo e resposta fosse interpretada indiretamente. Para ele, o ser se relaciona com o mundo a partir de uma interposição, de um elo intermediário. Esse mediador frequentemente chamado de signo era

constituído por generalizações da experiência humana representadas por palavras e conceitos (significações). Dessa forma, o desenvolvimento das pessoas poderia ser entendido nas relações complexas do ser individual com outros seres. De acordo com a Vygotsky, desenvolvimento é compreendido como

um processo **dialético complexo** que é caracterizado por uma periodicidade complexa, **desproporção** no desenvolvimento de funções separadas, metamorfoses ou **transformação qualitativa** de certas formas em outras, uma **amálgama complexa** do processo de evolução e involução, um **cruzamento complexo** de fatores externos e internos, um processo complexo de superar dificuldades e adaptar-se. (VYGOTSKY, 1997, p.99, ênfase adicionada)³

Em diferentes trabalhos (VYGOTSKY, 1978, 1991, 1997, 2012), ele indicava que a ação do homem no mundo era mediada por ferramentas e que estas poderiam ser tanto físicas quanto psicológicas. Tome como exemplo um livro que o aluno utiliza para aprender na escola. O sujeito não está em contato apenas com uma ferramenta física (material), mas com conceitos e palavras capazes de mediar novas experiências e oportunizar novo conhecimento. Ainda que sejam conceitos abstratos (representações mentais), eles são materializados em ferramentas típicas do contexto escolar. Nessa relação, o desenvolvimento acontece sob a perspectiva de saltos qualitativos, de mudanças resultantes de conflitos que emergem na relação das pessoas com o mundo e seus problemas (e que elas agem pela mediação da linguagem e de outros tipos de ferramentas).

A palavra como unidade significativa tornou-se um dos interesses de Vygotsky. Além do estudo do pensamento infantil, ele se interessou pelo papel da linguagem na vida do ser humano e da relação dialética de ambos: a formação do pensamento verbal⁴. Como dito anteriormente, as palavras em seu potencial de generalizar a experiência humana possibilitam novas construções de sentido sobre o mundo, sobre os outros e sobre si. Exatamente por tratar de questões tão

3. Na tradução em inglês a partir do russo: "it is a complex dialectical process that is characterized by complex periodicity, disproportion in the development of separate functions, metamorphoses or qualitative transformation of certain forms into others, a complex merging of the process of evolution and involution, a complex crossing of external and internal factors, a complex process of overcoming difficulties and adapting". Este trecho aparece para o leitor brasileiro em **A formação social da mente** (cf. VYGOTSKY, 1978 em inglês e VYGOTSKY, 1991 em português).

4. A relação pensamento e linguagem é vista dialeticamente, assim como o desenvolvimento humano é visto na relação entre as linhas culturais (história, vida em sociedade, dentre outros) e biológicas (capacidades do organismo, funcionamento cognitivo) da trajetória desenvolvimental do ser. O desenvolvimento do pensamento verbal foi elaborado por Vygotsky com maiores detalhes nos capítulos cinco, seis e sete de **Pensamento e Linguagem** (cf. VYGOTSKY, 2012) sobre a formação de conceitos e o uso da palavra.

pertinentes aos interesses da Linguística Aplicada, tais como a linguagem e o desenvolvimento humano, é que linguistas contemporâneos têm proposto um diálogo com essas perspectivas.

Mas como essas premissas podem fomentar uma compreensão histórico-cultural desses significados construídos pelos sujeitos? As crenças podem ser entendidas como formas de generalizar a experiência humana mediada pela linguagem. Por meio da linguagem é possível planejar e agir de diferentes formas. As palavras que as pessoas usam para constituir suas ideias revelam não apenas suas capacidades cognitivas individuais, mas também traços de sua cultura e de sua maneira de conceber a vida ao seu redor. A ação humana é entendida como parte das relações sociais e na interação com pessoas e necessidades sociais. Assim, as crenças abrem um portal para compreensão da individualidade das pessoas que interpretam a vida social da qual fazem parte. Podem ser interpretadas como conceitos, ou seja, ferramentas psicológicas que potencializam as capacidades de ser das pessoas.

Especificamente para o campo de formação é importante considerá-las como mediadoras, não apenas da maneira de conceber a experiência humana em geral, mas do processo pedagógico. Elas ajudam a entender não apenas a individualidade do professor, mas a maneira como ele concebe sua profissão envolvida em uma atividade que é social (processos instrucionais resultantes da elaboração cultural da coletividade humana). Se suas escolhas são mais intuitivas ou se revelam traços de outras formas de conhecimento como as teorias pedagógicas aprendidas no curso de Letras, por exemplo. Estudar as crenças dos professores viabiliza a compreensão de um arsenal de fatores subjacentes ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, ao mesmo tempo em que oportuniza aos sujeitos compartilhar suas ideias.

Nesta seção, apresentei brevemente o conceito de crenças que será norteador desta investigação. Como apontado, ele se constrói da relação entre Linguística Aplicada e premissas histórico-culturais. A seguir, retomo a discussão sobre atividades com música em aulas de inglês com maiores detalhes, discutindo algumas razões que levam os professores a prepararem atividades dessa natureza.

3. Uso de atividades com música na aula de inglês

Como demais aspectos da cultura humana, a música é utilizada para diferentes fins, desde o simples ato de apreciação artística, aprendizagem e composição musical, até mesmo para fins pedagógicos como a aprendizagem de uma

nova língua. Nos últimos anos esse tem sido o interesse de diferentes pesquisas (BASSO, 1999, 2006; ENGH, 2013; LIMA, 2012a, 2012b, LIMA; BASSO, 2008, 2009; MEDINA, 1993, 2002, 2003; MURPHEY, 1992; REDDING, 2010; SEGAL, 2014). Murphey (1992), afirma, por exemplo, que o uso de músicas no ensino de línguas é favorecido pela disponibilidade de acesso que os professores conseguem ter. Vale ressaltar, que este trabalho, datado dos anos 90 já discutia sobre o acesso facilitado para professores. Atualmente, com o acesso à internet e compartilhamento de música em novos formatos (Mp3), sites de hospedagem e redes sociais (*Youtube, Facebook, Tumblr*, dentre outros), os próprios alunos podem trazer para a sala de aula as músicas que eles gostariam de trabalhar, considerando seus gostos musicais e artistas preferidos.

De acordo com Redding (2010, p.18), a música é uma espécie de “portadora” de palavras e conteúdo” que facilita a aprendizagem de uma nova língua pelo fato de que muitas vezes ela “gruda” na cabeça, fazendo com que as pessoas tentem cantar a letra logo após ter ouvido algumas vezes. O autor sugere alguns benefícios de utilizar tal recurso em sala de aula, dos quais vale ressaltar dois. Primeiramente, ela atua como forma de estimular o cérebro, exercitando as capacidades cognitivas de atenção e percepção. E em segundo lugar, como já mencionado, elas carregam palavras e conteúdo que favorecem a aquisição de vocabulário (ENGH, 2013; LIMA 2012a; LIMA; BASSO, 2008, 2009; MEDINA, 2002, 2003; SEGAL, 2014). As letras possibilitam o trabalho com a compreensão textual, considerando que a leitura nem sempre é um dos aspectos que os alunos mais gostam na aula de inglês, favorecendo da mesma forma a aquisição do vocabulário (CHANDLER; STONE, 1999; MEDINA, 2002, 2003; REDDING, 2010).

No entanto, não basta apenas selecionar uma música e levá-la para a sala de aula. É necessário um planejamento do tipo de atividades pedagógicas que podem ser elaboradas e qual o possível foco (exemplos incluem a compreensão da letra, aquisição de vocabulário, compreensão auditiva, dentre outros). Como parte de uma sociedade histórico-cultural, cabe lembrar que a música é uma criação cultural que revela sentidos e significados da vida daquelas pessoas. A partir disso, torna-se importante considerar como os professores de inglês têm preparado atividades a partir delas, quais os aspectos têm sido levados em conta e os objetivos alcançados ao final dessas aulas. Alguns estudos dos últimos anos ajudam a responder, mesmo que preliminarmente, essas perguntas.

Basso (1999), em uma análise de propostas didáticas envolvendo músicas na aula de inglês, revela que muitas destas atividades elaboradas podem ser agrupadas em uma categoria definida como *pseudocomunicativas*. Elas recebem esta

denominação porque, apesar de partirem de princípios teóricos coerentes com uma postura comunicativa, englobarem atividades lúdicas e oferecerem condições para que os alunos trabalhem em pares ou em grupos, o objetivo delas está centrado nas regras gramaticais, a partir da crença de que o domínio destas estruturas possibilitará aprender inglês.

Estas propostas mencionadas pela referida autora parecem apresentar características coerentes tanto com uma postura comunicativa, quanto princípios socioculturais vygotkianos, contudo, apenas suavizam a forte tradição gramatical presente nessas atividades (LIMA; BASSO, 2008). Em outros casos, promovem apenas exercícios tradicionais de discriminação auditiva (*listening*), em que o aluno deve preencher as lacunas enquanto ouve a música, deixando de lado o conteúdo presente nas letras destas canções. Dito de outra forma, o que era para ser um prato principal, acaba sendo utilizado como apenas um aperitivo do evento aula de inglês.

Na pesquisa de crenças, a música também figura como alternativa para atividades diferentes apreciadas por alunos e professores por seu caráter motivacional (MURPHEY, 1992). Em Basso (2006), ao analisar crenças de 966 alunos de escola pública no Paraná, a autora mostra em seus dados que a música se faz presente nos contextos de pelos menos 662 deles. E quanto aos professores destes alunos, a maioria também aponta os exercícios baseados em músicas e canções como maior preferência dos estudantes adolescentes.

Em Lima (2012a), os adolescentes de uma escola pública de Minas Gerais sugerem a música como uma das melhores formas de aprender língua inglesa, capaz de despertar a atenção do aluno para se envolver mais com as atividades em sala. Já no contexto de curso particular de línguas no sul do Brasil, Lima (2012b) sugere que nas interações entre pares, as atividades promovem temáticas tanto para o desenvolvimento linguístico quanto para oportunidades de integração entre turmas de adolescentes, promovendo ambientes mais propícios para aprender.

Engh (2013) também considerou o papel das músicas a partir do uso efetivo em sala de aula. Para isso, sugere uma série de desafios para professores e formadores ao considerarem esse recurso pedagógico como proposta de trabalho. Para o autor é importante considerar questões educacionais globais, o quanto apropriado a seleção de determinada música poderá ser para uma turma e a quantidade de tempo adicional, além de questões afetivas como o conforto. Tal argumento é desenvolvido pensando em alternativas de como pensar a música além da simples recreação.

Segal (2014) estudou a música em sua relação com o domínio afetivo da aprendizagem de uma segunda língua (L2), para estimular memória e cognição. Para isso, faz uma retomada de trabalhos clássicos do campo da Linguística Aplicada do ensino comunicativo, justificando sua compreensão do uso de músicas como recurso pedagógico que promove um ambiente confortável de aprendizagem onde alunos são motivados a participar de aulas que englobam temáticas do mundo real. O estudo do *rap* e sua prosódia, por exemplo, são utilizados em sala para introduzir temas de interesse direto dos alunos. Dessa forma, a autora conclui que o uso desse recurso didático promove alternativas para desenhar um currículo para o ensino de inglês como L2 para alunos mais interessados.

Apesar dos diferentes contextos desses estudos, os resultados se relacionam ao salientar o potencial da música como fonte criativa de atividade pedagógica para a sala de aula, por interessar os alunos e por propiciar várias possibilidades de trabalho. Portanto, a música como fonte de atividades para aprendizagem de uma nova língua será entendida ao longo deste trabalho enquanto “um tipo de linguagem universal que transcende qualquer língua específica, e devido a sua universalidade, é uma ponte ideal para se usar como forma de aperfeiçoamento em uma língua específica” (REDDING, 2010:24). Neste caso, considero a língua inglesa e os tipos de atividades elaboradas com seu propósito pedagógico. Faltam, no entanto, mais detalhes dos significados deste tipo de atividade para o professor. Dessa forma, apresento o estudo das crenças de uma professora de inglês nas próximas seções com foco nesse significado.

4. O caso de Mariana: a professora de inglês, o uso de música e uma investigação

Esta seção apresenta detalhes do estudo a partir de um perfil da participante, do seu contexto de atuação e dos instrumentos selecionados para coleta dos dados. Ele se caracteriza por sua natureza qualitativa de cunho interpretativista. Trata-se de um estudo de caso, mais especificamente uma pesquisa empírica com foco na vivência contemporânea e seus contextos da vida real (YIN, 1994). Portanto, tem como base a descrição e a compreensão das interpretações que o sujeito faz de suas experiências e seu contexto (WOODSIDE; WILSON, 2003) e os dados foram obtidos durante o período de um semestre⁵ letivo. O caso a ser analisado é de uma professora de inglês que gosta de utilizar músicas em suas aulas de inglês.

5. Os dados fazem parte de um projeto mais amplo com duração de um semestre sobre crenças.

Ao longo deste trabalho, a participante será mencionada pelo nome fictício Mariana⁶. Ela possui graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês. Formada por uma universidade estadual do sul do Brasil, ela trabalhou ao longo de toda sua graduação como forma de custear as próprias despesas. Sua experiência nessa época foi principalmente no contexto das séries iniciais com aulas de inglês para crianças. Após a graduação, ela ingressou na rede estadual atuando no ensino fundamental e médio.

Mariana participou de um estudo longitudinal com objetivo de mapear crenças de professores de escola pública em início de carreira. Ao longo de um semestre, ela concedeu entrevistas e recebeu o pesquisador em uma de suas turmas de adolescentes para observar suas interações com os alunos nas aulas. Dentre os diferentes perfis de crenças delineados, houve um em particular sobre o uso de músicas para promover a aprendizagem de inglês dos alunos, que é o escopo deste trabalho. Os dados utilizados na triangulação compreendem três fontes: entrevistas individuais, notas de campo com observações do pesquisador e diário do pesquisador com reflexões sobre os materiais elaborados pela professora (tarefas elaboradas com música).

5. Crenças sobre o uso de música e a aula de língua inglesa

Mariana sempre demonstrou gostar de levar músicas para a aula de inglês considerando seu aspecto motivacional para a maioria dos aprendizes (ENGH, 2013; MEDINA, 2002; MURPHEY, 1992; SEGAL, 2014), ainda mais por ser uma professora em começo de carreira preocupada em mantê-los interessados⁷.

O gosto por músicas foi sinalizado em uma de suas primeiras entrevistas do projeto, o que motivou explorar esse tema com maiores detalhes como parte do levantamento de crenças. Seu interesse em trabalhar com músicas faz parte de sua crença de que há um grupo de atividades privilegiadas para aprender inglês. Quando questionada sobre esse grupo, a professora indica uma tríade composta por: filmes, jogos e músicas, conforme explica no excerto a seguir:

6. Por questões éticas, o nome, a cidade e outras informações que pudessem identificar onde ela mora e trabalha foram omitidos em respeito ao pedido da professora. A participação no estudo foi voluntária, sem qualquer tipo de coerção.

7. Vale ressaltar que a iniciativa de levar materiais diferenciados partia da própria professora, que também se responsabilizava por arcar financeiramente pelas atividades (tirava fotocópias e levava o próprio rádio para a escola, por exemplo). A escola disponibilizava a fotocopadora aos professores, mas com uma cota de duas atividades por turma, que os professores reservavam para as avaliações. Infelizmente, os poucos recursos disponibilizados pelo governo estadual não possibilitavam usar a fotocopadora com mais frequência, e se solicitados, poucos alunos aceitariam ou teriam condições arcar com essas despesas.

Excerto 1:

Junto com jogos, filmes e músicas, o ensino atende todas as habilidades necessárias para se aprender uma língua, sendo que o uso da internet tornou-se uma ferramenta necessária para o contato e estudo de uma outra língua. Mas a leitura, pelo menos na sala de aula, tem um papel muito importante. (Entrevista individual, 04/08/09)

Ainda que a leitura seja para ela um dos aspectos mais importantes da aula de inglês, ela acredita que atividades com músicas, jogos e filmes são capazes de atender os propósitos pedagógicos correspondendo aos interesses dos alunos. Ao longo das observações das aulas de Mariana, durante um semestre, houve o uso de músicas em três delas, sendo as demais dedicadas ao livro didático e avaliações formais. Um breve perfil dessas três aulas é apresentado na tabela a seguir.

Tabela 1. Aulas com música

	Atividade	Procedimentos
1	"I gotta feeling" (The Black Eyed Peas)	(Em dupla): Propor a tradução de uma lista de palavras mediada por pistas da professora no quadro. Ouvir a música e preencher lacunas. Verificar a quantidade de acertos e posteriormente cantar a música.
2	"Samba do Approach" (Zeca Baleiro)	(Individual): Propor a tradução de uma lista de palavras mediada por pistas da professora no quadro. Ouvir a música e preencher lacunas. Verificar a quantidade de acertos e posteriormente cantar a música.
3	"I'm Yours" (Jason Mraz)	(Em grupos): Propor a organização das estrofes, cortadas em papel, na ordem correta. Verificar a quantidade de acertos. Cantar junto ao grupo.

O perfil das três aulas com música revela um padrão nas atividades selecionadas e elaboradas por Mariana. Apesar do cuidado de intercalar tarefas individuais e colaborativas (duplas e grupos), os propósitos são bem parecidos, especialmente no tocante aos exercícios focalizados em vocabulário (tradução) e compreensão auditiva (preenchimento de lacunas). Por questões de espaço, a análise deste trabalho será ilustrada com dados referentes ao segundo item da tabela, a aula em que Mariana trabalhou *Samba do Approach*⁸, com propostas parecidas com as outras. Um roteiro pode ser visualizado na tabela a seguir.

8. Vale lembrar que na metodologia de estudos de caso, a amplificação dos fenômenos singulares e as particularidades dos eventos representam sua essência de investigação (YIN, 1994; WOODSIDE; WILSON, 2003). Cada caso serve de ponto de partida para novas investigações qualitativas que somam para um quadro mais amplo da subjetividade de fenômenos como a formação de professores.

Tabela 2. Roteiro da aula com música

	Atividade	Procedimentos
1	Apresentação vocabular	Introduzir uma lista de estrangeirismos verificando quantas palavras os alunos já conhecem em seu cotidiano.
2	Compreensão auditiva	Preencher as lacunas com as palavras da lista anterior, conforme a música tocava.
3	Correção da atividade	Listar no quadro o vocabulário novo em inglês para corrigir a atividade anterior e verificar o conhecimento linguístico dos alunos e os acertos da tarefa.
4	Treinamento de pronúncia	Repetir os termos diversas vezes praticando a produção sonora em língua inglesa.
5	Treinamento de pronúncia	Cantar a música mais de uma vez nos minutos finais da aula.

A aula em questão foi esquematizada em cinco etapas e teve como objetivo aparente a introdução de novo vocabulário com ênfase em seu significado e sua sonoridade. Para isso, Mariana contou com os mesmos recursos das outras aulas como: exercícios de tradução, preenchimento de lacunas e treinamento de pronúncia. Duas diferenças, no entanto, são o fato da letra ser em Português (com algumas palavras em inglês) e da tarefa ter sido realizada individualmente.

As observações de suas aulas, bem como as entrevistas com Mariana, possibilitaram um panorama de suas crenças sobre o ensino de música na aula de inglês em relação ao seu contexto de ensino. Os resultados mostram uma relação complexa marcada por algumas contradições. Veja, por exemplo, o que Mariana diz ao ser questionada sobre uma das razões de escolher esse recurso para suas aulas.

Excerto 2:

Eu acho assim, toda canção retrata aspectos culturais daquele estilo que o cantor segue, sendo que em algumas letras o autor coloca situações vivenciadas no decorrer da sua vida ou da sociedade da qual faz parte.
(Entrevista individual, 04/08/09)

Por serem textos repletos de sentido e significado, as canções não apenas refletem o ponto de vista do artista, mas também de seu contexto, do seu período de produção. Ela complementa seu interesse pelo significado das letras e como isso se relaciona com sua crença de como usá-las em sala de aula de maneira adequada.

Excerto 3:

Pense bem, se o aluno ficar preso a cada palavra da música, a proposta da aula fica restrita somente à tradução das palavras, desvaloriza outras propostas mais interessantes na aprendizagem e aquisição de uma outra língua. (Entrevista individual, 04/08/09)

No plano das ideias, Mariana parece rejeitar o uso de músicas como simples tradução dos versos, explicando que isso restringe o foco da atividade. Durante as aulas com música daquele semestre letivo, todavia, apesar de não trabalhar a tradução completa e direta, suas atividades seguiram principalmente o propósito de explorar novo vocabulário, mas não necessariamente o conteúdo das letras. Observe o trecho a seguir que descreve o procedimento de uma das aulas.

Excerto 4:

A letra da canção em português foi entregue para cada aluno. A atividade consistia em completar as palavras estrangeiras (em inglês) que apareciam na letra. Esse vocabulário novo tinha sido apresentado em uma folha separada, usada anteriormente. A atividade central consistia em ouvir as palavras e completá-las nos espaços em branco. (Notas de campo – 03/08/09 – Aula com música nº 2 – 50 minutos)

Essa vinheta retrata uma atividade com foco no significado individual do vocabulário, mas não em relação à letra como um todo significativo, um texto com um significado mais amplo. Ao ser questionada sobre isso, Mariana explica sua proposta pedagógica.

Excerto 5:

Na música do samba, por exemplo, a gente ganhou tempo porque a música era em português, então o vocabulário novo era a menor parte, mas a mais importante. Eles conseguiam entender o resto da letra, exceto pelas palavras em inglês. Quando a música toda é em inglês, não dá tempo de trabalhar verso por verso, a saída acaba sendo você tentar ver a ideia central com os alunos, principalmente quando é uma música famosa ou bastante tocada. E tem outra coisa, eles gostam desse tipo de atividade [com vocabulário] que exige deles a capacidade de tentar tirar de ouvido o que estão falando em outra língua. (Entrevista individual, 04/08/09)

O tipo de letra foi levado em consideração ao determinar os objetivos da atividade. Por ser uma letra na língua materna dos alunos, Mariana possivelmente pensou que eles não teriam dificuldade de compreensão, logo, não seria necessário abordar o tema da música. Dessa forma, decidiu focalizar o vocabulário em inglês e seu significado. Ela justifica ainda que os exercícios de preenchimento de lacunas

tendem a motivar os alunos pela sua exigência de acerto (compreensão da palavra ausente). Ela oferece mais detalhes sobre seu planejamento da referida aula.

Excerto 6:

Eu escolhi trabalhar o vocabulário porque é o mais marcante na música [Samba do approach]. Os alunos convivem com palavras em inglês diariamente, usam essas palavras, mas muitas vezes não relacionam com a aula de inglês. Ao mesmo tempo, usam essas palavras, mas nem sempre falam corretamente ou então não sabem necessariamente o que elas significam. Essa atividade [preencher lacunas] prende a atenção deles e motiva aqueles que querem encontrar a resposta certa. Depois disso, dá para trabalhar com eles a pronúncia e aí o trabalho está completo. Você trabalhou vocabulário novo, o significado deles e a pronúncia correta. (Entrevista individual, 04/08/09)

Para a professora, os estrangeirismos na letra de samba eram o aspecto mais marcante e por isso decidiu trabalhar cada um deles. Ela os considera importantes por fazerem parte do cotidiano dos alunos, mas ressalta que eles muitas vezes não fazem essa relação. O movimento de introduzir vocabulário novo, explorar seu significado e pronúncia resulta no que ela chama de “trabalho completo”, ainda que o conteúdo central da letra não tenha sido contemplado. O trecho a seguir contextualiza o trabalho da professora nas diferentes formas de abordar o vocabulário.

Excerto 7:

Após a atividade [de preencher lacunas], a professora aproveitou para trabalhar a pronúncia dos estrangeirismos. Com a lista de palavras agora escrita no quadro, ela pronunciava os sons e pedia para os alunos que repetissem. A maioria participava e mesmo cometendo erros de pronúncia, os alunos riam dos colegas, em clima descontraído enquanto pronunciavam. Depois disso, Mariana tocou a música duas vezes e deixou que os alunos cantassem. Alguns deles fizeram brincadeiras enquanto outros acompanhavam. Nem todos quiseram se expor cantando em voz alta, mesmo Mariana tentando incentivá-los a cantar. (Notas de campo – 03/08/09 – Aula com música nº 2 – 50 minutos)

Com a correção da tarefa de preencher lacunas, Mariana aproveitou os estrangeirismos para ensinar aos alunos sua pronúncia correta. O excerto corrobora o que a professora mencionou anteriormente, sobre essas atividades chamarem a atenção da turma, e neste caso, até os erros resultaram em descontração. Ao fim desta etapa, ela dedicou os momentos finais para tocar a música mais algumas vezes e como mostra o relato, nem todos os adolescentes quiseram se

expor e cantar. Ainda que as crenças da professora pareçam bem claras para ela, a preparação de suas atividades e a execução em sala não são orientadas apenas ou exclusivamente pelas crenças. Existe um cenário mais amplo que ela precisa levar em consideração e que ela explica com suas palavras.

Excerto 8:

Você tem que pensar o que dá para fazer em uma aula de inglês com a música. Eu não posso alongar as atividades porque na próxima semana eu já preciso começar unidade nova para não atrasar conteúdo. A aula já é curta e além dos contratempos você busca utilizá-la da melhor forma. Como eu falei antes, eu não gosto de colocar aluno para traduzir a letra [sozinho], então procurei um jeito mais rápido de trabalhar o significado e a pronúncia na mesma aula. Quis usar a música para ensinar os alunos e não para ocupar tempo. (Entrevista individual, 04/08/09)

A participante considera uma série de fatores, em especial o tempo. A música consegue ser adaptada para uma aula, mas aparentemente não pode ser estendida para outras para não comprometer o cronograma do conteúdo. A partir disso, é possível sugerir que as atividades com música, apesar de seu potencial, ocupam uma posição isolada no planejamento da professora. Ela acredita na riqueza de significado das músicas, como afirmou anteriormente, mas suas atividades contemplam esse significado parcialmente: geralmente selecionando uma porção de vocabulário para ensinar.

Essa contradição não deve ser entendida puramente como uma relação de causa e efeito. Trata-se, na verdade, da relação complexa entre as crenças do professor e os fatores contextuais daquele contexto de trabalho. Ela não acredita na eficiência da tradução literal, mas opta pelo vocabulário isolado, que apesar de ser aceito pelos alunos, não gera necessariamente compreensão das letras. Ao mesmo tempo, busca levar atividades fora do conteúdo programado, e dessa forma, pelos limites temporais disponíveis, determina o que fazer e justifica suas escolhas dentro dessas relações possíveis.

Mariana tem suas crenças sobre como trabalhar com música, mas suas ações concretas não dependem apenas disso. Sua ação pedagógica faz parte de um contexto institucional que especifica as condições para o ensino de línguas (duas aulas por semana, quatro bimestres no ano letivo, uso do livro didático, cronograma de conteúdos, dentre outros). Ela interpreta essas condições e prepara suas aulas com atividades que acha serem apropriadas contando com sua interpretação de todos esses fenômenos. Outro aspecto que ela tenta considerar nessa relação é o ponto de vista de seus alunos, como explica a seguir.

Excerto 9:

Apesar de todo mundo gostar de música, não é toda música que os alunos vão gostar, ainda mais essa minha turma [risos]. Tem adolescente que se não gosta, fala na cara mesmo. Aqui a maioria é assim, você deve ter reparado que eles adoram chamar a atenção e fazer graça comigo. Eu tento levar em conta as sugestões deles, mas também não posso perder de vista o conteúdo que eu tenho que ensinar. E com esse tanto de feriado no primeiro semestre, cada aula perdida diminui ainda mais suas chances de fazer alguma coisa diferente. O bom da música é que por ser mais compacta, cabe numa aula. E como eu gosto de trabalhar vocabulário, sempre tem algo novo para ensinar. Se tiver outras formas de trabalhar música, eu gostaria de aprender também, mas o que eu gosto de fazer são esses tipos de atividades. (Entrevista individual, 04/08/09)

A professora explica que apesar da música ser algo que a maioria dos alunos gosta, não é qualquer uma que necessariamente garante uma aula com envolvimento dos adolescentes. Ela considera as sugestões deles, mas filtra essas sugestões com o que ela acha mais apropriado com os conteúdos que ela desenvolve. Mariana retoma mais uma vez a questão temporal, exemplificando as aulas perdidas por conta dos feriados, mas que mesmo assim consegue utilizar a música sempre que possível por sua adaptabilidade. Por fim, reafirma estar satisfeita com a maneira como trabalha com música, mas reconhece o interesse em aprender outras possibilidades de atividades educacionais. Com este esboço traçado da relação entre crenças e contexto, a próxima seção propõe algumas implicações para professores e formadores.

6. Comentários finais

As reflexões ao longo deste trabalho ponderaram a respeito do uso de atividades com música na aula de inglês, com ênfase nas crenças de uma professora que gosta de elaborar atividades com esses materiais para a sala de aula. As discussões foram realizadas com base em aportes teóricos da pesquisa de crenças (BARCELOS, 2006; RICHARDS, 1998), de uma perspectiva histórico-cultural de crenças (ALANEN, 2003; LIMA, 2012a, 2012b) e do uso de músicas na aprendizagem de inglês (BASSO, 1999, 2006; CHANDLER; STONE, 1999; ENGH, 2013; LIMA, 2012a, 2012b; LIMA; BASSO, 2008, 2009; MEDINA, 1993, 2002, 2003; MURPHEY, 1992; REDDING, 2010; SEGAL, 2014).

Os estudos de crenças mostram que este construto favorece a compreensão das escolhas e ações dos professores considerando aquilo que eles acreditam e como isso pode ser evidenciado no seu agir profissional (BARCELOS, 2006; RI-

CHARDS, 1998). Na revisão de literatura foram mencionados alguns trabalhos em que alunos e professores indicam a música como a forma mais divertida ou interessante de aprender inglês, corroborando o aspecto motivacional para a aprendizagem. Na análise, apresentei um caso como exemplo da relação entre as crenças de uma professora e o papel do contexto no evento aula de inglês. Para concluir este artigo, considero duas implicações importantes para estudos futuros.

O mapeamento de crenças a partir da relação entre o sujeito, suas ações e seu contexto. O estudo delineou um perfil das crenças da participante que, em relação ao contexto específico, se configura a partir de algumas contradições. Apesar de acreditar nas músicas como recurso importante e repleto de significados, opta por trabalhar vocabulários isolados das letras. Do ponto de vista pedagógico, justifica suas decisões a partir das condições disponíveis ao seu trabalho e da maneira como as interpreta. Tal fenômeno pode ser inferido pela relação complexa entre crenças e contexto ao invés de uma simples relação de causa e efeito. As crenças têm seu potencial mediador de interpretação dos fenômenos, mas todos eles ocorrem em contextos específicos e, portanto, não podem ser analisados isoladamente. As atividades que a professora elabora representam a amálgama de suas crenças, das condições contextuais e da interpretação que ela faz dessas condições decidindo o que ela acha ser mais apropriado trabalhar na aula de inglês. Do ponto de vista histórico-cultural, essa relação é entendida a partir do sujeito situado em seu contexto, nas ações que são mediadas por outras pessoas e outras ferramentas (VYGOTSKY, 1978, 1991, 1997, 2012).

A construção de novos conhecimentos sobre como ensinar inglês com música. Além da relação complexa entre as crenças e contexto na tomada de decisão dos professores (RICHARDS, 1998), a falta de conhecimentos esclarecidos sobre objetivos e possibilidades de trabalho com música na aula de inglês, de certo modo, favorece relações conflituosas como a relatada neste trabalho. Ainda que as condições de trabalho sejam limitadas por diversos fatores, uma redefinição dos objetivos ou da quantidade de tempo dedicado ao uso de músicas pode favorecer o trabalho voltado para o conteúdo das letras. Ao invés de focalizar listas de vocabulário, os professores podem buscar outras fontes de trabalho com foco nas letras enquanto gênero, do ponto de vista do discurso, dentre outros. Esta é uma lacuna evidente nas pesquisas em Linguística Aplicada. Toma-se a música em todo seu potencial, mas faltam ainda pressupostos mais elaborados além das atividades clássicas como a tradução ou o preenchimento de lacunas. Pressupostos que promovam o uso da música não como recurso isolado, mas como parte integrante dos planejamentos dos professores.

Os dados aqui apresentados refletem um caso específico, sendo necessários mais estudos de caso que pudessem oferecer posteriormente a possibilidade de comparar ou contrastar os resultados, observando disparidades e semelhanças entre as crenças dos professores sobre as atividades que preparam utilizando música. A complexidade e os conflitos retratados corroboram outros estudos já realizados (ALANEN, 2003; BASSO, 2006, dentre outros) e busca preencher a lacuna de um tema pouco explorado dentro da pesquisa de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas.

Ainda que este seja o caso de um contexto específico, ele é representativo no sentido que outros estudos podem comparar ou contrastar se contextos diferentes atuam com o mesmo tipo de impacto no trabalho do professor. Lima e Candido-Ribeiro (2014), por exemplo, sugere que no contexto de ensino privado, vários fatores contextuais específicos (material didático inteiramente voltado ao vestibular, apenas para ilustração) estão relacionados às crenças e aos interesses dos alunos para aprender inglês. Nota-se, no entanto, a ausência de pesquisas em contextos mais variados. Além disso, o caso relatado mostrou o desejo da professora de aprender outras possibilidades. Mais estudos podem mapear o perfil dos exercícios mais comuns elaborados por professores de inglês a partir de músicas.

Cabe ressaltar ainda o papel de compreender as crenças enquanto fenômeno complexo, construído em contextos culturais (ALANEN, 2003; BASSO; LIMA, 2014; LIMA, 2012a, 2012b), ao invés de tentar prescrever como elas deveriam ser ou identificá-las como errôneas⁹. A partir de uma proposta interventiva, professores envolvidos poderiam refletir sobre as próprias crenças e os materiais didáticos que elaboram, além de serem motivados a experimentar outros tipos de atividades que também podem auxiliar no desenvolvimento de seus alunos por meio de músicas, construindo, assim, sentidos próprios sobre as histórias não contadas por trás de cada uma delas.

9. Esta visão era bastante frequente nas pesquisas realizadas nos Estados Unidos na década de 80, como consequência do foco em estudos sobre como os bons aprendizes aprendiam e quais escolhas eles faziam ao longo do processo (seleção de estratégias de aprendizagem, por exemplo). Compartilhando da visão de crenças como parte da identidade de professores e aprendizes, negá-las ou considerá-las errôneas seria bastante redutível para a compreensão deste fenômeno tão subjetivo e complexo.

REFERÊNCIAS

- ALANEN, R. A sociocultural approach to young learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A.M.F. (Eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 2003. p. 55-85.
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006 p. 15-41.
- BASSO, E. A. Back to the future: aulas comunicativas ou formais? In: XII CELLIP - Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 1999, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: CELLIP, 1999. p.1-10.
- BASSO, E.A. Quando a crença faz a diferença. In. BARCELOS, A.M.F; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006. p. 65-85.
- BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares**. Volume 3. Campinas: Pontes, 2014.p. 109-134.
- COLE, M. **Cultural psychology: A once and future discipline**. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 389p.
- CHANDLER J.; STONE M. **The Resourceful English Teacher: A complete teaching companion**. Great Britain: DELTA Publishing, 1999.
- ENGH, D. Effective Use of Music in Language-Learning: A Needs Analysis. **Humanising Language Teaching**. England, v.15, n.05, 2012.
- LIMA, F.S. **Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective**. 2012. 239f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012a.
- LIMA, F.S. Adolescents' Beliefs About Group Activities and Peer Collaboration while Learning EFL Through Music in Brazil: A Sociocultural Analysis. **Humanising Language Teaching**, v.14,n.6, p. 01-20, 2012b.
- LIMA, F. S.; BASSO, E. A. A Música No Ensino de Língua Inglesa: No Ritmo do Aprendizado. In: EPLE – Encontro dos Professores de Língua Estrangeira do Paraná, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Gráfica e Editora Lastro, 2008.
- LIMA, F. S.; BASSO E. A. Adolescentes aprendendo Inglês com música: nos embalos da zona de desenvolvimento proximal. In: IV EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica, 2009, Campo Mourão. **Anais...** Campo Mourão: Editora da Fecilcam, 2009.
- LIMA, F. S. & CANDIDO-RIBEIRO, D; Crenças de alunos de escola privada sobre aprendizagem da língua inglesa. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, v.1, n.48, 2014.
- MEDINA, S. L. The effect of music on second language vocabulary acquisition. **National Network for Early Language Learning**, USA, v.6, n.3, p. 1-8. 1993.
- MEDINA, S. L. Using music to enhance second language acquisition: From theory to practice. In: LALAS, J.; LEE, S. (Eds.), **Language, literacy, and academic development for English language learners**. Boston: Pearson Education Publishing. 2002.
- MEDINA, S. L. Acquiring vocabulary through story-songs. **MEXTESOL Journal**. USA, v.26, n.1, p. 7- 10. 2003.

- MURPHEY, T. **Music & Song**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- REDDING, J. Building ESL Lessons around Pop and Rock Music. In: CARMONA, J.A. (org.) **Language Teaching in ESL Education - current issues, collaborations and Practice**. Charlotte, North Carolina: Kona Publishing, 2010.
- SEGAL, B. **Teaching English as a Second Language through Rap Music: A Curriculum for Secondary School Students**. 2014. 55f. Dissertação (Mestrado em TESOL) - University of San Francisco, California, 2014.
- RICHARDS, J.C. Teacher Beliefs and decision making. In: RICHARDS, J.C. (ed). **Beyond Training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 4. History of the Development of Higher Mental Functions**. New York: Plenum Press, 1997. 294p.
- VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language. Expanded and revised**. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. 307p.
- WOODSIDE, A.G.; WILSON, E.J. Case study research methods for theory building. **Journal of business and industrial marketing**. USA, v.18, n.6/7, p.493-508, 2003.
- YIN, R.K. **Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

**OS DIVERSOS SENTIDOS DO VERBO "TOMAR":
UMA QUESTÃO DE PISTAS E CENAS PARTILHADAS¹****THE DIFFERENT MEANINGS OF THE VERB "TO TAKE":
A MATTER OF SKIING AND SHARED SCENES**Bougleux Bomjardim da Silva CARMO²

RESUMO: Este estudo tem por objetivo explicar alguns dos fenômenos cognitivos que atingem o signo linguístico "tomar" e cooperam para variabilidade de seus sentidos. Tal abordagem ancora-se nos pressupostos da Hipótese Sóciocognitiva da Linguagem, nos termos de Salomão (1997) e Miranda (2001), a partir de duas premissas basilares, quais sejam: o princípio da insuficiência do significante linguístico e o princípio do partilhamento das ações da linguagem, bem como no sistema conceptual metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 2002) como suporte explicativo e descritivo. A partir desses recortes, realizamos uma breve revisão teórica acerca dos estudos que utilizam o verbo "tomar" como objeto de estudo e, por meio da reflexão teórico-analítica, descrevendo-o sintática e semanticamente, bem como sua função de verbo-suporte (NEVES, 2000; SILVA, 2009; PANTE, 2012). Nessa discussão, destaca-se o papel da polissemia e da metáfora conceptual na constituição dos sentidos e a função desta última na ordenação de categorias linguísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Signo linguístico. Verbo tomar. Polissemia. Metáfora conceptual.

ABSTRACT: This study aims to explain some of the cognitive process that affects the linguistic sign "to take" and cooperate to variability of their meanings. Our explanatory and descriptive support is founded in the Sociocognitive Language Hypothesis, by Salomão (1997) and Miranda (2001) and their two basic premises, called: the principle of the insufficient linguistic significant and the principle of sharing of the language's actions. So, we used the metaphorical conceptual system (LAKOFF; JOHNSON, 2002). From these elements, we realize a brief theoretical revisitation about researches that using the verb "to take" as an object of study. Also, we describe the verb "to take" syntactically, semantically and his support-verb functions, through critical and analytical reflection (NEVES, 2000; SILVA, 2009; PANTE, 2012). Finally, we detach the importance of the polysemy and conceptual metaphor in the constitution of the meanings and the metaphor functions in the ordering of linguistic categories.

KEYWORDS: Sign language. Verb "to take". Polysemy. Conceptual Metaphor.

1. Este trabalho constitui-se em uma apresentação e atualização dos resultados do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras, defendido em 2009, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus X, com apoio da Capes e orientado pela Prof.^a Dr.^a. Crysna Bonjardim da Silva Carmo - UNEB.

2. Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional em Letras / Profletras da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Ilhéus, Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem, Identidade e Ensino, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, da Universidade Estadual de Santa Cruz. Docente colaborador na Especialização em Linguística Aplicada da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus X, de Teixeira de Freitas - bougleuxcpmatnre7@gmail.com.

Introdução

Empreender a análise dos componentes da linguagem pressupõe não somente sondar elementos de uma estrutura desencarnada ou compreender a significação como um simples reflexo da realidade. Considerando não somente a capacidade da linguagem verbal de nomear coisas e cenas do mundo, mas também de constituir-se em um sistema sógnico complexo, capaz de interpretar, reinterpretar e recriar códigos. Essas considerações nos levam a uma compreensão da relação da linguagem com o mundo no viés da mediação cognitiva, em outros termos, o significado nem é reflexo do mundo, nem uma operação mental desvinculada deste (FERRARI, 2011).

Nessa concepção, cada palavra é uma pista para os significados, como sinais que orientam a construção de sentidos. Fauconnier (1997) nos diz que a linguagem visível é em si mesma como um *iceberg*, ou seja, há uma construção de significados que operam invisivelmente enquanto pensamos e falamos. Portanto, com essa metáfora, podemos começar a compreender que o signo “tomar” é apenas a ponta de um amplo espectro de possibilidades de construção de sentidos. Trata-se, portanto, como quer o referido autor, de se buscar estruturas cognitivas e princípios de organização que não são apreendidas diretamente.

Dados esses pressupostos, o presente artigo tem por objetivo discutir a variabilidade de sentidos que o verbo tomar consegue alcançar. Pode-se afirmar que esse verbo é bastante produtivo e “elástico” no português brasileiro. Sob essa ótica, a relação entre semântica e pragmática não se constitui numa dicotomia, mas numa interação de influências, uma vez que “o conhecimento linguístico não pode ser adequadamente separado do conhecimento de mundo, o conhecimento semântico não pode ser separado, de forma rígida, do conhecimento pragmático” (FERRARI, 2011, p. 17). Igualmente, Pante (2012) afirma que o verbo em foco é produtivo desde o período arcaico da língua. Dessa maneira, se o uso leva à inovação, como explicar sequências como “tomar leite”, “tomar táxi”, “tomar juízo”, dentre outras? De que forma, num dado contexto acessa-se determinado sentido conveniente? Sendo assim, para discutirmos essas indagações, o presente estudo se desenvolve com a seguinte planificação:

Na primeira seção, apresentamos o conceito de signo, fundamental na configuração do mundo humano, traçando, no entanto, apenas um breve panorama de como tal conceito foi construído. Igualmente, destacamos os princípios da Hipótese Sóciocognitiva da linguagem que ancoram nossos parâmetros de descrição e análise.

Num segundo momento, elencamos a polissemia e a metáfora, dentre os vários fenômenos que atingem os signos, tendo em vista que os estudos da Linguística Cognitiva redefiniram esses dois fenômenos como “instrumentos” que marcam o funcionamento da linguagem e da cognição humana. Para fins de nossa análise, os estudos de Lakoff e Johnson (2002), configuram-se como marco teórico.

Na última etapa, nos detemos na análise do verbo tomar procurando responder em como um signo pode alcançar tantos sentidos e como um falante acessa-os adequadamente, conforme o contexto. Nesta seção, tentamos oferecer uma resposta, que se esquia das perspectivas tradicionais, a partir do redimensionamento da polissemia como característica da linguagem e da metáfora conceptual como ordenadora de nossas cenas interativas, cenários de construção de nossas vivências, quer sejam concretas ou projetadas por nossa imaginação.

Dessa forma, esse trabalho se ancora nos princípios da Linguística Cognitiva, ramo que concebe o significado como uma forma de categorizar ou recategorizar o mundo, mediado pela cognição. Nessa concepção, imbricam-se estruturas cognitivas e socioculturais que são espaço e elementos de interação (FERRARI, 2011). Esse redimensionamento teórico pode oferecer respostas que complementam a visão tradicional dos signos linguísticos.

Signos: uma invenção humana

Todas as espécies têm sua forma peculiar de comunicação. No entanto, o caráter inovador ou a capacidade de inovação da comunicação humana é sua idiosincrasia. Em outras palavras, “uma das características principais do uso da linguagem é sua criatividade, sua liberdade de não ser controlada na base de atividades linguísticas prévias do falante” (LANGACKER, 1972, p. 29). De fato, a rigor, a fala humana não se efetiva pela repetição de frases feitas ou de um acervo limitado de sentenças. Segundo o referido autor, somos marcados pela espontaneidade linguística.

Todavia, nossa relação com o mundo e com os outros nem sempre se dá de forma direta, mas via pistas que nos orientam nesse mundo e em nossas relações languageiras. Trata-se dos signos. Segundo Pierce (2003, p. 168) “dinâmico que, pela natureza das coisas, o signo não pode exprimir, que ele pode apenas indicar, deixando ao interprete a tarefa de descobri-lo por experiência”. É por meio dele que buscamos uma significação. Mais ainda:

Qualquer coisa que conduz alguma outra coisa (seu interpretante) a referir-se a um objeto ao qual ela mesma se refere (seu objeto), de modo idêntico, transformando-se o interpretante, por sua vez, em signo, e assim sucessivamente *ad infinitum* [...] um signo é um ícone, um índice ou um símbolo. Um ícone é um signo que possuiria o caráter que o torna significante, mesmo que seu objeto não existisse. Um índice é um signo que de repente perderia seu caráter que o torna um signo se seu objeto fosse removido, mas que não perderia esse caráter se não houvesse interpretante [...] um símbolo é um signo que perderia o caráter que o torna um signo se não houvesse um interpretante (PIERCE, 2003, p. 74).

Esse fator se deve ao fato de que a espécie humana conseguiu desenvolver códigos complexos, capazes não somente de responder a cenas comuns, mas de explicar e interpretar situações, avançando na evolução, saltando ao estado cultural permanente. No arcabouço da semiótica, a relação que travamos o mundo perpassa pelos níveis representacionais da primeiridade, secundidade e terceiridade, pela qual os signos se tornam pontes para chegarmos ao sentido (SANTAELLA, 2006).

Tanto a Linguística quanto a Semiótica são áreas que buscam respostas para compreender a convencionalidade do signo, “a língua é feita de signos estruturados de acordo com regras supra individuais, funciona mediante relações sincrônicas como um sistema de valores puros” (ARAÚJO, 2004, p. 31). No entanto, há diversas classificações, conforme a linha teórica que as ancora. Para nosso trabalho adotamos o delineamento de Schaff apud Fiorin (2005) ao apontar que os signos podem ser naturais ou artificiais, sendo estes últimos que criamos com fins a comunicação, num acordo social, podendo ser verbais ou com expressão derivativa (sinais, símbolos, etc.).

Retomando a perspectiva semiótica de Pierce (cf. SANTAELLA, 2006), o mundo é um caleidoscópio de linguagens, portanto, dentre as quais a verbal tem status privilegiado. Para Pierce o signo é uma “entidade” que cumpre uma função ou uma relação atuando no plano da expressão, do conteúdo e na relação com o interpretante. Na semiótica pierciana o signo o signo é, portanto, tricotômico, como nos explica Santaella (2006, p. 69) acerca dessa relação tripartida:

Como matrizes abstratas, que definem campos gerais e elementares que raramente serão encontrados em estado puro nas linguagens que estão por aí e aqui, conosco, e em uso. Na produção dos signos, estes se apresentam amalgamados, misturados e interconectados.

No campo da Linguística Estruturalista, Saussure (1969) recorta o signo linguístico em significante e significado. Sendo inaugurador da Linguística como ciência tendo a língua como objeto de estudo. O Estruturalismo saussuriano postula a língua como um sistema formal, constituído por valores diferenciais. O signo é convencional, arbitrário, combina-se em regras formando um sistema formal que não está pronto em nosso cérebro, mas é aprendido (SANTAELLA, 2006, p. 77-78). Nos termos de Saussure (1969), a dicotomia sígnica o coloca como uma unidade psico-fisiológica, constituída pela união do conceito com a imagem acústica, acessada pelos indivíduos que tenham conhecimento do que a palavra está associada.

Propomo-nos a conservar o termo signo para designar o total, e a substituir conceito e imagem acústica respectivamente por significado e significante; estes dois termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa, quer entre si, quer do total que fazem parte. Quanto ao signo, se nos contentamos com ele, é porque não sabemos por que substituí-lo, visto não nos sugerir a língua usual nenhum outro. (SAUSSURE, 1969, p. 81).

Fiorin (2005), apropriando-se do pensamento de Hjelmslev, mostra como este realizou uma ampliação do conceito saussuriano de valor por meio da união do plano de conteúdo a um plano de expressão. Nessa abordagem, conteúdo e expressão em planos, como substância. Por meio de regras combinatórias e de diferenças fônicas teria-se a forma da expressão. Dicotomicamente, a forma do conteúdo diz respeito às questões semânticas e, por meio dos sons, tem-se a substância da expressão. Já os conceitos seriam a substância do conteúdo.

Nessa perspectiva, a linguagem articulada não é a única e não se pode falar em imagem acústica quando se observa outros sistemas de signos, nesse caso o conceito de significante é redefinido, alcançando qualquer tipo de linguagem, pois seu papel é servir de veículo para o significado, o que se deseja quando usamos os signos – sua parte inteligível. Em suma, é no ato de linguagem que se opera a união entre essas substâncias, conteúdo e expressão, como resultado de uma operação semiótica. Para Charaudeau (2008) é nesse ato de linguagem que os signos encontram sua função, na manifestação languageira, sob o viés da intertextualidade que depende das circunstâncias de discurso, em outras palavras, a significação não está inscrita no signo, mas no contexto discursivo, no ato criador da linguagem cotidiana. Finalmente, sendo signo, não existe por si mesmo, mas pela sua funcionalidade, posto que os diferentes usos e as regularidades desse uso propiciam a sedimentação dos sentidos.

Apesar de essas abordagens fundamentarem o estudo da natureza do signo, nenhuma delas explica a capacidade que alguns signos têm de adentrar em tantas “cenas” ou mesmo estender sua amplitude a exemplo de ocorrências do tipo:

Tomei sua mão em minha mão. Vamos ao bar tomar umas cervejas! É covardia tomar pirulito de criança. Este projeto vai tomar muito mais tempo do que o planejado. Preciso sair agora para tomar o trem das oito. Chegamos numa encruzilhada e tomamos a direita. Estou tomando lições de inglês e francês para o exame de diplomacia. O médico tomou o pulso do paciente. Ele tomou a decisão acertada. Tomar a peito tomar ar: tomar ares: tomar corpo: encorpar. Tomar ferro tomar fôlego. Tomar forma: delinear. Tomar parte: participar. Tomar tenência: tomar termo. Tomar um banho. Tomar um chá de cadeira. Tomar uma decisão³:

Diante dessa multiplicidade de ocorrências e cenas, como explicar a capacidade do signo “tomar” de “estar” dentro de cada uma delas? Na seção seguinte tratamos do quadro teórico da Linguística Cognitiva que ancora esse estudo. Do ponto de vista da cognição “é a concepção do signo linguístico, como vetor bipolar indissociável (pelo menos em sua expressão prototípica), pareando forma e condições de construção de sentido, que são sempre pragmático-semânticos” (SALOMÃO, 2009).

Sob essa perspectiva, alguns dos princípios desse campo de estudo nos dão as condições para a compreensão dos usos do verbo em foco.

A Hipótese Sóciocognitiva da Linguagem

A Hipótese sóciocognitiva da linguagem trata-se de um campo de investigação, na qual a cognição tem caráter social, que propicia a atividade interpretativa e a construção da identidade do sujeito e o partilhamento semiótico (MIRANDA, 2001). Concerne ainda em pensar na significação sem idealizações, mas sim nas suas nuances cognitiva, linguística e social, em outras palavras, investigar a intersubjetividade e a perspectivização:

Como subjetividade entende-se a propriedade dos símbolos linguísticos de serem socialmente partilhados de modo a guiarem as inferências sobre as intenções comunicativas do interlocutor. A linguagem também possui a propriedade de nos permitir focali-

3. Exemplos das cenas com verbo tomar. Disponível em: <<http://pt.wiktionary.org/wiki/tomar>> Acesso em 25 set. 2016.

zar ou perspectivizar o mesmo fenômeno sobre diferentes ângulos, dependendo dos objetivos comunicativos e de outros fatores do contexto comunicativo. (MIRANDA, 2001, p. 60).

A cognição passa a mediar as interações culturais e linguísticas na construção representacional do mundo. A partir desses pressupostos, seguem os princípios basilares da teoria: (i) o princípio do compartilhamento das ações de linguagem, pelo qual no contexto de uso, o signo guia o processo de significação e (ii) o princípio da escassez da forma linguística, que se refere ao fato de tomar o significante “como instrução, como pista suscitadora das tarefas semântico-cognitivo-sociais da linguagem” (MIRANDA, 2001, p. 61). Esse princípio tem relação com a metáfora fauconniana do iceberg para o tratamento da relação significante-significado, tal como mencionamos na introdução do presente texto. Assim, “as pistas linguísticas oferecidas pela enunciação do sujeito desencadeiam complexos processos de inferenciação (conceptual, pragmática, figurativa), gerativos das representações evocáveis” (SALOMÃO, 1997, p. 25).

Esse escopo teórico alia linguagem, cognição e uso para a investigação linguística: um representacionismo praticado (MIRANDA, 2001). Sob essa ótica, “buscam-se ferramentas capazes de desvelar as intrincadas relações entre cognição, linguagem e realidade social na produção da significação” (op. cit., p. 79). Entende-se ainda que o processo de comunicação é cooperativo, na qual ambos os interlocutores participam ativamente do processo de compartilhamento e construção dos sentidos (SALOMÃO, 1997).

Tendo exposto, sucintamente, a moldura do marco teórico que nos ancora, na próxima seção trataremos de dois fenômenos que atingem os signos modificando seu comportamento e a relação entre significante e significado, a saber, a polissemia e a metáfora conceptual.

Fenômenos Modificadores dos Sentidos

Nesta seção apresentamos dois fenômenos que atingem e modificam os sentidos dos signos. Em outros termos, discutimos alguns recursos de que o falante dispõe para efetuar tais operações. Além da polissemia e da metáfora, há outros, tais como a ambiguidade, a sinonímia, a homonímia. Todavia, os estudos cognitivistas apresentam novos parâmetros e conceitos para a polissemia e metáfora, daí nosso recorte reportar-se a essas operações.

Em primeiro lugar, tratemos da polissemia. Etimologicamente – do grego *poli*, que significa muitos e *sema*, que significa significado – é o fato pelo qual uma palavra alcança vários significados. Para Ferrarezi Jr. (2008) o sinal (signo) passa a ter diversos sentidos, de acordo o contexto e cenário cultural em que se insere. Para o referido autor, a polissemia se define nos seguintes termos:

Essa multiplicidade de sentidos de um sinal é um recurso importante de economia para as línguas naturais, pois permite multiplicar os textos com o uso de um mesmo e menor conjunto de sinais do que seria necessário se cada sinal tivesse um e apenas um sentido. (FERRAREZI JR., 2008, p. 165).

É um processo de linguagem que garante a criatividade na língua pela intervenção de diferentes processos na produção, permitindo o deslocamento das regras, resultando em movimentos que afetam o sujeito e os sentidos na sua relação com a história e com a própria língua. A polissemia exerce papel fundamental posto que “a linguagem humana é naturalmente polissêmica, porque o signo tendo caráter arbitrário, não tem valor fixo, realizando-se na fala por associações” (BORBA, 1998, p. 234). Portanto, nos termos de Perini (2000) tem-se por configuração:

A polissemia é uma propriedade fundamental das línguas humanas, que sem ela não poderiam funcionar eficientemente. (...) confere às línguas humanas a flexibilidade de que elas precisam para exprimir todos os inumeráveis aspectos da realidade. Consequentemente, a maioria das palavras é polissêmica (...) (PERINI, 2000, p. 252).

Segundo o referido autor, poucas são as palavras não polissêmicas e em alguns discursos, como o científico, o fenômeno da polissemia é inconveniente. Tendo em vista que se procura um caráter semântico unívoco. Em contrapartida, no uso cotidiano, esse fenômeno é indispensável. Ainda nesse sentido, tanto Borba (1998) quanto Ferrarezi Jr. (2008) ratificam que a partir do significado básico, o uso contextual propicia novas associações que vão incorporando ao signo, agregando novas possibilidades de significado. Finalmente, pode-se concluir que uma palavra/signo para ser polissêmico precisa ter algo que ligue, mesmo que de forma subjacente, as possibilidades de seus sentidos, o contexto e o cenário cultural exercem influência determinante nesse processo, estabelecendo, muitas vezes, um sentido mais habitual e costumaz.

Em relação ao segundo fenômeno, têm a metáfora. Palavra derivada do grego “meta” (além) mais *phorein* (transportar de um lugar para outro). Na acepção tradicional, tem a conotação de transportar o sentido literal de uma palavra ou frase, dando-lhe um sentido figurado. Podemos então defini-la como uma transferência de significado por analogia: dois conceitos são relacionados por apresentarem, na concepção do falante, algum ponto em comum, com isso instaura-se a polissemia, para que se realize a mudança, variação e continuidade.

Entretanto, Lakoff e Johnson (2002) rompem o paradigma aristotélico tradicional e objetivista da metáfora. De simples figura de linguagem, a metáfora passa a ter função cognitiva. Por conseguinte, esses autores postularam que a nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico que rege também nosso pensamento e nossa ação. Nessa nova visão, a metáfora passa a ter um valor cognitivo, como operação fundamental no processamento de nosso pensamento, estruturando categorias. As fronteiras entre a dicotomia literal e metafórica são diminuídas: linguagem cotidiana e linguagem literária.

Se pensarmos com Langacker (1972) na relação linguagem e pensamento, é possível discutir o papel da metáfora no sentido de amalgamar uma determinada ideia, um conceito difícil de exprimir direta e objetivamente e, nesse processo, a metáfora opera um encaixamento no signo, de forma auxiliá-la a reter o operar o significado esperado. Nessa perspectiva, o conhecimento pragmático é determinante para a construção da significação, uma vez que cada língua estabelece uma categorização específica que interfere na forma de pensar, ainda que minimamente:

Nosso pensamento é, pois, condicionado pela categorização linguística da experiência, de modo que é mais fácil operar com conceitos codificados por uma só palavra do que com conceitos para os quais não há palavra especial disponível. (LANGACKER, 1972, p. 48)

Lakoff e Johnson (2002) mostram que compreendemos o mundo por meio das metáforas, pois muitos conceitos básicos como tempo, quantidade, estado, ação etc., além de conceitos emocionais, como amor e raiva, são compreendidos metaforicamente. Dessa forma, o falante acessa determinados significados num dado contexto a partir de operações metafóricas. Para Ferrarezi Jr. (2008), além do aspecto cognitivo, a visão de mundo de uma comunidade linguística, as representações diversas, efeitos estéticos, em suma, os elementos culturais, também participam do cruzamento de características de referentes, colaborando para nossa compreensão do mundo, uma vez que “a pos-

sibilidade da metáfora e os efeitos que essa metáfora produz dizem respeito a nossa formação cultural” (FERRAREZI JR., 2008, p. 203).

Os Diversos Sentidos do Verbo Tomar

A partir dos pressupostos abordados na seção anterior, pode-se oferecer respostas para o fato do signo/palavras “tomar” alcançar sentidos tão variados e em como o sujeito falante consegue acessar determinado sentido conforme cada contexto ou cada cena verbal-interativa. Para melhor entendermos esses dois fatos importa brevemente descrevermos alguns aspectos do item em estudo.

Do ponto de vista funcional o verbo tomar pode ser caracterizado como verbo-suporte. Os matizes funcionais são muito variados, propiciando uma gama de construções possíveis. Para os fins de nosso trabalho tomemos pontos abordados por Neves (2000, p. 55) de que “a indicação básica é, prototipicamente, que os verbos-suporte têm como complemento um sintagma nominal não referencial, de modo que o complemento típico de verbos-suporte traz um substantivo sem determinante”. Assim, tais verbos funcionam como instrumento morfosintático na predicação.

Além disso, uma variedade de acepções e expressões determinadas, derivadas do verbo parece decorrer de um processo histórico de mudança. De fato, Jesus (2014) nos assegura, a partir do enfoque funcionalista do português diacronicamente analisado, que determinadas acepções do verbo tomar e expressões derivadas ou que fazem uso desse signo parece perpassarem por um processo de gramaticalização. Segundo seus estudos, são acepções frequentes e/ou produtivas no português moderno e/ou contemporâneo, tais como: ouvir, registrar (colher), seguir, ter, beber, ocupar, pegar, segurar, investir-se num direito, saber, administrar, casar-se, tornar-se um homem, levar a sério, etc.

No que se refere às expressões cristalizadas tem-se: tomar conhecimento, tomar forma, tomar parte, tomar poder, tomar medidas, tomar decisões, tomar contato, tomar nota, tomar gol, tomar emprestado, tomar providência, tomar a decisão, tomar banho, tomar umas, tomar a cargo, tomar de assalto, tomar partido, tomar posse, tomar em conta, tomar em consideração, tomar conta, tomar a cargo, tomar ao pé da letra, tomar pé, tomar posse, tomar conhecimento, tomar iniciativa, tomar pé, tomar precauções, dentre outras.

A referida autora ressalta que, na condição contemporânea, a maior parte das realizações é de formas gramaticais em relação às lexicais. Atualmente, prepondera seu uso como verbo-suporte, depois como verbo estendido, seguido de

expressão cristalizada e como verbo pleno. Trata-se, portanto, de uma evidência de gramaticalização como verbo-suporte, posto que os estudos:

[...] revelam que o verbo tomar apresenta uma trajetória de gramaticalização e o aumento da frequência de uso gramatical, já identificado na língua portuguesa desde o período arcaico, atestando a expansão gramatical desse item verbal. Comparando a sintaxe das construções com verbo-suporte no português arcaico, português moderno e contemporâneo, podemos concluir que essas construções têm características idênticas. O SN constitui, com o verbo-suporte, o núcleo da estrutura e os argumentos do SN apresentam diversidade. (JESUS, 2014, p. 201-202).

Além disso, a partir da comparação do português arcaico com o contemporâneo, Pante (2012) conclui, em relação às funções de verbo-suporte do signo tomar que:

O emprego do verbo-suporte em detrimento do verbo pleno respectivo aponta para características convergentes: em muitos dos casos analisados, ocorre a detransitivização do verbo e a caracterização do SN que sucede o verbo-suporte. Essas possibilidades, como vimos, não podem ser alcançadas com o emprego dos verbos plenos correspondentes. (PANTE, 2012, p. 13).

Complementando a descrição das autoras supracitadas, Santos (2011) assevera que o verbo tomar além de comportar-se como verbo-suporte, assume, portanto, formas fixas, unidades fraseológicas formando um sentido unitário. Do ponto de vista cognitivo, o verbo porta um caráter radial, como podemos visualizar na figura a seguir, com base na rede radial, nos termos de Santos (2011) para uma das acepções para o verbo:

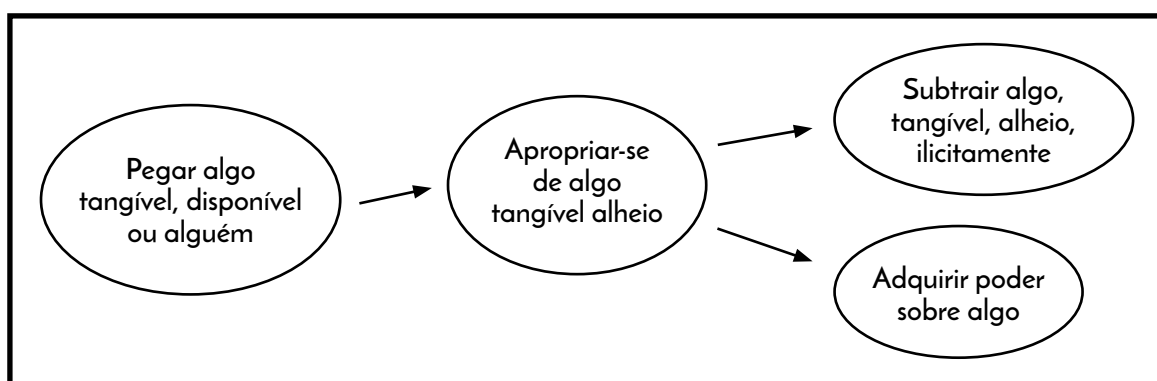


Figura 01: Representação da rede radial. Fonte: Santos (2011)

Em contrapartida aos estudos cognitivo-funcionais, tradicionalmente o verbo tomar é classificado como transitivo direto, reclamando dois complementos, como se atesta nas sequencias (a) Carlos tomou um copo de leite; (b) Ana tomou o vestido vermelho; (c) O mar tomou a enseada norte.

Observando esses dados, podemos descrever o verbo formal-sintaticamente da seguinte forma:

Descrição formal	SN	SV	SN
a.	Carlos	tomou	um copo de leite.
b.	Ana	tomou	o vestido vermelho.
c.	O mar	tomou	a enseada norte.
Descrição Sintática	SUJEITO	V.T.D.	OBJETO DIRETO

Tabela 1: descrição formal-sintática do verbo tomar. Fonte: Elaborado pelo autor

A descrição semântica do verbo tomar é problemática, pois os gramáticos tradicionais apontam apenas papéis de agente e paciente. Contudo, esses papéis não são identificados nas sentenças descritas, afinal “tomar é uma ação que exige um ‘tomador’ (agente) e uma ‘coisa tomada’” (paciente). Analisando os exemplos dados tem-se a configuração abaixo:

Descrição formal	SN1	SV (SENTIDO)	SN2
a.	Carlos	tomou (“ingerir”)	um copo de leite.
b.	Ana	tomou (“pegar”)	o vestido vermelho.
c.	O mar	tomou (“invadir”)	a enseada norte.

Tabela 2: descrição “semântica” do verbo tomar. Fonte: Elaborado pelo autor

Os sintagmas nominais (1), nos exemplos Carlos (a) e Ana (b), correspondem ao papel semântico de agente. Já os sintagmas nominais (2) um copo de leite (a) e um vestido vermelho (b) correspondem ao papel semântico de paciente. Todavia, no exemplo (c) não podemos conferir os mesmos papéis, embora SN2 a orla norte (c) possa ser considerado o paciente, mas o SN1 O mar (3) não pode ser entendido como agente, dado que água não apresenta o traço semântico de +animado, prerrogativa fundamental para a caracterização do papel de agente.

Aqui apresentamos apenas três amostras da variedade de sentidos que esse verbo evoca. Tal descrição poderia estender-se às expressões e acepções cristalizadas (JESUS, 2014). Por conseguinte, uma questão se levanta: como esse verbo alcança tantos sentidos?

As Cenas do Verbo Tomar: uma questão de polissemia e metáfora cognitiva

Como já apontamos e/ou sinalizamos alguns fenômenos modificam o sentido dos signos. No caso do verbo tomar a sua potencialidade significativa se deve à polissemia e à metáfora. De modo que, segundo Lakoff e Johnson (2002) existe uma competência cognitiva do falante e para que este falante-ouvinte empregue ou diferencie os diversos sentidos que uma única palavra pode assumir, a depender do contexto, ele necessita fazer parte de uma comunidade linguística específica, estar integrado numa cultura. Assim, podemos afirmar que somente em um contexto específico pode-se determinar exatamente o significado de uma palavra, mesmo que ambígua, como se verifica a seguir nas sentenças: d. Minha irmã tomou outro rumo na vida; e. Ele tomou a mão de sua amada em casamento.

Pode-se constatar que se estas frases fossem ditas a um estrangeiro, o qual estivesse aprendendo a língua portuguesa, dificilmente seria entendido o sentido do verbo tomar nestes exemplos, tal como nos endossa Bagno (2001):

Muitas vezes um enunciado sintaticamente igual pode ter uma semântica e uma pragmática completamente diferentes se for pronunciado por um brasileiro e se for pronunciado por um português. Embora a língua aparentemente seja a mesma na forma e na organização das palavras, o uso dessas palavras pode ter significados e efeitos diferentes. (BAGNO, 2001, p. 37).

Como se vê, o uso propicia a criatividade linguística. Em outros termos, toda vez que um discurso é iniciado, o receptor transforma as pistas que provem da cadeia da fala, graças ao conhecimento linguístico internalizado nos subcomponentes a nossa capacidade linguística, quais sejam: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Esse aparato cognitivo se manifesta nas cenas de linguagem, nas quais os fenômenos semânticos são determinados por esse conhecimento inconsciente e intuitivo, de forma a atribuir leituras ou interpretações às diversas unidades que integram os componentes linguísticos (MARQUES, 2001, p. 102-103).

Nesse conjunto de habilidades a polissemia surge como valor intrínseco da linguagem, por isso, podemos cognitivamente relacionar e associar sentidos aproximados em molduras comunicativas próximas. Em contrapartida, para responder às indagações apresentadas no início dessa seção, tomamos duas premissas defendidas pela Hipótese Sociocognitiva da Linguagem delineadas por Salomão (1997) e Miranda (2001), respectivamente, quais sejam (i) o princípio da insuficiência do significante linguístico e (ii) o princípio do partilhamento das ações da linguagem, como já esboçado na primeira etapa desse estudo.

A primeira premissa, já delineada, estabelece os signos como guias em meio às cenas de interação comunicativa, não portando um significado único em si mesmo. Observe como o verbo tomar denota outros sentidos que não o significado central “beber alguma coisa”:

(...) Pegar ou segurar em; agarrar, prender; suspender nos braços; apoderar-se de; arrebatado; furtar; conquistar; invadir; preencher; ocupar; consumir (tempo); contratar; seguir (uma direção); receber, aceitar; assumir, adotar; aspirar, sorver; comer; beber, ingerir; ser surpreendido por; deixar-se dominar; impregnar-se (AMORA, 2009, p. 724).

Dessa maneira, o falante-ouvinte age sobre os fenômenos linguísticos e, nesse caso, o verbo tomar constitui-se pista para orientar o sentido pretendido pelo falante. De outro modo, mesmo “aglomerando” tantos significados, o falante-ouvinte selecionará o sentido enquadrado na sequência, ou seja, uma de suas extensões polissêmicas, dando conta da interpretação exigida.

Nosso sistema cognitivo se organiza, por razões de memória, os significantes com sentidos iguais ou aproximados em categorias radiais (o verbo tomar evoca várias cenas: segurar, conquistar, consumir, ingerir, apresentar, subir, levar, ser invadido por, etc.) e ao mesmo tempo é marcado por um exemplo prototípico (no caso do verbo tomar é “ingerir algum líquido”).

No que tange à ação da metáfora cognitiva, Lakoff e Johnson (2002) as definem como orientacionais ou estruturais e, nestas últimas, “um conceito é estruturado metaforicamente em termos de outro” (p. 59). Diante disso, entendemos que o verbo tomar é essencialmente metafórico, comportando em si uma ideia de recipiente – uma espécie de dicotomia dentro/fora, uma metáfora interna, melhor dizendo, permite a colocação e a retirada de conceitos sem que haja perda total de seu significado básico/literal. Fauconnier (1997) nos informa, ainda, que a metáfora é um processo destacado e operando cognitivamente realiza a ligação entre conceptualizações e a linguagem. Nesse processo, estão envolvidas as mesclagens, quais sejam as plataformas que organizam e desenvolvem os espaços em que se configuram os conceitos (FAUCONNIER, 1997).

Ilustremos essas questões teóricas com os seguintes exemplos: ao dizermos (f) Alguém tomou um choque, ‘um choque’ é algo que “entrou” nesse alguém, é um sentido que excede as ideias de ingerir, pegar ou ser alvo de uma descarga elétrica, uma vez que o sujeito se torna recipiente (metafórico), ao termo choque chamemos de objeto e o verbo tomou funciona, através desta metáfora intrínseca, como um veículo para esta transferência: o choque foi retirado de algum lugar e posto no sujeito.

Lakoff e Johnson (2002) atestam que existem “várias bases físicas e sociais possíveis para a metáfora. A coerência no âmbito do sistema geral parece motivar em parte a escolha de uma dessas bases em detrimento de outra” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 66). Em outras palavras, atributos da realidade física determinam a criação desses sistemas/modelos metafóricos que passam a ser internalizados nas construções linguísticas, por meio da ideia de uma espacialização. Como se percebe não se trata da metáfora em seu conceito tradicional de figura de linguagem. Nos termos dos referidos autores:

Esses conceitos (...) tem ver com a orientação espacial do tipo para cima – para baixo, dentro – forma, frente – trás (...) essas orientações espaciais surgem do fato de termos os corpos e do fato de eles funcionarem da mesma maneira como funcionam no nosso ambiente físico (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 59).

Em síntese, além da polissemia, é a metáfora, na concepção cognitiva posta, que consegue dar conta de explicar essa diversidade de sentidos descrevendo os processos internos que atingem o signo, com base nos usos que fazemos socialmente da linguagem e como a usamos para compreender o mundo. Nesse sentido, as metáforas conceptuais instrumentalizam essa compreensão realizando de maneira concreto-projetiva a interação comunicativa. Além disso, como nos sinaliza Salomão (2009) a questão pragmática é inerente, uma vez que a constituição das metáforas se efetiva por meio de espaços mentais e outros enquadramentos que dependem de sua orientação no mundo, no uso.

Considerações Finais

A escolha desse verbo como objeto de estudo se deu pelo fato de este ser alcançado por fenômenos linguísticos controversos: a polissemia e, de forma surpreendente, uma metáfora. São esses fenômenos, a nosso ver, que possibilitam a esse verbo abarcar sentidos e significados tão variados. O interessante é perceber como esses processos se dão de forma natural e espontânea pelo falante, graças ao aparato cognitivo e sua organização, além dos aspectos culturais e pragmáticos integrados ao processo. Portanto a polissemia e metáfora precisam ser abordadas mais do que figuras de linguagem, mas como operações que atingem o signo ampliando seus usos, guiando a interação e estabelecendo a veiculação de sentidos.

Como afirma Guiraud (1972), “existe, portanto, de um lado, a criação individual, motivada consciente e descontínua; por outro existe a disseminação coletiva, inconsciente e progressiva”. Sob essa ótica, os falantes competentes de uma língua assumem uma função determinante no processo de criação, cristalização de sentidos e homogeneização de usos, num processo cooperativo de construção de significados e representações do mundo, por meio da categorização. Diante do posto, podemos concluir que o gênero humano ao mesclar capacidade cognitiva, valores sociais e culturais produz novos conhecimentos sobre bases dadas. No entanto, o produto novo vem atender às novas necessidades criadas, novos valores e intenções.

A abordagem desse trabalho, ampliada pelos diversos estudos que ancoraram essa atualização, por propiciar subsídios não somente para o tratamento investigativo descritivo e analítico, como também estender-se a outros domínios de estudo, tais como sua aplicação ao âmbito do ensino em complemento à abordagem tradicional dos verbos polissêmicos, da construção de sentidos, do signo linguístico numa visão aplicada da Linguística Cognitiva.

Como pode ser observado e dado as características desse verbo, conforme o explanado nesse trabalho, “tomar” passa a ser mais recorrente, por ser tão polissêmico e cognitivamente metafórico, em situações informais facilitando seu uso, entendimento nas mais variadas cenas comunicativas e mantendo, ainda, sua cristalização como verbo-suporte numa gama de construções recorrentes.

Por fim, entende-se que esses processos cognitivos têm na língua sua principal fonte de evidência e são vivenciados e (re) inventados contínua e culturalmente, dado que os sujeitos interagem entre si, dentro de cenas reais. Nesse contexto, é possível observar, de forma criteriosa, esses fenômenos nas cenas de interação cotidianas que são fontes das transformações linguísticas.

REFERÊNCIAS

- AMORA, A. S. *Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BAGNO, M. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.
- BORBA, F. S. *Introdução aos estudos linguísticos*. 12. ed. Campinas: Pontes, 1998.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.

- FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: University Press, 1997.
- FERRAREZI JR., C. *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FIORIM, J. L. (org.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- GUIRAUD, P. *A semântica*. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1972.
- JESUS, L. R. *O uso do verbo tomar no português escrito dos séculos XIV, XVII e XX*. 2014. 239 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Descrição e Análise Linguística) - Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10505/1/2014_tese_lrjesus.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Trad. Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras, Educ., 2002.
- LANGACKER, R. W. *A linguagem e sua estrutura*. Rio de Janeiro: Vozes, 1972.
- MARQUES, M. H. D. *Iniciação à semântica*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- MIRANDA, N. S. O caráter partilhado da construção da significação. In: *Veredas: revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, dev. 5, n. 01, jan/jun, 2001.
- NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- PANTE, M. R. O verbo tomar como verbo suporte no português arcaico. *Línguas e letras*, v.13, n. 24, 1. Sem. 2012. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/download/7328/5387>>. Acesso em: 27 set. 2016.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PIERCE, C. S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- SALOMÃO, M. M. M. Teorias da linguagem: a perspectiva sóciocognitiva. In: MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. M. *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte MG: Editora UFMG, 2009.
- _____. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sóciocognitiva sobre a linguagem. *Veredas*. Juiz de Fora, v.1, n. 1. jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.uff.br/revistaveredas/files/2009/12/nova-digitaliza%C3%A7%C3%A3o-artigo-Salom%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.
- SANTAELLA, Lucia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SANTOS, Elisângela Santana Dos. *A polissemia do verbo "tomar" ao longo da história da língua portuguesa: um estudo à luz da linguística cognitiva*. 2011. Tese (doutorado em Letras. Área de Concentração: Linguística Histórica) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8388>>. Acesso em: 27 set. 2016.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix. 1969.

METÁFORA VISUAL NOS QUADRINHOS

VISUAL METAPHOR IN COMICS

Francisco Ednardo Pinho dos SANTOS¹

RESUMO: A partir da concepção de que a metáfora é um fenômeno cognitivo, e não apenas linguístico, o artigo analisa algumas especificidades na metáfora visual nas histórias em quadrinhos. Para tanto, parte da distinção entre metáforas de invenção e metáforas de uso (FONTANIER, 2009), demonstrando a aplicabilidade desses conceitos aos quadrinhos. Em seguida, valendo-se da teoria da interação (BLACK, 1954), postula a existência de alguns tipos de metáforas nos quadrinhos, conforme a relação estabelecida entre o termo metafórico, a cena e os personagens. A partir daí, o artigo conclui que a existência de diferentes expedientes formais para a expressão da metáfora visual nos quadrinhos requer do leitor diferentes estratégias de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Tipos de metáfora. Metáfora visual. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT: Assuming that metaphor is a cognitive phenomenon, not just a linguistic one, the article analyses some particularities on visual metaphor in comics. It starts with the distinction between metaphors of invention and metaphors of use (FONTANIER, 2009), in order to demonstrate the applicability of these concepts to comics. Using interaction view on metaphor (BLACK, 1954), the article postulates the existence of some types of metaphor in comics, based on the relation among the metaphoric object, the scene and the characters. The article concludes that different formal devices for metaphorical expression require different reading skills from the reader.

KEYWORDS: Types of metaphor. Visual metaphor. Comics.

Introdução

Seja no uso cotidiano de uma língua natural, seja nos usos especializados das linguagens artísticas, a objetividade é, frequentemente, uma ilusão. São muito raros os usos linguísticos em que predomina a chamada função referencial da linguagem, aqueles que procuram apenas relatar acontecimentos, situações, estados de coisas, valendo-se de designações precisas para as entidades e os processos envolvidos. Muito pelo contrário, o comum é que façamos avaliações diversas sobre o que estamos dizendo, e assim nos colocamos naquilo que enunciamos. Frequentemente, sentimos que simplesmente relatar o fato não é suficiente. Pre-

1. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. E-mail: ednardopinho@gmail.com

cisamos enfatizar certos aspectos que consideramos mais relevantes. Conferimos ao que dizemos um viés ora humorístico, ora dramático, ora cientificista... Procuramos, muitas vezes, sugerir determinadas imagens ao nosso ouvinte ou leitor, para ilustrar o que estamos tentando comunicar, ou seja, fazemos comparações. A subjetividade aporta no enunciado junto à própria decisão de fazer uma comparação, quando nada nos obriga a fazê-la, bem como na escolha dos termos entre os quais se estabelece uma analogia. E pode ser que ainda a comparação não nos baste e sintamos que só a metaforização será capaz de causar no interlocutor o impacto que a objetividade jamais alcançaria.

Os processos de metaforização, portanto, entranham-se nos usos linguísticos e possibilitam aos usuários das línguas a realização de efeitos de sentido diversos. Esses processos, no caso da linguagem verbal, vêm sendo estudados desde a Antiguidade, com Aristóteles, chegando aos estudos do século XX, com Richards e Max Black, dentre outros. Já a metáfora visual ou plástica não tem recebido a mesma atenção. Uma notável incursão na área são os estudos de Forceville, amparados na teoria da interação, de Black (1954), e na teoria da metáfora conceitual, de Lakoff e Johnson (1980). Essa perspectiva teórica tem oferecido subsídios a diversos estudos sobre a metáfora visual e a metáfora multimodal em domínios como a publicidade, por exemplo (Cf. FORCEVILLE, 2000). Na reflexão sobre os quadrinhos, embora seja comum falar-se em metáfora visual, predominam conceitos imprecisos, sobretudo em razão da falta de estudos sistemáticos sobre a metáfora visual que levem em consideração as especificidades da linguagem dos quadrinhos. Algumas poucas pesquisas a respeito analisam, por exemplo, expedientes visuais convencionais para a expressão de emoções nos mangás (ABBOTT; FORCEVILLE, 2011) e recursos igualmente padronizados para a expressão de movimento e emoções (linhas cinéticas, espirais, gotículas de suor) em um álbum da série *As aventuras de Tintim* (FORCEVILLE, 2011).

Em vista disso, procuramos demonstrar, neste artigo, que a metáfora visual desempenha relevantes funções nos quadrinhos modernos, sendo não apenas elemento ornamental, mas importante ferramenta conceitual. Para tanto, apresentaremos uma seleção representativa de ocorrências do fenômeno, retiradas de obras diversas, apresentando alguns critérios classificatórios que possam ajudar na compreensão de seu funcionamento.

Distinção entre metáfora de uso e metáfora de invenção nos quadrinhos

Atribui-se a Fontanier (2009), em *Les figures du discours*, originalmente publicado em 1830, a distinção entre a metáfora de invenção, que é inaudita, original, transgressora, e a metáfora de uso, que é recorrente, incorporada ao repertório linguístico dos usuários da língua. As metáforas de invenção, altamente dependentes do contexto, costumam ser usadas apenas uma vez, com finalidades artísticas ou retóricas. Já as metáforas de uso (ou *de convenção*, segundo PAES, 1997) estão praticamente incorporadas ao léxico da língua. Ao dizermos, por exemplo, que uma pessoa tem “uma queda” por outra, ou que “está com os quatro pneus arriados”, estamos fazendo uso de metáforas, mas de um tipo diferente daquela que usa Carlos Drummond de Andrade ao dizer que as nádegas são “duas luas gêmeas”. No primeiro caso, temos o lugar comum, o estereótipo, a metáfora codificada, lexicalizada. Nos segundo caso, temos a expressão original, inusitada, inventiva. Ricoeur (2015), seguindo Fontanier, chama-nos a atenção para o caráter de metáfora forçada quando se trata de expressões fossilizadas. Nesse caso, a metáfora é dita forçada porque seu uso é necessário, não envolve a liberdade criativa do usuário da língua. Essas metáforas forçadas (ou de uso, ou de convenção) integram o fundo lexical da língua do mesmo modo que as palavras em seu sentido literal. Trata-se de catacrese, na verdade, uma designação já estabelecida na língua, em que pese a origem figurada do termo.

A mesma distinção, a nosso ver, é válida para a metáfora visual, notadamente para o seu uso em uma linguagem como a dos quadrinhos. O emprego de ícones como a lâmpada para indicar que o personagem teve uma ideia ou de uma sequência de pequenos símbolos como cobras, caveiras e raios dentro de um balão para conotar palavras certamente se funda no princípio da metáfora. Há uma espécie de mapeamento de um domínio conceitual em outro, de modo que o segundo sirva à expressão do primeiro.

Tal mapeamento, em casos como os citados acima, ocorre de maneira bastante padronizada. Faz parte dos conhecimentos envolvidos na leitura de quadrinhos os significados implicados em ícones como a lâmpada, as espirais ou nuvens sobre a cabeça, as gotículas de suor adjacentes à face do personagem. Esses são exemplos de metáforas de uso nos quadrinhos, referidas em estudos como Santos; Vergueiro (2012), por exemplo, apenas como metáforas visuais. Também McCloud (2005) trata fenômenos desse tipo como metáforas visuais. O autor cita o exemplo de certos feixes de linhas curvas usadas para sinalizar fumaça ou mau cheiro, por exemplo. Nas palavras do estudioso, um expediente dessa natureza “não é mais uma figura, mas uma metáfora visual – um símbolo” (MCLOUD, 2005, p. 128).

A metáfora de invenção, por sua vez, ocorre, por exemplo, em um número de *A guerra dos Robins*, escrita por Tom King. Na história, vemos um grupo de adolescentes tomar para si a tarefa de combater o crime por conta própria, adotando o codinome do célebre parceiro do Batman. A atuação desses adolescentes é desastrosa. Impõe-se às autoridades controlar esse grupo de pretensos heróis. Nesse contexto, uma vereadora notabiliza-se ante a opinião pública como alguém capaz de disciplinar a situação. Em um jantar, a vereadora promete combate implacável aos Robins. À medida que sua fala se desenrola, vemo-la destrinchar, em seu prato, a carne de caça de uma pequena ave (*robin*, em inglês; ver Figura 1), para, quando arremata seu discurso, enfiar na boca o garfo com a carne da ave retalhada e embebida em molho de um vermelho intenso (Figura 2).



Figura 1: metáfora visual de invenção (KING, 2016, p. 10)

Instaura-se nessa cena uma interessante metáfora: o corpo das avezinhas servidas no jantar são os Robins, e o destino destes será o mesmo daquelas, qual seja, serão impietosamente devorados. À intensificação de sentidos operada pela metáfora visual, a nosso ver, aplica-se o juízo de Ricoeur acerca da metáfora verbal: por meio dela, podemos “operar com novas situações e, se a metáfora nada acrescenta à descrição do mundo, pelo menos amplia nossas maneiras de sentir” (RICOEUR, 2015, p. 291).



Figura 2: metáfora visual não estereotipada (KING, 2016, p. 11)

Nos estudos sobre a linguagem nos quadrinhos o fenômeno da metáfora visual quase sempre se restringe às metáforas de uso, altamente convencionalizadas. É o que se depreende das seguintes palavras de Vergueiro:

[...] as metáforas visuais atuam no sentido de expressar ideias e sentimentos, reforçando, muitas vezes, o conteúdo verbal. Elas se constituem em signos ou convenções gráficas que têm relação direta ou indireta com expressões do senso comum, como, por exemplo, “ver estrelas”, “falar cobras e lagartos”, “dormir como um tronco” etc. As metáforas visuais possibilitam um rápido entendimento da ideia. Elas podem estar localizadas dentro ou fora dos balões (VERGUEIRO, 2004, p. 54).

Por essa citação, tem-se a impressão de que as metáforas visuais nos quadrinhos apenas representam, sob forma gráfica convencional, as mesmas relações metafóricas já expressas pela linguagem verbal cotidiana. Como afirma Eisner, a “universalidade da forma” (EISNER, 2001, p. 13) é crucial no processo de construção de sentidos por meio da imagem. Para o autor, o fracasso ou o sucesso dessa linguagem dependem “da facilidade com que o leitor reconhece o significado” (EISNER, 2001, p. 14). Faz parte, portanto, do processo de constituição da linguagem dos quadrinhos a consolidação de uma iconografia prontamente reconhecível. Dessa forma, na metáfora de uso, parece-nos que temos antes o que Eco denomina “processos de visualização da metáfora” (ECO, 1979, p. 143), em vez de metáfora visual propriamente dita.

As metáforas de invenção, por seu turno, deixam claro que a metaforização, nos quadrinhos, é recurso criativo, pelo qual novos mapeamentos metafóricos são possíveis. Como dissemos acima, a metáfora é um procedimento conceitual, não apenas linguístico. Assim, as metáforas de invenção, nos quadrinhos, constituem novas conceitualizações, e não apenas uma maneira alternativa de se representar uma relação metafórica já detectada em outro domínio de linguagem.

Tipos representativos da metáfora visual nos quadrinhos

Estudiosos da metáfora verbal costumam distinguir dois elementos na análise de uma expressão metafórica: o *focus* e o *frame* (BLACK, 1954). O primeiro é definido como o termo passível de interpretação figurativa, ao passo que o *frame* é a parte restante da expressão linguística, com sentido literal. Assim, no conto “Um apólogo”, de Machado de Assis, quando o “professor de melancolia” diz “Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!”, temos aí o uso de duas expressões metafóricas: “agulha” e “muita linha ordinária”. Essas expressões têm o estatuto de *focus*, ao passo que o restante da frase pode ser categorizado como *frame*. É a partir da interação entre esses elementos, ainda segundo Black (1954), que a metáfora se instaura, possibilitando que confluam para um único termo duas interpretações: uma literal e outra figurada.

A partir dessa distinção, podemos esboçar alguns critérios para a análise da metáfora visual nos quadrinhos a partir das relações entre o objeto que veicula a metáfora, (o *focus*), de um lado, e, de outro, a cena em que se dá a ação e os personagens que dela participam (o *frame*).

Dessa forma, podemos ter um tipo de metáfora apenas justaposta à cena. As figuras que instauram a metáfora não integram o cenário e, conseqüentemente, também não interagem com os personagens. Para exemplificar esse tipo, imaginemos uma história construída de tal modo que, a certa altura, o leitor saiba que certos acontecimentos trágicos aguardam o herói: este será vítima de um ataque vilanesco do qual não poderá escapar ileso. Podemos, na exata página em que o ataque se dará, apenas mostrar o golpe fatal, como ocorre em *A queda do morcego* (MOENCH; APARO, 1995). Os desenhos e o texto dão conta de mostrar, factualmente, a cena em que o Batman é vítima da fúria de Bane (Figura 3). Nesse caso, a ilustração funciona de modo eminentemente literal. Ou podemos fazer como Alan Moore e John Totleben, na história “O jardim das delícias terrenas”, no número 53 de *A saga do Monstro do Pântano* (MOORE; TOTLEBEN, 2015). O Monstro invadiu Gotham City à procura de sua amada, que está feita prisioneira na cidade. Sabemos que Lex Luthor tem um plano malévolo para neutralizar os poderes de comunicação do Monstro com o reino vegetal e, assim, destruí-lo. A tensão aumenta. Na exata página em que o ataque será desferido, intercalam-se, entre os quadros, pequenas caixas em que vemos oscilar um pêndulo de Newton, para um lado, para o outro, para um lado, para o outro, até que, na última caixa, imediatamente antes do quadro final, uma das esferas é detida e a harmonia do pêndulo é quebrada bruscamente (figura 4). Uma metáfora apropriada para o momento em que as coisas desandam para nosso herói, o instante exato em que ele é atingido em cheio pelo ataque inimigo.



Figura 3: uso literal da imagem (MOENCH; APARO, 1995, p. 160)

Outro tipo de metáfora é aquele em que os objetos metafóricos não interagem com os personagens, mas participam da cena. Temos uma ocorrência desse tipo de metáfora em uma passagem de *Batman: o Cavaleiro das Trevas*, em que Superman e Batman, em trajes civis, estão conversando sobre o retorno de Batman à vida de justiceiro. Nesse contexto, Superman é o super-herói que age com chancela governamental, ao passo que o Batman age à margem da lei. Conversam ambos e, a certa altura, Clark Kent, o Superman, diz: “A situação é grave, Bruce. Mais dia, menos dia, alguém vai me ordenar a prender você! Alguém com autoridade!” (MILLER, 1988, p. 17). Nesse momento, a arte mostra, ao fundo, uma águia que passa voando com um camundongo entre as garras (Figura 5). O *focus*, nesse caso, a expressão metafórica, são a águia e o camundongo. Esses termos participam da cena, que se desenrola ao ar livre, mas não interagem com os personagens.

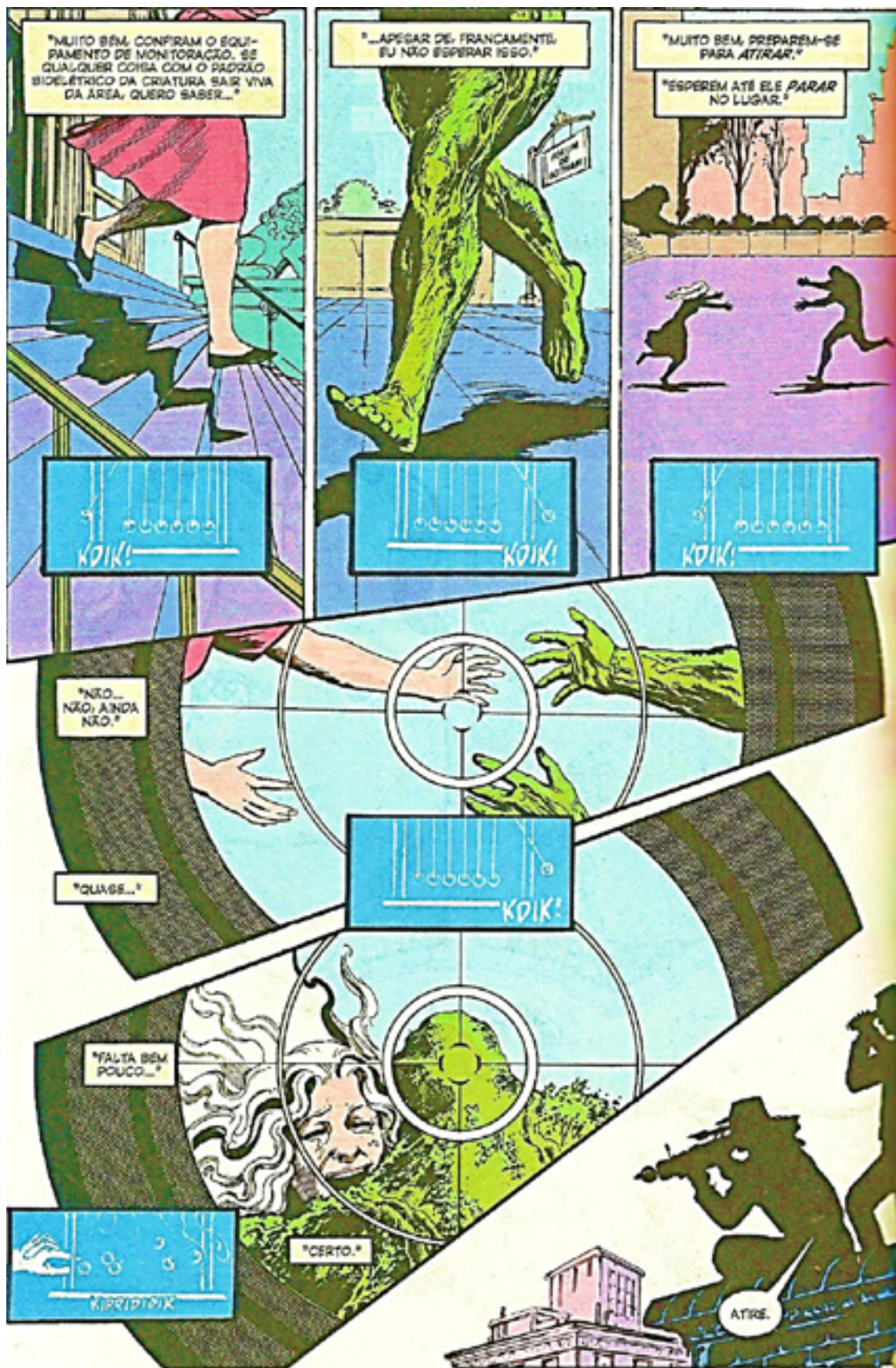


Figura 4: metáfora visual com focus e frame justapostos (MOORE, TOTLEBEN, 2015, p. 94)



Figura 5: metáfora visual sem integração entre *focus* e *frame* (MILLER, 1988, p. 17)

Por fim, temos um terceiro tipo de metáfora visual, em que o objeto não apenas integra o cenário, mas é também manipulado pelos personagens. O exemplo que demos acima, de *A guerra dos Robins*, ilustra bem esse tipo. Temos também esse tipo de metáfora na história “Triângulos infernais”, do personagem Monstro do Pântano, escrita por Jamie Delano. Os fatos narrados ali narrados acontecem logo após uma história em que a namorada do Monstro do Pântano, Abby, teve de fazer sexo com outro personagem, John Constantine, para que ela pudesse engravidar. Na primeira página da história, vemos uma série de quadros que mostram Abby no pântano manuseando uma cadeia de triângulos (Figura 6). Logo aparece o Monstro do Pântano, o qual constata que a relação entre Abby e Constantine pode ter sido ruim para o relacionamento entre ele, Monstro, e a jovem: “Pensei que... ficaríamos mais próximos do que nunca... mas agora... parece que eu causo repulsa em você” (DELANO; MANDRAKE, 2016, p. 9).

Abby afasta-se e, ao longo da história, encontra pessoas, conversa e vai refletindo sobre os acontecimentos que a afligem. No fim da história, encontram-se os três: o Monstro, John e Abby. John toma das mãos do Monstro a cadeia de triângulos e Abby, em paz consigo mesmo após sua jornada de autoconhecimento, abraça o amado. No último quadro, vemos John desfazendo-se da cadeia de triângulos, todos eles soltos (Figura 7).

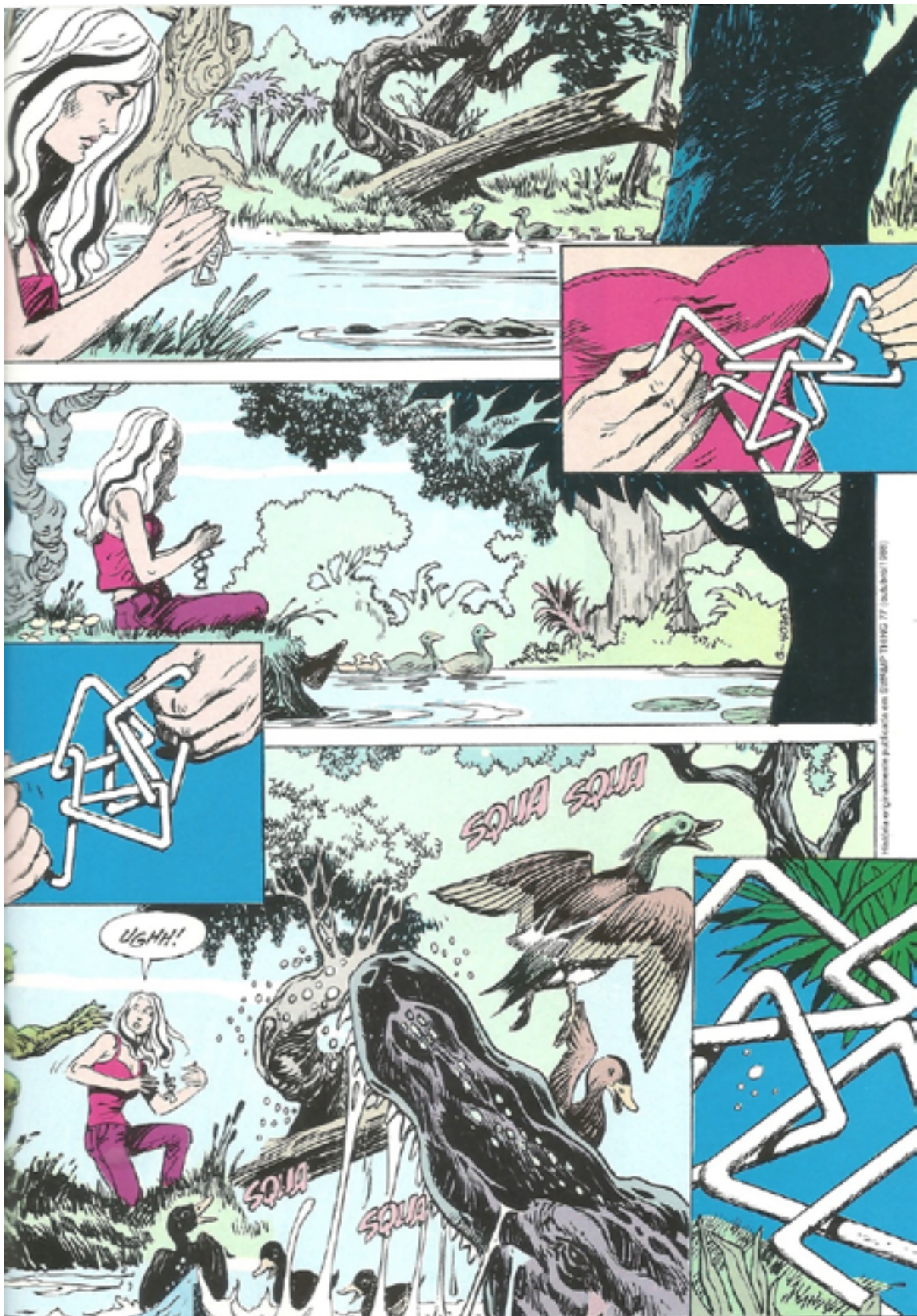


Figura 6: metáfora visual com integração entre focus e frame (DELANO; MANDRAKE, 2016, p. 7)



Figura 7: integração da metáfora visual à cena (DELANO; MANDRAKE, 2016, p. 30)

Ainda na história “Triângulos infernais”, temos exemplos da mesma metáfora relativa ao triângulo, mas sem que o objeto metafórico interaja com as personagens. Vários triângulos aparecem nas cenas, apenas ilustrando, metaforicamente, o estado de espírito da personagem. Eles aparecem sob a forma de uma estrada, na estampa de um lenço, nos brincos de uma personagem secundária, na estrutura de uma ponte, no brinquedo de um parque, no pórtico de entrada de uma casa... À medida que a narrativa progride, os triângulos vão rareando, demonstrando que as aflições da personagem vão se desvanecendo.

Essa classificação é essencialmente formal, pois leva em consideração os recursos de que se valem os criadores para veicular conteúdos metafóricos. De todo modo, ela aponta para a existência de diferentes estratégias de leitura do quadrinho, conforme o tipo de metáfora visual empregado.

Quando temos uma metáfora visual justaposta, o leitor se vê compelido a atribuir algum sentido àquela massa imagética que, em rigor, não faz parte da história, da trama. Aquilo aparece ali como ilustração acessória, como uma chave de leitura para a cena, dando o tom requerido para a leitura da cena: cômico, dramático, épico etc.

Metáforas visuais integradas à cena, por outro lado, requerem mais perspicácia do leitor. Uma leitura superficial pode mesmo deixá-las passar despercebidas. Nesses casos, os objetos metafóricos podem ser lidos de duas formas, como denotação e como conotação. A ave que a vereadora retalha em *A guerra dos Robins* é, simultaneamente, mera ave a ser retalhada e índice das intenções da personagem. Eis aqui, portanto, uma característica fundamental desse tipo de metáfora: o sentido figurado não proscreeve a interpretação mais literal. Frequentemente, elas coexistem. A compreensão do sentido metafórico enriquece a leitura ou apreciação da obra em questão, mas uma leitura fluida apenas fundada nos sentidos referenciais é normalmente possível.

Nessas metáforas em que o objeto metafórico integra-se à cena e relaciona-se com os personagens, temos a possibilidade, já vista por Paes para as metáforas verbais, de se estabelecer, entre as possibilidades de leitura, “uma ponte de mão dupla por onde a surpresa da descoberta irá transitar comprazidamente num repetido ir e vir” (PAES, 1997, p. 21).

Considerações finais

A noção de metáfora visual funda-se na concepção de que a metáfora não é propriamente um fenômeno linguístico, mas uma operação cognitiva. Trata-se de uma tentativa ou uma proposta de compreensão de determinada realidade. A constatação de que tal realidade apresenta certas propriedades já detectadas,

e mais bem compreendidas, em outro domínio pode levar a uma compreensão mais profunda das experiências que temos. Ou seja, usamos um conhecimento já relativamente estruturado para construir categorias que nos possibilitem a compreensão de um novo domínio.

É essa a função que a metáfora visual exerce nos quadrinhos. Sendo já uma linguagem centrada na imagem (GROENSTEEN, 2015), os quadrinhos não se limitam a apresentar as imagens de modo literal, apenas representando personagens e suas ações. O imagético, muitas vezes, carrega uma segunda camada de significado, de modo a expressar certos conteúdos de maneira sumamente econômica e com efeitos dramáticos variados. O modo como esses significados são veiculados exige do leitor estratégias de leitura diferenciadas em relação aos modos de ler textos de outros gêneros.

A leitura dos quadrinhos, assim, requer não apenas conhecimento da gramática estrutural dessa linguagem, pela consideração de aspectos como as onomatopeias, os balões e as metáforas visuais mais rotinizadas e convencionais. Daí a importância da distinção, nos quadrinhos, entre metáfora de uso e metáfora de invenção, com a consequente decisão teórica de concentrar a análise nesse segundo tipo. Dessa forma, acreditamos dar alguma contribuição para o estudo das ricas possibilidades expressivas dos quadrinhos como linguagem artística.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, Michael; FORCEVILLE, Charles. Visual representations of emotion in manga: loss of control is loss of hands in Azumanga Daioh volume 4. *Language and Literature*, v. 20, n. 2, p. 91-112. 2011.
- BLACK, Max. Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society*, Londres, n. 55, p. 273-294, 1954.
- DELANO, Jamie; MANDRAKE, Tom. Triângulos infernais. In: VEITCH, Rick et al. *Monstro do Pântano: Regênese*. v. 3. Barueri, SP: Panini, 2016.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FONTANIER, Pierre. *Les figures du discours*. Paris: Champs, 2009.
- FORCEVILLE, Charles. Compasses, beauty queens and other PCs: Pictorial metaphors in computer advertisements. *Hermes, Journal of Linguistics*, Copenhagen, n. 24, p. 31-55, 2000.
- _____. Pictorial runes in Tintin and the Picaros. *Journal of Pragmatics*, Amsterdam, n. 43, p. 875-890, 2011.
- GROENSTEEN, Thierry. *O sistema dos quadrinhos*. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial, 2015.

- KING, Tom et al. *A sombra do Batman especial: a guerra dos Robins*, v. 1. Barueri, SP: Panini, 2016.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- MCCLLOUD, Scott. *Desvendando os quadrinhos*. São Paulo: M Books, 2005.
- MILLER, Frank. *Batman: o Cavaleiro das Trevas*. v. 3. São Paulo: Abril, 1988.
- MOENCH, Doug et al. O fundo do poço. *Batman*, São Paulo, n. 1, p. 83-161, mar. 1995.
- MOORE, Alan; TOTLEBEN, John. O jardim das delícias terrenas. In: MOORE et al. *A saga do Monstro do Pântano*. v. 5. Barueri, SP: Panini, 2015.
- PAES, José Paulo. *Os perigos da poesia e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- RICOEUR, Paul. *A metáfora viva*. São Paulo: Loyola, 2015.
- SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS*, São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012.
- VERGUEIRO, Waldomiro. A linguagem dos quadrinhos: uma “alfabetização” necessária. In: RAMA, Ângela et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

**LAS FORMAS DE TRATAMIENTO EN EL ESPAÑOL PANAMEÑO:
LA VIGENCIA DEL "USTEDEO"**

**THE FORMS OF TREATMENT IN PANAMA SPANISH:
THE CURRENCY OF THE "USTEDEO"**

Fernanda Júnia Aparecida TEIXEIRA¹

Karlla Andrea LEAL²

RESUMEN: La investigación tuvo como objetivo el estudio sociovariacional del español panameño, con enfoque en la influencia de parámetros sociales en la elección de las formas de tratamiento (tu x usted), con base en los estudios de Blas Arroyo (2012). Más allá de eso, profundizamos la investigación fijándonos en la problemática del continuum lingüístico sugerida por Quesada (2013), y con base en el estudio de Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010) sobre la lengua hispanoamericana. Para eso, fue recogido corpus lingüístico actual de Panamá, con la finalidad de verificar la vigencia del *ustedeo* y sus contextos de uso. Como resultados, se observó que los panameños, en ciudades periféricas, utilizan el *ustedeo* con mayor frecuencia que en la capital, aunque, en esta, las dos formas coexistan. De esta manera, se constató, contrariamente a la hipótesis de Quesada (2013), que el uso del *tuteo*, en el centro, no representa una interrupción total del *continuum* del *ustedeo*.

PALABRAS-CLAVE: Panamá. Pronombres de tratamiento. Sociolingüística.

ABSTRACT: The objective of the research was to study the socio-political aspects of Panamanian Spanish, with a focus on the influence of social parameters on the choice of treatment methods (tu x you), based on Blas Arroyo (2012) studies. Beyond that, we deepen our research by looking at the problematic of the linguistic *continuum* suggested by Quesada (2013), and based on the study of Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010) about the Spanish-American language. For that, it was collected current linguistic corpus of Panama, with the purpose of verifying the validity of the *ustedeo* and the contexts of use. As a result, it was observed that Panamanians, in peripheral cities, use the script more frequently than in the capital, although, in this case, the two forms coexist. Thus, contrary to the Quesada (2013) hypothesis, the use of *tuteo*, in the center, does not represent a total interruption of the *continuum* of the *ustedeo*.

KEYWORDS: Panama. Pronouns of treatment. Sociolinguistics.

1. Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa PosLin-UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: fernandjat@gmail.com

2. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Minas Gerais. Brasil. E-mail: karllaleal7@gmail.com

Introducción

El presente proyecto de investigación es resultante de la asignatura *Variación lingüística hispanoamericana* cuyo objetivo es el estudio sociovariacional de las variantes lingüísticas de América, principalmente en lo que se atañe al aspecto morfo-sintáctico. En este contexto, el trabajo propuesto tuvo como enfoque de análisis el español panameño y la influencia de parámetros sociales, como la clase social y el nivel de instrucción en la elección de las formas de tratamiento (tú x usted), una vez que la diferencia entre las clases puede ser determinante para definir marcadores sociolingüísticos que singularizan el habla de los individuos y, consecuentemente, sus elecciones lingüísticas.

De esta forma, el presente proyecto surgió de la necesidad de un estudio más profundizado en lo que se atañe a las formas de tratamiento en el español panameño, una vez que se constató, en estudios anteriores, que los países cercanos al territorio panameño, como Costa Rica y Colombia, así como las regiones periféricas de Panamá, presentan, de manera más recurrente y significativa, el uso de la forma de tratamiento *usted*, caracterizando, a su vez, el *continuum* lingüístico. Sin embargo, en el polo central de la capital, se observa la predominancia del *tuteo*, lo que nos llevó a intentar encontrar una justificación que explicara la motivación para tal interrupción del *continuum*: [...] Esto puede ser indicador de un continuum dialectal, donde el tratamiento en esas situaciones, tanto en Costa Rica, como en muchas regiones de Colombia, es el *ustedeo*, continuum que se rompe en el centro del país debido al intenso uso del *tuteo*. (PACHECO, 2002: 107).

De esta manera, los estudios anteriores y la necesidad de investigación sobre las formas de tratamiento en el español del centro panameño versus el español de las regiones continentales nos llevó a optar por un estudio de variación lingüística que tuviera como base la clase social y el nivel de instrucción: ¿Sería el predominio de una determinada clase social, en Ciudad de Panamá, o la elección de un tipo de instrucción – diferente de las regiones periféricas- la justificación para el significativo uso del *tuteo* y para la pausa del *continuum*?:

Este descubrimiento deberá llevar necesariamente a una revisión de los datos sobre las formas de tratamiento en Panamá, sobre el surgimiento del *tuteo* en un Istmo por tradición no *tuteante* y sobre la existencia del *ustedeo* como tratamiento vivo y vigente en este país centroamericano, asunto que hasta el momento ha sido ignorado por los investigadores (PACHECO, 2013: 352).

Con el objetivo propuesto de investigar las formas de tratamiento vigentes en Panamá, específicamente la presencia del *ustedeo*, el proyecto tuvo como objetivos específicos recoger corpus lingüístico actual de Panamá (a través de un cuestionario online: <<http://www.surveio.com/survey/d/J6AIY1A2K6Y8V5O2A>>), con la finalidad de verificación de la vigencia de las formas de tratamiento *tú* y *usted*, más allá de analizar los contextos de uso en que solían utilizar los pronombrs personales en estudio, teniendo, como enfoque, los parámetros sociales, como la clase y el nivel de instrucción:

El “ustedeo” es el empleo del pronombre “usted” en situaciones de solidaridad y afecto (amistad, familiaridad, intimidad, etc.). No debe confundirse con el uso de “usted” en situaciones de distanciamiento afectivo (tratamiento a desconocidos, tratamiento de poder y para marcar jerarquía, respeto, etc.), en cuyo caso se habla del tratamiento de “usted”. El “ustedeo” es una analogía creada a partir de palabras como “voseo” y “tuteo”, usadas para las mismas situaciones de solidaridad (QUESADA, 2013: 376).

El trabajo se detuvo, también, en verificar la distinción del uso de las dos formas pronominales, centrándose en la capital panameña en diferencia a otras regiones periféricas de Panamá, a fin de estudiar la vigencia del uso de *usted* en la Ciudad de Panamá, contrastándolo con la forma *tú* y apuntando los contextos socio-culturales en que ocurre.

Aspectos teórico-metodológicos

Primeramente, como introducción al trabajo se vio necesario distinguir entre el español de América y de España, a través del estudio general sobre las distintas y múltiples concepciones que abarcan la comunidad hispanohablante. Según la concepción de Aleza Izquierdo y Enguita Utrilla (2010), el primero término se definiría (desde la perspectiva sincrónica), como la agrupación entre las variedades distintas (diatópicas, diastráticas y diafásicas) pertenecientes a la misma comunidad de la lengua española, herramienta que sirve de comunicación con particularidades que, por consiguiente, señalan la diferencia entre el *español de España* y, principalmente, del norte y el peninsular. Aquí, el autor considera que la definición no significa impedimento para reconocer, a través de una perspectiva partidaria, la expresión *español de América* como nomenclatura que define la agrupación de hablas hispanoamericanas en contraste con otro término que correspondería, finalmente, al *español en América*.

Otra definición, apuntada por el teórico, que incide sobre la similaridad lingüística entre Hispanoamérica y el sur de España, es el concepto de *español atlántico*, entendido:

[...] de manera general, como el superdialecto del español que aúna modalidades americanas (zonas costeras e insulares) y modalidades españolas peninsulares (Andalucía) e insulares (Canarias) que tienen en común una serie de rasgos fonéticos y morfosintácticos que justifican su configuración como bloque dialectal hispánico. (ALEZA; ENGUITA, 2010, p. 33).

Por consiguiente, la definición del *español atlántico* abre discusión sobre la existencia de otro superdialecto: este primero- señalado en la cita propuesta-, superdialecto B, definido por Montes (1984), se confrontaría con otro gran grupo dialectal español, a saber, superdialecto A- también definido por Montes (1984)- que se caracterizaría, a su vez, por el agrupamiento del español castellano con las modalidades americanas, continentales e interiores, compartiendo fenómenos complementarios, aunque singularmente distintos al primer grupo (a excepción del seseo). De tal forma, a través de la identificación de similitudes en el uso de la lengua española entre América y España ha sido posible definir una concepción que va más allá de las fronteras geográficas, aunque, en nuestra concepción, permite analizar, en particular, eventos lingüísticos de determinados países: en nuestro caso, Panamá.

A lo que se refiere al fenómeno diastrático, partimos de una definición de la clase social como *continuum social relativo*, constituyéndose en un elemento de estratificación complejo, debido a la posibilidad de movilidad y progreso social (lo que lleva, por lo tanto, a los lingüistas a concentrarse en una población homogénea, aunque ésta sea minoría). El presente trabajo ha contado, pues, también, con el parámetro de nivel de instrucción: éste, a su vez, contribuye para segmentar las comunidades de habla de manera más objetiva y clara por no tener, incluso, una fuerte relación con otras variables sociales, aunque la delimitación de niveles educativos también se caracteriza por su complejidad.

De esta manera, este proyecto tuvo, como referencia teórica, los estudios propuestos por Blas Arroyo (2012) en lo que se atañe a la influencia de los parámetros socioculturales en la estratificación social, en específico, la clase social y el nivel de instrucción. Mas allá de eso, tal estudio surgió de la necesidad apuntada por Quesada Pacheco (2013) de profundización de investigación a lo que se refiere a las formas de tratamiento del español panameño, con enfoque a la problemática del *continuum* lingüístico y del trabajo elaborado por Aleza Izquierdo (2010) sobre la lengua española en América.

Buscando construir base de análisis, el estudio partió, inicialmente, de una mirada crítica frente al corpus lingüístico de ALEP (Atlas Lingüístico-etnográfico de Panamá), de CREA y de CORPES XXI. Sin embargo, como las clasificaciones lingüísticas del español panameño son escasas, así como la presentación de los contextos de uso de las formas de tratamiento, se pensó en proponer cuestionarios (de clasificación social y uso de determinada variante) a los habitantes de la capital panameña, a través del contacto por grupos de Panamá en las redes sociales, específicamente, *facebook*.

Por lo tanto, en la etapa inicial del proyecto, se buscó desarrollar un cuestionario sociolingüístico con la finalidad de delimitar los usos y contextos de las formas de tratamiento de la capital panameña en contraste a las regiones periféricas de Panamá y países cercanos. De esa manera, la investigación se ha detenido en publicar, en la web, una encuesta sobre el uso del *ustedeo* y *tuteo*, disponible en (<<http://www.surveio.com/survey/d/J6AIY1A2K6Y8V5O2A>>): la divulgación del cuestionario ocurrió por redes sociales y grupos personales en el *facebook*, a fin de que los habitantes de las ciudades panameñas pudieran contestarlo de manera, fácil, rápida y anónima.

Objetivos

El objetivo general consistió en delimitar el uso del “ustedeo” en la capital panameña en contraste con el “tuteo”, explicando si el contexto de variación constituiría, de hecho, una interrupción del *continuum* lingüístico de las formas de tratamiento observada en las regiones periféricas y países cercanos. Los específicos, a su vez, se dividieron en recoger corpus lingüístico actual de Panamá (a fin de propulsar las investigaciones en el área socio-variacional), analizar los contextos de uso de los pronombres personales en estudio, teniendo como enfoque parámetros sociales, como la clase y el nivel de instrucción, verificar la distinción del uso de las dos formas pronominales, centrándonos en la capital panameña en diferencia a otras regiones periféricas de Panamá y, finalmente, estudiar la vigencia del uso de “usted” en la Ciudad de Panamá, contrastándolo con la forma “tú”.

Análisis de los datos

Partiendo para un análisis cuantitativo, que se obtuvo a través de las entrevistas y del recogimiento del corpus por sesenta encuestas, observamos, en el gráfico 1 (anexo), que el perfil de de los entrevistados se refieren, de forma mayo-

ritaria, a los habitantes de Ciudad de Panamá, de nivel social medio, que poseen nivel superior de instrucción. En lo que se atañe al uso de las formas de tratamiento, constatamos que los panameños, mayoritariamente, utilizan el *tuteo*, aunque su uso varía según los contextos comunicativos: en la relación de padre a hijos (aunque el uso de ambas formas sea significativo), se prevalece el uso de *tú*, mientras el *usted* prevalece en lo que se refiere al tratamiento de hijos a padres- en este caso, la forma *tú* y el uso de ambas formas está equiparado.

Más allá de eso, con los estudios propuestos, se observó, en la tabla 1 (anexo) que, en la relación entre hermanos, se utiliza, de forma preferencial, la forma *tú*, registrando solamente dos casos en que se utilizan *usted* (en este contexto, los entrevistados explicaron, posteriormente a nuestra indagación, que trabajaban con sus parientes en un ámbito formal). A su vez, entre amigos, los panameños utilizan, predominantemente, la variante *tú* (aunque se registre, de manera significativa, ambas formas), mientras a un desconocido, los panameños prefieren utilizar *usted*. En la relación de novios, se notó la relevancia de la forma *tú*, con pocos registros observados en la forma *usted* y *ambas*: al contrario, por ejemplo, del contexto *pedir un favor a alguien*, en lo cual ocurre, predominantemente, la forma *usted* compartiendo casi la misma cantidad de registros de la opción *ambas*.

En lo que se atañe al análisis cualitativo, notamos, en el cuestionario 1 (anexo), que la probabilidad de la forma *usted* ser presentada como forma de tratamiento en ciudades periféricas, a lo que se refiere el ámbito íntimo, es mayor: en todas las encuestas, los ciudadanos de ciudades como Chiriquí y Cristobal (regiones continentales) apuntaron que utilizaban la forma *usted* como pronombre de tratamiento. De esa forma, es posible notar que los resultados corroboran que, a la proporción que se aleja al centro panameño, el *tuteo* es sustituido por el *ustedeo*. No obstante, no se puede afirmar, con categorización y contrariamente a la hipótesis de Quesada Pacheco (2013), que el uso de los pronombre en la capital panameña represente una interrupción total del *continuum* lingüístico en el uso de *usted*, ya que, a través de la encuesta empleada, notamos que, en la capital panameña, es posible que coexistan las dos formas de tratamiento.

En relación al fenómeno *ustedeo*, se constató también que tal forma de tratamiento, en el ámbito íntimo, coexiste con el *tuteo*, siendo este último caso más frecuente cuando se trata de clase media a baja y nivel de instrucción que se atañe al secundario. Sin embargo, la frecuencia del uso de *usted*, en el tratamiento a lo que se atañe a la esfera informal, es mayor en el nivel superior que aquel uso observado en camadas que están en la base de la pirámide social y que cuentan con el nivel educativo primario o secundario: de esta forma, el uso de *tú* se restringe

a relaciones como entre *hijos a padres, entre hermanos, entre amigos y entre novios*, con excepción a aquellos parientes que comparten un ámbito formal en esferas profesionales y que están, directamente, relacionados a niveles de instrucción (superior) que hacen uso de la norma estándar en oficios que se relacionan con el polo industrial panameño, es decir, Ciudad de Panamá.

Conclusiones

A partir de nuestro análisis y de su metodología ya, anteriormente, discutida, se nota, por lo tanto, que el uso de la forma *tú*, en Ciudad de Panamá, no corresponde a un rompimiento total del *continuum* lingüístico, como deducido por QUESADA PACHECO (2013), pero, solamente, parcial, concluyéndose, de esta manera, que se trata de una coexistencia entre las dos formas (*tú y usted*), variando el uso conforme la clase social, la región, el nivel de instrucción y los contextos comunicativos. Por lo tanto, hace sentido determinar que, conforme se aleja del centro panameño- polo industrial- la forma *tú*, en el ámbito íntimo de las relaciones interpersonales, va a ser, gradualmente, sustituido, de forma mayoritaria, por el uso del *ustedeo*. Sin embargo, todavía existirá el uso de *usted*, pero en relaciones formales que, tradicionalmente, exigirán la forma, como *de hijos a padres, a un desconocido y cuando se quiere pedir un favor*.

Por lo tanto, el uso del *usted* seguirá significativo en la capital panameña, aunque sabemos, por el análisis de las encuestas, que la probabilidad de frecuencia de uso en relación al *ustedeo* (fenómeno observado en relaciones íntimas) es mayor cuando se refiere a un nivel de instrucción superior que abarca, de manera mayoritaria, la clase social alta. Tal observación puede ser justificada por la región que, en los cuestionarios, se mostró asociable a tales individuos, Ciudad de Panamá, ya que, a través de algunos cuestionamientos a panameños pertenecientes al centro, se constató que la mayoría, detenedora del topo de la pirámide social, comparte el ámbito del trabajo con familiares que utilizan formas de tratamiento formales que extienden, a su vez, a la esfera íntima domiciliar.

ANEXOS

Tabla 1: Contextos comunicativos de uso de las formas de tratamiento

	TÚ	USTED	AMBAS
De padres a hijos	34	8	18
De hijos a padres	13	31	16
Entre hermanos	50	2	8
Entre amigos	42	1	17
A un desconocido	3	53	4
Entre novios	52	2	6
Cuando se quiere pedir un favor	8	25	27

Tabla referente a los contextos comunicativos (de esfera íntima y formal) en que se utilizan los pronombres de tratamiento.

Gráfico 1- Ciudad de Origen

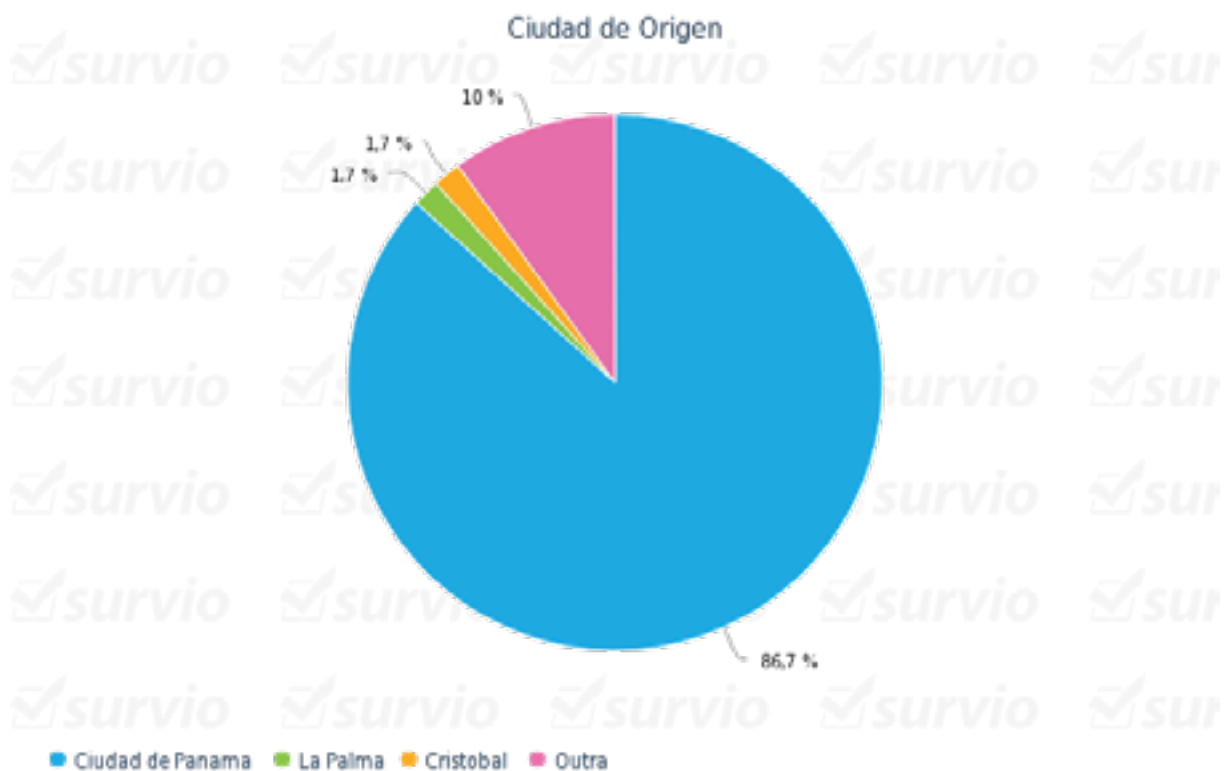


Gráfico referente a las ciudades que pertenecen los sesenta panameños que contestaron la encuesta: predominantemente, 86,7 % viven en Ciudad de Panamá.

Ciudad de Origen

Ciudad de Panama

La Palma

Cristobal

Otra

Cuestionario 1: Cuestionario referente a un ciudadano de Cristobal que relató el uso del *ustedeo* en el ámbito íntimo.

¿ Qué forma de tratamiento usa en el ámbito íntimo?

Tú

Usted

Cuestionario 2: Ciudad de Origen y el uso de las formas de tratamiento en el ámbito íntimo

REFERENCIAS

ALEZA IZQUIERDO, Milagros; ENGUITA UTRILLA, José María. **La lengua española en América:** normas y usos actuales. Valencia: Universitat de València, 2010.

BLAS ARROYO, José Luis. La influencia de la clase social y otros conceptos estratificacionales en las comunidades de habla hispánicas. In: BLAS ARROYO, José Luis. **Socio-lingüística del español:** desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social. 3. Ed. Madrid: Cátedra, 2012. p. 208-245.

MONTES GIRALDO, J. Joaquín. **Para una teoría dialectal del español:** Homenaje a Luis Flórez. Bogotá: ICC, 1984.

QUESADA PACHECO, Miguel Angel; TINOCO RODRÍGUEZ, Tarahy. Aspectos morfosintácticos del español en Panamá. In: QUESADA PACHECO, Miguel Angel (ed.). **El español en América Central:** nivel morfosintáctico. Madrid/ Frankfurt am Main: Iberoamericana/ Vervuert, 2013. p. 341-378.

MEMÓRIA E TESTEMUNHO NO ROMANCE *CONVERSACIÓN AL SUR* MEMORY AND TESTIMONY IN ROMANCE *CONVERSACIÓN AL SUR*

Luana Isabel Silva de ASSIS¹
Giselle Bomfim CERQUEIRA^{2 3}

RESUMO: Este estudo propõe uma discussão sobre as relações entre memória e o testemunho a partir da narração, por duas mulheres, dos eventos traumáticos resultantes da ditadura militar em países latino-americanos, no romance *Conversación al Sur*, da escritora argentina Marta Traba.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Testemunho. Marta Traba. *Conversación al Sur*.

ABSTRACT: This study proposes a discussion about the relations between memory and testimony from the narration, by two women, of the traumatic events resulting from the military dictatorship in Latin American countries in the novel *Conversación al Sur*, by the Argentinian writer Marta Traba.

KEYWORDS: Memory. Testimony. Marta Traba. *Conversación al Sur*.

Observamos nas últimas décadas a presença da memória como elemento central em produções acadêmicas, devido a sua notoriedade quando se fala em retomar o passado das catástrofes do século. Como uma representação seletiva do passado, a memória que tratamos neste trabalho é aquela que narra o trauma e pertence a um coletivo que vivenciou um mesmo momento histórico.

Essa revisão do passado é importante para o entendimento do presente e pode ser uma forma de libertação para aqueles que ainda carregam marcas dolorosas de um passado traumatizante. Assumindo, pois, este entendimento, é que tomamos como ponto principal observar a função desempenhada pela memória nas narrativas testemunhais e através de pesquisa de cunho bibliográfico trazer considerações sobre a memória e o testemunho.

1. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: luanaisabel@hotmail.com. Bolsista FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

2. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ilhéus, Bahia, Brasil. E-mail: gisellecerqueira@gmail.com.

3. O artigo aqui apresentado foi parte do projeto de iniciação científica intitulado "Poder, memória e história em narrativas testemunhais latino-americanas", que ocorreu entre agosto/2014 e julho/2015, sob a orientação da Prof.^ª Dra. Raquel da Silva Ortega. O projeto contou com o apoio da Universidade Estadual de Santa Cruz e da FAPESB - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

Tendo em vista o extenso número de produções inseridas no gênero testemunhal, selecionamos a narrativa *Conversación al Sur*, obra literária latino-americana em língua espanhola de autoria da escritora argentina Marta Traba, intelectual representativa para seu país e que produziu diversas obras no campo da literatura testemunhal. Sua escrita está inserida no campo dos escritores que, guiados pelo engajamento político, utilizam-se do texto literário para denunciar o terrorismo e a repressão ocorrida durante a ditadura militar.

O golpe militar em 1976 na Argentina resultou na queda do presidente Juan Domingos Perón do poder e foi marcado por um período no qual a ditadura, através de perseguições e assassinatos, buscava combater o peronismo e as correntes socialistas e comunistas da época. Os setores populares reivindicavam por seus direitos trabalhistas e sociais e, segundo Grandis (1992), o peronismo sempre esteve ligado às demandas sociais dos âmbitos populares e para os setores militares este movimento era visto como um fenômeno irracional.

Esse período é reproduzido em *Conversación al Sur*, onde as personagens principais, Irene e Dolores, vítimas de opressão e violência, retomam através da memória alguns fatos e, por meio destes, mostram-nos um panorama do regime ditatorial e as marcas físicas e psicológicas que elas possuem e que estão comportadas em suas memórias.

Nessa perspectiva, Moraña (1995) afirma que o testemunho foi considerado uma literatura de resistência, visto que se distancia das formas canônicas ao tratar de questões polêmicas, em vários níveis, no contexto cultural contemporâneo. O “gênero testemunho”, afirma a estudiosa, “foi instituído pelo concurso literário de Casa de las Américas nos anos 70” (MORAÑA, 1995, p. 491)⁴ sobre a base de empréstimos de outras modalidades, impedindo que se reivindicasse a autoria individual de uma obra construída a partir de relatos de terceiros. Ainda de acordo com a autora, por volta dos anos 1990, a expressão “literatura de testemunho” passou a aparecer constantemente nos meios literários e na imprensa, refletindo o quanto os relatos produzidos nesse período preenchiam os espaços deixados pela historiografia. Assim, o testemunho produzido pelos exilados em decorrência das ditaduras, “viabiliza a entrada na cultura letrada das vozes de outras identidades, das vozes até então silenciadas [...] da interpretação ‘não oficial’ da História” (CALDAS, 2010, p. 4).

Para Moraña (1995, p. 489) o gênero testemunhal é caracterizado por três aspectos: “é produzido por ou a partir da informação dada por um testemunho de quem esteve presente e participou dos fatos narrados”; é direcionado por uma “vontade documentalista” que está relacionada com a “preocupação por inves-

4. Todas as traduções do espanhol para o português são de nossa autoria, salvo diversa indicação.

tigar ou dar a conhecer um determinado caso que se considera ilustrativo”; é determinado por uma forte relação entre “ficção e realidade”. Estes três aspectos circulam entre a subjetividade e a objetividade, sendo este gênero a realização de diversas transformações de versões, no qual a subjetividade do autor e do personagem se entrelaçam. A autora (1995) aponta que

Documentalismo, história oral, ficção documental, testemunho/testemunhalismo, romance testemunho, literatura de resistência, romance-verdade são todos termos que introduzem a distintos aspectos relacionados ao mesmo fenômeno geral: o entrecruzamento de narrativa e história, a aliança de ficção e realidade, à vontade, enfim, de canalizar uma denúncia, dar a conhecer ou manter viva a memória de feitos significativos, protagonizados, em geral por atores sociais pertencentes a setores subalternos, cuja peripécia passa à literatura seja como testemunho direto, seja através da mediação de um escritor que revela sua história. (MORAÑA, 1995, p. 488).

Qualquer relato histórico edificado a base das impressões e visão pessoal do autor encaixa dentro do gênero testemunhal. A caracterização fundamental do testemunho é o uso ativo e constante da primeira pessoa, e em todo caso de seu plural de modéstia. Assim, De Marco (2004, p. 47) categoriza o testemunho em dois tipos: “o testemunho romanceado – o jornalístico e o etnográfico ou sócio-histórico” em que “o autor edita o depoimento da testemunha e cerca-o de prólogo e/ou notas, marcando, ao menos aparentemente, a separação entre ambos discursos”. O segundo é o “romance-testemunho ou o pseudo-testemunho” – que caracteriza a obra em análise –, no qual “o autor mobiliza elementos de composição da ficção para recriar eventos violentos a partir de relatos de testemunhas e de vários tipos de documentos” (DE MARCO, 2004, p. 47). Seligmann-Silva (2008) afirma que

Todo testemunho é único e insubstituível. Esta singularidade absoluta condiz com a singularidade da sua mensagem. Ele anuncia algo excepcional. Por outro lado, é esta mesma singularidade que vai corroer sua relação com o simbólico. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72).

O autor estabelece a relação memória-história, enfatizando que a memória é o instrumento utilizado por indivíduos que passaram por situações traumáticas para manter viva a “história” de determinados acontecimentos (SELIGMANN-SILVA, 2008). No entanto, muitas vezes, a história recuperada pela memória não

coincide com a história oficial, nem é cronológica ou mesmo lógica, sofrendo influência de fatores subjetivos/simbólicos/emocionais e apresentando um contraponto em relação aos relatos oficiais.

O testemunho, como gênero que resgata as experiências da memória, adquire características especiais quando escrito por mulheres ou quando retratam questões femininas. Neste aspecto, Castello Branco (1991) afirma que não quer dizer que a escrita feminina é algo produzido apenas por mulheres, mas que há algo de relativo às mulheres. Esses textos se distinguem dos demais por apresentar um tom, um ritmo, uma dicção, uma respiração diferenciados, sendo que esta escrita prioriza mais a forma como se diz e não o que se diz, além de, conforme a mesma autora relacionar-se ao caráter nostálgico, ao retorno ao passado, à tentativa de resgatar o vivido, a experiência original (ou a própria origem). Em consonância, Borda considera:

Uma narração direta, reiterativa, emotiva, mais semelhante à tradição oral que o texto masculino. A escrita masculina é mais especulativa, mais capaz de armar um panorama geral que englobe os detalhes, mais impudica na confissão de realidades humanas, mais sexual (na atualidade, claro). A feminina, paralelamente, resulta mais emocional, melhor dotada para ver os detalhes que a totalidade, mais pudica (ou romântica) para contar a relação amorosa; prefere, sem dúvida, o erotismo à pornografia (BORDA, s.d., p. 346).

Contrariamente aos pensamentos de Borda (s/d) e Castello Branco (1991), entendemos que a escrita feminina não se restringe a esses traços. No que se refere à literatura de testemunho, especificamente, a mulher assume uma posição antes destinada quase que exclusivamente aos homens: passa a assumir a autoria do que escreve, circulando nos meios literários e relatando, do ponto de vista do sujeito subalterno, temas decorrentes ao trauma ditatorial, exílio e repressão. Diverge, dessa forma, do que se espera de uma escrita “feminina”, a exemplo de temáticas relacionadas ao ambiente doméstico e familiar, herdadas da história e que não correspondem ao espaço social que a mulher ocupa, atualmente.

A inquietação produzida pela disparidade da escrita de testemunho realizada por mulheres e a escrita convencionalmente aceita como “feminina” é o que move esse estudo, interessado em investigar como se constrói o gênero testemunho na obra *Conversación al Sur*, de Marta Traba. O contexto histórico-social da América Latina é tomado em consideração para contextualizar a temática da obra em estudo e a vigência do gênero testemunhal e da escrita feminina que

diverge da esperada e que é instrumento de resistência para desconstruir o papel histórico tradicionalmente conferido à mulher, além de discutir as tensões vividas durante o exílio por Marta Traba.

I - Memória

Andreas Huyssen (2000) inicia o primeiro capítulo de seu livro, *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*, afirmando que a memória é uma preocupação cultural e política das sociedades ocidentais e podemos perceber esse fenômeno dentre outros fatos, pelo crescimento das produções literárias testemunhais, memorialistas, autobiográficos, etc.

A memória é componente imprescindível para a identidade individual ou coletiva. É o espaço onde conservamos determinadas informações, que nos leva primeiramente a um conjunto de funções psíquicas, responsáveis pela atualização de impressões ou informações passadas, ou que representamos como passadas, como define Jacques Le Goff (1994).

Ele ainda aponta que a memória coletiva é um objeto de poder e essa busca pelo domínio das recordações e tradições é melhor compreendida nas sociedades onde estão se constituindo uma memória coletiva escrita (1994, p. 476). Seligmann-Silva (2008), seguindo o que foi observado por Aristóteles, acrescenta que as impressões e informações estão agrupadas em nossa memória como imagens:

[...] a memória, devido ao seu caráter de arquivo de imagens, pertence à mesma parte da alma que a imaginação: ela é um conjunto de imagens mentais das impressões sensuais, com um adicional temporal; trata-se de um conjunto de imagens de coisas do passado. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p.74).

Quando pensamos na memória que nos leva a fatos que marcaram positivamente ou negativamente uma sociedade, convém discutir sobre as considerações em relação à memória coletiva. Michael Pollak (1989) em *Memória, Esquecimento, Silêncio* apresenta as análises de Maurice Halbwachs sobre a memória coletiva, que apontam que a memória individual e a memória da coletividade são compostas por diversos pontos de referência, como as tradições, os costumes, momentos históricos, entre outros elementos que nos passam a sensação de pertencimento a um mesmo grupo e que nos diferencia de outros. Ao mesmo tempo em que nossa memória seleciona alguns fatos, existe uma conciliação entre memória coletiva e memórias individuais, pois

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 1968, p.12).

A memória coletiva seria o meio por onde um indivíduo relata histórias do seu passado e contribui para a construção da memória dos demais membros que constituem o grupo ao qual ele pertence. A perda dessa memória é prejudicial para a construção da identidade coletiva, pois é através dela que são reveladas as formas de manipulação às quais muitas sociedades se veem expostas.

Outras abordagens propostas por Halbwachs dizem que não existem lembranças individuais e o afastamento do grupo ao qual a memória estava ligada faz com que ela se esgote, assim a memória não está materializada no corpo ou na mente e sim nos grupos que compõem uma sociedade. Devido a isso, o indivíduo necessita de certas convenções sociais para se recordar e de outras pessoas para legitimar suas recordações.

Nesta linha de discussão, Walter Benjamin (1983), em suas pesquisas, afirma que a memória individual é formada por tudo o que uma pessoa viveu em diversos grupos e essas diversas influências recebidas formam um conjunto de memórias coletivas que originam as experiências individuais de cada pessoa, sendo assim a memória individual é a combinação de várias coletivas.

No entanto, será que podemos considerar a existência real de um consenso entre as memórias individuais que nos leve a afirmar que um coletivo possua as memórias sobre um fato? Segundo Huyssen (2000), os fundamentos de Maurice Halbwachs não comportam a sociedade atual, que além de sofrer a influência do tempo, da mídia e do esquecimento, são formadas por grupos políticos, sociais e étnicos divergentes. Como nossa pretensão não é defender uma dessas posições, mas sim apresentar questões em relação à memória que consideramos oportunas para compreendê-la no contexto desta pesquisa, passamos agora para uma preocupação em relação à memória: o medo de esquecer.

Recuperar a memória é uma possibilidade de entender o passado e trazer as discussões em torno do que ocorreu nele para o presente. Essa retomada ao passado, segundo Beatriz Sarlo (2006), tem a tarefa de questionar os destinos da nação e reconstruir as crenças e os valores despedaçados pela violência. Voltar a pensar o futuro depois de anos de silêncio, corresponde a retornar e buscar um sentido para as experiências vividas.

Sendo assim, o esquecimento representaria uma ameaça para a memória. Segundo Márcio Seligmann-Silva (2003), não existe um tempo e nem fatos determinados para esquecer e lembrar, pois não é possível controlar nossa memória. O limite entre o que será lembrado ou esquecido será guiado pela intensidade do que o evento representou para o indivíduo. No caso dos exilados que tiveram que sair do seu lugar de origem para ocupar outros espaços, o esquecimento é ainda mais severo, pois eles terão que reconstituir um passado através de lembranças fragmentadas.

O teórico também compreende que o ato de rememorar e de narrar as catástrofes está relacionado com a resistência, pois, “A memória – assim como a linguagem, com seus atos falhos, torneios de estilo, silêncios etc. – não existe sem a sua resistência.” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p.52). Assim o sobrevivente irá reelaborar os fatos ocorridos e criar a sua linguagem, sua forma de expressar o que é indizível.

Pode ser complexo pensar na memória e a todas essas questões a que ela está ligada, o que não nos resta dúvida é sobre o seu valor para o homem, para sua história e para construção de um futuro.

II - *Conversación al Sur*: uma narração do trauma

Narrar o trauma tem em primeiro lugar este sentido primário de desejo de renascer.
(Márcio Seligmann-Silva)

No Cone Sul surge uma literatura de resistência devido à repressão do regime ditatorial. Ela denuncia a ditadura e narra o horror. Dentre textos literários de resistência, encontra-se *Conversación al Sur* (1981), que é uma obra ficcional da escritora argentina Marta Traba, que atuou como escritora, crítica literária e jornalista. Por conta de perseguições políticas viveu em condição de exilada por muitos anos, o que a obrigou a residir em diversos lugares, dentre eles Bogotá e Paris. Morreu em terras espanholas após um acidente de avião no ano de 1983.

A partir de sua experiência como exilada e de tudo que presenciou, Marta Traba narra em *Conversación al Sur* os atos abusivos da ditadura nas décadas de 1970 e 1980 no Cone Sul da América (Buenos Aires, Montevideo e Santiago). Esta obra, como outras que narram catástrofes históricas, possui o comprometimento com o “real”, com a memória das vítimas e com a sociedade, pois como assinala

Seligmann-Silva (2008, p.74), a memória do trauma de acontecimentos danosos em massa é um compromisso do trabalho de memória individual e o trabalho que é construído pela sociedade.

O trauma “[...] é caracterizado por ser uma memória de um passado que não passa. O trauma mostra-se, portanto, como o fato psicanalítico prototípico no que concerne à sua estrutura temporal”. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 69), ou seja, o testemunho tem valor no presente mesmo sendo de um fato do passado. É importante salientar que é complexa essa questão da narração do trauma, pois esses testemunhos são questionados no que tange ao seu compromisso com o real da história.

Ocorre que muitos historiadores enxergam as narrativas testemunhais como fontes não fidedignas da realidade, por conta da presença do imaginário nestas obras ficcionais. Seguindo esta linha, os fatos contidos em *Conversación al sur* e em outras narrativas testemunhais podem ser interpelados, mas contrapondo a esta visão devemos considerar que,

A imaginação é chamada como arma que deve vir em auxílio do simbólico para enfrentar o buraco negro do real do trauma. O trauma encontra na imaginação um meio para sua narração. A literatura é chamada diante do trauma para prestar-lhe serviço. (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 70).

A imaginação a qual o escritor recorre não retira a idoneidade e valor do texto literário, pois enxergamos que este é o elemento que permite a narração de uma realidade tão cruel, que para a vítima muitas vezes é impossível descrever. Marta Traba, através de seu engajamento político, propicia-nos, por meio de *Conversación al Sur* o terrorismo da ditadura, a tortura e o sofrimento pelos desaparecidos:

Em *Conversación al Sur*, Marta Traba desafia por meio da palavra a “autoridade” do regime. Escrevendo a partir de sua posição marginal de exilada, condena o regime ditatorial por uma narrativa testemunhal escrita na forma de conversação, na qual se projeta toda a violência do sistema militar: desamparo, dor, agonia, angústia, horror são sentimentos presentes todo momento no texto (MONTAÑEZ, 2013, p. 155).

O enredo decorre através de uma conversa entre duas mulheres, Irene, ex-atriz de 40 anos e Dolores, uma militante e escritora de 28 anos. É a memória do trauma das duas personagens que se faz presente nesta pesquisa. Testemu-

nha da morte e desaparecimento de companheiros, Dolores passou pelo terror de ser perseguida e torturada. Escrevia por prazer e vaidade, depois sua escrita passou a ser um meio de defesa. “*Es curioso, pero la poesía me defiende de la vida y me defiende de la muerte. ¿Podés entender eso? Porque las dos cosas son una amenaza para mí*” (TRABA, 1981, p. 56)⁵.

A história se inicia com a chegada de Dolores em uma casa de praia isolada onde está Irene. A ex-atriz questiona o motivo daquela visita intempestiva. Em um momento ela recobra seu nome, seguido por outros fatos, “*¡Dios mío! Dolores, Dolores es su nombre. Menos mal que se acordó de repente. Al tiempo con el nombre recuerda todos los horrores conocidos y que de ninguna manera revolverá.*” (TRABA, 1981, p. 9)⁶. Nesta citação observamos a função principal da memória e que vai de acordo com a definição de Jack Le Goff (1994), onde ele afirma que através de funções psíquicas recobramos fatos passados ou que consideramos como tal.

Irene recordou da época em que atuava, enquanto Dolores e outros jovens viviam espalhados pela plateia, em meio às manifestações e fugas que tinham como refúgio o teatro. Ela adverte-se que a conversa entre elas será cheia de perigos, porque serão obrigadas a recordar fatos que foram traumáticos, como a tortura que Dolores sofreu grávida e o desaparecimento de seu filho e sua nora, dentre outras histórias.

Como aponta Castro (2002), as reações emocionais que temos relacionadas a alguns episódios acarretam recorrentes recordações espontâneas e as pessoas que passaram por traumas estão propensas a lembranças involuntárias. A presença da garota tira Irene de uma zona de conforto, em que conseguia fugir da memória. Na citação também percebemos as ideias de Seligmann-Silva (2003) quando ele relata que não existe memória sem a sua resistência, representada pelo desejo da personagem em se defender da memória:

Deberá tener mucho cuidado de no hablar de niños, ni menos de embarazo; ni mencionar que la compañera de su hijo está embarazada, casi de cuatro meses, para peor. Le da vértigo pensar en qué sitio de Chile estarán pateándola. ¿No fue a patadas qué? Claramente advierte que la conversación estará erizada de peligros. (TRABA, 1981, p. 9).⁷

5. É curioso, mas a poesia me defende da vida e me defende da morte. Você consegue entender isso? Porque as duas coisas são uma ameaça para mim. (Tradução nossa).

6. Meu Deus! Dolores, Dolores é seu nome. Menos mal que se lembrou de repente. Ao mesmo tempo com o nome recorda todos os horrores conhecidos e que de nenhuma maneira alterará. (Tradução nossa).

7. Deverá ter muito cuidado de não falar de crianças, nem de gravidez; nem mencionar que a companheira de seu filho está grávida, de quase quatro meses, para piorar. Lhe dá vertigem pensar em que lugar de Chile estarão chutando-a. Não foi a chutes que? Claramente adverte que a conversa estará ouriçada de perigos. (Tradução nossa).

Durante a conversa surgem muitas recordações, principalmente sobre a época em que conviveram. Irene deseja perguntar por um dos jovens militantes que acompanhavam Dolores, no entanto, para ela é ruim perguntar por pessoas que foram mortas, torturadas e desaparecidas, porque as respostas são perturbadoras e passam uma desagradável sensação de alegria por ter sobrevivido, uma satisfação diante da desgraça alheia:

Quisiera preguntarle por Tomás pero se cohíbe; ésta es la peor parte desde que ha vuelto a Montevideo; preguntar por gente que de fiijo ha muerto, ha sido torturada o ha desaparecido. No sólo le perturban esas respuestas sino que no puede evitar la desagradable sensación de que las dan como complaciéndose en ellas. El refocilo del sobreviviente, puede ser; pero es duro de admitir. Como si la adivinara, la muchacha dice: Tomás está preso. Al principio sabíamos dónde, ahora no. Cuando quieren que alguien se les pierda, no hay nada que hacer. - ¿Cómo así que se les pierda? - Es un modo de decir. Mientras no toques los huesos, o las cenizas, o la tapa de un cajón, o aparezca un pedazo flotando en el río, o te tiren una mano (TRABA, 1981, p. 24).⁸

Através desta citação, compreendemos quando Halbwachs (1968) afirma que para a nossa memória beneficiar a de outras pessoas, deve haver pontos de contato, para que as lembranças trazidas sejam reconstruídas sobre uma mesma base. Isso ocorre entre Irene e Dolores, pois elas conviveram e vivenciaram juntas as mesmas situações. Desta forma, elas apontam suas próprias lembranças e recorrem-se para restituir um mesmo passado.

O desaparecimento foi um dos grandes traumas da ditadura. Não era interesse que os corpos aparecessem ou fossem identificados porque eles eram a prova das atrocidades. Os corpos de que se tinham notícia eram aqueles que eram comunicados pela televisão, “*Fueron muertos los subversivos fulano, zutano y mengano al intentar un asalto, etcétera*” (TRABA, 1981, p. 122)⁹. Esta era a justificativa para todas as repressões e assassinatos, além de manipular os demais a se colocarem contra os militantes.

8. Queria perguntar por Tomás, porém contem-se; esta é a pior parte desde que voltou a Montevideo; perguntar por gente que realmente morreu, foi torturado ou desapareceu. Não só lhe perturbam essas perguntas, além de que não pode evitar a desagradável sensação de que elas dão como complacente nelas. A alegria do sobrevivente, pode ser; mas é duro de admitir. Como se adivinhasse, a garota diz: Tomás está preso. Ao princípio sabíamos onde, agora não. Quando querem que alguém se perca, não há nada que fazer. - Como assim que se perca? - É um modo de dizer. Enquanto não toque os ossos, ou as cinzas, ou a tampa do caixão, ou apareça um pedaço flutuando no rio, ou te joguem uma mão. (Tradução nossa).

9. Foram mortos os subversivos fulano, sicrano, y beltrano ao tentar um assalto, etcetera. (Tradução nossa).

O inconformismo, a revolta e o desejo de recuperar os corpos, vivos ou mortos, que levava milhares de mulheres a se reunirem todas as quintas-feiras na Plaza de Mayo em Buenos Aires-Argentina com panos brancos na cabeça, para exigir notícias e atitudes das autoridades perante o desaparecimento de seus familiares. “*Oyó vagamente, que se reunían todos los jueves en Plaza de Mayo llevando las listas y las fotos de los desaparecidos*” (TRABA, 1981, p. 82)¹⁰. Irene é a representação dessas mulheres, que o sistema insistia em ignorar, pois, para Montañéz (2013), quando a memória oficial ia cumprindo seu papel de apagar os atos criminosos da ditadura, restavam os protestos dos familiares das vítimas, das memórias e narrativas, como as testemunhais.

Dolores considera que não foi torturada, mesmo tendo chegado a abortar por causa de chutes proferidos em sua barriga. Porém, Irene a questiona e não compreende o que levaria uma pessoa a não considerar esse ato como tortura. Poderia ser a gravidade dos demais episódios a que Dolores foi exposta ou o fato de estar viva. O último motivo é mais forte, pois, muitos não tiveram a possibilidade de lembrar e de testemunhar:

[...] Dolores seguía diciendo que se consideraba bien librada porque únicamente la habían hecho abortar a patadas en cambio de torturarla. Entonces, ¿eso no era tortura? [...] Tortura es otra cosa, no te hagas la distraída. De pronto se puso a clasificar las torturas como si hablaba de especies vegetales. [...] Mientras fumamos un cigarrillo o tomamos un café es posible comentar que a alguien le han hecho tragar sus excrementos o beber su orina; [...] Esas cosas pueden ocurrir, continuaba Dolores, lo importante es sobrevivir y cuando eso te pasa, ya no soy el mismo, ¿viste? Es algo muy raro, algo como si al mismo tiempo te hubieran reventado de por vida y te regalaran la inmortalidad. Debía ser así para que, tirada boca arriba, desnuda y pateada hasta que desmayó, en el sexto mes de su embarazo, se considere una favorecida por la suerte puesto que está aquí, ahora, charlando conmigo de la desdicha de los otros (TRABA, 1981, p. 46).¹¹

10. Olhou, vagamente, que se reunião todas as quintas na Praça de Maio levando as listas e as fotos dos desaparecidos. (Tradução nossa).

11. [...] Dolores seguia dizendo que se considerava bem livrada porque unicamente a fizeram abortar a chutes ao invés de torturá-la. Então, Isto não é tortura? [...] Tortura é outra coisa, não se faça de distraída. Logo começou a classificar as torturas como se falasse de espécies vegetais. [...] Enquanto fumamos um cigarro ou tomamos um café é possível comentar que alguém a fez engolir seus excrementos ou beber sua urina; [...] Essas coisas podem ocorrer, continuava Dolores, o importante é sobreviver e quando isto acontece, já não sou o mesmo, viu? É algo muito raro, algo como se ao mesmo tempo te fizessem reinventar pela vida e te presenteassem a imortalidade. Devia ser assim para que, tirada de barriga para cima, nua e chutada até que desmaiou, no sexto mês de sua gravidez, se considere uma favorecida pela sorte posto que está aqui, agora, conversando comigo da desgraça dos outros. (Tradução nossa).

Nesta citação como nas demais que seguem, podemos perceber o que Seligmann-Silva (2003) apontou da memória e de seu caráter de agrupamento de imagens. Através do simbólico e das imagens que ficaram dos fatos, a narrativa vai sendo construída. Com a saída do hospital, Dolores passou a viver angustiada pelo medo de ser presa novamente. Ela conheceu na pele o que foi a tortura e lhe atormentava a possibilidade de vivenciar novamente aqueles momentos ou piores. Qualquer coisa seria melhor do que ser presa, talvez a morte seria a única alternativa para escapar daquele tormento:

¿Por qué no se atrevía a llevar consigo, como tantos otros, el comprimido con el veneno para un inevitable caso de acorralamiento? Tendría que hacerse de coraje de una vez por todas. Lo cierto es que no podría ir de nuevo presa, no podría entrar de nuevo a una pieza parecida a aquella otra, no podría volver a oír la orden de desvestirse, no iba a poder aguantar la primera patada. ¿O esta vez la picana? ¿Y cuántas veces se había hecho furiosamente el propósito de no pensar? ¿No había modo de escapar del infierno de la memoria? (TRABA, 1981, p. 119).¹²

A perseguição da memória era implacável, não podiam esquecer o que lhes aconteceu. Dolores e Irene viam que nada poderiam fazer. Muitas vezes, a jovem se dividia entre o sentimento de esquecer e o desejo de vingança, mas, para que houvesse possibilidade de vingança, não poderia haver esquecimento. Diante deste conflito ela esforçava-se para recordar:

Ahora vivía tratando, al tiempo, de olvidar y de vengarme, lo cual era imposible porque, para vengarme, no podía olvidar. Hacía un esfuerzo por recordarme a mí misma con la frente en tierra, en aquella calle color tiza del cementerio nuevo, aullando por Enrique. O debía reconstruirme otra vez y otra vez y otra vez en la cama del hospital, con el cuerpo roto a patadas, atada a un tubo goteando suero, despertándome de a poco en medio del blanco total [...] pensando lentísimamente, len-tí-si-ma-men-te: ¿nació? ¿a-qué-hora? Tratando con desesperación creciente de acordarme en qué momento me llevaron al hospital, ¿cuándo nació? ¿dónde está? ¿dónde estaba yo antes de que me llevaran al hospital? ¿quién me llevó, si no fue Enrique? Hasta que veo, siempre de golpe y siempre nitidamente, la pieza de la cárcel [...] ¿el niño? ¡Ah, la niña! Pobrecita, casi del todo formada. La enfermera me agarraba la mano. Comprendí

12. Por que não se atrevia a levar consigo, como tantos outros, o comprimido com o veneno para um inevitável caso de encurralamento? Teria que fazer de coragem uma vez por todas. O certo é que não podia ir novamente presa, não podia entrar de novo em uma peça parecida a aquela outra, não podia voltar a ouvir a ordem de se desvestir, não ia poder aguentar o primeiro chute. Ou esta vez a picana? E quantas vezes havia feito furiosamente o propósito de não pensar? Não havia modo de escapar do inferno da memória? (Tradução nossa).

que cada vez que intentaba reconstruir por qué estaba allí, en esa pieza blanca, y llegaba al cuarto de torturas, me defendía volviéndome a perder en la tiniebla. Hasta que el cuerpo se repuso y se vio obligado a salir del túnel (TRABA, 1981, p. 133).¹³

Neste trecho percebemos que o tempo não instala o esquecimento e o perdão, pois conforme afirma Pollak (1987, p. 9), “[...] os dominantes frequentemente são levados a reconhecer, demasiado tarde e com pesar, que o intervalo pode contribuir para reforçar amargura, o ressentimento e o ódio dos dominados, que se exprimem então com os gritos da contra violência”.

Marta Traba, em um momento da narrativa, leva suas personagens a questionar o papel dos telespectadores, aqueles que não interferiram no conflito entre militares e rebeldes. Irene afirma que compreende as razões políticas, o espírito conservador e o fascismo da classe média, mas é impossível compreender a aceitação de que... *“Iba a decir “le meta un palo por la vagina a una muchachita hasta que le rompa todos los órganos”, porque esa historia real la torturaba, pero se calló y se agarró la cabeza”* (TRABA, 1981, p. 167).¹⁴

Esta insensibilidade ocorria porque as pessoas não se identificavam com as vítimas, os detentores do poder conseguiram convencer a maioria de que os militantes eram uma ameaça para a sociedade. Por esta questão, Pierre Nora (2010), ressalta que existe uma luta pelo domínio e manipulação da memória e Le Goff (1994) ressaltou que a memória coletiva é um objeto de poder.

Essa disputa é uma das principais preocupações das classes, dos grupos e dos indivíduos que sempre tiveram em posição dominadora nas sociedades históricas, que desejam apoderar-se da memória para que continue oculto o que não é interessante ser lembrado. O problema não estava no regime ditatorial e na abstenção dos direitos humanos, o mal eram os subversivos aqueles que iam contra a ordem e qualquer ato contra eles era por legítima defesa:

13. Agora vivia tratando, ao tempo, de esquecer e de me vingar, o qual era impossível porque para me vingar, não podia esquecer. Fazia um esforço por me recordar a mim mesma com a testa na terra, cor de giz do cemitério novo, uivando por Enrique. Ou devia reconstruir-me outra vez e outra vez e outra vez na cama do hospital, com o corpo quebrado de chutes, atada a um tubo goteando soro, despertando de a pouco em meio do branco total [...] pensando lentamente, len-ta-men-te-nasceu? que horas? Tratando com desespero crescente de lembrar em que momento me levaram ao hospital, quando nasceu? onde está? Onde eu estava antes de me levarem ao hospital? Quem me levou, se não foi Enrique? Até que vem, sempre de repente e sempre nitidamente, a peça da cadeia [...] ou menina? Ah, a menina! Pobrezinha, quase de tudo formada. A enfermeira me agarrava a mão. Compreendi que cada vez que tentava reconstruir porque estava ali, nessa peça branca, e chegava ao quarto de torturas, me defendia voltando a me perder nas trevas. Até que o corpo se repõem e se ver obrigado a sair do túnel. (Tradução nossa).

14. Ia dizer “lhe meta um pau pela vagina a uma garotinha até que lhe rompa todos os órgãos. (Tradução nossa).

Legítima defensa contra una niña de tres años que lleva a la espalda un cartel que dice “¿qué han hecho con mis padres y mis abuelos? Yo lo vi en Plaza de Mayo. – No es una niña, es la hija y nieta de los monstruos; se liquidaría sin remordimientos. – Es un horror – dijo al rato Irene en voz baja (TRABA, 1981, p. 168).¹⁵

É com essa perplexidade que Irene não entende os motivos que levam jovens como Dolores a enfrentar a dor e a morte para lutar contra a injustiça e o autoritarismo, mas como disse a escritora de poemas,

¿No era suficiente, acaso, la confianza en los objetivos finales de la lucha? Otra vida para la gente, sin humillaciones, sin injusticias, sin represión; el corazón se le ensanchó. Pero al mismo tiempo no podía alejar de su memoria el plantón a patio descubierto y comenzó a sudar de la angustia. (TRABA, 1981, p. 146).¹⁶

A personagem concluiu que não podia distanciar de sua memória um determinado fato que lhe aconteceu e que isso lhe deixou angustiada. Esta citação está de acordo com as ideias de Seligmann-Silva (2003), quando ele aponta que não podemos controlar nossa memória e que a intensidade do evento traumático irá determinar o que vira à tona.

A sensação de conforto em recordar e falar é apontada por Pollak (1989) como o duplo desejo de testemunhar e esquecer para assim seguir uma vida normal. Como vemos, a personagem expressa um sentimento satisfatório de falar de fatos do seu passado que ela sempre relutou a pensar e, como afirma Sarlo (2006), repensar o futuro depois de um longo silêncio, representa a busca de uma significação para as experiências vividas.

A forma como Marta Traba construiu sua obra e as personagens expõem suas dores, seus sentimentos e pensamentos, nos leva a observar a história na perspectiva das vítimas de violência, perseguição e repressão. A ditadura produziu traumas históricos e fraturas na memória, por isso Viñar (1993) considera que silenciar não é prática saudável, pois verbalizar os conflitos e ressentimentos é uma forma de retomamos a memória e seguir para um esquecimento construtivo. Assim, a memória deve atuar de forma que liberte os indivíduos de fatos traumáticos e que são motivos de perturbação.

15. Legítima defesa contra uma menininha de três anos que leva nas costas um cartaz que diz “que fizeram com meus pais e meus avós? Eu vi na Praça de Maio. – Não é uma menininha, é a filha e neta dos monstros; liquidaria sem remorsos. – É um horror – disse ao mesmo tempo Irene em voz baixa. (Tradução nossa).

16. Não era suficiente, acaso, a confiança nos objetivos finais da luta? Outra vida para a gente, sem humilhações, sem injustiças, sem repressão; o coração se alargou. Mas ao mesmo tempo não podia afastar de sua memória a espera a pátio descoberto e começou a suar da angústia. (Tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Textos escolhidos de Benjamin*, Habernas, Horkheimer e Adorno (Os pensadores). São Paulo: Abril cultural, 1983. p.57-74.
- COBO BORDA, Juan Gustavo. "Marta Traba: persona y obra". *Texto Crítico*. 31(1985). p. 318-339.
- CALDAS, Bárbara. A voz do outro em evidência: a literatura testemunho na América latina. *Revista Litteris*, n. 5, 2010. Disponível em: <https://www.revistalitteris.com.br/blank-14>.
- CASTELLO BRANCO, Lúcia. *O que é escrita feminina*. São Paulo: Brasiliense, 1991. ISBN: 85-11-01251-6.
- CASTRO, Joselaine Sebem de. Emoção e memória: Reflexões sobre a influência dessa relação na aprendizagem da leitura. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 37, n.2, p.25-36, 2002.
- GRANDIS, Rita de. Lo histórico y lo cotidiano en Operación Masacre de Rodolfo Walsh: del suceso a la guerra popular. *Centro virtual Cervantes*. v. XI, AIH Actas, p.306-313, 1992.
- HALBWACHS, Maurice. La mémoire collective. In: POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.3-15, 1989.
- HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 9-40.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994. p. 423 - 477.
- MONTAÑEZ, Amanda Pérez. Jogos de sedução. In: MONTAÑEZ, Amanda Pérez. *Vozes do exílio e suas manifestações nas narrativas de Julio Cortázar e Marta Traba*. Londrina: Eduel, 2013. p. 109 -176.
- MORAÑA, Mabel. Documentalismo y ficción: testimonio y narrativa testimonial hispanoamericana en el siglo XX. In: PIZARRO, Ana (Org.). *América Latina: palavra, literatura e cultura*. São Paulo: Memorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995. p. 480-515.
- NORA, Pierre. Realims of Memory: the construction of the French Past. Nova Iorque: Columbia University Press. In: CASADEI, Eliza Bachega. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. *Revista Espaço Acadêmico*. Paraná, n.108, 2010.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v.2, n.3, p.3-15, 1989.
- SARLO, Beatriz. Una alucinación dispersa en agonía. In: VIDAL, Paloma. Memória em desconstrução: da ditadura à pós-ditadura. *Alea - Estudos Neolatinos*. Rio de Janeiro, v.8, n.2, 2006.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. Apresentação da questão: A literatura do trauma. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: O testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 45-58.
- _____. Narrar o trauma – A questão dos testemunhos de catástrofes históricas. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro, v. 20, n.1, p.65-82, 2008.
- _____. O Testemunho: Entre a ficção e o "REAL". In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: O testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 371-385.

_____. Reflexões sobre a memória, a história e o esquecimento. In: SELIGMANN-SILVA, Márcio. *História, memória, literatura: O testemunho na era das catástrofes*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003. p. 59-88.

TRABA, Marta. *Conversación al Sur*. México: Siglo XXI editores, 1981.

VIÑAR, Maren; VIÑAR, Marcelo. *Fracturas de memoria: crônicas para una memoria por venir*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce, 1993. 139 p.

ROMANCES PORTUGUESES EM CIRCULAÇÃO NO RIO DE JANEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

PORTUGUESE NOVELS CIRCULATING IN RIO DE JANEIRO IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

Juliana Maia de QUEIROZ¹

Lueny Amanda Oliveira FRANÇA²

RESUMO: O século XIX no Brasil assistiu a um importante comércio de livros realizado principalmente por livreiros europeus estabelecidos nas províncias e na corte, responsáveis pelo trânsito de livros entre Portugal e Brasil. Com o intuito de anunciar os livros à disposição do público leitor em suas lojas, esses livreiros publicavam diversos anúncios de jornal – ora longos ora curtos – contemplando desde lançamentos até edições mais antigas. No Rio de Janeiro, um dos jornais de maior destaque era o *Jornal do Commercio* de ampla circulação e abordagem política, econômica, social e cultural, suas páginas revelam os mais importantes livreiros da capital do império. A presente pesquisa se propõe a localizar e examinar anúncios de romances, particularmente os portugueses, presentes no periódico *Jornal do Commercio* com o objetivo de investigar a circulação de romances dessa nacionalidade no Rio de Janeiro do século XIX, no final da década de sessenta daquele século, momento em que o romance encontra-se consolidado no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: História da leitura. Circulação de romances portugueses no Rio de Janeiro. Anúncios de romances.

ABSTRACT: The century in Brazil watched an important book trade held mainly by Europeans booksellers established at the provinces and on court, responsible for the traffic of books between Portugal and Brazil. With the intent to announce books at public disposal for the readers in stores, these booksellers published many announcements on newspapers – sometimes long, sometimes short – contemplating from new releases to older issues. In Rio de Janeiro, one of the newspapers of great prominence was the *Jornal do Commercio*, with wide circulation and its political, economic, social and cultural approach, its pages revealed many of the most important booksellers of the empire's capital. The present research proposes to localize and examine announcements of novels, particularly the Portuguese ones, present at the periodical *Jornal do Commercio*. With the objective of investigate the circulation of novels from that nationality in the Rio de Janeiro of the nineteenth century, at the end of the sixties of that century, the moment which novels are consolidated in Brazil.

KEYWORDS: History of reading. Circulation of Portuguese novels on the Rio de Janeiro. Novels announcements.

1. É professora de Literatura Portuguesa na Universidade Federal do Pará (UFPA) e professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA - Campus Guamá, Belém - PA, BR. (UFPA/FALE/PPGL). E-mail: jumaiaque@gmail.com.

2. Bolsista de iniciação científica (CNPQ), Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA) - Campus Guamá, Belém - PA, BR. E-mail: luenyamanda@gmail.com.

Considerações Iniciais

A história da leitura se entrelaça com outras diversificadas investigações históricas como: história do livro, a história da literatura, história da imprensa e história cultural. Portanto, compreender a circulação e recepção de obras literárias implica adentrar em outras áreas do conhecimento. Neste sentido, a história da leitura é influenciada diretamente por esses horizontes. O livro enquanto suporte transmissor de conhecimento e cultura é um intermediário para a mudança de mentalidades, por isso foi duramente censurado na França do Antigo Regime. Conforme Chartier (1998), os censores buscavam instaurar uma ordem nos livros com o objetivo de limitar as produções de sentido, na tentativa de fazer com que os escritos fossem compreendidos com uma única interpretação por seus leitores. “Por outro lado, a leitura é, por definição, rebelde e vadia” (CHARTIER, 1998, p.7), ou seja, embora os agentes (editores, autores e censores) que faziam parte do processo de produção e circulação dos impressos tentassem controlar a interpretação dos leitores, estes poderiam usar de artifícios diversos para ler as entrelinhas.

As obras- mesmo as maiores, ou, sobretudo, as maiores- não tem sentido estático, universal, fixo. Elas estão investidas de significações plurais e móveis, que se constroem no encontro de uma proposição com a recepção. [...] Certamente, os criadores os poderes ou os *experts* sempre querem fixar um sentido e enunciar a interpretação correta que deve impor limites à leitura (ou ao olhar). Todavia, a recepção também inventa, desloca e distorce. (CHARTIER, 1998, p.9).

No Brasil a censura também era muito rigorosa, e no ano de 1720 o governo determinou o impedimento de instalações de manufaturas na colônia. No que se refere ao controle dos subordinados, a coroa portuguesa não media esforços para conter a difusão de ideias. A pesquisa de Márcia Abreu (2003) esclarece que a limitação da circulação de obras no território brasileiro era mais rígida do que em Portugal: o controle de livros era feito não só nos envios, mas também na movimentação livresca entre as províncias da colônia. O tempo para que um cidadão pudesse adquirir um livro poderia ser de um ano ou mais, o que dificultava o acesso à leitura.

De acordo com Márcia Abreu (2003), até o ano de 1807 a aquisição legal de livros era feita somente por meio de um pedido de autorização ao órgão de censura, e era severamente analisado. A chegada da família real ao Brasil em 1808 proporcionou a instalação de maquinário tipográfico trazido de Portugal, assim, os escritos poderiam ser impressos no Brasil. Dessa forma, a circulação

de livros tornou-se mais intensa e houve um aumento de duzentos e cinquenta por cento. Isso se deve à abertura dos portos, bem como à instauração da Imprensa Régia no Rio de Janeiro, responsável por publicar os feitos do Império e também toda e qualquer obra. Mas esse crescimento na circulação de impressos não significa a diminuição da censura, pelo contrário, o governo criou um órgão para tratar exclusivamente das verificações dos livros que no Brasil chegaram: a Mesa do Desembargo do Paço.

Assim, entre a vinda da Família Real e o reconhecimento da independência do Brasil por Portugal, a Mesa do Desembargo do Paço esforçou-se por controlar a impressão e a circulação de livros no Brasil, verificando sua entrada e saída nos portos, examinando as obras postas à venda por livreiros, estudando inéditos com vistas à impressão, avaliando pedidos de concessão de privilégios de edição e venda, observando a fidelidade de reimpressões. (ABREU, 2003, p.42).

Essa estudiosa explica que o monopólio desta instituição perdurou até o ano de 1821, permitindo o surgimento de outras tipografias na então colônia portuguesa. Com efeito, a expansão do impresso desencadeou a criação de vários periódicos na capital do Império, conseqüentemente, a circulação de jornais e obras se tornou mais expressiva e se ampliou do Rio de Janeiro até as demais províncias. Embora a circulação de livros tivesse aumentado, o número de consumidores crescia lentamente devido ao índice alarmante do analfabetismo. É o que elucida Tânia Ferreira (2011, p. 47):

Mesmo a existência de diversas escolas no Rio de Janeiro, que concentravam uma boa quantidade de leitores potenciais, não foi suficiente para evitar que o número de consumidores de livros aumentasse de forma muito lenta. [...] era um número que se restringia, pois cerca de 85% da população brasileira era de analfabetos, ou seja, só 15% alfabetizados.

Segundo Needel (1993) o território brasileiro na segunda metade do século XIX em sua faixa costeira era composto por cidades portuárias e uma sociedade agrária, enquanto que o interior foi pouco conhecido ou habitado. A sociedade era dividida em dois estratos: o primeiro formado por brancos, poderosos e ricos fazendeiros; e a outra, a camada maior, era composta por negros, mulatos, escravos ou homens livres. O Rio de Janeiro, capital do império, era a cidade mais populosa; possuía quantidade significativa de negros, mestiços e analfabetos que

trabalhavam nas lavouras de café. O desenvolvimento e a exportação desse produto, baseado na mão de obra escrava, era uma das principais fontes de riqueza. O lucro com o latifúndio refletia no cenário político do Rio de Janeiro, uma vez que foi fundamental para a repressão e a consolidação de seu poder. O tráfico negreiro também oferecia quantidades expressivas de faturamento; em nenhum momento na história do Brasil houve tantas negociações escravocratas:

Em lugar da república livre e laica, cogitada pelos liberais, vingara a monarquia centralizadora e católica, na qual Igreja e Estado prosseguiram compartilhando o poder enquanto regime escravolevado às últimas consequências com a entrada dos maiores contingentes africanos- consolidou a tradição monocultora e a ordem estamental do país, mantendo os tradicionais obstáculos do passado como forte entrave para a propagação de uma imprensa livre e atuante. (MARTINS; LUCA, 2015, p.47).

Conforme essas estudiosas, nesse contexto a imprensa transitava pela sociedade, mas deveria sempre favorecer o Império, ou seja, não poderia noticiar informações que fossem de encontro aos interesses da coroa portuguesa. Sendo assim, os periódicos apresentavam um ponto de vista conservador e áulico. *O Jornal do Commercio* foi um dos periódicos mais importantes do Brasil e era “[...] a melhor representação do jornal oficial do Império” (MARTINS; LUCA, 2015, p.52). De acordo com Martins e Luca (2015), este jornal foi criado em 1826 com o título de *Espectador Brasileiro*, pelo francês Pierre Plancher, fechado, e reaberto em 1º de Outubro de 1827 com sua denominação trocada para: *Jornal do Commercio*.

Este periódico é considerado o mais antigo jornal diário da América Latina e circulou de forma ininterrupta até vinte e nove de abril de dois mil e dezesseis. Martins e Luca (2015) elucidam que até o final da década de sessenta este jornal se apresentava como apartidário e conservador. A partir da década de 70 do Oitocentos esse periódico começa a se posicionar sobre assuntos polêmicos como, por exemplo, a abolição a escravidão. “Acima de tudo, o *Jornal do Commercio* espelha o estado da nação” (MARTINS; LUCA, 2015, p.55). Podemos perceber, então, que o jornal aqui referido era de suma importância e influência para a sociedade carioca Oitocentista.

Segundo Barbosa (2007), uma das práticas pertinente nos jornais da corte refere-se à presença de anúncios de livros que se apresentavam de diferentes formas, e são importantes fontes de informações para a história da leitura, uma vez que carregam dados referentes à presença, circulação e materialidades dos livros. “Esses anúncios também têm o mérito de poder testemunhar as leituras e

os livros de sucesso naquele tempo. São várias as indicações de que os livros mais lidos e preferidos não guardam qualquer relação com ‘cânone’ do século XIX brasileiro” (BARBOSA, 2007, p.77). Assim sendo, os anúncios de livros publicados em jornais oitocentistas pelos livreiros estabelecidos na capital do Império nos revelam a materialidade do livro, qualidade do impresso e os romances em circulação que não estão disponíveis em outros suportes que não sejam os periódicos do Oitocentos. E mais do que isso, a pesquisa com base em anúncios se faz relevante para sabermos melhor acerca da língua, dos costumes e da cultura propagada no Brasil imperial, como nos explica Gilberto Freyre (2012, p. 45):

[...] os anúncios constituem a melhor matéria ainda virgem para o estudo e a interpretação de certos aspectos do nosso século XIX. E não só para a interpretação desse período: para o esclarecimento da nossa psicologia em muitos dos seus aspectos gerais ainda obscuros. Para o estudo do desenvolvimento da língua brasileira, por exemplo. No romance e na poesia, só nos livros de autores mais recentes ela vem revelando a espontaneidade e a independência que se encontram nos anúncios de jornais através de todo o século XIX.

O comércio de livros no Brasil, segundo Tânia Ferreira (2011), inicia-se aproximadamente em 1808. Os comerciantes eram, em sua maioria, imigrantes vindos da Europa que procuravam no Brasil um novo mercado, ou vinham por motivos de perseguição política. Os livreiros estabelecidos no Rio de Janeiro mantinham relações com tipografias de outros países, principalmente da França e Portugal, tendo em vista que o preço para imprimir um livro era mais barato no exterior, o que ajudou a intensificar o comércio transatlântico de impressos no Brasil. Os livreiros enfrentavam a rigorosa censura vigente no Rio de Janeiro que demorava a analisar as obras até permitir a circulação do impresso.

Chamados de *tratantes de livros*, estabeleceram-se no Rio de Janeiro por volta de 1808. Sofriam o controle de instituições e autoridades locais, mas mesmo assim anunciavam seus produtos nos jornais, juntamente com toda a variedade de mercadorias a que tinham acesso através das importações. (FERREIRA, 2011, p.42).

Segundo Ferreira (2011), na segunda metade do século XIX os livreiros deixam gradativamente de sofrer com o rigoroso controle da censura, e a partir desse momento o mercado editorial começa a ser efetivamente promissor. O contato com a cultura europeia era tido como um padrão para os membros da elite brasileira e isso refletia nos acervos dos livreiros e comerciantes de outras mercado-

rias. As livrarias continuavam a crescer, mesmo que lentamente, e o convívio do público leitor em formação com a leitura estava assegurado:

A chegada da imprensa no Brasil foi tardia, mas em um século as novidades foram sendo incorporadas com certa velocidade, criando uma grande mola mestra dos negócios com livros no Brasil. Livreiros, tipógrafos e editores tiveram um papel fundamental na ampliação e divulgação dos impressos, fossem eles livros eruditos, livros escolares ou almanaques. (FERREIRA, 2011, p. 55).

O estudo desenvolvido por Márcia Abreu (2003), baseado em fontes primárias, comprova que no século XVIII e início do século XIX, as obras literárias que mais circularam neste período referem-se ao gênero Romance, forma literária que ascende na Inglaterra no século XVIII e torna-se o mais lido no continente europeu. Não podemos afirmar com exatidão o momento no qual o primeiro romance adentra o território brasileiro, mas o que podemos afirmar é que este gênero cresceu vertiginosamente e sua ascensão no Brasil ocorre na segunda metade do século XIX. Tendo em vista o apreço do público leitor por este gênero e a ampla abrangência dos periódicos oitocentistas, os livreiros anunciavam as obras que estavam à disposição nos jornais mais importantes e famosos, assim, a notícia de que novos livros tinham chegado a suas lojas seria de conhecimento de um grande número de consumidores desses impressos.

1. A Circulação Transatlântica de Romances Portugueses no *Jornal do Commercio*

Com o propósito de investigarmos sobre a história da leitura na capital do Império, realizamos uma pesquisa³ documental em torno do *Jornal do Commercio*, disponível na Hemeroteca Digital brasileira e na Biblioteca Nacional, com o objetivo de recuperar dados acerca da presença e circulação de romances portugueses no Rio de Janeiro Oitocentista, posto que naquela época a capital do Império recebia forte influência portuguesa do ponto de vista político, ideológico e cultural.

O recorte deste trabalho centraliza-se nos anos de 1868 a 1869, período em que o gênero romance estava consolidado no Brasil. O *Jornal do Commercio* foi escolhido como base de nossa pesquisa, pois este periódico foi o mais

3. Pesquisa vinculada ao projeto: Romances portugueses em circulação no Rio de Janeiro e em Belém na segunda metade do século XIX, cujo título do plano de trabalho é "Romances portugueses em anúncios de livros, textos críticos e prosas de ficção no *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro oitocentista", financiado pelo CNPQ, e coordenado pela Prof^a Dr^a Juliana Maia de Queiroz na Universidade Federal do Pará.

importante do Império naquele período. Essa afirmação pode ser sustentada a partir da seguinte citação:

É o jornal mais lido do imperio, possui quase treze mil assignantes, e não só em formato como em variedade e interesse das materias contidas em trinta e duas columnas de duzentas e cincoenta seis a duzentas e sessenta linhas cada uma, senão em correcção e nitidez de impressão, póde competir com os mais acreditados jornaes da França e Inglaterra. (AZEVEDO, 1865, p. 191 *apud* SILVA, 2006, p.4-5).

Considerando a citação anterior podemos constatar que *o Jornal do Commercio* tinha alcance significativo de leitores, logo, os livreiros que anunciassem neste periódico a chegada ou disponibilidade de romances em seus estabelecimentos, teriam uma possibilidade muito maior de venda. Ao analisamos os reclames de romances neste jornal, verificamos que o gosto do público leitor se direcionava às obras estrangeiras, principalmente às francesas e portuguesas. A qualidade do impresso à disposição do público também era variada, pois com o intuito de atender a demanda das diversas camadas da sociedade carioca, os livreiros vendiam livros de maior e menor qualidade, assim, tanto a elite leitora quanto a classe menos favorecida poderia, em tese, ter acesso aos romances. Dessa forma, o público leitor tinha uma ampla variedade de romances tanto no que se refere à nacionalidade, quanto à qualidade do impresso a sua disposição.

Estamos aqui diante de uma evidência importante: o público leitor carioca do século XIX tinha a sua disposição uma oferta enorme de títulos com os quais se entreter, tanto nacionais quanto estrangeiros, dos nomes mais consagrados às edições mais baratas e de menor prestígio, sendo que muitos autores jamais figuraram nas histórias literárias. (QUEIROZ, 2011, p. 32).

No decorrer da coleta de dados localizamos treze livrarias anunciadas no *Jornal do Commercio*, algumas divulgavam o nome e endereço onde encontrar o estabelecimento, enquanto outras publicavam somente o nome da livraria ou o endereço. Vejamos a seguir:

Livraria Garnier - Rua do Ouvidor, n. 69
Livraria Enciclopédica - Rua Gonçalves Dias, n. 72
Livraria Cruz Coutinho - Rua São José, n. 75
Casa de uma Porta Só - Rua São José, n. 69
Livraria Luso-brasileira - Rua da Quitanda, n. 30

Livraria Dupont e Mendonça - Rua Gonçalves Dias, n. 75
Livraria Econômica - Largo do Paço
Lojas de Músicas
Rua da Quitanda nº 70
Loja de Livros- Rua do ouvidor nº 16
Livraria Universal & H Laemmert - Rua do ouvidor nº 68
Tipografia do Diário do Rio de Janeiro
Livraria de Domingos José Gomes Brandão

Fonte: *Jornal do Commercio*, 1868-1869.

Os anúncios de venda de livros localizados no *Jornal do Commercio*, importados ou impressos no Brasil, vinham em um quadro de avisos ao final desse periódico ou no meio, dependendo do número de páginas da edição que poderia variar entre quatro e dez páginas, dividindo espaço com uma variedade de outros tipos de anúncios, como: venda e aluguel de escravos, busca por escravo fugido, ofertas de remédios, roupas, acessórios, dentre outros. Nos anúncios de romances encontrados em que há informação sobre o tipo do impresso, ou seja, se eram encadernados ou brochados, verificou-se que predominava a forma encadernada, o que demonstra a estratégia de impressão dos livreiros estabelecidos no Rio de Janeiro. Alguns desses reclames informavam somente o título da obra oferecida ou uma lista de títulos disponíveis nos estoques de um ou vários livreiros. Em alguns anúncios, o livreiro acrescentava a informação de que a obra continha gravuras, estampas ou o retrato do autor, uma tática desses comerciantes para chamar a atenção do consumidor, como nos explica Sales e Silva (2010, p. 50):

Geralmente, as obras que vinham sem nenhum elemento gráfico não eram vistas com bons olhos pelo público leitor menos crítico daquela época. Por essa razão, para evitar que o leitor perdesse o interesse pela narrativa, gastos com a inclusão desses elementos acessórios em relação ao texto – elemento essencial – não eram poupados, pois tal investimento trazia retornos financeiros favoráveis aos bolsos dos editores. Esses elementos eram utilizados para facilitar a leitura e para provocar a atenção do leitor, aguçando também sua curiosidade.

Ao longo da presente pesquisa, no período aqui mencionado, foram registrados cento e vinte (120) anúncios de romances. Verificamos a presença de romances franceses, brasileiros, espanhóis, portugueses, ingleses, além de outros cuja autoria e/ou nacionalidade não puderam ser identificadas. Esta pesquisa interessa-se, particularmente, pelos romances portugueses. Desse modo, serão discutidos os dados referentes aos títulos de autores de nacionalidade lusitana.

Vejamos a seguir a tabela contendo todos os títulos de romances, autores e anos em que circularam no *Jornal do Commercio* entre 1868 a 1869:

	Romance	Ano	Autor
1	As Pupilas Do Senhor Reitor	1868,1869	Julio Dinis
2	Uma Família Inglesa	1868, 1869	Julio Dinis
3	A Morgadinha Dos Canaviais	1868,1869	Julio Dinis
4	Memórias Dos Vinte Anos	1868	Júlio De Castilho
5	Phebos Moniz (Romance Histórico)	1868	Oliveira Martins
6	Do Chiado A Veneza	1868,1869	Júlio César Machado
7	Cenas Da Minha Terra	1868	Júlio César Machado
8	O Calabar	1868	Mendes Leal
9	Agulha Em Palheiro	1868, 1869	Mendes Leal
10	Os Bandeirantes	1869	Mendes Leal
11	O Ódio Velho Não Cansa: Romance Histórico	1868, 1869	Rebello Da Silva
12	A Casa Dos Fantasmas	1868, 1869	Rebello Da Silva
13	A Mocidade D. João V (Romance histórico)	1868, 1869	Rebello Da Silva
14	Mistérios Do Porto	1868	Rebello Da Silva
15	Lágrimas E Tesouro	1868,1869	Rebello Da Silva
16	A Bruxa Do Monte Cordova	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
17	Encontra-Se Também Obras Completas De A. Herculano, A. Garret E Camilo Castelo Branco	1868	-
18	Vende-Se Obras Completas De Camilo Castelo Branco, Incluindo Traduções.	1868	Camilo Castelo Branco
19	Doida De Candal	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
20	A Enjeitada	1868	Camilo Castelo Branco
21	O Santo Da Montanha	1868	Camilo Castelo Branco
22	O Mundo Elegante	1868	Camilo Castelo Branco
23	Coisas Leves E Pesadas	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
24	Duas Épocas Na Vida	1868	Camilo Castelo Branco
25	Um Homem De Brios	1868	Camilo Castelo Branco
26	O Senhor Do Paço Ninães	1868,1869	Camilo Castelo Branco
27	O Olho De Vidro	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
28	A Queda De Um Anjo	1868	Camilo Castelo Branco
29	O Bem E O Mal	1868	Camilo Castelo Branco
30	Estrelas Funestas	1868	Camilo Castelo Branco
31	Estrelas Propícias	1868	Camilo Castelo Branco
32	Memórias de G. Do Amaral	1868	Camilo Castelo Branco
33	Vinte Horas De Leitura	1868	Camilo Castelo Branco
34	Mistérios De Lisboa	1868	Camilo Castelo Branco
35	Mulheres Perdidas	1868	Camilo Castelo Branco
36	Amor De Perdição	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
37	Amor De Salvação	1868	Camilo Castelo Branco
38	As Três Irmãs	1868	Camilo Castelo Branco
39	O Judeu (Romance Histórico)	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
40	Memórias Do Cárcere	1868	Camilo Castelo Branco
41	A Freira Que Fazia Chagas E O Padre Que Fazia Reis	1869	Camilo Castelo Branco
42	A Sereia	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
44	Romance De Um Homem Rico	1868	Camilo Castelo Branco
45	O Sangue	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
46	O Retrato De Ricardina	1868, 1869	Camilo Castelo Branco

47	Duas Horas De Leitura	1868	Camilo Castelo Branco
48	A Neta Do Arceidiago	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
49	Memórias Do Bispo Do Grão-Pará	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
50	Doze Casamentos Felizes	1868	Camilo Castelo Branco
51	A Filha Do Arceidiago	1868	Camilo Castelo Branco
52	As Virtudes Antigas Ou A Freira Que Fazia Chagas E o Padre Que Fazia Reis	1868, 1869	Camilo Castelo Branco
53	Mistérios De Fafe (Romance Social)	1869	Camilo Castelo Branco
54	Carlota Ângela	1869	Camilo Castelo Branco
55	Coisas Espantosas	1869	Camilo Castelo Branco
56	O Demônio Do Ciúme	1868	Carlos Borges
57	Eulália	1868	Carlos Borges
58	Dois Gênios Diferentes	1868	Carlos Borges
59	Leitura para O Campo Coleção De Romances	1868	A.Varella
60	A Virgem Guaraciaba	1868	Pinheiro Chagas
61	A Corte De D. João V (Romance Histórico)	1868	Pinheiro Chagas
62	Tristezas A Beira Mar	1868	Pinheiro Chagas
63	O Filho Do Badaia	1869	Pinheiro Chagas
64	A Flor Seca	1869	Pinheiro Chagas
65	Arzila (Romance Histórico)	1869	Bernardino Pinheiro
66	O Bobo	1868, 1869	Alexandre Herculano
67	Romanceiro	1868	Almeida Garret
68	O Arco De Sant'Ana	1869	Almeida Garrett
69	A Judia	1868	Thomaz Ribeiro
70	Tempestade Do Coração	1868	J. B. Matos Moreira
71	Última Dona De São Nicolau	1868	Arnaldo Gama
72	Verdades E Ficções	1869	Arnaldo Gama
74	O Gênio Do Mal	1869	Arnaldo Gama
75	Noites De Lisboa	1868	Manuel Roussado
76	Em Paris	1869	Ramalho Ortigão
77	Ângelo	1869	Francisco De Moura Secco
78	O Irmão Bastardo (Romance Histórico)	1869	Carlos Pinto De Almeida
79	A Conquista De Lisboa	1868, 1869	Carlos Pinto De Almeida
80	A Cruz Pelas Riquezas	1868	Carlos Pinto D'almeida
81	Coroa De Amores	1869	Simões Dias
82	Duas Facas	1869	Teixeira De Vascellos
83	A Má Mulher	1869	José Antonio Nogueira De Barros
84	Lendas Peninsulares	1869	José Torres
85	Barco Da Carreira Dos Tolos	1869	José Daniel
86	O Brinco Perdido	1869	José Romano
87	Paquita	1869	Bulhão Pato
88	Impressões De Viagem	1869	Ricardo Guimarães
89	Memórias De Um Doido	1869	A.P. Lopes De Mendonça
90	O Marquês De Pombal	1869	Antônio De Campos Júnior
91	As Confidências	1868	Ernesto Pereira Marecos
92	A Morta	1868	Ernesto Pereira Marecos
93	Memórias Da Mocidade	1868	Soares Franco

É notável a presença marcante do autor Camilo Castelo Branco nos dados localizados nos anúncios do periódico aqui pesquisado. Totalizam-se vinte e sete (27) títulos deste romancista que era recorrentemente anunciado, evidenciando não apenas sua vasta produção em terras brasileiras, bem como o apreço do público pelo escritor português. Vejamos a imagem a seguir retirada do *Jornal do Commercio* no dia 18/01/1868, edição 18:

Imagem 1

-- O Sr. Camillo Castello Branco, famoso roman-
cista, tem estado doente dos olhos, impossibilitado de
escrever. Logo que melhorar publicará outro romance
intitulado *O sangue*.

Evidencia-nos, ainda mais, que o público e a imprensa oitocentista não só apreciavam este autor, mas também se preocupavam em informar sobre seu estado de saúde na primeira capa do jornal mais importante do Brasil. O romance *O Sangue*, mencionado na imagem, foi anunciado pela primeira vez no *Jornal do Commercio* quatro meses depois, no dia 12/05/1868, edição 131, por uma das principais livrarias da época, a Livraria Garnier. Após esse anúncio, este romance foi publicado mais oito vezes em reclames distintos pela Livraria Luso-Brasileira, a Livraria Cruz Coutinho e novamente pela Livraria Garnier. Camilo Castelo Branco surgia nos reclames em listas com a presença de vários outros romances de nacionalidades diferentes, sendo que em outros momentos era publicada a chegada de suas obras em destaque. Atentemo-nos para as imagens em seguida:

Imagem 2

BLANCHET, Apologos e contos orientaes, 1 vol.
Branco, O retrato de Ricardina, 1 vol.
Duro, Vinte horas de leitura, 1 vol.
Duro, O senhor do paço de Nin'os, 1 vol.
Duro, Um homem de brisa, 1 vol.
Duro, Deus é soco da vida, 1 vol.
Duro, A douda do Candal, 1 vol.
Duro, Amor de salvação, 1 vol.
Duro, A enfeitada, 1 vol.
Duro, A nota do arceediago, 1 vol.
Duro, Estrellas funestas, 1 vol.
Duro, Divindade de Jesus e tradição apostolica, 1 vol.
Duro, As tres irmãs, 1 vol.
Duro, O bem e o mal, 1 vol.
Duro, Aventuras de Bazilio Fernandes Exertado,
1 vol.
Duro, O olho de vidro, 1 vol.

Jornal do Commercio: 26/09/1868, edição 268.

Imagem 3

Obras de Camillo C. Branco.
A bruxa do Monte Cordova, A douda do Candal,
Mysterios de Lisboa, Amor de perdição, Amor de sal-
vação, As tres irmãs, Estrellas propicias, Estrellas
funestas, O judeo, Memorias do carcereiro, Divindade de
Jesus, Esboços de apreciações litterarias, A sermão,
Um livro, Romance de um homem rico, e todas as mais
obras do mesmo autor. na rua de S. José n. 61.

Jornal do Commercio: 01/06/1868, edição 152.

Imagem 4



Jornal do Commercio: 28/01/1868, edição 28.

Na imagem dois, há um recorte de parte de um anúncio com foco em uma lista contendo quinze romances de Camilo Castelo Branco, sendo que o anúncio completo apresenta obras francesas também. Na imagem três, encontra-se uma relação só com os romances de Camilo, sendo que seu nome está em destaque na parte superior do anúncio. Isso pode significar tanto que esse romancista quanto suas obras eram um sucesso no século XIX. Observamos também na imagem dois a presença de romances muito conhecidos pelo público atual como *Amor de Perdição* e a existência de romances que não são tão conhecidos, tais como: *Estrelas funestas*, *O judeu* e *Estrelas propícias*, ou seja, recuperamos dados sobre a circulação de romances camilianos que tiveram muitas outras edições portuguesas e brasileiras ao lado de outros menos conhecidos.

A imagem quatro impressiona pela quantidade expressiva de volumes disponíveis para venda deste escritor: 64 volumes em 32 livros, compondo as obras completas do autor. Encontra-se neste reclame uma informação sobre a materialidade do impresso, “em perfeita encadernação”, que o livreiro faz questão de acrescentar para o conhecimento do leitor, demonstrando a qualidade do livro à disposição e em seguida o local em que as obras completas estão sendo vendidas. Essas informações são importantes para se reconstituir a história da leitura.

Essa informação, por sua vez, reconstitui uma outra história que interessa a historiadores da leitura e da literatura: trata-se da informação sobre tipógrafos e tipografias, livreiros e “livrarias”, que podem tornar visível a vida cultural de várias províncias e do Rio de Janeiro. São elementos fundamentais que ajudam a divulgar e a fomentar o comércio, a fabricação e a circulação dos livros no século XIX. (BARBOSA, 2007, p. 72)

O autor Júlio Dinis também obteve grande destaque na seção *Anúncios* do *Jornal do Commercio*; são diversos os reclames em que há publicação de seus romances em destaque, evidenciando somente as obras deste autor. Muito embora Júlio Dinis tenha publicado poucos romances ao longo de sua carreira, esses foram suficientes para cair nas graças do público carioca oitocentista. Suas obras

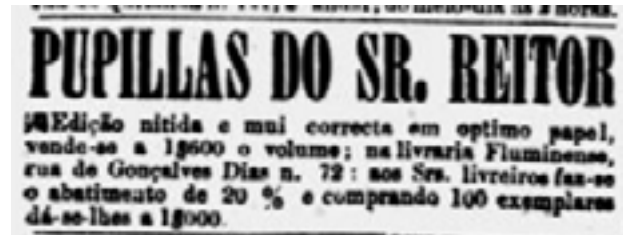
As pupilas do senhor reitor, *A morgadinha dos canaviais* e *Uma família inglesa* foram recorrentemente anunciadas no periódico aqui pesquisado. Vejamos a seguir algumas imagens retiradas do *Jornal do Commercio*:

Imagem 5



Jornal do Commercio: 11/07/1868, edição 192.

Imagem 6



Jornal do Commercio: 11/07/1868, edição 192.

Imagem 7



Jornal do Commercio: 13/08/1868, edição 225

Imagem 8



Jornal do Commercio: 10/09/1868, edição 252

Na imagem cinco, entre almanaques, poemas, poesias de Thomaz Ribeiro, e crônicas, o romance de Júlio Dinis encontra-se em absoluto destaque, e vai muito além disso, uma vez que o livreiro evidencia que esta obra é reconhecida por romancistas portugueses consagrados da época: Alexandre Herculano e Camilo Castelo Branco, uma estratégia do livreiro para enaltecer a obra à venda. Muito embora Camilo tenha a maior quantidade de títulos de romances anunciados no *Jornal do Commercio* no recorte temporal mencionado, o romance *As pupilas do senhor reitor* de Júlio Dinis foi o mais anunciado, totalizando trinta e duas vezes, no decorrer da pesquisa. Consideremos o que afirma Juliana Queiroz (2011, p. 46-47) sobre a recorrência de um título de romance anunciado:

Ao analisar os anúncios, estamos cientes também de que a quantidade de títulos de romances não se traduz necessariamente em vendas, ou seja, não há como saber se o fato de determinadas obras terem sido mais anunciadas do que outras significou que algumas

eram efetivamente mais vendidas do que outras. Em sentido inverso, os anúncios poderiam significar, inclusive, obras que estavam há mais tempo na prateleira, esperando para serem compradas. [...]. Assim, os anúncios de romances nos dão mostras, com certeza, das obras que efetivamente circulavam, ou seja, que estavam disponíveis para o público leitor no final da década de sessenta do século XIX. Por outro lado, quando temos anúncios que apontam para mais de uma edição em um espaço relativamente curto de tempo, podemos, então, inferir que tal ou qual obra foi um sucesso de público e certamente de vendas, justificando, assim, uma nova edição.

A afirmação nos permite inferir, conforme a imagem cinco, que o autor Júlio Dinis e seu romance em destaque circulavam na sociedade carioca no século XIX. E mais do que isso, podemos confirmar que o romance *As pupilas do senhor reitor* foi um sucesso entre o público leitor, justificando a terceira edição em que o romance se encontrava. A imagem seis anuncia este mesmo romance, mas se encontra no acervo de outro livreiro, a Livraria Fluminense, que promete abater seiscentos réis caso o consumidor compre mais cem exemplares, o que nos faz notar que o acervo desta livraria poderia ser extenso. Neste anúncio ainda, o livreiro faz questão de enaltecer a qualidade da impressão na tentativa de convencer o público leitor a comprar o seu produto.

Nos anúncios sete e oito, os livreiros evidenciam os outros dois romances publicados por Júlio Dinis: *A morgadinha dos canaviais* e *Uma família inglesa* que também obtiveram significativa frequência nos reclames do *Jornal do Commercio*. Na imagem sete o livreiro acrescenta a informação de que o romance *Uma família inglesa* foi escrito por Júlio Dinis, autor já consagrado pelo romance *As pupilas do senhor reitor*, estratégia importante para convencer o leitor de que esta obra era tão boa quanto aquela que já havia caído no gosto do público. Na imagem oito o comerciante publica o anúncio do romance *A morgadinha dos canaviais*, em destaque, ao mesmo tempo em que recomenda a obra que foi publicada por Júlio Dinis. Estes dois reclames foram publicados pela Livraria Luso-Brasileira que utilizou a mesma estratégia para vender os romances disponíveis deste autor em seu acervo.

Uma das estratégias dos livreiros para anunciar o gênero romance era colocar em evidência que os livros à disposição do público se referia a esta forma literária. Vejamos algumas imagens de anúncios publicados no *Jornal do Commercio*:

Imagem 9

Romances á venda na livraria da rua de S. José n. 69.

A má mulher, original historico.	2\$000
Arsilla, lindo romance historico	2\$000
Amores de Artagan	4\$000
Mocidade de D. João V, 3 vols., por Rabello da Silva.	7\$000
Excavações poeticas, por Castilho, 1 vol.	4\$000
Cartas de Echo a Narciso, por Castilho, 1 vol.	3\$000
A noite do Castello e Clumes do Bardo, 1 vol.	3\$000
Tradução das metamorphoses de Ovidio, por Castilho, 1 vol.	4\$000
D. Branca, poema do visconde A. Garret.	3\$000
Flôres sem fructo, poesias do mesmo (usado).	2\$500
O retrato de Venus, de Almeida Garret, 1 vol.	4\$000
E de muitos autores nacionaes e estrangeiros.	

Jornal do Commercio: 31/03/1869, edição 89.

Imagem 10

ROMANCES.

Carlota Angela, por C. Castello Branco.
 Arsilla, por Bernardino Pinheiro.
 A má mulher, por Nogueira de Barros.
 Lourenço de Mendonça, por Moreira de Azevedo.
 Os libertinos e tartufos do Rio de Janeiro.
 O barbeiro de Paris, por P. de Kock.
 Um drama da regencia, por P. Féval.
 A lagôa de Auteuil, por P. de Kock.
 Barco da carreira dos tolos, por José Daniel.
 Os bandeirantes, por Mendes Leal.
 Saint Clair das ilhas ou os desterrados da ilha da Barra.
 A morte moral, 4 vol., por A. D. de Paschoal.
 Lendas peninsulares, por J. de Torres.
 A mocidade de D. João V, por Rabello da Silva.
 O bobo, por Alexandre Herculano.
 Impressões da viagem, 2 vol., por A. Dumas.
 A guerra entre D. Pedro e D. Miguel.
 Rua de S. José n. 69, casa de uma porta só.

Jornal do Commercio: 27/06/1869, edição 177.

Imagem 11

BONS ROMANCES?!
 Vendem-se na rua Nova do Ouvidor n. 16, muito baratos.
LIVROS EM BRANCO?!
 Vendem-se muito em conta; na rua Nova do Ouvidor n. 16.

Jornal do Commercio: 08/06/1869, edição 158.

Nas imagens acima podemos observar que romances eram anunciados em meio a poemas, ou somente romances. É o que ocorre na figura nove, anúncio predominantemente de romances de autores portugueses, mas que está misturado com o poema de Almeida Garret, embora o livreiro tenha declarado que o anúncio se trata de romances, isso era muito comum nos anúncios oitocentistas. Percebam que alguns dos romances postos à venda não deixa transparecer o nome do autor, o que nos possibilita levantar a hipótese de que estes autores eram tão conhecidos que seus nomes eram dispensáveis.

Na imagem dez podemos perceber a presença de autores de variadas nacionalidades, tais como: *A morte moral* do brasileiro A. D. de Paschoal; o romance não muito conhecido de Camilo Castelo Branco *A Carlota Ângela*; *O barbeiro de Paris* de um dos autores franceses mais anunciados e de sucesso no século XIX, Paul de Kock; e também a presença do autor de renome naquele século, Paul Féval. Neste reclame o livreiro tem a intenção de mostrar para o consumidor que em seu acervo há uma variedade significativa de romances e nacionalidades diferentes, ou seja, para todos os gostos.

Acerca da imagem nove, observamos que o livreiro não adicionou o nome de alguns autores. Vale ressaltar ainda que muitas dessas obras eram romances históricos, a exemplo da obra *A Mocidade D. João V*, de Rebelo da Silva, embora não tenha sido evidenciado neste reclame, mas que em outros aparece em relevo.

Segundo Ana Maria Marques (2012) os romances históricos foram um sucesso no século XIX, tendo como precursor Walter Scott. Essa nova tipologia de romance logo foi produzida por Alexandre Herculano e Almeida Garret, posteriormente desenvolvida por outros autores portugueses. “Na segunda metade do século XIX era sólida a tradição do romance histórico em Portugal e o público leitor dava já por consolidadas as regras de um gênero extremamente popular” (MARQUES, 2012, p.18).

No Brasil, o romance histórico não tardou a chegar, é o que afirma (BASTOS, 2007, p. 11): “Tão logo surgiu, no início do século XIX, o romance histórico obteve imediato êxito no mundo inteiro, inclusive no Brasil”. Tendo em vista o sucesso que esses romances faziam no exterior, os livreiros anunciavam as obras referentes a essa forma literária nos jornais que aqui circulavam. Se considerarmos a imagem nove e a tabela exposta neste trabalho, constataremos que não só nestes anúncios os romances históricos obtiveram o acréscimo de informação sobre o tipo de romance disponível no acervo dos livreiros, mas também em outros títulos como, por exemplo, *Phebos Moniz* de Oliveira Martins (Romance Histórico); *O Ódio Velho Não Cansa*, de Rebelo da Silva (Romance Histórico); *O Judeu*, de Camilo Castelo Branco (Romance Histórico); *A Corte De D. João V*, de Pinheiro Chagas (Romance Histórico); *O Irmão Bastardo*, de Carlos Pinto de Almeida (Romance Histórico).

A pesquisa em jornais oitocentistas possibilita recuperar dados sobre romances nacionais e estrangeiros que circularam no Brasil e que ajudaram na disseminação desse gênero em expansão, provando que a leitura de romances no Brasil oitocentista era algo muito mais amplo do que fazem crer as histórias literárias e livros didáticos publicados no século XX. A tabela nos mostra alguns romances e romancistas que não são figuras ou títulos conhecidos entre o público leitor atual, tais como: *Tempestade do Coração*, de J. B. Matos Moreira; *Coroa de Amores* de Simões Dias; *A Freira que Fazia Chagas e o Padre que Fazia Reis* de Camilo Castelo Branco; *As Confidências* de Ernesto Pereira Marecos; *Eulália* de Carlos Borges; *A Má Mulher* de José Antônio Nogueira de Barros, entre outros. É o que nos explica Muller (2011, p. 43):

Os periódicos nos descortinam um panorama da leitura de romances no Brasil oitocentista diferente do que é comumente transmitido nas escolas e até mesmo nos cursos de Letras. A pesquisa de

fontes primárias proporciona uma visão mais ampla e precisa do processo de consolidação do gênero romanesco no Brasil, à medida que permite conhecer, não apenas os textos e autores que, posteriormente, foram considerados mais significativos, mas também os que a tradição literária apagou e que, no entanto, compuseram o universo literário de seu tempo.

Em relação aos autores que foram muito prestigiados no século XIX, mas que não entraram para o cânone literário, elencamos o exemplo de Ponson du Terrail, autor de muito sucesso na França e que publicava diariamente romances em cinco periódicos diferentes naquele país. Seu prestígio atravessava o Atlântico e várias de suas narrativas eram estampadas na seção *Folhetim* durante meses; foi um dos autores franceses mais anunciados no jornal aqui pesquisado. No entanto, recuperamos uma crítica⁴ publicada no *Jornal do Commercio* na qual o autor tece os seguintes comentários sobre o referido romancista:

Não se pode recusar a Ponson du Terrail uma imaginação infatigável e recursos admiráveis para multiplicar e embrulhar os fios de um romance. Imitador de Alexandre Dumas pai, ficou entretanto, é força dizer-lo; alguém de seu modelo. Quanto ao estilo, o romance não teve muito tempo para poli-lo, escrevendo sempre a vapor. Nunca releu uma linha depois de a ter escrito, e, pois, as páginas que lhe saíram da pena não primão pela muito pela linguagem clássica.

Como podemos perceber, uma voz crítica e anônima da época nos dá pistas quanto às possíveis causas para o posterior esquecimento do autor francês: a aposta quase exclusiva na produção e veiculação em massa de seus romances. Não nos esqueçamos de que a crítica literária não se atém somente à circulação em larga escala ou popularização das obras literárias, mas sobretudo ao rigor estético. O caso de Terrail é emblemático, porém não isolado: a produção a vapor de romances no século XIX se configurou como um dos motivos pelos quais alguns autores e títulos não entraram para o cânone literário.

Muito embora os romances portugueses tivessem destaque no mercado editorial brasileiro, os romances franceses obtiveram o maior número de títulos de romances nos anúncios catalogados, isso se explica pela influência que a cultura francesa tinha não só na capital do Império, mas nas demais províncias no entorno do território brasileiro. Entre os autores mais anunciados destacam-se: Paul Féval; Ponson du Terrail; Paul de Kock, No entanto, os romancistas portugueses conseguiam disputar a preferência do público no mercado livreiro oito-

4. Crítica com autoria desconhecida.

centista com muitos títulos de autores que ainda permanecem canonizados na história da literatura, tais como: Camilo Castelo Branco e Júlio Dinis. A pesquisa em anúncio no periódico *Jornal do Commercio* nos permitiu recuperar dados sobre a presença e circulação de romancistas que não são conhecidos do público atual, como: Carlos Borges, A. Varella, Francisco De Moura Secco e Simões Dias.

Conclusão

Esta pesquisa se propôs a investigar a circulação de romances no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX, por meio da recolha e exame dos reclames de romances presentes na seção *Anúncios* do *Jornal do Commercio*. Foi possível recuperar informações valiosíssimas, tais como: qualidade material do impresso, os romances de maior sucesso, estratégias de venda dos livreiros, assim como recuperar títulos de obras e autores que ficaram esquecidos pelo público leitor atual. Essas informações são válidas para o historiador contemporâneo compreender como ocorreu a formação da leitura no Brasil.

A partir dos dados coletados no *Jornal do Commercio*, verificou-se o gênero literário preferido do público leitor, o romance, gênero que surgiu em sua forma moderna na Inglaterra no século XVIII e se consolidou no Brasil a partir da segunda metade do século XIX. Pode-se afirmar que no Rio de Janeiro havia um público leitor que tinha predileção por obras estrangeiras. Mais do que isso: a pesquisa com base nos anúncios de livros publicados nesse periódico comprova que, ao lado de romances nacionais e estrangeiros, os portugueses possuíam lugar de relevo no mercado livreiro oitocentista.

Verificamos que os romances franceses eram a maioria; dentre os autores mais anunciados destacamos: Paul Féval, Ponson du Terrail e Paul de Kock, firmando seu poderio frente ao público brasileiro que apreciava a cultura e a literatura francesa. Entretanto, os romancistas portugueses conseguiam disputar a preferência do público com muitos títulos de autores que ainda permanecem canonizados na história da literatura, uma vez que os leitores cariocas tinham também predileção por autores e obras portuguesas, tais como Camilo Castelo Branco, Júlio Dinis e Rebelo Da Silva, sendo Camilo Castelo Branco o romancista português de maior destaque nos anúncios.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. *Os caminhos dos livros*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Fapesp, 2003.
- AZEVEDO, Moreira de. Origem e Desenvolvimento da Imprensa no Rio de Janeiro. In SILVA, Hebe Cristina da. *A Ascensão do Romance no Brasil - considerações acerca da presença do gênero em anúncios do Jornal do Comércio*. Congresso Internacional ABRALIC, 2006, Rio de Janeiro. Anais. Niterói: EdUFF, 2006.
- BARBOSA, Socorro de Fátima P. *Jornal e Literatura: a imprensa no século XIX*. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.
- BASTOS, Alcceno. *Introdução ao romance histórico*. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2007.
- CHARTIER, Roger. *A Ordem dos livros*. Ed. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Ed. UnB, 1998.
- FERREIRA, Tânia Maria Tavares Bessone da Cruz. *Comércio de livros: livreiros, livrarias e impressos*. Revista Escritos, Ano 5.n.5, 2011.
- FREYRE, Gilberto. *O escravo nos anúncios de jornais brasileiros do século XIX*. São Paulo: Global editora, 2012.
- LUCA, Tânia; MARTINS, Ana. *História da imprensa no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MÜLLER, Andréa Correa Paraiso. *Imprensa e leitura de romances no Brasil oitocentista*. Gavagai Revista Interdisciplinar de Humanidades, v. 1, p. 26-35, 2011.
- NEEDELL, Jeffrey D. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- QUEIROZ, Juliana Maia. *As múltiplas facetas de Joaquim Manuel de Macedo: um estudo de A carteira de meu tio, Memórias do sobrinho de meu tio e A luneta mágica*. 2011. Tese (Doutorado em Teoria e história literária) - Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo.
- SALES, Germana; SILVA, Flor. *Os Anúncios de Livros: circulação e trajetória do romance na sociedade belenense*. DLCV - João Pessoa, v.7, n.2, jul/dez 2010.

“DO AMOR QUE ACORDA O ESPÍRITO QUE DORME”: ASPECTOS DO FEMININO EM D. JOÃO E JULIETA, DE NATÁLIA CORREIA

“ON THE LOVE THAT AWAKENS THE SPIRIT THAT SLEEPS”: ASPECTS OF THE FEMININE IN D. JOÃO AND JULIETA, OF NATÁLIA CORREIA

Andrezza Jaquier Pigozzo de OLIVEIRA¹

RESUMO: Sob o signo da subversão, Natália Correia revisita duas personagens consagradas da dramaturgia: o mito de Don Juan e a shakespeariana Julieta. Inverter os papéis pré-estabelecidos, criticar normas sociais e subverter tradições são alguns dos aspectos que tocam *D. João e Julieta*, drama escrito durante o contexto salazarista, entre 1957-58, e somente publicado em 1999, após a morte da escritora. No presente artigo pretendemos evidenciar o protagonismo do feminino e a subversão dos códigos canônicos na construção da personagem Julieta, assim como apresentar essa belíssima peça, que ainda carece de leitores brasileiros.

PALAVRAS-CHAVE: Natália Correia. Teatro português. Escrita de autoria feminina.

ABSTRACT: Under the sign of subversion, Natália Correia revisits two consecrated characters of the theater: Don Juan's myth and the Shakespeare's character Juliet. Reverse pre-established roles, criticize social norms and subvert traditions are some of the aspects that touch *D. João e Julieta*, play written during the Salazarist context, among 1957-58, and only published in 1999, after the writer's death. In the present article we intended to evidence the female protagonism and the canonical codes subversion's in the character's construction of Julieta, as well as presenting this beautiful piece, that still lacks Brazilian readers.

KEYWORDS: Natália Correia. Portuguese theater. Women's writing.

Nascida em Fajã de Baixo, nos Açores, em 1923, e falecida em Lisboa, em 1993, Natália Correia foi uma escritora além do seu tempo. Apesar do seu grande amor pela Ilha açoriana, mudou-se muito nova para Lisboa onde iniciou sua trajetória como escritora. Ainda que sua obra não tenha repercussão do lado de cá do Atlântico, em Portugal, ao contrário, talvez tenha sido uma das escritoras mais reconhecidas do século XX.

1. Aluna do curso de graduação em Letras - Espanhol da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O artigo aqui apresentando é parte dos resultados obtidos no projeto de iniciação científica intitulado "A dessacralização do cânone: D. João e Julieta e o olhar feminino de Natália Correia", que ocorreu entre setembro/2016 e agosto/2017, sob orientação do Prof. Dr. Jorge Vicente Valentim. O projeto contou com apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), processo 2015/26949-2. Email: andrezza.jaquier@gmail.com.

Erudita e irreverente, foi uma das intelectuais que fez resistência à ditadura salazarista e por meios artísticos, políticos e culturais expôs a urgência de não ceder à censura. Após a queda do Estado Novo, ingressou no espaço político enquanto deputada, atividade que não a impediu de continuar na sua verve criadora, sobretudo, no tocante à observação mordaz sobre certos costumes conservadores e masculinistas. Também obteve uma repercussão contundente no cenário cultural do país com o seu programa de televisão *Mátria*, dedicado às mulheres, com o objetivo de refletir sobre a posição destas na sociedade portuguesa. Ao adentrar na vida pública, para agir incisivamente na sociedade civil, Natália marcou transversalmente várias gerações e identidades, através de seus múltiplos fazeres literários, políticos e culturais.

Tanto a vida pública quanto o fazer literário de Natália Correia refletem a busca por sensibilizar o mundo através da arte. Transformar e subverter a ordem, expor as misérias da alma e os absurdos do mundo parecem mover o pensamento artístico e crítico da escritora. Deste modo, não será arbitrário encontrar em sua obra críticas sociais e a preocupação em evidenciar as margens da sociedade, como por exemplo, a peça *O Homúnculo* (1965), ferocíssima sátira sobre Salazar, ou *A Pécora*, escrita em 1967 e publicada somente em 1983, emblemática peça que toca a temática religiosa buscando desmitificar o poderio instituído pelo comércio religioso, através da história da personagem Melânia, santa e prostituta. Ao explorar determinados espaços ex-cêntricos sempre com audácia e criticando os poderes, Natália Correia é notada pela crítica como integrante de uma “nova geração literária” que teve como alcance o papel de afirmar o lugar da mulher na dramaturgia portuguesa. Isso se deve tanto à singularidade e originalidade de sua obra quanto à atitude de rebeldia política presentes nessas – também não há como esquecer o constante risco que assumiu ao afirmar a sua literatura diante à censura, que muitas vezes fez com que as obras da escritora permanecessem em gavetas encerradas. Além do mais, em muitas das obras literárias e ensaísticas de Natália Correia há certa preocupação com o papel feminino, em compreender a cultura e a história da mulher, como no livro *Breve História da Mulher* (2003), que reúne vários artigos da autora publicados ao longo de sua vida, ou em seu romance *A Madona* (1968) no qual o foco narrativo é baseado na experiência feminina da protagonista.

Outra obra em que há a preocupação com o espaço do protagonismo feminino é a peça *D. João e Julieta*, escrita entre 1957-58 e apenas publicada e leva-

da aos palcos 40 anos depois, em 1999. Nesta, evidencia um teor feminista² ao propor evidenciar a ação feminina através da subversão dos moldes tantas vezes repetidos na história literária, isto é, na tradição literária ocidental, em que se reforçou, muitas vezes, o papel da mulher que só existe em relação ao masculino, enquanto *segundo sexo*. Nesse sentido, Maria Irene Ramalho (2001, p. 551) observa que: “as mulheres são o ‘outro’ dos homens, espaço em branco que a cultura se encarrega de preencher conforme conveniências e interesses do momento”. Em toda sua obra, Natália Correia refuta esse caminho, guiar-se pela tradição seria imitar os valores estabelecidos pela ordem simbólica dominante, a qual é “na sua origem e no seu tom, masculina”³, e a escritora, extremamente pontual diante suas próprias ideias, acreditou que a modificação do mundo se daria quando a mulher não quisesse imitar “os valores patristas”, pois “a mulher deve seguir as suas próprias tendências culturais, que estão intimamente ligadas ao paradigma da Grande Mãe”⁴. Deste modo, a escritora também em seu fazer literário demonstra a preocupação com a condição feminina, buscando esse outro caminho, que não coloque a mulher na realidade a ela destinada, ou seja, uma realidade de submissões: “Realidade que durante séculos construíram o destino das mulheres. Um destino humilhante, que as tornava pessoas medíocres e infelizes, menores e minorizadas” (HORTA, 2003, p. 15).

Natália Correia, portanto, em sua literatura, e na peça em questão, busca o caminho de não seguir os valores já estabelecidos, recusa-se a imitar concepções dadas pelo patriarcado, sem que as negue totalmente, antes, escolhe revisitar e rasurar; desconstruir para inverter a ordem dominante. Na linha desse pensamento, o presente artigo propõe um percurso pelo drama *D. João e Julieta* com o desejo de evidenciar esse protagonismo do feminino e a subversão dos códigos canônicos na obra que justamente retorna à determinada tradição, assim como de apresentar alguns aspectos dessa belíssima peça que ainda carece de leitores brasileiros.

2. Embora tenha dialogado com o movimento feminista se preocupando com a posição sociocultural da mulher, Natália Correia não foi feminista no sentido mais estrito do termo, tendo, inclusive, tecido críticas ao movimento (TAVARES, 2011). Para a escritora, em determinados aspectos, o feminismo não se diferenciava da lógica patriarcal, de modo que se opôs ao movimento, valendo-se de uma expressão sua que definia como “Matrismo”, pois, em sua concepção, o feminismo, muitas vezes, só se propunha a reproduzir os moldes e a lógica da sociedade patriarcal. Em sua leitura, a mulher, enquanto arquétipo da liberdade erótica e força vital motora ligada à Grande Mãe e à natureza, deveria seguir as próprias tendências: “É no paradigma da Grande Mãe que vejo a fonte cultural da mulher; por isso lhe chamo matrismo e não feminismo” (CORREIA, 2004, p. 65).

3. MAGALHÃES, I. A. **O Sexo dos Textos e outras leituras**. Lisboa: Editorial Caminho, 1995, p. 24

4. CORREIA, N. **Entrevistas a Natália Correia**. Edição de Zetho Cunha Gonçalves. Lisboa: A. M. Pereira Livraria Editora, 2004, p. 65

No drama, como o próprio título enseja, há o encontro entre o insaciável sedutor D. Juan e a apaixonada Julieta, duas personagens paradigmáticas do teatro ocidental. Contudo, como já comentado, ambas as personagens destoam da tradição canônica de modo que D. Juan, relido como D. João, longe de ser o jovem sedutor e burlador, encontra-se corroído pelo tempo e pelo tédio, não demonstra qualquer interesse amoroso ou até mesmo perante a vida, restando-lhe somente o desencanto, a tristeza, e uma postura destrutiva. A personagem shakespeariana, por outro lado, ao mesmo tempo em que é apresentada como a apaixonada e romântica, é transferida a um espaço ex-cêntrico – o final da trama nos revela que esta é uma jovem fugida de um manicômio, marca que desestabiliza o drama e amplia sua rede de significações, como observaremos ao longo da análise da personagem.

Antes de adentrarmos na análise, é necessário um breve panorama sobre a peça. Dividida em três atos, trata-se de um drama que tem como ponto nevralgico a própria psique humana e o universo emocional das personagens. Além de ocorrer o encontro entre as duas personagens protagonistas, Natália Correia oferece-nos um complexo cenário social, o qual a partir do cortejo efabutorial parece apostar num quadro bem representativo das diferentes esferas da sociedade. Assim, dá-se a conhecer um certo D. João Palmeira, aristocrata ultrapassado e decadente; Janico, o primo do anfitrião; e o Jovem Loiro, dândi ocioso que já se relacionou com D. João em Paris – sugerindo, nesse sentido, que o protagonista donjuanesco transita entre amores heteros e homoeróticos. Também é preciso destacar Edmundo Sarmiento, representante da alta burguesia, acompanhado de sua esposa Maria Luísa Sarmiento e, pela filha Rita e seu noivo Daniel. Estas personagens são representantes de uma sociedade que implode diante de suas próprias condutas. Somente Julieta não se encontra nesse panorama, pois não está inserida na estrutura social da alta burguesia, como veremos.

O drama inicia-se completamente focado no protagonista D. João, até mesmo quando este se encontra ausente da cena, já que todo o discurso das personagens se volta para o anfitrião, ora julgando seus atos amorais circunscritos no passado e a decadência do universo donjuanesco, ora admirando o “super-humano” que está além das convenções sociais. Entretanto, como já comentado, esta personagem, como bem o representa a dramaturga portuguesa, é uma criatura envelhecida, e não parece encontrar mais a felicidade ou o mínimo deleite ao mentir, fraudar, como também não parece encontrar tais prazeres na conquista amorosa ou mesmo na vontade de seduzir, tal qual o arquetípico do mito don-

juanesco apresentado por Ian Watt (1997)⁵. Nos dois primeiros atos conhecemos as personagens que foram convidadas para o baile de máscaras oferecido por D. João, recém regresso de Paris após cinco anos de ausência, neste ambiente todas as misérias de cada personagem são colocadas em foco, inclusive e, sobretudo, do anfitrião. Deste modo, dos primeiros diálogos, fluem vários temas (moral, o belo, a sociedade etc.) que nos mostram a figura de D. João no passado, apontando que ali ficaram todas suas conquistas amorosas mesmo que essas tenham tido finais trágicos, geralmente com as mortes das seduzidas.

Em virtude disso, na verdade, entendemos D. João como um ser completamente frustrado na sua busca amorosa, como bem pode ser observado em sua fala à personagem Maria Luísa: “Acaso alguma de vocês me soube reter ou mostrar-me o verdadeiro rosto do amor?” (CORREIA, 1999, p. 56). Apesar de frustrado e insatisfeito, D. João ainda se vê como um homem superior em relação à sociedade e, até mesmo, como alguém que se encontra para além da vulgaridade do humano: “Tudo aquilo que sou hoje representa a vitória dos meus demónios sobre os meus deuses. Sou um ser nítido, perfeito, acabado”⁶. Estes aspectos conflitantes do personagem apontam a decadência, o ciclo ininterrupto de sofrimento, do qual D. João tenta retirar um sentimento heroico, de super-humanidade.

Ao fim do segundo ato, durante o baile de máscaras, após algumas discussões entre os personagens, o anfitrião, D. João, ri consigo mesmo diante sua própria conduta de negar qualquer um que buscava, de alguma forma, o seu afeto, até que surge uma voz feminina que o chama, voz que pertence à mulher que “traz um vestido branco, vaporoso” e com o rosto “velado por uma mascarilha”⁷. Esta é a entrada de Julieta na trama dramática, sem, no entanto, revelar o mistério que paira sobre sua persona. A mística mulher chega a D. João com um discurso encantador e misterioso “Porque este é o momento de reconheceres em mim o retrato que há muito estava na tua alma”⁸, e, de modo emblemático, desperta a curiosidade do então apático e ácido anfitrião: “Não há dúvida de que a tua linguagem me revela o encanto dum suposto mistério...

5. Segundo Ian Watt (1997) as revisitações do mito de D. Juan ao longo do tempo vêm apresentado constituem “mestres, felizes e orgulhosos, na arte de intrigar, mentir e fraudar” (WATT, 1997, p. 219), também acrescenta que outros aspectos se manifestam dentre as quais se destacam o egocentrismo (“para ele os outros não existem como pessoas”; *ibidem*, p. 219), a descrença, o desrespeito, a prepotência e a sua posição privilegiada na sociedade. O desejo sexual e a face do sedutor também são características latentes à personagem-mito, no entanto, esta é uma das que mais oscilam nas obras que o retomam. Além de que, segundo o autor o traço mais marcante é o ímpeto individualista.

6. *Ibidem*, p. 55

7. *Ibidem*, p. 77

8. *Ibidem*, p. 79

Eis um novo processo de conquista... as minhas sinceras homenagens... mas... a que revelação te referes?" (CORREIA, 1999, p. 79).

A presença de Julieta, que surge de forma enigmática, altera a postura do personagem, então apático, não somente pela aparente oportunidade de sedução, mas, sobretudo, pelo discurso que o confronta e se apropria da lógica donjuanesca. Se antes D. João dizia conhecer tudo sobre si mesmo, Julieta segue afirmando: "Mas o meu conhecimento de ti é infinitamente mais profundo"⁹. Desse modo, a estranha personagem escancara a verdadeira doença da alma donjuanesca:

Sabes o que eu vejo D. João... cada corpo que se ergue na tua vida é uma cruz assinalando a morte dum pedaço da tua alma... carne branca talhada em pedra tumular a que te agarravas num desespero de naufrago.... Tu trazias em ti a essência de Romeu... e, no entanto, a forma exterior era a de D. João, às apalpadelas, por caminhos ínvios, numa procura febril do rasto de Julieta. Cada mulher era a esperança duma alvorada... a promessa esquiva do possível caminho do encontro com a tua bem-amada.... Detinhas-te e caminhavas mais à frente, cheio de mágoa, frustrado na tua eterna pesquisa. E por isso foram muitas... porque em cada uma delas tu celebraste a momentânea esperança do encontro final. E assim eras cruel e destruías onde passavas... e os homens chamaram-te cínico, ímpio e dissoluto.... Eles só viam as ruínas que tu deixavas pelo caminho e anunciavam que a tua presença era mensageira da desgraça... Mas nenhum deles soube ver a profundidade da tua mágoa, nem os teus pés sangravam no choque de cada pedra em que tropeçavas julgando que era uma flor. Nenhum deles adivinhou a forma alada de Romeu, peregrino do santuário de Julieta soerguendo-se de pés feridos para retomar a sua eterna peregrinação.... Em ti D. João foi desespero, angústia e vagabundagem pelos caminhos de bruma que conduziam à ilha de cristal de Julieta... (Ibidem p. 81)

A longa citação do discurso de Julieta é importante, pois é um dos pontos altos que demonstram como essa personagem apreende a paisagem da psique de D. João – ação que nenhuma das outras personagens poderia realizar, pois estão tão chafurdadas no sofrimento e nas futilidades sociais quanto aquele –, de alguém que está fadado a viver a mesma sina, um eterno ciclo que, na busca amorosa, apenas se deparou com encontros efêmeros, levado ao desespero e à desesperança. Frustrado e desvirtuado, reconhecido como "cínico, ímpio e dissoluto", Julieta vê a figura errante donjuanesca em uma sociedade que finge ser flor no lugar de pedra. Desvendada a origem do mal-estar psíquico do protagonista, Julieta realiza o que nenhuma outra mulher tentou para conquistar o afeto de

9. Ibidem, p. 78

D. João: deu ao corpo envilecido a alma amorosa de Romeu. Entretanto, amor e morte – assim como nos dramas das personagens revisitadas – singram juntos, e tal junção parece anunciada por Julieta, visto que tanto o “santuário de Julieta” quanto a “ilha de cristal” indicam espaços sacrais e espirituais.

Vale sublinhar que, nas obras natalianas, a ilha, sobretudo enquanto símbolo, aparece como um espaço esfíngico e místico, podendo ser compreendido como um refúgio¹⁰ – reforçado pelo aspecto de cristal que a torna inviolável –, ou, ainda, “a ilha como túmulo, ou seja, berço para reviver” (DACOSTA, 2003 p. 12). Logo, Julieta através de sua hipnotizante “etérea beleza” e inteligência afrodisíaca, que desmonta qualquer raciocínio donjuanesco, propõe a ilha tumular, que será o espaço para D. João reviver como Romeu. A presença de Julieta é inapreensível – afinal como poderia a inusitada invasora deste baile denunciar a triste persona de D. João? –, então este realiza desesperadamente seu último ato de sedutor ao beijá-la, entretanto, essa atitude termina por desestabilizar o protagonista, pois, como anuncia Julieta, esse é o próprio beijo da morte: “Reconheces agora o sabor dos lábios que te pertencem? A boca que guardou na paz dos túmulos a sua eterna fidelidade? O lírio que no jardim da morte o vento dos séculos não arrancou da haste?” (CORREIA, 1999, p. 83).

Julieta oferece-lhe a passividade amorosa da morte, pois a verdadeira doença de D. João “chama-se vida. E conheces igualmente o nome da tua cura”¹¹. Conquistado, é conduzido a abdicar da vida e também do signo do sedutor insaciável, transpassando os pórticos da morte, levando consigo a essência de Romeu. Adormecendo os desejos do protagonista, opera-se uma completa desconstrução do ícone donjuanesco que entra “numa ronda infernal” e chama-a “num apelo desesperado”¹², realmente levando-o a abdicar da sua performance individualista donjuanesca.

Além de estabelecer o intertexto com a tragédia shakespeariana, a autora elenca outro mito anunciado na voz de Julieta, aproximando D. João não somente de Romeu, mas também do apaixonado Tristão¹³, antítese do mito donjuanesco:

10. “A análise moderna pôs especialmente em relevo um dos traços essenciais da ilha: a ilha que evoca refúgio. A busca da ilha deserta, ou da ilha desconhecida, ou da ilha rica em surpresas, é um dos temas fundamentais da literatura, dos sonhos, dos desejos” (CHEVALIER, 2015, p. 502)

11. *Ibidem*, p. 88

12. *Ibidem*, p. 84

13. Invoca-se a lenda celta e medieval do “Tristão [que] amava Isolda, a dos cabelos de ouro” (CORREIA, 1999, p. 85), este, assim como o mito donjuanesco, sofreu sucessivas retomadas, encontrando-se desse modo a história dos amantes na célebre ópera de Wagner de 1865, também no romance de Charles Marie Joseph Bédier, publicado em 1900, e até mesmo uma retomada em espaço brasileiro com a versão de Ariano Suassuna, escrito em 1956. Símbolo do amor-paixão “Tristão e Isolda são os personagens que servem de matriz às histórias de amores impossíveis, nas quais os apaixonados morrem e não conseguem realizar plenamente o seu amor” (MOREIRA, 2010, p. 26). Na canção embalada por Julieta, conta-se a versão que ambos os amantes ingeriram o “filtro do amor” e, na impossibilidade amorosa, “juntos transporiam os pórticos da morte” (CORREIA, 1999, p. 85)

“Don Juan é de certa maneira o inverso de Tristão, na medida em que para ele o desejo se mantém impersonificado, ou antes, na medida em que nenhuma personificação o conseguiria conter a ponto de o fazer entrar na mecânica fatal da paixão” (PFEIFFER, 1981, p.73). Isto é, para Tristão, assim como para Romeu, o objeto de seu desejo permanece inalterável sob a mesma face, ao passo que, no mito donjuanesco, o seu desejo encarna no outro “durante a impaciência febril da sua união”¹⁴. Entretanto, em *D. João e Julieta*, Natália Correia parece revisitar essas personagens paradigmáticas não somente para reforçar a monogamia, agora adotada pelo protagonista D. João: “Tu e apenas tu. Esse amor que foi ostentação e luxo era no fundo a atitude convencional de quem o temia tal como ele se mostrava” (CORREIA, 1999, p. 86) mas, também, para confirmar “o fenômeno desconcertante do desejo”¹⁵, que só poderá cumprir-se na morte, anunciando a entrada de D. João nessa “mecânica fatal da paixão”. Em forma de canção, Julieta indica o destino dos amantes recém encontrados que, como Tristão e Isolda, “transporiam os pórticos da morte” (CORREIA, 1999, p. 85).

Ao invocar a história dos outros amantes, Julieta dramatiza a si própria, e coloca-se não somente como a apaixonada Isolda e como aquela de Verona “que morreu de amor”¹⁶ – personagens marcadas pela tragicidade amorosa –, mas também encarna a própria deusa do amor e, vestindo-se de espuma e enfeitando-se de conchas, alude à representação imagética que remete ao nascimento de Vênus, consagrado, por exemplo, na pintura de Sandro Botticelli:

JULIETA: [...] Caminharemos de mãos dadas sobre a leveza das pétalas desfeitas que suavizarão a nossa passagem... repousaremos sobre os raios de luar e cada fresca madrugada verá renascer o milagre do nosso amor... Ouves a voz do mar? Como ela chama por nós num apelo profundo e embalador. Hei-de vestir-me de espuma e enfeitar-me de conchas... Vem... meu amor... juntos transporremos os pórticos da morte... (CORREIA, 1999, p. 90).

A imagem lírica e emblemática expressa a própria transfiguração na persona de Julieta, que se ergue ao símbolo máximo da sedução feminina, ao invocar o “amor sob sua forma física, o desejo e o prazer dos sentidos”, ou seja, a “Deusa da mais sedutora beleza” (CHEVALIER, 2015, p. 14). Entretanto, Julieta lembra-nos, sobretudo, a Vênus invocada por Natália Correia em seu poema “Afrodite Res-

14. PFEIFFER, J. Sob o signo do desejo. In: O mito de Don Juan. Lisboa: Arcádia, 1981, p. 73.

15. Ibidem, p. 71

16. CORREIA N. *D. João e Julieta*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 84

surecta"¹⁷ que "Não [é] a Vénus sereia/que em tropos gregos passa por ter muitos amores", mas a "De amor, a mama cheia" que "É-lhe devido o cisne. Mas sobretudo a pomba" (CORREIA, 1993, p. 172), isto é, à Vénus de Natália, unindo espírito e carne, lhe é merecida a purificação e a realização amorosa.

Destarte, a personagem de *D. João e Julieta* exemplifica a concepção revolucionária da autora que vê a mulher como arquétipo da liberdade erótica e passionnal. Julieta transfigura o símbolo donjuanesco com esse amor enraizado em seu espírito – um "amor que acorda o espírito que dorme" (CORREIA, 1993, p. 355) – e, D. João, "como que despertando dum sonho que absorve a despeito da sua contrariedade" (CORREIA, 1999, p. 81), toma consciência da sua decadência e angústia.

O protagonista, que antes afirmava ser um "homem superior" e conhecer tudo sobre si mesmo, é confrontado e diluído na presença da mulher que "resume todas as formas, todos os mistérios da Natureza" (CORREIA, 1979, p. 82)¹⁸ e, agora como sua amada, Julieta exerce um fascínio como aquele que Natália Correia declarou sobre o ser amado no surrealismo: "É no facto de a amada existir como ela sabe existir, na possibilidade de provocar o delírio da presença absoluta, que ela é portadora da decifração de todos os enigmas" (CORREIA, 1979, p. 82). Decifrados os enigmas de D. João, este reconhece a si próprio, e a super-humanidade que antes exaltava agora só significará falta de complacência:

Eu estava na posição super-humana de ser o condutor de rebanhos, porque entre mim e os rebanhos se haviam quebrado todas as pontes de complacência. Existe porventura combinação mais cruel do que a de se poder ser estátua e gente ao mesmo tempo? (CORREIA, 1999, p. 86)

Todo o luxo e a ostentação são denegados, assim como a sociedade que está a bailar na sala ao lado, a música que invade a sala por um momento revela "o

17. Poema que se encontra no livro *O Dilúvio e a Pomba* (1979) e, junto com outros poemas, faz parte da seção "O espírito é tão real quanto uma árvore", corroborando, deste modo, para a nossa hipótese, que o olhar nataliano revisita Vénus, visando enaltecer o poder espiritual do amor feminino, que, apesar da beleza da carne, lhe é devido, sobretudo, ao símbolo da pomba, a "ave de Afrodite [que] representa a realização amorosa que o amante oferece ao objeto de seu desejo" (CHEVALIER, 2015, p. 728), assim como a cultura pagã, não opõe o amor carnal à pureza do espírito, mas antes o associa.

18. Natália Correia, além de ter produzido uma obra ficcional extensa, também foi uma grande estudiosa e, por isso, acreditamos que cabe utilizar em nossa análise os paratextos presentes em seu livro *O Surrealismo na poesia portuguesa* (1973). Como observa Jorge V. Valentim (2015), "Estes paratextos funcionam como verdadeiros ensaios, no sentido de que aliam a função introdutória e apresentadora dos prefácios a uma necessidade de reflexão, de "interrogar tudo de novo, numa incessante peripécia da inteligência" que a práxis analítica convoca a seu executante [...] [e] não se pode esquecer que tais objetos literários, que vão desde os Cantares medievais às transposições transhistóricas do Surrealismo, constituem o alvo de uma paixão absoluta da autora, e, por isto mesmo, carregam consigo toda uma cosmogonia que Natália Correia intenta deslindar" (VALENTIM, 2015)

império de embriaguez”, o “cheiro a fartum de carne condenada, a caminho do matadouro do meu desejo” (CORREIA, 1999, p. p. 87). Em sua autognose, D. João passa a apreciar somente a beleza da morte: “E ao fitar-te, minha sempre adorada Julieta, contemplando o rosto da morte das linhas puras do amor, eu vejo abrir-se na minha frente a claridade da paisagem porque os meus passos ansiavam”¹⁹. Por conseguinte, Julieta dá a si mesma a missão do ceifeiro: “É a tua alma que venho buscar... O teu corpo envileceu-se para revelar-te a nitidez da tua alma”²⁰. A afeição de D. João pela morte aproxima-se ao donjuanismo que é símbolo “não só do desejo erótico em si, mas sobretudo do desejo erótico como desejo personalizado de morte”²¹, entretanto, ele não deseja somente o “momento de tensão extrema entre pulsão de vida e pulsão de morte, desejo de êxtase mortal”²², mas, antes, vê na morte – personificada em Julieta – o caminho para a libertação de sua sina donjuanesca, de eterno insatisfeito:

[...] tu chegaste junto de mim e me disseste: segue-me. Onde eu habito não existem distancias entre os homens. Nunca mais experimentarás a dor de chegar tarde de mais ante todas as coisas que desejas. A tua grandeza não será um somatório de atitudes pretensiosas e patéticas, com a constante necessidade dum contraste. Lá a tua grandeza será a da tua própria essência infinita e incontestada (CORREIA, 1999, p 89).

D. João, portanto, sente a completude de, finalmente, poder se libertar, morrer simbolicamente pela primeira vez, negando a primazia donjuanesca sobre si próprio: “A volúpia de pertencer substituiu em mim o enfado de possuir [...] Venceram-me, ferindo-me de amor”²³. E, pela segunda vez, ao se lançar ao mar junto de Julieta.

O encontro entre as personagens é realizado sob uma forte tensão onírica, aproximando-se do domínio da surrealidade, no qual “o amor assume um carácter de gnose” (CORREIA, 1973, p. 62) e Julieta, resumindo todas as formas da Natureza e todas as personas amorosas, guia o protagonista ao sentido revelador do amor único. Para tanto, Julieta se apropria da retórica donjuanesca, confrontando-o com uma lógica impecável: “Repara que pela primeira vez tu recorres

19. Ibidem, p. 88

20. Ibidem, p. 88

21. MACHADO, Álvaro Manuel. **O mito de Don Juan ou a erótica da ausência**. In: O mito de Don Juan. Lisboa: Arcádia, 1981, p. 22

22. Ibidem, p. 24

23. Ibidem, p. 89

à inverossimilhança da tua lógica para explicar um fato que te transcende. Eu ultrapasso-te, D. João... e tu tremes” (CORREIA, 1999, p. 82). Além do mais, concilia essa retórica com um discurso que transborda poeticidade, e se o teatro é, sobretudo, poesia²⁴, como nos faz crer a escritora portuguesa em foco, nota-se a alquimia verbal do “momento de a poesia ser chamada a desempenhar no teatro o papel de reveladora que lhe é inato” (CORREIA, 1992, p. 112).

Julieta confronta a lógica donjuanesca não somente através da estratégia discursiva, mas, também, ao tomar a iniciativa amorosa para seduzir D. João, gesto emblemático da personagem feminina. Nesta atitude da protagonista, observa-se uma *reversão* sobre aquele sentido fixado por Anne Ubersfeld (2005), qual seja, na contramão do que se vê em *Romeu e Julieta*²⁵, por exemplo. Percebe-se, na peça *D. João e Julieta*, um caminho reverso desta sentença amorosa, posto que a iniciativa da personagem feminina sobre a masculina descontrói tal código social e configura um outro significado à personagem Julieta. Se para Anne Ubersfeld, “apenas a coerção social, o código, limitam as possibilidades do actante feminino ser constituído como sujeito”²⁶, para Natália Correia, a protagonista encontra-se fora, não somente da dinâmica social estabelecida no drama, mas também da instituída pelo modelo tradicional da dramaturgia canônica. Desse modo, a iniciativa amorosa de Julieta evidencia a modernidade da peça em relação ao feminino e coloca a mulher no papel central da ação.

Entretanto, no lugar de encerrar a trama sob o signo do trágico, da incompletude e da fatalidade, Natália Correia propõe um outro caminho ao seu leitor. Após a aceitação da morte de D. João e das consequências que isso desencadeou no mundo emocional das outras personagens, somente o leitor irá descobrir a verdadeira origem de Julieta. Uma vez que, ao contrário do que sugere a D. João, ela não é a amada que transpôs a morte em sua busca²⁷, mas uma jovem fugida do manicômio: “[...] uma pobre criatura” que tem “uma mania romântica e inofensiva. Está convencida que é a Julieta”²⁸.

A quebra de expectativas permite que se desfaça, novamente, a ilusão dramática. Em confronto com o modelo shakespeariano, a personagem nataliana se encontra à margem da sociedade ao ser colocada como louca pela instituição psiquiátrica. Mas, somente por estar fora dessa sociedade, ela consegue alcançar a essência de D. João e subverte-la, posto que, Julieta foge de qualquer termino-

24. “O teatro só morrerá quando morrer a poesia que é a sua matéria prima mesmo quando não transpareça” (CORREIA, 1992, p. 112).

25. “Romeu começou a amar Julieta, Julieta se pôs a amar Romeu” (UBERSFELD, 2005, p. 50)

26. *Ibidem*, p. 50

27. “A morte, ciumenta do amor que a ultrapassa, roubou-me a carícia da tua pálida nudez de todos os dias... Mas nós regressaremos” (CORREIA, 1999, p. 83).

28. CORREIA N. **D. João e Julieta**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 108

logia, podendo desse modo ser uma mulher que não está na mesma condição de Rita ou de Maria Luísa, inseridas em uma estrutura patriarcal que procura limitá-las. Neste sentido, observe-se, por exemplo, o momento quando Edmundo e Daniel, repetidas vezes, querem deslegitimar e conter o pensamento de Rita²⁹, ou, no caso de Maria Luísa, diminuída ao *status* de “espectáculo inédito” e “mulher fenômeno”³⁰. O próprio protagonista, antes do encontro com Julieta, apresentava o pensamento masculinista ao colocar o homem como “o ser amoroso por excelência”, pois “o amor envolve uma ideia de força incompatível com a cobardia nata da mulher”³¹. Todo esse movimento de evidenciar as problemáticas dessa sociedade, a decadência e as entraves sociais de cada personagem, por fim acentua a performance de Julieta. Somente uma personagem ausente desse círculo social, portanto, não tem suas ações cerceadas por um falso moralismo que dita normas arbitrárias, principalmente, no tocante ao papel feminino.

A quebra dramática leva-nos a questionar se, afinal, ela é ou não Julieta, ainda que seja possível a chave de leitura de entendê-la como mais uma mulher marcada pela loucura há dois aspectos que necessitam ser considerados: o modelo shakespeariano revisitado por Natália Correia e a liberdade que a personagem usufrui no momento em que encontra D. João. Nesse sentido, ao voltarmos ao modelo canonizado, observa-se que a personagem shakespeariana ao se enamorar de Romeu no baile de máscaras dos Capuleto, – baile retomado na peça nataliana, porém nesta quem o invade é Julieta –, nega-se ao casamento arranjado e reivindica o direito de amar, pois ela mesma se torna o amor: “Todas as mulheres de Shakespeare sendo essencialmente mulheres, ou amam ou amaram, ou estão aptas a amar; mas Julieta é o próprio amor. A paixão é a sua razão de ser e fora daí ela não tem existência” (JAMESON apud SHAKESPEARE, 1968, p. 237).

No entanto, para além do aspecto passional, o que salta aos olhos é o fato de, através dessa vivência amorosa, a personagem shakespeariana ter seu aspecto alterado pois a “jovem amorosa, impaciente, tímida, cede lugar à esposa e à mulher: pelo sofrimento, ela chega ao heroísmo e, pela opressão, à argúcia”³². Essa transformação e a escolha de seguir, sobretudo, os próprios afetos evidencia a força transgressora da personagem, uma vez que: “Julieta não se submete às vontades alheias e escolhe a realização de seus desejos, mesmo quando estes encontram resistências em sua família e sociedade” (ALVES, 2013, p. 63). A história de *Romeu*

29. “A menina não tem idade para compreender essas coisas [...] terei o cuidado de fiscalizar as suas leituras” (Ibidem, p. 44, 46)

30. Ibidem, p. 41

31. Ibidem, p. 57

32. JAMESON, A. B. **Shakespeare's Heroines**. In: SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 239

e *Julieta*, sob essa perspectiva, é mais do que a “tragédia do primeiro amor”³³, visto que eles vão ao extremo para obedecerem somente ao desejo amoroso e a vontade individual, em uma época que isso era inaceitável. Por isso, o “amor entre eles é fundamentalmente, *subversivo*” (GHIRARDI, 2011, p. 116, grifo do autor).

Natália Correia, portanto, revisita não apenas a donzela que vive um amor fulgurante, mas uma personagem feminina que, ao engendrar-se na dinâmica amorosa, abandona todas as amarras sociais e alcança a sabedoria de pertencer a algo maior, ao absoluto e ao trágico amor, transfigurando-se no próprio sentimento, pois ela mesma não existe sem a paixão. Contudo, ao contrário da obra de Shakespeare, a personagem nataliana não integra um cenário social elitista e cerceador. Ao construí-la enquanto uma louca fugida do manicômio, a escritora, a insere em um espaço excêntrico e marginal, de modo que, ao invadir o baile de máscaras Julieta encontra-se fora do único espaço que até então a reprimia. Por mais que adentre o baile donjuanesco, ela não se submete à mesma dinâmica social que toca as outras personagens femininas, e se guia conforme as leis do seu próprio pensamento alucinatório, cuja força motora a leva a encontrar Romeu e a própria morte ao se lançar ao mar em um duplo suicídio, como se acreditasse que o perfeito amor só fosse possível na eternidade passiva, onde “nenhum desejo agita o mar calmo do infinito”³⁴, ou, ainda, como se o mundo continuasse incapaz de compreender a urgência de seu amor.

Mais do que ser fiel aos próprios afetos, Julieta quer viver o amor ao extremo, na eternidade da morte, isto é, deseja o espetáculo trágico e sublime do amor³⁵. Nota-se que o gesto de representá-la como uma louca, não deixa de configurar uma marca irônica no texto dramático, na medida em que a loucura de Julieta corresponde a de D. João, tanto que as atitudes entre os dois são semelhantes, como a postura dramática e performática que evidencia o universo cênico, dando papéis a si mesmos e aos outros. Afinal, Julieta transferindo a alma de Romeu a D. João, na verdade, está dando-lhe, antes de tudo, o papel do amante ideal, que “o actor rebelde”³⁶, que é D. João, acaba por aceitar e desejar, sendo incapaz de reconhecer qualquer loucura em Julieta. Contudo, é vital à nossa leitura

33. KOTT, J. **Shakespeare, nosso contemporâneo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003, p.164

34. CORREIA N. **D. João e Julieta**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 90

35. Segundo Cristina A. M. de Marinho, há um poema de Natália Correia, no livro *Passaporte* de 1958, que é “uma evocação direta de Julieta numa definição de gosto surrealista em que o sujeito poético se identifica na suspensão simbólica e obviamente cómica de uma amante que só se realiza na tragédia” (MARINHO, p. 175), corroborando, desse modo, com a nossa leitura de uma personagem que amor se confunde com tragédia, como nota-se nos versos: Julieta trapezista/ Com passaporte de pomba./Só há Romeu se houver pista/Com um estouro de bomba. (CORREIA, 1958, p. 145)

36. *Ibidem*, p. 82

observar o ímpeto da personagem feminina, que tem o poder de desestabilizar todas as certezas do protagonista donjuanesco alterando o arquétipo do mito, no qual o sedutor é seduzido, e de seguir suas próprias escolhas e desejos, sem qualquer marca de submissão. A Julieta nataliana é, antes de tudo, o próprio poder libertador do amor, enraizado no espírito feminino, que, finalmente, pode seguir suas próprias tendências, uma vez que, não há qualquer código cerceador que vise submeter a personagem naquela ordem social efabulada, de cerne patriarcal.

O duplo agenciamento de cânone e margem, o revisitar da tradição para desestabilizá-la, fazer movediço o seu alicerce, a ponto de inverter a ordem, manifesta o desejo da escritora de propor modificações à própria literatura, de modo que Natália Correia, centrando-se no feminino, conseguiu rasurar uma determinada ordem social sem deixar de ecoar um certo “discurso de duas vozes, contendo uma estória ‘dominante’ e uma ‘silenciada’” (SHOWALTER, 1994, p. 53). Deste modo, deparamo-nos com a desconstrução dos “mitos viris” na figura de D. João, a denúncia de um sistema patriarcal na sociedade efabulada no drama e, a primazia feminina encarnada na Julieta, que mantém o amor como ação subversiva – e que somente em estado de liberdade, subverte e anula o poder do mito viril. A escritora, que não viu sua peça publicada ou subir aos palcos, demonstrou sua preocupação diante a produção artística e literária de mulheres, e, com a representação feminina na literatura, como ocorre em *D. João e Julieta* e outras de suas obras, realmente se propondo a escrever fora dos “limites restritos do espaço patriarcal” (SHOWALTER, 1994, p. 49), e praticando, de fato, uma literatura de contemporaneidade consciente, tudo subvertendo e tudo reinventando, seja através do teatro, da poesia, do romance ou com sua própria vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Syntia P. *Mulheres trágicas de Shakespeare: Ofélia, Julieta e Lady Macbeth*. Aurora: revista de arte, mídia e política. São Paulo, v. 6, n. 17, 2013.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 28 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015.

CORREIA, Natália. *D. João e Julieta*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

_____. “A vingança das Euménides e o teatro actual”. In SERÓDIO, Maria Helena (org.). *O teatro e a interpelação do real*. Actas do 11º Congresso da Associação Internacional de Críticos de Teatro. Lisboa: Edições Colibri, 1992.

_____. “O dilúvio e a pomba”. In: *O Sol nas Noites e o Luar nos Dias II*. Lisboa: Projornal, 1993.

_____. *O Surrealismo na poesia portuguesa*. Sintra: Publicações Europa-América, 1978.

_____. *Poesia Completa*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

DACOSTA, Fernando. A Natalidade de Natália. In: *Natália Correia, dez anos depois...* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Secção de Estudos Franceses do DEPER, 2003, p. 9-19.

GHIRARDI, José Garcez. *O mundo fora de prumo: transformação social e teoria política em Shakespeare*. São Paulo: Almedina, 2011.

HORTA, Maria Teresa. "Prefácio". In: CORREIA, Natália. *Breve história da mulher: e outros escritos*. Lisboa: Parceria A. M. Pereira, 2003.

JAMESON, Anna B. *Shakespeare's Heroines*. In: SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

KOTT, Jan. *Shakespeare, nosso contemporâneo*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MACHADO, Álvaro Manuel. O mito de Don Juan ou a erótica da ausência. In: *O mito de Don Juan*. Lisboa: Arcádia, 1981.

MAGALHÃES, Isabel Allegro de. *O Sexo dos Textos e outras leituras*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARINHO, Cristina A. M. de. *D. João e Julieta de Natália Correia: Tradição e Transgressão*. Porto: Revista da Faculdade de Letras "Línguas e Literaturas", 2003.

MOREIRA, Aline Leitão. *Tristão e Isolda: Em torno do que remanesce*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010 (Dissertação de Mestrado em Letras na área de Literatura Comparada).

PFEIFFER, Jean. Sob o signo do desejo. In: *O mito de Don Juan*. Lisboa: Arcádia, 1981.

RAMALHO, Maria Irene. "A sogra de Rute ou intersexualidades". In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização. Fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento, 2001.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, He-loisa Buarque de (org.). *Tendências e impasses – O feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

TAVARES, Manuela. *Feminismos: recursos e desafios (1947-2000)*. Porto: Texto Editora, 2011.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Tradução de José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VALENTIM, Jorge. "Do ensaio como defesa do pensamento matrlista: breves considerações em torno de Natália Correia". Revista *Mulheres e literatura*. Volume 14, 2015. Disponível em <http://litcult.net/do-ensaio-como-defesa-do-pensamento-matrlista-breves-consideracoes-em-torno-de-natalia-correia-2/>

AGRUPAMENTO E PROGRESSÃO DE GÊNEROS EM DUAS PROPOSTAS CURRICULARES DA REGIÃO DO AGRESTE MERIDIONAL DE PERNAMBUCO

GROUPING AND PROGRESSION OF GENRES IN TWO CURRICULAR PROPOSAL OF THE MERIDIONAL AGRESTE REGION OF PERNAMBUCO

Lucas Feitoza DINIZ¹

Gustavo LIMA²

RESUMO: O ensino dos gêneros textuais em língua materna no Brasil, apesar de apresentar avanços em relação ao paradigma tradicionalista, contemplando uma maior diversidade textual, explora tão-somente o gênero pelo gênero ou usa-se desses megainstrumentos para mobilizar, nos alunos, capacidades de linguagem e, assim, desenvolver neles capacidades linguístico-discursivas? Partindo dessa problemática e apoiando-se principalmente no proposto por Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) sobre o agrupamento e a progressão de gêneros, o presente trabalho buscou investigar as capacidades de linguagem mobilizadas pelos gêneros em duas propostas curriculares para os anos finais do Ensino Fundamental (isto é, do 6º ao 9º ano) de dois municípios da região do Agreste Meridional de Pernambuco – a saber, Caetés e Garanhuns. A pesquisa é de caráter documental e, para recorte do corpus, priorizou-se, dentre os vinte municípios que compõem essa região do estado de Pernambuco, aqueles que tivessem propostas curriculares próprias, desenvolvidas pela própria Secretaria de Educação. Os dados revelaram que a capacidade de linguagem do expor predomina tanto na quantidade de gêneros como na sistematicidade com que os gêneros dessa ordem são explorados, seguida pelas capacidades do argumentar e do relatar; já as capacidades do narrar e do descrever ações (sobretudo esta última) carecem, nas propostas analisadas, de uma abordagem mais sistemática. Este trabalho traz resultados finais de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG); além disso, está vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE) da UAG/UFRPE, registrado na base do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma Lattes do CNPq.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Língua Portuguesa. Gêneros textuais.

ABSTRACT: The teaching of textual genres in native language in Brasil, despite the fact that shows advancements in comparison to the traditionalist paradigm by contemplating a bigger diversity of genres, explores only the genre itself or use these megainstruments to mobilize, on the students, language capacities and then develop their linguistic-discursive capacities? Starting from this problem and being based on what Dolz and Schneuwly (2004) purpose about the grouping and the progression of textual genres as instruments to guarantee a significative learning, this paper

1. Graduando em Letras, voluntário do Programa de Iniciação Científica (PIC); Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil; Unidade Acadêmica de Garanhuns; Participante do Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/Cnpq); dinizlucasf@gmail.com.

2. Professor, orientador do Programa de Iniciação Científica (PIC); Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil; Unidade Acadêmica de Garanhuns; Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE/Cnpq); ghlima.prof@gmail.com.

intended to search, based on two curricular proposals to the final years of the Elementary School (from the 6th grade to the 9th grade) of two cities of the Meridional Agreste region of Pernambuco – the cities of Caetés and Garanhuns. This search has documental character and to delimitate our *corpus* we have chosen cities who had curricular proposals developed by their own Education Secretary. Our dates have revealed that the language capacity of exposing predominates in the number of genres and in the systematic aspect in which it is explored. In following, we have the language capacities of arguing and relating. The capacities of narrating and describing actions do not have, on the analysed proposals, a systematic approach. This paper is based on final results of a research developed on the Programa de Iniciação Científica (PIC - Scientific Initiation Program) of the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), Academic Unit of Garanhuns (UAG), associated to the Núcleo de Pesquisa em Discurso e Ensino (NUPEDE – UAG / UFRPE) registered on the Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil database on CNPq's Lattes platform.

KEYWORDS: Curricular proposal. Portuguese language. Textual genres.

Introdução

Esse trabalho, fruto de pesquisa desenvolvida no Programa de Iniciação Científica (PIC) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, teve como objetivo principal mapear as capacidades de linguagem mobilizadas pelos gêneros em duas propostas curriculares de municípios da região do Agreste Meridional de Pernambuco, bem como se há, nesses currículos, uma proposta de progressão sistemática (isto é, em dois ou mais eixos) para o trabalho com os gêneros. Também investigamos os impactos desses currículos no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos. Para tanto, o artigo está organizado em mais três seções. Na primeira, discutiremos, com base nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), as noções que orientaram a análise aqui realizada, a saber: gênero e currículo. Na seção subsequente, teceremos algumas reflexões acerca do agrupamento e progressão de gêneros nas propostas curriculares dos municípios de Caetés e Garanhuns e suas implicações para o desenvolvimento de capacidades de linguagem ao longo do processo de escolarização.

1. Que gênero?

Como bem aponta Marcuschi (2008, p. 147), “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”, de forma que é preciso que nos situemos em relação às inúmeras abordagens teóricas existentes sobre o gênero textual para que nossos objetivos com este trabalho fiquem mais claros.

Entendemos gênero como a forma “relativamente estável” (conferir KOCH; ELIAS, 2006, p. 106) através da qual “as práticas de linguagem se materializam na atividade do aprendiz” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63) e que “permite estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem” (op. cit., p. 64). Desse modo, situamo-nos ao mesmo tempo na perspectiva dialógica bakhtiniana que encara o gênero como unidade socialmente reconhecida e na perspectiva sociointeracionista vygotskiana, segundo a qual a atividade humana é sempre mediada por objetos do mundo da cultura – no caso, a linguagem. Dolz e Schneuwly (2004), inclusive, adotam o conceito de prática de linguagem, onde sistematizam que as práticas sociais são mediadas pela linguagem. A aula é um bom exemplo disso: temos um gênero textual, socialmente instituído, que media (e cria) situações sociais específicas.

Dentro da perspectiva sociointeracionista, aderimos à linha do sociointeracionismo instrumental em oposição ao dito sociointeracionismo intersubjetivo; assim, a escola não tem práticas de linguagem próprias nem tão-somente reproduz a prática linguística cotidiana, mas articula e sistematiza o gênero, de modo que o gênero trabalhado em sala de aula não é mais o gênero usado no dia-a-dia social, mas um gênero do qual se extraíram as características ensináveis, passíveis de sistematização.

Não queremos, com isso, reforçar o modelo tradicional de progressão construído em torno dos gêneros escolares; porém, inevitavelmente, quando levamos um gênero para a sala de aula, ele sofre um processo de didatização (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Um bilhete, por exemplo, quando trabalhado em sala de aula, apesar de ter todas as características de um bilhete como as que circulam no dia-a-dia social (e que podem ser assimiladas pelos alunos a partir de exemplares levados à escola para que possam produzir esse gênero em seu cotidiano), não se presta a um propósito comunicativo, mas a um propósito didático, de modo que opomos o *gênero para ensinar* ao *gênero para comunicar*.

2. Que currículo?

Se nos propomos a analisar o currículo, convém que nos posicionemos, também, sobre o que entendemos por esse artefato cultural. Situando-nos na perspectiva de Dolz e Schneuwly (2004), entendemos o currículo como oposto, e não sinônimo, do programa escolar. Isto porque consideramos o programa escolar como tradicionalmente hermético e imposto, centrado e recortado a partir do conteúdo a ser ensinado; e o currículo, como proposto para ser aberto e nego-

ciável, já que parte das necessidades, capacidades e expectativas de aprendizagem do aluno - bem como da relação com os outros componentes do ensino - para definir o conteúdo a ser ensinado.

Um dos componentes do currículo que merece atenção especial é a progressão, definida por Dolz e Schneuwly (2004, p. 37) como a “organização temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima”; isto é, o modo como se vão distribuir os conteúdos pelos ciclos³ (progressão interciclos) e no interior de cada ciclo (progressão intraciclos). Ela articula-se por meio do que os autores chamam de *sequência didática*: uma sequência de módulos de ensino que articulam o projeto de apropriação de uma determinada prática de linguagem com os instrumentos que possibilitarão essa apropriação.

Organizar uma progressão que contemple todas as capacidades de linguagem (isto é, as aptidões para a produção de um determinado gênero numa determinada situação de interação⁴) a partir de gêneros individuais é impossível, visto o número quase ilimitado de gêneros - e isto sem considerar fenômenos como a intergenericidade/intertextualidade tipológica, onde um gênero assume função de outro (KOCH; ELIAS, 2006). Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma progressão com base no que eles chamam de agrupamentos, isto é, conjuntos de gêneros que mobilizem capacidades de linguagem semelhantes. Assim, a progressão na perspectiva desses autores não enfoca o domínio do gênero pelo gênero, mas das capacidades de linguagem que podem ser mobilizadas a partir do trabalho com os gêneros.

Do ponto de vista metodológico, a progressão deverá contemplar os cinco agrupamentos propostos, de forma que o aluno possa desenvolver capacidades de linguagem distintas ao longo do processo de escolarização. Para tanto, Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004) sugerem uma progressão “em espiral” para o trabalho com a diversidade textual. De acordo com essa proposta, gêneros pertencentes a cada um dos agrupamentos podem ser trabalhados de forma sistemática desde os primeiros anos do ensino fundamental e retomados em diferentes níveis/anos de escolaridade, com objetivos de aprendizagem graduais cada vez mais complexos. Isso porque “a retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua” (p.125).

Os agrupamentos propostos pelos pesquisadores genebrinos são cinco, nesta ordem: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Vale lembrar aqui duas coisas: primeiro, tais agrupamentos não constituem categorias hermé-

3. Estamos compreendendo aqui o ciclo como um ano da etapa de escolarização.

4. O que Koch e Elias (2006) chamam “competência metagenérica”.

ticas, já que “também há capacidades de produção de linguagem que atravessam os diferentes agrupamentos e, logo, possibilidade de transferência transagrupamentos, [...]” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.62). É o caso, por exemplo, do gênero relatório de viagem, que pode mobilizar, ao mesmo tempo, as capacidades do expor e do relatar. Ressaltamos que tal classificação foi realizada de acordo com o contexto educacional suíço-francófono onde Dolz e Schneuwly se inserem, de modo que uma revisão/adaptação ao contexto específico brasileiro pode e deve ser feita (o que, contudo, não é o objetivo deste trabalho).

Os gêneros da ordem do NARRAR possibilitam que os estudantes mobilizem o mundo do fantástico e do verossímil para se expressarem oralmente ou por escrito, como; já a capacidade de RELATAR, que está relacionada à expressão das experiências vividas e situadas no tempo, enquanto que o agrupamento de gêneros do ARGUMENTAR potencializa a capacidade de os estudantes discutirem sobre temas sociais controversos da vida cotidiana. Outra capacidade, a do EXPOR, contempla gêneros tipicamente escolares (Seminário) ou do domínio científico (Conferência) que favorecem a mobilização e a articulação de diferentes saberes para expressão oral ou escrita; e, por fim, os gêneros da ordem do DESCRIVER AÇÕES, os quais contemplam a capacidade de prescrever uma ação a ser executada.

3. As propostas

Como corpus de nossa pesquisa, escolhemos dois municípios no universo dos vinte que compõem a região do Agreste Meridional de Pernambuco: os municípios de Caetés e Garanhuns. Como critério de recorte do corpus, demos preferência a municípios que possuíssem propostas curriculares desenvolvidas no âmbito de suas próprias Secretarias de Educação. Os documentos com as propostas foram obtidos por meio de contatos via telefone/e-mail com responsáveis nas secretarias: vale mencionar, aqui a dificuldade encontrada no contato com a maioria das Secretarias de Educação – e até com algumas prefeituras - por telefone ou e-mail. Assim, esta pesquisa foi de natureza documental, uma vez que analisamos apenas as propostas curriculares dos municípios supracitados, e não a prática docente concreta (ainda que se acredite que tais documentos devam embasar e nortear essa prática). Segundo Lüdke e André (2012, p.38), a análise documental consiste “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Sistematizamos 49 gêneros nas duas propostas, divididos em:

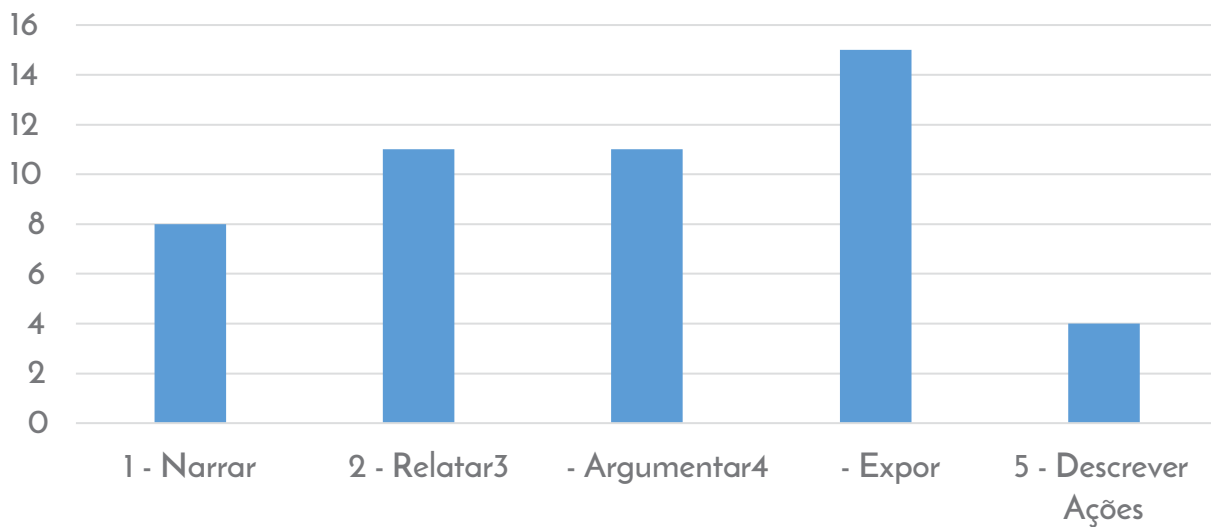


GRÁFICO 1 - Gêneros das duas propostas organizados de acordo com os agrupamentos propostos por Schneuwly e Dolz (2004). **Fonte:** Elaboração própria com base em Schneuwly e Dolz (2004)

Perceba-se que, quantitativamente, os gêneros da ordem do *expor* predominam: são 15 de 49, um total de quase 1/3. Em seguida, empatadas, temos as capacidades do *relatar* e do *argumentar* com 11 gêneros cada. Em penúltimo lugar, temos a ordem do *narrar*, com 8 gêneros; e por fim, a ordem do *descrever ações*, com apenas 4 gêneros.

Esse é um levantamento puramente quantitativo, apenas para ver a quantidade de gêneros contemplados com base nos agrupamentos propostos por Schneuwly e Dolz (2004); vejamos o que um levantamento mais detalhado sobre a sistematicidade com que esses gêneros são trabalhados confirma ou rechaça sobre esses dados. Vale lembrar que, como nem mesmo a literatura especializada possui uma definição consensual do que seja sistematicidade, compreendemos por sistemático, neste trabalho, o gênero explorado em 2 ou mais eixos dentre os eixos de Leitura, Escrita, Letramento Literário e Oralidade (mais o eixo vertical da Análise Linguística); e que, para nossa definição de sistematicidade, não basta somente uma abordagem isolada em eixos diferentes: eles precisam estar articulados entre si no trabalho com o gênero.

Aqui temos um levantamento mais detalhado sobre a proposta de Caetés:

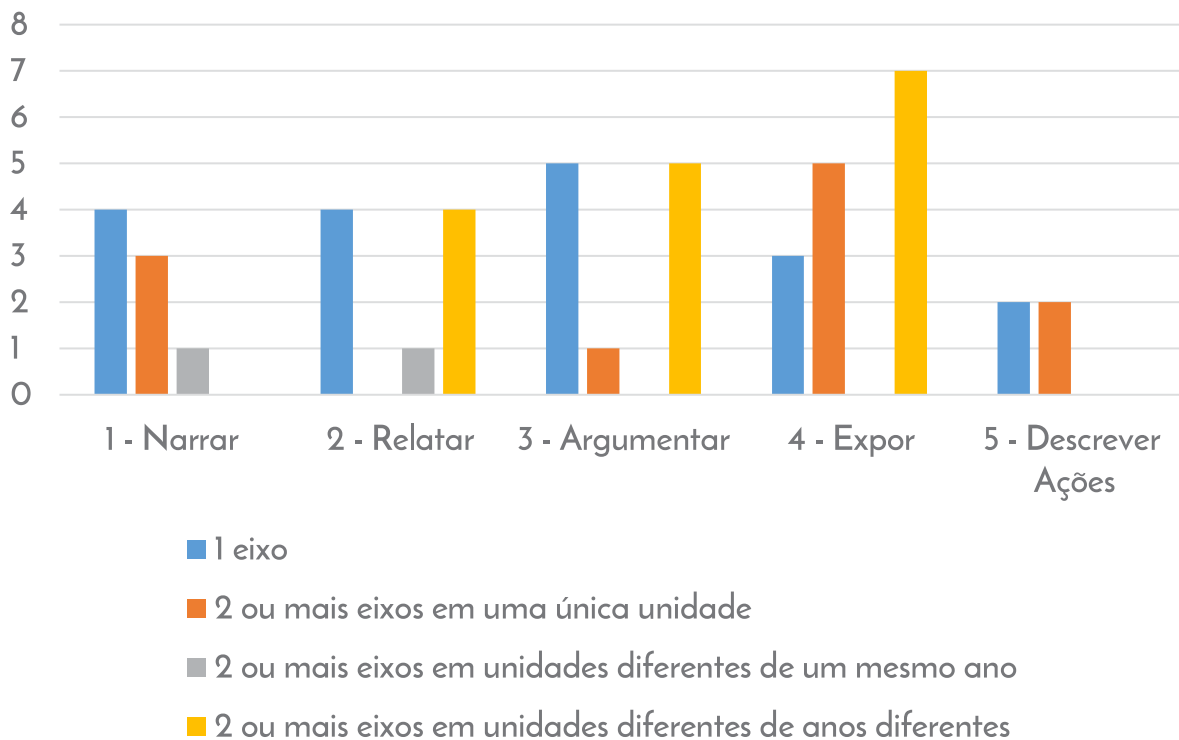


GRÁFICO 2 - Sistematicidade dos Gêneros na proposta de Caetés.
Fonte: elaboração própria com base em Caetés (2016).

O gráfico acima, representação visual dos dados obtidos e refinados, reitera a ordem do Expor como privilegiada na proposta curricular supracitada. Perceba-se que, para esta capacidade, há uma expectativa de 7 gêneros a serem explorados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes – ou seja, perpassam a formação do estudante. A proposta de progressão de Schneuwly e Dolz (2004) é como uma espiral: trabalha-se, num ano, uma habilidade; em outro ano, uma segunda habilidade; e assim por diante; de modo que, ao final do ciclo, o aluno terá trabalhado o gênero integralmente, em todas as suas dimensões ensináveis. A ordem do Argumentar, equiparada em número de gêneros à do Relatar no levantamento quantitativo, no tocante à sistematicidade sobrepõe-se, com 5 gêneros propostos em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes contra 4 da ordem do Relatar. Nem a ordem do Narrar nem a do Descrever Ações há gêneros a serem trabalhados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes; a do Narrar, contudo, tem um gênero em 2 ou mais eixos de unidades diferentes de um mesmo ano, o que torna essa uma capacidade nem tão pontual. A situação é mais preocupante para o eixo do Descrever ações, cuja sistematicidade não ultrapassa 2 ou mais eixos em uma única unidade, no 6º ano.

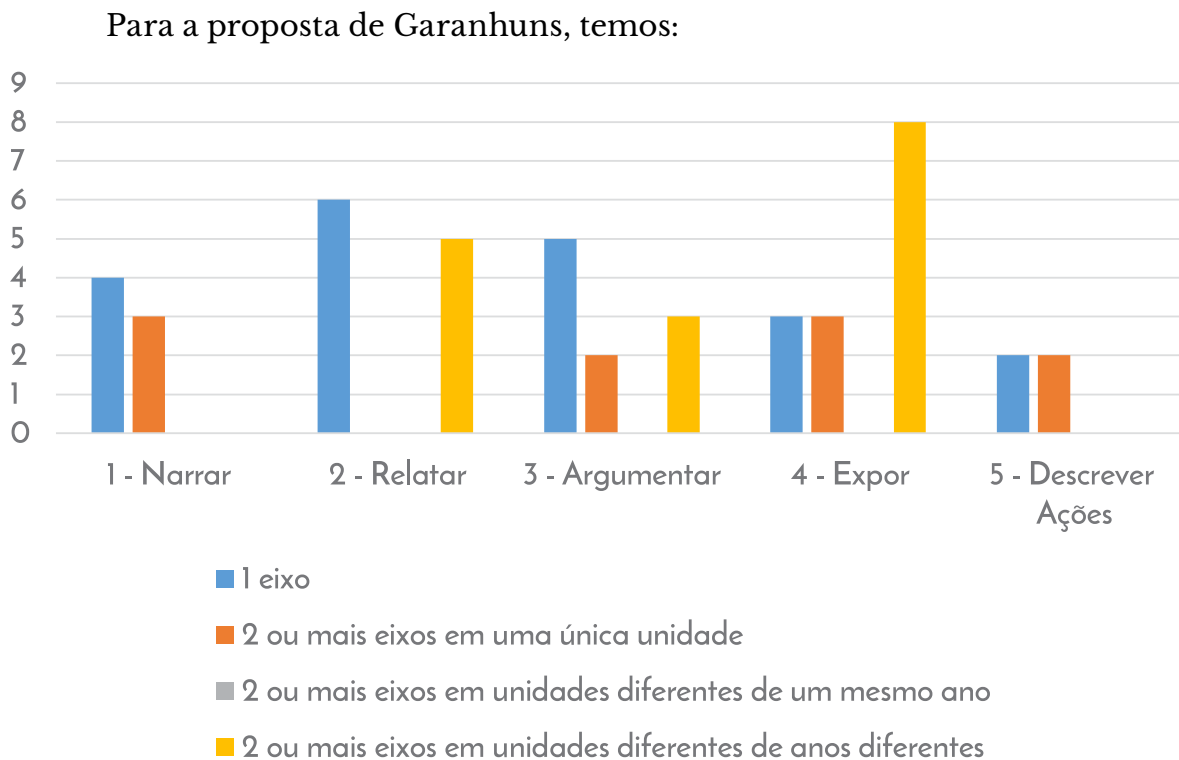


GRÁFICO 3 - Sistematicidade dos Gêneros na proposta de Garanhuns.
Fonte: elaboração própria com base em Garanhuns (2016)

Com algumas ressalvas, o gráfico da proposta curricular de Garanhuns é idêntico ao da proposta de Caetés. Novamente, temos a ordem do Expor como privilegiada no trabalho sistemático – desta vez, com 8 gêneros contemplados em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes, contra 7 na proposta anteriormente analisada. A ordem do Relatar, aqui, é que sobrepõe à ordem do Argumentar: são 5 gêneros em 2 ou mais eixos de unidades diferentes e em anos diferentes desta contra 3 daquela. Infelizmente, o paradigma de exclusão das capacidades do Narrar e do Descrever ações se mantém, numericamente inclusive: há, novamente, apenas um gênero da ordem do Narrar trabalhado em 2 ou mais eixos de unidades diferentes de um mesmo ano. Para a ordem do Descrever Ações, nem isso: o máximo de sistematicidade a que ela chega é ter dois gêneros trabalhados em dois ou mais eixos de uma mesma unidade.

No geral, a análise da sistematicidade confirma o levantamento quantitativo: nas duas propostas, a capacidade do expor é privilegiada (com 7 gêneros, na proposta de Caetés, e 8 gêneros, na proposta de Garanhuns, trabalhados em dois ou mais eixos de unidades diferentes de anos diferentes). Dessa forma, gêneros da ordem do expor (como a entrevista, a palestra, a apresentação oral de trabalho e o seminário) são contemplados ao longo dos anos finais do ensino fundamental,

de modo que, ao final dessa etapa da escolaridade, o aluno esteja apto a mobilizar e apresentar textualmente saberes de diferentes áreas do conhecimento.

As propostas analisadas diferem quanto ao tratamento dado à capacidade do argumentar. Na proposta de Caetés, ela aparece com mais gêneros que a do relatar. Assim, além de articular e expor diferentes saberes, a expectativa é a de que o aluno possa utilizar esses saberes na apresentação de um ponto de vista, bem como na sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, por meio de gêneros como o debate, a carta de leitor e o artigo de opinião. Na proposta de Garanhuns, ocorre o inverso: a capacidade do argumentar aparece de forma menos sistemática que a ordem do relatar, isto é, a capacidade de representar discursivamente experiências vividas, situadas no tempo.

A capacidade do narrar, surpreendentemente, encontra-se na penúltima posição em ambas as propostas. Considerando o grande contato que os alunos têm desde o início da escolarização com gêneros dessa ordem, e a presença forte em eventos como as Olimpíadas de Língua Portuguesa, por exemplo, esse é um dado notável.

Por último, está a ordem do descrever ações, referente à **capacidade de regulação mútua dos comportamentos**. Essa capacidade é a menos trabalhada em ambas as propostas, tanto no quesito quantidade quanto no quesito sistematicidade, o que é algo preocupante, uma vez que a escola tem como missão desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos de maneira integral.

A tabela a seguir resume o acima proposto e dá uma visão geral da progressão interciclo para a proposta de Caetés:

PROPOSTA CURRICULAR DE CAETÉS

AGRUPAMENTOS	Anos/unidades didáticas															
	6º				7º				8º				9º			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Narrar																
Relatar																
Expor																
Argumentar																
Descrever ações																

Legenda:

	O agrupamento não é explorado de forma sistemática
	O agrupamento é explorado de forma sistemática

Tabela 1 - Sistematicidade dos gêneros na proposta de Caetés ao longo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).
Fonte: elaboração própria, com base em Caetés (2016).

Como podemos observar na distribuição dos agrupamentos ao longo dos anos finais do ensino fundamental, há uma nítida progressão a partir dos gêneros da ordem do Expor, os quais são contemplados de forma mais sistemática em 03 dos 04 anos dessa etapa de escolarização, ou seja, do 6º ao 8º ano. Outros agrupamentos, como o do argumentar e o do relatar, são alvo de reflexão intraciclo, apenas no decorrer de um ou outro ano de escolaridade. Por fim, verificamos que o levantamento realizando evidencia também que não há uma preocupação da proposta com o desenvolvimento das capacidades do narrar e do descrever ações, visto que os gêneros pertencentes a esses agrupamentos são contemplados episodicamente durante o ensino fundamental.

A tabela abaixo, como a anterior, dá uma visão geral da progressão interciclos para a proposta de Garanhuns:

PROPOSTA CURRICULAR DE GARANHUNS

AGRUPAMENTOS	Anos/unidades didáticas															
	6º				7º				8º				9º			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Narrar	■															
Relatar			■			■						■		■	■	■
Expor			■		■	■			■	■	■		■	■		
Argumentar								■		■	■					■
Descrever ações		■														

Legenda:

■	O agrupamento não é explorado de forma sistemática
■	O agrupamento é explorado de forma sistemática

Tabela 2 - Sistematicidade dos gêneros na proposta de Garanhuns ao longo do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).
Fonte: elaboração própria, com base em Garanhuns (2016).

Assim como ocorre na proposta anterior, a ênfase também recai nos gêneros da ordem do Expor, cuja progressão aqui ocorre entre o 7º e o 9º ano do ensino fundamental. De igual modo, os agrupamentos do relatar e do argumentar são contemplados apenas ao longo de um ano letivo, o que evidencia uma progressão intraciclo. As capacidades do narrar e do descrever ações também não são recobradas ao longo dessa etapa de escolarização.

Alguns gêneros⁵ contidos nas duas propostas não foram sistematizados nos dados aqui apresentados, haja vista seu caráter problemático⁶ no tocante à classificação em um agrupamento ou outro, o que reforça a necessidade de uma adaptação dessa sistemática à realidade brasileira. Destaque-se, ainda, quatro *suportes* - “*locus* físico ou virtual com formato específico que serve[m] de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174, adaptado) - que figuram, nas duas propostas citadas, como gêneros. São eles: o jornal, a revista, o blog e o portal.

Considerações finais

Os dados angariados apontam para uma progressão sistemática de alguns agrupamentos de gêneros nas propostas curriculares analisadas, ao menos para aqueles que mobilizam as capacidades do expor, relatar e argumentar, que são propostos como alvo de estudo em várias unidades de anos diferentes e em eixos diferentes. Assim, a expectativa é a de que o estudante não gire em círculos numa mesma face do conteúdo, mas consiga vê-lo sob diferentes ângulos e desenvolvê-lo em diferentes capacidades.

Não se pode negar a ampla gama de gêneros trabalhados, bem como o espectro de capacidades de linguagem mobilizadas por esses gêneros, de modo que pode-se afirmar que as propostas curriculares em análise estão atentas às necessidades do estudante do século XXI, usando o ambiente educacional como espaço onde as capacidades de linguagem necessárias para a vida em sociedade são exploradas e potencializadas nos estudantes por uma abordagem que considera a língua em funções sociais.

Nesse nível de ensino, a ênfase nas duas propostas recai nos gêneros da ordem do expor e, secundariamente, nos gêneros da ordem do argumentar e do relatar numa progressão intraciclo, o que evidencia que a expectativa para o final desse ciclo de escolarização é que os alunos sejam capazes de mobilizar e articular saberes de diferentes áreas do conhecimento, de modo a debater e posicionar-se sobre temas controversos, bem como de que os alunos sejam capazes de expressar-se sobre acontecimentos ou assuntos diversos, com base nas suas próprias

5. São eles: aviso, lista, slogan, legenda, bilhete, propaganda, recitação, figura, gráfico, mapa, tabela, anúncio publicitário, campanha publicitária e *curriculum vitae*.

6. Gêneros como o cordel e o poema, por exemplo, não foram sistematizados nos dados aqui apresentados porque os gêneros da poesia são sistematicamente excluídos, por Dolz e Schneuwly, de sua proposta de agrupamento. Conferir Jolibert, Sraiki e Herbeaux (1992 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004)

experiências de vida. Ainda assim, é preciso que propostas aqui analisadas sejam reformuladas para que contemplem também um trabalho sistemático para as capacidades do narrar e do descrever ações, a fim de prever um desenvolvimento integral das capacidades linguísticas dos educandos.

REFERÊNCIAS

CAETÉS. *Proposta Curricular – Ensino Fundamental – Anos Finais. Língua Portuguesa*. Caetés: 2016.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquin; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 35-60 .

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-77.

GARANHUNS. *Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais – da Rede Municipal de Ensino de Garanhuns, com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco*. Garanhuns: 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. Gêneros textuais. In: *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 101-122.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: *Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 145-226.

AS REGÊNCIAS DOS VERBOS ASSISTIR E NAMORAR NO INTERCÂMBIO SOCIOLINGUÍSTICO ENTRE O PORTUGUÊS DE LUANDA-ANGOLA E O PORTUGUÊS DO BRASIL: PARA UMA COMPREENSÃO DA REALIDADE SOCIOLINGUÍSTICA E SÓCIO-HISTÓRICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

THE VERB'S REGENCIES TO ASSIST AND TO LOVE IN THE SOCIOLINGUISTIC EXCHANGE BETWEEN THE PORTUGUESE OF LUANDA ANGOLA AND THE PORTUGUESE OF BRAZIL: FOR A UNDERSTANDING OF THE SOCIOLINGUISTIC AND SOCIO-HISTORICAL REALITY OF BRAZILIAN PORTUGUESE

Manoel Crispiniano Alves da SILVA¹

Silvana Silva de Farias ARAÚJO²

RESUMO: Com o aparato teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972), este trabalho teve o objetivo de investigar as semelhanças ou dessemelhanças a respeito do uso variável das regências dos verbos **assistir** e **namorar** no português falado em Luanda-Angola, comparando os resultados alcançados com o uso das regências desses verbos no Português Brasileiro (PB). Esta análise busca trazer subsídios para melhor se entender a formação da realidade sociolinguística brasileira, haja vista que pode lançar novas luzes a respeito da importância do contato linguístico na formação da identidade linguística do português falado no Brasil. Esta pesquisa busca novos campos, fazendo um paralelo entre o PB e as línguas faladas em outras ex-colônias de Portugal, a exemplo de Angola, tentando explicar as peculiaridades e a formação do PB, por meio de estudos das regências em debate. Nesse sentido, esta pesquisa visa preencher uma lacuna, no sentido de não só comparar os dados do PB com os do Português Europeu (PE), mas também com o português falado em outras ex-colônias portuguesas, a exemplo de Angola, visando medir o peso do contato linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: Regência Verbal. Português Brasileiro. Português de Luanda.

ABSTRACT: Based on the theoretical-methodological apparatus of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1972) this research aimed to investigate similarities or dissimilarities comparing the results achieved with the use of verbal rules on the Brazilian Portuguese (BP). This analysis seeks to provide support for a better understanding about the formation of the Brazilian sociolinguistic reality. This research seeks new fields, doing a parallel between BP and the languages spoken in other former Portuguese colonies, like Angola, attempting to explain some peculiarities and the formation of the BP, through studies of regencies in debate. Thus, this research aims to fill a gap, not only to comparing the data obtained as European Portuguese, but also with the Portuguese spoken in other former Portuguese colonies, as Angola, in order to measure the weight of linguistic contact.

KEYWORDS: Verbal Regency. Brazilian portuguese. Angolan Portuguese.

1. Estudante de Letras Vernáculas da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica - FAPESB. Integra o grupo de pesquisa "Constituição, Variação e Mudança do/no Português Brasileiro". E-mail: Silvamarcelo403@yahoo.com.br

2. Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atualmente, coordena o programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UEFS. E-mail: silvana.uefs.2014@gmail.com

1. Apresentando o tema

A pesquisa Sociolinguística brasileira, durante muito tempo, procurou fazer um estudo comparativo entre o PE e o PB, chegando à conclusão de que PB apresenta características que o distingue do PE, de modo que “[...] um mesmo enunciado pode ter interpretações diferentes no Brasil e em Portugal” (BAGNO, 2001, p.169). Nesse sentido, entendemos que, para melhor compreender essa heterogeneidade linguística do Brasil, necessita-se compará-lo não somente ao PE:

[...] não obstante a importância de pesquisas que contrastem o PB ao PE, julga-se que, para o entendimento sobre a realidade sociolinguística brasileira, é fundamental também a realização de estudos que comparem a variedade brasileira com as faladas em outros continentes que não apenas o europeu. Desse modo, toma-se possível a ampliação do debate sobre a influência do contato linguístico na formação de variedades da língua portuguesa (ARAÚJO, 2016, p. 28).

Na gênese da colonização do Brasil, a sua população era formada pelos portugueses que aportaram no Brasil e os habitantes nativos: os índios. A partir de meados do século XVI, essa realidade começou a mudar com a vinda de africanos escravizados e, como afirma Teixeira (2013), acentuou-se no século seguinte:

Com a chegada dos escravos africanos, que se tornaram um contingente mais numeroso a partir do século XVII, o cenário linguístico do Brasil em especial da Bahia, muda sua configuração: além do português, da língua geral e das diversas línguas indígenas, a colônia foi marcada pela presença de línguas africanas (TEIXEIRA, 2013, p. 148).

Antes da Independência do Brasil, em 1822, Angola parecia mais uma colônia brasileira do que portuguesa. As relações comerciais entre essas ex-colônias se deram de forma expressiva “[...] em virtude da facilidade de navegação, tomaram o lugar dos portugueses na comercialização no que seria a grande fonte de riqueza para luso-brasileiros aventureiros e gananciosos- o tráfico de escravos” (TEIXEIRA, 2013, p. 147).

Desse modo, diante de tal vínculo sócio-histórico entre essas duas nações, “[...] para a compreensão do português brasileiro em geral, uma orientação antiga e tradicional, mas ainda viva que é a de buscar “influências” das línguas africanas no português brasileiro [...]” (MATTOS E SILVA, 2004, p. 93), para que possa ser medido o peso do contato linguístico entre ambas as nações.

No que tange ao fenômeno linguístico em foco nesta pesquisa, de acordo com Cunha e Cintra (2007), a regência do verbo **assistir** no sentido de **ver, estar presente**, só pode ser regida pela preposição **a**:

Uma longa tradição gramatical ensina que este verbo é Transitivo Indireto no sentido de “estar presente”, “presenciar”. Com tal significado, deve o Objeto Indireto ser encabeçado pela preposição *a*, e, se for expresso por pronome de 3ª pessoa, exigirá a forma *a* ele(s) ou *a* ela(s), e não *lhes*. Assim: “Assistir **a algumas touradas**” (A.F. Schmidt, AP, 175). (CUNHA; CINTRA, 2007, p.534; grifo no original).

Nota-se que há uma convergência entre os compêndios gramaticais em relação à regência em estudo, pois em outra gramática é prescrito que o verbo **assistir** deve ser regido pela preposição *a*: “Sentido de *estar presente a, ser espectador de, presenciar*: “Ataxerxes *assisti a tudo*” (Aníbal M. Machado)” (ROCHA LIMA, 2011, p. 512; grifo no original).

Sobre a regência do verbo **namorar**, é prescrito que, “A regência correta é *namorar alguém* e não *namorar com alguém*: Joaquim namorava a filha do patrão” (CEGALLA, 2008, p.502; grifo no original).

Sabe-se que a prescrição gramatical não tem caráter científico, pois não descreve a língua como ela é de fato e sim como deve ser, pois:

Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em situações especiais de convívio social (BECHARA, 2009, p.52).

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objetivo primordial estudar a variação das regências dos verbos **assistir** e **namorar** no português culto (PC) e popular (PP) falado em Luanda, e, conseqüentemente, compará-lo com os resultados obtidos na amostra da comunidade de fala da cidade de Feira de Santana-Bahia. A partir disto, busca-se a partir do fenômeno estudado, investigar as possíveis contribuições africanas e, dessa forma, levantar discussão sobre a formação sócio-histórica do PB.

Dado o exposto, este artigo estrutura-se da seguinte forma: na seção 02, faz-se uma breve descrição da teoria da **Transmissão Linguística Irregular** e sua importância para compreender a singularidade da gramática do PB. Na seção 03, apresenta-se o arcabouço teórico-metodológico da Sociolinguística Variacionista, teoria utilizada para elaboração deste trabalho, bem como a descrição dos *corpora* utilizados. Na 04, procura-se socializar os resultados da pesquisa sobre a

variação das regências dos verbos **assistir** e **namorar** na norma culta e popular do Português falado em Luanda-Angola. Na seção 05, apresentam-se os resultados alcançados a respeito da variação das regências em estudo no português culto e não culto feirense. Conclui-se este artigo com as considerações finais.

2. O contato linguístico e a sua implicação na formação do português brasileiro

Conquanto se tenha enfatizado, desde o século XIX, a influência das línguas africanas na formação do português brasileiro, a inexistência de um modelo teórico de análise linguística adequado e, conseqüentemente, de uma metodologia de pesquisa capaz de abranger e controlar fatores extralingüísticos, impossibilitou a condução de pesquisas confiáveis nessa direção.

Atualmente, a hipótese da crioulização prévia do português no Brasil encontra-se desacreditada, estando em seu lugar a hipótese da **Transmissão Linguística Irregular** fruto do contato entre línguas. Foi decisivo para a formulação desta hipótese o entendimento da crioulização como um processo variável (BAKER, 1990, 1991; BICKERTON, 1988, 1989; THOKERTON, 1984, 1988, 1989, 1992).

Nesse contexto, surgiu a hipótese da **transmissão linguística irregular** do português (BAXTER, 1995; LUCCHESI, 2001, 2003, entre outros). Essa hipótese parte da premissa de que adultos que conheciam outras línguas (africanos e indígenas) foram levados a adquirir, em caráter emergencial, a língua de superstrato, o PE, em função de relações comerciais e/ou de sujeição, com indícios de recuperação ou incremento da sua estrutura gramatical, em virtude da expansão funcional em fases posteriores. Assim, a transmissão linguística irregular aqui será tomada nos termos defendidos por Lucchesi (2003), “para designar os processos históricos de contato massivo e prolongado entre línguas, nos quais a língua do segmento, que detém o poder político é tomada como modelo ou referência para os demais segmentos” (LUCCHESI, 2003, p. 272), sem, contudo, gerar outra língua, mas apenas uma variedade nova da língua-alvo.

3. Aparato teórico-metodológico

Utilizou-se o modelo teórico-metodológico da Teoria da Variação e Mudança Linguística, também denominada Sociolinguística Quantitativa, com base nas formulações de Weinreich, Labov e Herzog (2006[1968]) e Labov (2008[1972]). Esse é o modelo adotado em função de ser teoricamente coerente e metodologicamente eficaz para a descrição de uma comunidade de fala numa perspectiva Variacionista.

Para realização desta pesquisa, foram analisados os dados de entrevistas sociolinguísticas do tipo DID (diálogo entre informante e documentador). Esta pesquisa teve como objetivo primordial, analisar se há semelhanças e/ou diferenças entre o PB e o Português de Luanda (PL), no que concerne ao uso variável das regências dos verbos **assistir** e **namorar**. Para isso, foi necessária a análise de dois *corpora* linguísticos: o primeiro, com amostra de vinte e quatro (24) entrevistas gravadas na capital de Angola, Luanda, pertencente ao acervo do projeto de pesquisa “**Em busca das raízes do português brasileiro**” e o segundo com amostras da zona urbana do município de Feira de Santana- BA, que pertence ao acervo do projeto “**A Língua Portuguesa do seminário baiano- Fase III**”. Estes projetos estão sediados no Núcleo de estudos da Língua Portuguesa (NELP) da UEFS.

Com os informantes da primeira amostra, foi feito o controle em relação ao local onde nasceram, isto é, se nasceram na capital ou no interior. Os informantes da segunda amostra são indivíduos nascidos na zona urbana de Feira de Santana e são representantes da vertente popular e culta do PB. Nesse sentido, os informantes foram distribuídos da seguinte forma no que concerne às variáveis sociais:

Sexo	Masculino Feminino
Faixa etária	I- 20 a 30 anos II- 36 a 50 anos III- acima de 52 anos
Escolaridade	Baixa ou nula Superior
Língua Materna	Português Línguas Africanas
Local de nascimento	Capital Interior

Quadro 1 - Variáveis socioculturais consideradas na análise sociolinguística no português de Luanda

Sexo	Masculino Feminino
Faixa etária	I- 25 a 35 anos II- 45 a 55 anos III- acima de 65 anos
Escolaridade	Baixa ou nula Superior

Quadro 2 - Variáveis socioculturais consideradas na análise sociolinguística no português de Feira de Santana-BA

Salienta-se que houve poucas ocorrências com o verbo **assistir**, ao que se atribuiu ao fato desse verbo ser semanticamente igual ao verbo **ver**, gerando a preferência deste em detrimento daquele. Assim, a pesquisa tem um caráter descritivo e não quantitativo, pois não foi possível a utilização do programa Goldvarb (SANKOFF; TAGLIAMONTE; SMITH, 2005) para a obtenção de pesos relativos.

4. Caracterização Sociolinguística do português falado em Luanda

Para melhor caracterizar sociolinguisticamente Luanda, as 24 entrevistas que compõem o *corpus* foram divididas entre as duas vertentes do português: O PP e o PC, sendo 24 entrevistas do PP e 24 do PC.

4.1. O PP de Luanda

Na Tabela 1, apresentam-se a distribuição das ocorrências da variável da regência do verbo **assistir** no português vernacular luandense ou PP:

Tabela 1: Distribuição da variante relacionada à regência do verbo **assistir** no português popular

	Nº de ocorrências/ total	Porcentagem
Regência padrão	1/11	9,09 %
Regência não padrão	10/ 11	90, 9 %

Pelo exposto, nota-se que a regência não padrão é a preferida pelos falantes com baixa escolaridade ou analfabetos de Luanda, totalizando 90,9% dos dados levantados. Os exemplos (01) a (10) ilustram os dados analisados na fala dos informantes desta pesquisa:

(01) É, eu **Assisto televisão**, mas na minha casa é bem difícil de escutar rádio gosto mais de escutar música. (F1, F, A).³

(02) Gosto **de assistir o jogo**, ver os nossos filhos a jogar e... Eu não sei como explicar. (F3, F, P).

(03) Às vezes que ainda eu vejo telefone, o televisor só vejo de longe, logo assim, assim passageiro. Às vezes só encontra, só **assistem filmes** é bem mais que sabem. Não controla a parte de TPA que aquelas coisas tudo, telejornais que a pessoa **assiste isso** não consegue de apanhar qualquer as coisas nas províncias. (F2,M,A).

3. Os exemplos da amostra apresentam as seguintes variáveis sociais: Faixa etária (F1- 20 a 30 anos, F2- 36 a 50 anos, F3- acima de 52 anos), Sexo (F- feminino/ M-Masculino), Escolaridade: A- Analfabeto (a), P- Curso Primário, S - Superior Completo ou 2º Grau).

(04) Quando tiver cansado de fazer a tarefa então eles ficam assistir o filme em casa. (F2, F, A).

(05) Eu escuto sempre o rádio... televisão, assisto sempre Echos & Factos. A minha rádio preferida é a Rádio Ecléscia. (F1, F, P).

(06) Tou, tou a assitir. Assisto sempre os jogos de Angola. (F1, F, P).

(07) Quer dizer, assisto algumas partes, algumas partes que não assisto. (F2, F, P).

(08) Eu gosto, só que quando assisto televisão hoje em dia já não consigo. As minhas vistas, a minha visão também tá a começar a ficar podre. (F2, F, P).

(09) Eu esse tempo que utilizo pra assisti novela, os tão em casa, num sei quê tal. Se eu não tenho mais tempo pra assistir essa novela. (F2, M, P).

(10) Muitas vezes eu assistia muitos filmes e nós vínhamos aqui na [ININT] do Roque que antigamente aqui era uma [ININT] e nós brincávamos de Cowboy. (F3, M, P).

Houve apenas uma ocorrência na forma padrão, mas pelo contexto, observa-se que a informante foi influenciada pelo entrevistador, ocorreu o chamado “efeito de gatilho”:

(11)

DOC: O que é que a tia utiliza? Assiste a televisão, vê o rádio ou lê os jornais?

INFO: Assisto a televisão. (F3, F, P).

DOC: “E na televisão quais são os programas que a tia gosto de assistir”

INFO: Gosto de assistir o jogo, ver os nossos filhos a jogar e... Eu não sei como explicar.

Vale salientar que houve duas ocorrências com o respectivo verbo, mas não foram incluídas na tabela, pois são dados **duvidosos**, não se sabe se o “a” é preposição, como é prescrita pelos compêndios gramaticais ou é artigo definido exigido pelo substantivo feminino, principalmente porque a “crase” é pouco perceptível na oralidade. Os exemplos (12) e (13) ilustra o que se está afirmando:

(12): Eu faço assim: de manhã, muito cedo, quando acordo... Acordo assim seis horas. Acordo... acordo cinco e meia. Seis horas tinha a missa. Assim nas quartas-feiras de manhã, assim seis horas, venho a correr numa igreja. Então assisto a missa das seis e meia. Depois volto pra casa. (F3, F, P).

(13) Porque eu assim não há muito diferença, né, só que eu digo que eles me oiçam porque eles brincam pouco, ficam mais em casa, a assistir a novela. (F2, F, A).

Tabela 2: Distribuição da variante da regência do verbo **namorar** no português popular de Luanda:

	Nº de ocorrências/ total	Frequência
Regência não padrão	5/5	100 %

Como pode ser analisado, não houve ocorrência da regência normativa, sendo categórica, nesta comunidade, a regência não padrão. Os exemplos a seguir, extraídos do *corpus*, servem para aclarar os resultados acima:

(14) [...] ah Antonica desde o primeiro dia que eu te vi eu gostei muito de te e eu to afim de **namorar contigo**. Como tá afim de **namorar comigo**? Ser tem, a namorada que você tem ela é mulher, ela é bonita. Ah, Antonica! Eu tou a falar de te. Eu gostei de te, quero falar de te [...]. (F1, F, A).

(15) Então quando cheguei, 74, me apareceu um noivo. Assim que me apareceu o noivo, começamos a namorar. Apresentei nos meus pais. Assim que eu apresentei nos meus pais, pronto daí... Nós, antigamente, **pra você namorar com um homem** era só namorar assim, bocalmente. (F3, F, P).

(16) [...] Eu digo que não é correcta nada, não é correcta mesmo nada. Quer dizer o namoro daqui o namoro do Huambo é muito, muito diferente. Porque o namoro daqui pra pessoa ainda pode **namorar com miúda** enquanto que nem em casa, na casa da miúda nem sabes e nem saberes dizer que a nossa filha esta a andar com o fulano, mas enquanto que ela afinal já conhece que fulano que tá andar com ele [...]. (F2, M, A).

(17) Não, não , não . Eu naquela altura quando eu comecei a **namorar com ela** eu estudava na escola Oliveira Salazar, que é actualmente a escola industrial. Conhece o Macarenco né? (F3, M, P).

4.2. O PC Luandense

Seguem os resultados das ocorrências das regências em estudo no PC falado em Luanda:

Tabela 3: Frequência da variante do verbo **assistir** no português culto

	Nº de ocorrências/ total	Porcentagem
Regência padrão	6/18	33,3%
Regência não padrão	12/18	66,6%

Observa-se que a regência não padrão é a recorrente até mesmo no falar do PC, chegando a 66,6 %, como pode ser averiguado nos exemplos (18) a (28):

(18) Olha, eu nunca fui futebolista, né ... fazer arte marciais, é... gostar só gosto de ver, gosto de **assisti os outros ao praticar**. (F3, M, S).

(19) é... na verdade eu gostava de filme violento, aquele filme que envolvia guerra (guerra) é... são os filmes que me atraía muito, e da questão que me fez do... de Porto, e eu gostava muito de **assisti o boxe**, porque no deste era violento também (!) (F3,M,S).

(20) estamos parados aqui porque estamos a fazer necessidades e viemos **assisti o futebol**, porque era o tempo do mundial de futebol. (F3, M, S).

(21) Já não me recordo muito bem, mas saímos para **assisti uma competição** de futebol, nós assistimos até em casa, né? [...]. (F3, M, S).

(22) É, talvez seria dizer que essa situação com relação a ter vindo mais tarde, porque tudo que estava passando naquele momento, eu quando **assisto filme**, quando alguém aponta a arma e depois o outro começa a levantar as mãos devagar e eu pensava que era ilusão [...]. (F3,M,S).

(23) Mesmo criança, nós pulávamos da janela e tal, e já tínhamos carnaval, já tínhamos carnaval, eu me lembro, porque eu comecei a **assisti o carnaval** na porta do Rangel [...]. (F2, M, S).

(24) Assisto. [...] então **assisto alguns**. (F3, F, S).

(25) Eu gosto muito de **assisti os “magazines”**, os magazines de TV, acabo aprendendo algumas culturas de outros países, é... **assisto também os telejornais**, a Record as vezes, a nossa TPA, telejornal, então[...]. (F3, F,S).

(26) O do Gugu por ser um programa de beneficiência né, porque ele tem ajudado muitas famílias carentes então levo a mais **assisti esse tipo de programa**. (F3, F, S).

(27) Sim, **tenho assistido o carnaval**. O carnaval daqui é o carnaval de sempre, não é? (F3, F, S)

(28) Eu acho que sim, por exemplo, estamos a **assisti nos Estados Unidos uma, uma, uma guerra**, uma luta ate interessante entre uma mulher e um homem para, para candidatura do partido democrático Americano [...]. (F3, F, S)

Abaixo, as regências encontradas que atendem à prescrição normativa, isto é, utilizando-se a preposição “a”:

(29) Eu sou um animal de rádio, sou apaixonado por rádio e isso não consigo esconder. É... leio os jornais, semanários, leio revistas especializadas, **assisto à nossa televisão**, infelizmente, a única, apesar de dois canais, mas... leio [...] (F1, M, S).

(30) Assisto. **Assisto a filmes** com boas mensagens [...] (F3, F, S).

(31) Olha, não... não... não tenho assim tempo de pegar no comando da TV, de sentar e **assisti a alguma novela**, mas eu nesse momento, acho que “Mar de Amor” uma novela mexicana, que sempre que chego a casa é a novela que assisto. (F3, F, S).

(32) Não dificulta de maneira alguma. Porque há muitos que os angolanos **assistem a programas brasileiros**, as novelas e não há nenhuma dificuldade em perceber o que eles falam [...](F3, F, S).

(33) Olha, quanto mais evolução, quanto mais globalidade houver né, as pessoas vão se transformando até no seu modo de viver, de pensar e isso acaba influenciando também porque **assistimos à TV**, há exemplos que tiramos de lá negativos e trazemos pra vida real” (F3, F, S).

(34) [...] aceitável, provavelmente nós haveremos **assisti a uma inversão** (F3, F, S)

Vale ressaltar que as ocorrências seguintes não foram incluídas na análise, pois as consideramos dados **duvidosos**, não sabemos se o “a” é artigo exigido pelo substantivo feminino ou é a preposição:

(35) [...] **nós assistimos a mulher que ganhou** nos Chile, claro que são casos ainda muito pontuais, ainda muito remotos, mas que eu acho que ainda que é um direito que elas tem [...] (F3, F, S).

(36) Não obedecem mesmo. Ou sai fora ou saio eu. Lá a coisa é a mesma. Os estudante sai fora, sai... suspender um ou dois dias, três dias, **não assiste as aulas** pra ver se muda o comportamento, mas tá a ser difícil”. (F2, F, S).

(37) Já **assisti a morte** por perto. (F2, M, S).

Tabela 4: Variante da regência do verbo **namorar** na norma culta do PL

	Nº de ocorrências/ total	Porcentagem
Regência padrão	1/4	25%
Regência não padrão	3/4	75 %

Mesmo sendo falantes cultos, a regência preferida é a não prescrita pelas gramáticas:

(38) [...] É, mas agora é diferente, agora é diferente - quando alguém tá pedindo em namoro, é pra fazer sexo com ela; só vai **namorar com ele** durante um mês, dois meses e os jovens estão consciente disto. Que quando um moço lhe aborda pelo caminho, ou em casa dum familiar (familiar), é... quer dizer, o casamento atualmente talvez é para muitos jovens é uma coisa que só é sexo, por acaso. Êpa, eu estava **namorando com ele...** pronto, e agora ele decidiu que vamos nos casar (casare), mas antes êpa, eu vou me casar consigo, por isso que vamos namorar (namorare). As coisas mudaram. (F3, M, S).

(39) Isso é verdade porque antigamente o namoro não existia beijo aquilo era só chegou depois também era por, por meio de carta, fazia-se escrita, **você namorar com uma mulher** tinha que fazer carta, mas hoje é abertamente. (F2, M, S)

(40) Então a coisa complica, então o namoro também se torna algo que já não vem... **namorar alguém**, você pode namorar através de uma... de algo meteriale agora. (F2, M, S).

5. O português falado em Feira de Santana-BA

Para uma caracterização sociolinguística do PB, buscou-se analisar o uso variável das regências dos verbos **assistir** e **namorar** nas vertentes culta e popular das 24 entrevistas, sendo 12 da vertente popular e 12 da culta que compõem o *corpus* do Projeto **A língua portuguesa no semiárido baiano - Fase III**, com a finalidade de fazer um estudo contrastivo entre a variável usada em Luanda-Angola e em Feira de Santana-Ba. Nesse sentido, buscou-se contribuir através do fenômeno estudado, com pesquisas sobre possíveis contribuições africanas na formação sócio-histórica do PB.

Ao que concerne a **namorar**, houve uma escassez de dados, foi encontrada apenas uma ocorrência em ambas as normas. No que se referente à norma culta, foram encontrados os seguintes resultados do verbo **assistir**:

Tabela 5: regência do verbo **assistir** no Português Culto de Feira de Santana-BA

	Nº de ocorrências/ total	Porcentagem
Regência padrão	2/37	5,4%
Regência não padrão	35/37	94,5%

Nota-se que a regência preferida dos falantes cultos de Feira de Santana-BA é a condenada pela Gramática Tradicional (doravante GT). Diante desse resultado, pode-se observar uma semelhança entre o PB e o PL, em relação a este fenômeno. Por uma questão de fidelidade à pesquisa, não foi incluído o seguinte dado, pois o consideramos **duvidoso**, não se dá para distinguir se o “a” é a preposição recomendada pela GT ou é artigo definido:

(41) Eu **assisto as comédias**. (F1, F, S).

Tabela 6: Regência do verbo **assistir** no Português Popular de Feira de Santana-BA

	Nº de ocorrências/ total	Porcentagem
Regência não padrão	20/20	100 %

Como pode ser averiguada, a regência não preconizada pelas gramáticas normativas é categórica no PP feirense, aproximando-se da vertente popular de Luanda. Vale ressaltar que não foi incluída na tabela 06 a ocorrência (41) por ser considerado outro dado **duvidoso**, pois na fala não dá para distinguir se o a é artigo exigido pelo substantivo *novela* ou é preposição que está regendo o verbo **assistir**:

(41) [...] Chegando lá ficava **assistindo a novela** (F3, M, P).

6. Considerações finais

Estudos realizados vêm mostrando semelhanças morfossintáticas entre a vertente popular do PL e a do PB (PETTER, 2007, 2009, 2015; TEIXEIRA, 2013). A análise contrastiva realizada neste artigo no intercâmbio sociolinguístico entre o PL e o Português de Feira de Santana-BA, não apenas comprova o que afirmam as autoras, mas demonstram que há uma aproximação muito grande entre as duas vertentes (a culta e a não culta) da amostra de fala de Luanda-Angola, apresentando um grau elevado de não padronização do PL. Nesse sentido, havendo uma aproximação com a variável dos respectivos verbos com o português feirense, sendo este representante do PB.

Diante dos resultados, esta pesquisa mostrou-se relevante e necessária por estudar um fenômeno sobre o qual há poucos estudos a respeito do seu uso no PL, e por meio dos dados, podemos comprovar o que afirmam outros estudos sobre a aproximação do PL e do PB, tendo em vista o contato linguístico entre as duas nações. A partir dos resultados obtidos, essa pesquisa poderá dar uma contribuição significativa para melhor entender a contribuição africana na formação do PB, investigando as possíveis contribuições do contato linguístico para que hoje no Brasil, diferentemente de Portugal e do que é prescrito pelos compêndios gramaticais, falemos **assistir o** e não **assistir ao**.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Silvana Silva de Farias. A concordância verbal nos contínuos sociolinguísticos do português brasileiro e do luandense. In: *interdisciplinar: revista de estudos em língua e literatura*. São Cristóvão: UFS, v. 24, p. 25-46, 2016.
- BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- BAKER, Philip. On the origins of the first Mauritians and of the creole languages of their descendants. In: BAKER, Philip; CORNE, Chris. *Isle de France Creole*. Ann Arbor: Karoma, 1982.
- BAXTER, Alan Norman. Transmissão Geracional Irregular na História do Português Brasileiro: divergências nas vertentes afro-brasileiras. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, v. 14, p. 72-90, 1995.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. ver., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BICKERTON, Derek. The language bioprogram hypothesis. *The behavioural and Brain Sciences*, n. 7, Cambridge University Press, 1984. p. 173-203.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 48. ed. rev. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova Gramática Português Contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon editora digital, 2007.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LUCCHESI, Dante. As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil (1500-2000). *DELTA*. São Paulo. v.17, n.1, p. 97-132, 2001.
- LUCCHESI, Dante. O conceito de transmissão linguística irregular e o processo de formação do português do Brasil. In: RONCARATI, Cláudia; ABRAÇADO, Jussara (Org.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 272-284.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- PETTER, Margarida Maria Taddoni. *Uma hipótese explicativa do contato entre o português e as línguas africanas*. *Papia*, v. 17, p. 9-19, 2007.
- PETTER, Margarida Maria Taddoni. *Aspectos morfossintáticos comuns ao português angolano, brasileiro e moçambicano*. *Papia*, v. 19, p. 201-220, 2009.
- PETTER, Margarida Maria Taddoni. *Ampliando a investigação do continuum afro-brasileiro de português*. *Papia*, v. 25, n. 2, p. 305-317, 2015.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- SANKOFF, David; TAGLIAMONTE, Sali A.; SMITH, Eric. *Goldvarb X: a multivariate analysis application*. Toronto: Department of Linguistics; Ottawa: Department of Mathematics. 2005. Disponível em: <http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/Goldvarb/GV_index.htm#ref> Acesso em 25. out. 2011.

TEIXEIRA, Eliana S. Pitombo. Aspectos da pronominalização do português vernacular de Luanda: uma comparação com o português do Brasil. In: Norma da Silva Lopes; Lígia Pelon da Silva Bulhões; Cristina dos Santos Carvalho.(Org). *Sociolinguística: estudo da variação, da mudança e da sócio-história do português brasileiro*. Feira de Santana: EDUEFS, 2013, p.145-167.

THOMPSON, Edward. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Tradução de Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio de Maria da Conceição Paiva e Maria Eugênia L. Duarte. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

O ASPECTO *PERFECT* NO PORTUGUÊS DO BRASIL

THE *PERFECT* ASPECT IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Júlia Lourenço de JESUS¹
Ana Cíntia da Silva MATOS²
Adriana Leitão MARTINS³
Juliana Barros NESPOLI⁴

RESUMO: O aspecto *perfect*, quando associado ao presente, refere-se às situações que ocorreram ou começaram no passado e possuem efeitos no presente. Esse aspecto divide-se em dois tipos: *perfect* universal, aquele pelo qual a situação descrita persiste até o presente, e *perfect* existencial, aquele pelo qual a situação descrita possui relevância no presente. O objetivo deste artigo é descrever as realizações dos dois tipos de aspecto *perfect* no português do Brasil, analisando as formas verbais e os advérbios que os veiculam. Utilizamos como metodologia análise de dados de fala espontânea, de dados escritos extraídos de blogs e de dados obtidos mediante aplicação de teste de preenchimento de lacuna. Verificamos que o *perfect* universal é expresso através do presente do indicativo, das perífrases formadas por auxiliar + gerúndio e do passado composto, podendo essas formas verbais estar combinadas a expressões adverbiais tais como: “desde”, “até hoje”, “sempre” e “há x anos”. O *perfect* existencial é expresso através do pretérito perfeito, podendo essa forma verbal estar combinada a expressões adverbiais tais como: “já”, “recentemente”, “agora” e “ainda”. Portanto, chegamos à conclusão de que a proposta de divisão do aspecto *perfect* em dois tipos parece adequada ao português do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Aspecto. *Perfect*. Realização. Português do Brasil.

ABSTRACT: The *perfect* aspect, in the present, refers to situations that happened or started in the past and have an effect in the present moment. This aspect is divided into two types: universal *perfect*, that one by which the described situation persists until the present, and existential *perfect*, that one by which the described situation has relevance in the present. The aim of this article is to describe the realizations of the two types of the *perfect* aspect in Brazilian Portuguese, analyzing the verbal forms and adverbs used to express them. As our methodology, we analyzed spontaneous speech data, written data extracted from blogs, and data obtained by the application of a cloze test. We verified that the universal *perfect* is expressed by the present tense, by periphrases formed by auxiliary verbs + gerund, and by the present perfect, and these verbal forms could be combined to adverbials such as “since”, “until today”, “always” and “for x years”. The existential *perfect* is expressed by the past tense, and this verbal form could be combined to adverbials such as “already”, “recently”, “now” and “still”. We concluded that the proposal which divides the *perfect* aspect into two types seems adequate for Brazilian Portuguese.

KEYWORDS: Aspect. *Perfect*. Realization. Brazilian Portuguese.

1. Graduanda em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: julourencoufrj@gmail.com. Bolsista PIBIC-UFRJ.

2. Graduanda em Letras Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: ac.smatos2@gmail.com.

3. Professora Adjunta do Departamento de Linguística e Filologia, da Pós-graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: adrianaleitao@ufrj.br.

4. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro - RJ, Brasil. E-mail: juliana_nespoli@yahoo.com.br.

Introdução

Com base em Comrie (1976), aspecto indica os diferentes modos de se visualizar a composição temporal interna de uma situação. Haja vista sua universalidade, o estudo sobre aspecto se torna recorrente a fim de se entender, a partir das suas realizações, parte do funcionamento do sistema cognitivo linguístico dos indivíduos. Em relação aos estudos sobre aspecto no português do Brasil (PB), há trabalhos como o de Travaglia (1981) em que se descrevem o sistema verbal e as noções aspectuais nessa língua.

Com o intuito de se contribuir para o estudo de aspecto no português, neste trabalho, procura-se analisar tal categoria. Mais especificamente, busca-se analisar o aspecto *perfect*, que, quando associado ao tempo presente, indica uma situação que ocorreu ou começou no passado e tem efeitos no presente. No que diz respeito ao estudo sobre o *perfect* associado ao tempo presente no português, a literatura ainda relaciona esse aspecto à forma verbal de passado composto, como parece ocorrer em outras línguas como o inglês. Portanto, este trabalho busca contribuir, por exemplo, para o entendimento de como o *perfect*, quando relacionado ao presente, se realiza no PB.

Esse aspecto divide-se em dois tipos: *perfect* universal e *perfect* existencial. O primeiro é utilizado na descrição de uma situação que se iniciou no passado e que tem persistência no presente, ao passo que o segundo é utilizado na descrição de uma situação que ocorreu e terminou no passado e que tem relevância no presente.

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para a descrição das realizações de *perfect* nas línguas. Mais especificamente, buscam-se (i) investigar as realizações de *perfect* universal no PB e (ii) investigar as realizações de *perfect* existencial no PB, ambos relacionados ao tempo presente. A investigação dessas realizações será feita por meio das análises das formas verbais e das expressões adverbiais utilizadas na expressão desses tipos de *perfect* no PB.

Este artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentam-se a teoria adotada no que concerne ao *perfect* e como são descritas as realizações desse aspecto no PB na literatura. Já na segunda seção, apresenta-se a metodologia adotada neste trabalho. Na terceira seção, são apresentados os resultados. Na quarta seção, há uma discussão a respeito dos resultados obtidos. Na quinta seção, são apresentadas as considerações finais deste trabalho.

1. Perfect

À luz da teoria do agora estendido, entende-se o aspecto *perfect* como um intervalo de tempo, conhecido como *Perfect Time Span* (PTS), que inclui uma fronteira à esquerda, marcando o início da situação no passado, e uma fronteira à direita, marcando o momento presente, como se pode observar na figura 1. Em relação às letras utilizadas na figura 1, a letra E indica *event* (“evento”) – a situação em si –, a letra R indica *reference* (“referência”) – presente, passado ou futuro – e a letra S indica *speech* (“fala”) – o momento em que a frase foi enunciada.

Figura 1: Intervalo de tempo por Rothstein



Fonte: Rothstein (2008, p.6)

Com base no intervalo de tempo exposto acima, podemos entender essa relação entre passado e presente caracterizado pelo aspecto *perfect* a partir do exemplo em (1).

- (1) *Maria has lived in Brazil since 2010.*⁵
'Maria tem morado/mora no Brasil desde 2010.'

Como pode ser observado em (1), o início da situação relacionado à estadia de Maria no Brasil se deu no passado, mais especificamente, em 2010, e essa situação persiste até o momento da fala, o qual coincide com o momento de referência, mais precisamente, o momento presente. Como já enunciado na introdução, neste artigo, investigamos o *perfect* observado em situações que ocorreram ou começaram no passado e que têm alguma relação com o presente. Apesar de analisarmos somente as situações em que esse aspecto está associado ao presente, esse mesmo aspecto pode estar associado tanto ao passado, formando o tempo verbal *past perfect* do inglês, quanto ao futuro, formando o tempo verbal *future perfect* do inglês.

Iatridou; Anagnostopoulou; Izvorski (2003) propõem que o *perfect* pode ser dividido em dois tipos: (i) *perfect* universal e (ii) *perfect* existencial. Tal clas-

5. Os exemplos, neste artigo, estão em inglês devido aos diversos trabalhos que têm sido feitos em que se analisa o *perfect* nessa língua.

sificação é a adotada neste trabalho⁶. De acordo com as autoras, no que diz respeito ao *perfect* universal, o significado do predicado se mantém durante todo o intervalo PTS, de um ponto no passado até um ponto no presente que, necessariamente, é o momento da fala⁷. Ao passo que, no que diz respeito ao *perfect* existencial, o significado do predicado não se mantém durante todo intervalo PTS e a situação passada não se estende até o momento da fala, e sim possui uma relevância no momento presente.

Em outras palavras, em relação à diferença semântica entre os dois tipos de *perfect*, pode-se dizer que, quando relacionado ao presente, o *perfect* universal refere-se a uma situação iniciada no passado e que persiste até o presente, enquanto o *perfect* existencial refere-se a uma situação finalizada no passado e que possui uma relevância no presente. Essa distinção pode ser entendida através dos exemplos em (2) e (3):

(2) *Pedro has worked in Brazil since 2010.*

‘Pedro tem trabalhado/ trabalha no Brasil desde 2010.’

(3) *Pedro has visited Brazil.*

‘Pedro (já) visitou o Brasil.’

Na sentença em (2), observa-se que o evento relacionado ao trabalho de Pedro no Brasil se iniciou no passado, mais especificamente, em 2010, e persiste até o presente, caracterizando o *perfect* universal. Por outro lado, na sentença em (3), observa-se que o evento em que Pedro visitou o Brasil ocorreu pelo menos uma vez no passado e essa experiência se mantém no presente, caracterizando o *perfect* existencial.

Apesar de o inglês ter sido uma das línguas mais recorrentemente investigadas no que tange ao estudo sobre as realizações do *perfect*, talvez por parecer haver uma relação direta entre morfologia de passado composto e noção aspectual de *perfect* nessa língua, há outras línguas em que as realizações desse aspecto também foram analisadas. Por virtude de este artigo ter por objetivo investigar

6. Essa divisão não é consensual na literatura, visto que, em Comrie (1976), propõem-se quatro tipos de *perfect*: (i) *perfect* de resultado; (ii) *perfect* experiencial; (iii) *perfect* de passado recente e (iv) *perfect* de situação persistente. Pode-se dizer que os três primeiros tipos de *perfect* de Comrie estariam relacionados ao existencial. Já o *perfect* de situação persistente estaria relacionado ao universal.

7. Em Jesus (2016), propõe-se que não haja diferença, em termos de realização morfológica de *perfect* universal, entre as situações iniciadas no passado e que persistem até o presente como um momento de referência e aquelas situações iniciadas no passado e que persistem até o momento da fala, diferentemente do que é proposto por Iatridou; Anagnostopoulou; Izvorski (2003). Neste trabalho, considera-se que o *perfect* universal seja caracterizado pela persistência da situação até o presente como um momento de referência, tal como verificado em Jesus (2016).

as realizações de *perfect* universal e existencial no PB, faz-se necessário, primeiramente, o levantamento do que é proposto na literatura acerca desse aspecto no PB. Desse modo, na seção seguinte, apresenta-se esse levantamento.

1.1. Realizações de *perfect* no português do Brasil

Primeiramente, é importante trazermos à tona como o aspecto *perfect* e suas realizações são entendidas na gramática tradicional. Em Cunha; Cintra (1985), por exemplo, propõe-se que o pretérito perfeito composto⁸, diferentemente do pretérito simples, exprime a repetição de um ato ou a sua continuidade até o presente em que falamos, o que é compatível com a noção de *perfect* universal descrita anteriormente, como pode ser observado na sentença em (4):

(4) **Tenho escrito** bastantes poemas⁹.

Em Molsing (2010), propõe-se que a construção do perfeito¹⁰ varia entre as línguas com relação ao verbo auxiliar, visto que, diferentemente de outras línguas românicas, o passado composto do PB faz uso do auxiliar *ter* ao invés do *haver*. Percebe-se que Molsing só considera a forma verbal de passado composto como aquela que veicula *perfect* no PB, seguindo o que é sugerido na gramática tradicional apresentada acima.

Todavia, Novaes; Nespoli (2014) afirmam que, apesar de a morfologia de passado composto veicular *perfect*, essa nem sempre é autorizada no PB, tornando certas sentenças agramaticais, como pode ser observado em (5). Além disso, esses autores apontam que certas expressões adverbiais podem ser essenciais para a expressão desse aspecto, como pode ser observado em (6) e (7). No exemplo em (6), a expressão adverbial “desde 1990” possibilita a leitura de *perfect* universal, visto que localiza o início da situação no passado, a qual se mantém no presente. Já no exemplo em (7), o advérbio “já” é essencial para a leitura de que a experiência de estar na América, que ocorreu no passado, possui uma relevância no presente, característica do *perfect* existencial.

8. O pretérito perfeito composto corresponde ao que se chama neste trabalho de passado composto.

9. Exemplo retirado de Cunha; Cintra (1985, p.443).

10. Molsing (2010) se utiliza do termo “perfeito” para intitular o *perfect*, como entendemos neste trabalho.

- (5) *Eu **tenho morado** no Rio de Janeiro.
(6) Eu moro no Rio de Janeiro **desde 1990**.
(7) João **já** esteve na América.¹¹

Novaes; Nespoli (2014) partem da intuição de que o tipo universal pode ser realizado através (i) da combinação do presente do indicativo com certas expressões adverbiais, (ii) de auxiliar + gerúndio e (iii) do passado composto, enquanto o existencial pode ser realizado através da combinação entre o pretérito perfeito e outros elementos na sentença, como pode ser observado nos exemplos em (6) e (7).

Diante do que é proposto na literatura acerca as realizações de *perfect* no PB, este trabalho busca ampliar a descrição das formas verbais e das expressões adverbiais que veiculam o *perfect* universal e o *perfect* existencial. Neste estudo, como será abordado na próxima seção, busca-se uma descrição acurada das realizações de *perfect* associado ao tempo presente no PB por meio de uma metodologia de pesquisa que combine diversos modos de coleta de dados.

2. Metodologia

A metodologia deste trabalho consiste na combinação de procedimentos metodológicos inspirados no estudo de Lopes (2016), o qual buscava comparar o *perfect* no inglês da Inglaterra e no PB. Os procedimentos consistem em: (i) análise de fala espontânea de entrevistas retiradas de um programa de televisão; (ii) análise de modalidade escrita em blogs e (iii) análise de dados obtidos mediante aplicação do teste linguístico desenvolvido por Lopes (2016). A seguir, são descritos cada um dos procedimentos mencionados.

2.1. Análise de fala espontânea

Para a coleta de dados de fala espontânea no PB, foram analisadas três entrevistas do *Programa com Bial*, totalizando uma hora e quarenta minutos de fala. As entrevistas analisadas foram transmitidas no canal GNT nos dias 16 e 23 de outubro e 06 de novembro de 2016 às 20h. As entrevistadas eram quatro mulheres falantes nativas do PB com faixa etária entre 25 e 76 anos. Apesar de o programa ser gravado, optou-se por esse veículo devido ao seu caráter informal, proporcionando às entrevistadas uma liberdade de agir de forma espontânea.

11. Os exemplos de (5) a (7) foram retirados de Novaes; Nespoli (2014, pp. 266-269).

Durante a análise, foram selecionadas todas as ocorrências do aspecto *perfect*, de modo que se observou tanto a morfologia verbal quanto as expressões adverbiais utilizadas nas sentenças com esse aspecto.

2.2. Análise de modalidade escrita

Para a coleta de dados de produção escrita, foram analisadas 15 publicações dos blogs *Coisa de Diva*, *Fashionismo* e *Modices*. Os três blogs apresentam a mesma natureza, já que todos abordam temas como moda, beleza e estilo de vida. As autoras desses blogs são falantes nativas do PB com idade entre 20 e 40 anos. A escolha do blog como representante da modalidade escrita decorre do seu caráter informal e, possivelmente, de um menor grau de monitoramento da escrita em comparação a veículos como o jornal, por exemplo. Durante a análise, foram selecionadas todas as ocorrências que veiculavam o aspecto *perfect*, de modo que se observaram tanto a morfologia verbal quanto as expressões adverbiais utilizadas nas sentenças com esse aspecto.

2.3. Análise de dados obtidos pelo teste linguístico

Para a coleta de dados pelo teste linguístico, aplicamos o teste *offline* de preenchimento de lacuna desenvolvido por Lopes (2016) a 77 informantes falantes nativos do PB com faixa etária entre 18 e 40 anos. Nesse teste, há quatro textos curtos sobre histórias cotidianas e cada texto contém seis lacunas, sendo vinte e quatro lacunas no total. Cada lacuna vem acompanhada de três opções de preenchimento. As lacunas alvo se encontram somente na posição de verbo ou de locução verbal, enquanto as lacunas distratoras, que foram colocadas no teste para que o informante não percebesse o fenômeno alvo da pesquisa, se encontram na posição de verbo, substantivo, preposição ou de uma oração. Os textos possuem cada um duas lacunas alvo e quatro lacunas distratoras.

No total, havia oito lacunas alvo e dezesseis distratoras. Dentre as lacunas alvo, aquelas voltadas para a expressão do *perfect*, o falante deveria escolher uma dentre três formas verbais, que poderiam vir acompanhadas ou não de advérbios, apresentadas como opções de resposta. Para que as sentenças veiculassem *perfect* universal, a autora utilizou expressões adverbiais do tipo “há quinze anos” e “há cinco anos”, que são capazes de estabelecer a persistência de uma situação passada no presente. Para que as sentenças veiculassem *perfect* existencial, a autora utilizou expressões adverbiais do tipo “nunca” e “já” e a locução verbal

formada por “acabar” no pretérito perfeito + preposição “de” + infinitivo, que são expressões capazes de mostrar a relevância no presente de uma situação ocorrida e terminada no passado. A seguir, verificam-se todas as lacunas alvo do teste, sendo as duas primeiras com o universal e as restantes com o existencial, e, entre parênteses em negrito, as opções de resposta referentes a essas lacunas alvo.

- a) Pois é, eu (**tenho trabalhado/ trabalho/ estou trabalhando**) aqui há 15 anos já.
- b) É mesmo? Eu (**estou morando/ tenho morado/ moro**) aqui há 5 anos e é a primeira vez que vejo você.
- c) É normal, meus amigos acham o mesmo quando digo que nunca (**vou/tenho ido/ fui**) à cidade (favorita/ preferida/ número 1) deles.
- d) Obrigada. (**Perdi/ Tenho perdido/ Estou perdendo**) minha chave e ainda não encontrei.
- e) Bem, eu (**acabei de me formar/ me formei recentemente/ me formei há pouco tempo**).
- f) Você já (**ouviu/ tem ouvido/ ouve**) alguma música dos Beatles?
- g) Eu (**estou quebrando/ tenho quebrado/ quebrei**) a janela e o vidro está rachado.
- h) (**Fiz isso agora/ Acabei de fazer isso/ Fiz isso há pouco tempo!**)

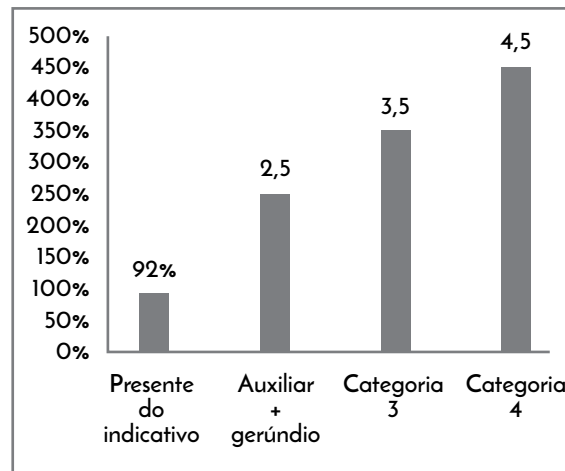
3. Resultados

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos por meio das coletas de dados das modalidades oral e escrita e por meio da aplicação do teste linguístico.

3.1. Dados de fala espontânea

No total de três entrevistas, foram contabilizadas 42 ocorrências de *perfect*, dentre elas, 13 correspondentes ao *perfect* universal e 29 correspondentes ao *perfect* existencial. As sentenças com *perfect* universal apresentavam as seguintes formas verbais: presente do indicativo e auxiliar + gerúndio. Dessas realizações, 92% foram por meio do presente do indicativo e 8%, por meio do auxiliar “vir” + gerúndio, como pode ser observado no gráfico 1.

Gráfico 1: Realizações de *perfect* universal nas entrevistas



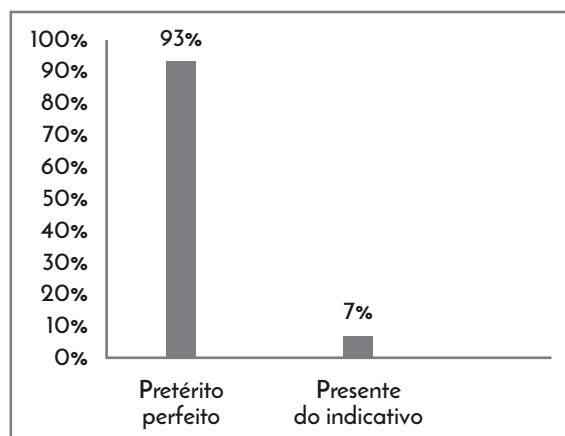
Fonte: Elaborado pelos autores

Todas as ocorrências apresentavam uma expressão adverbial, por exemplo, “até hoje”, “sempre”, “há doze anos”, “nesses últimos tempos”, etc. A seguir, há quatro exemplos de ocorrências referentes às formas verbais e expressões adverbiais utilizadas nas sentenças:

- (8) Eu acho que até hoje ainda **tem** um pouco disso.
- (9) A Mônica não é uma pessoa que sai por aí ficando com vários, é sempre muito intenso.
- (10) **Está há doze anos** em cartaz.
- (11) A gente **vem assistindo** nesses últimos tempos uma nova onda de feminismo.

As sentenças com *perfect* existencial apresentavam as seguintes formas verbais: pretérito perfeito e presente do indicativo. Dessas realizações, 93% foram por meio do pretérito perfeito e 7%, por meio do presente do indicativo, como pode ser observado no gráfico 2.

Gráfico 2: Realizações de *perfect* existencial nas entrevistas



Fonte: Elaborado pelos autores

Dentre as ocorrências com pretérito perfeito, 0,03% apareceram com a locução verbal formada por “acabar” no pretérito perfeito + preposição “de” + infinitivo e 33% apresentavam o advérbio “já”. A seguir, há dois exemplos de ocorrências referentes à locução verbal e ao advérbio mencionado acima:

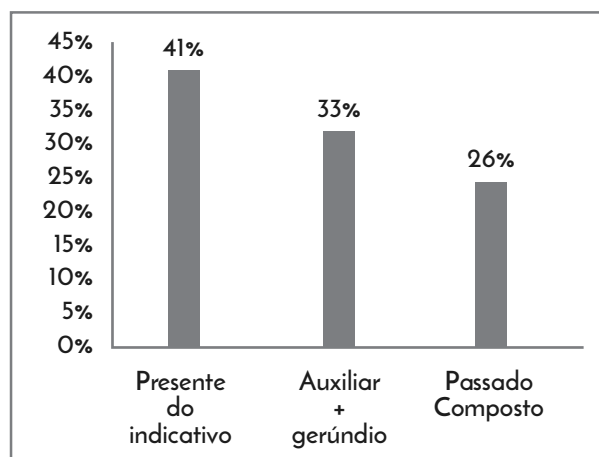
(12) **Acabei de sair** de um casamento de dez anos, então eu posso falar.

(13) Você **já se definiu** como antimusa.

3.2. Dados de modalidade escrita

No total de 15 publicações, foram contabilizadas 38 ocorrências de *perfect*, dentre elas, 27 correspondentes ao *perfect* universal e 11 correspondentes ao *perfect* existencial. Dentre as realizações do tipo universal, 41% foram por meio do presente do indicativo, 33%, por meio dos auxiliares “estar”, “viver” e “vir” + gerúndio e 26%, por meio do passado composto, como pode ser observado no gráfico 3.

Gráfico 3: Realizações de *perfect* universal nos blogs



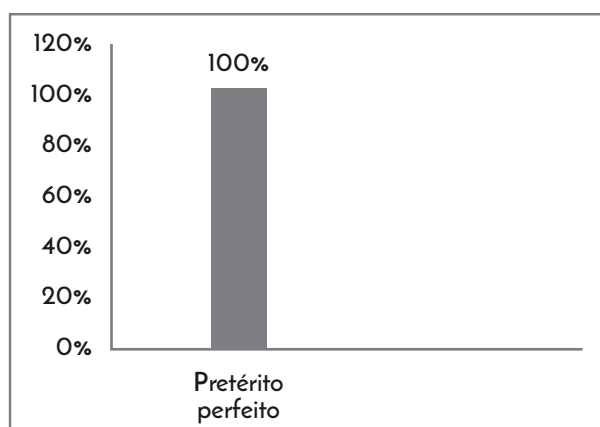
Fonte: Elaborado pelos autores

Algumas ocorrências com auxiliar + gerúndio apresentavam certas expressões adverbiais, por exemplo, “há pouco mais de 20 anos”, “há tempos” e “sempre”. Todas as ocorrências com presente do indicativo apresentavam uma expressão adverbial, por exemplo, “sempre” e “desde x tempo”. Dentre as ocorrências de passado composto, algumas estavam acompanhadas de expressões adverbiais, por exemplo, “ultimamente”, “de lá pra cá” e “hoje em dia”. A seguir, há três exemplos de ocorrências referentes às formas verbais e às expressões adverbiais mencionadas anteriormente:

- (14) Com todo seu colorido e suas estampas exclusivas (e expressivas!), a Karamello **vem fazendo** moda há pouco mais de 20 anos (!) de forma justa e com tudo produzido por aqui.
- (15) Adorei e sempre uso quando quero dar um toque especial na maquiagem.
- (16) Mas ultimamente **tenho gostado** muito de deixá-las mais marcadas, então fiquei empolgada para testar esse 2 em 1 Sobrancelhas Perfeitas.

As sentenças veiculando *perfect* existencial foram realizadas exclusivamente por meio da forma verbal de pretérito perfeito, como pode ser observado no gráfico 4.

Gráfico 4: Realização de *perfect* existencial nos blogs



Fonte: Elaborado pelos autores

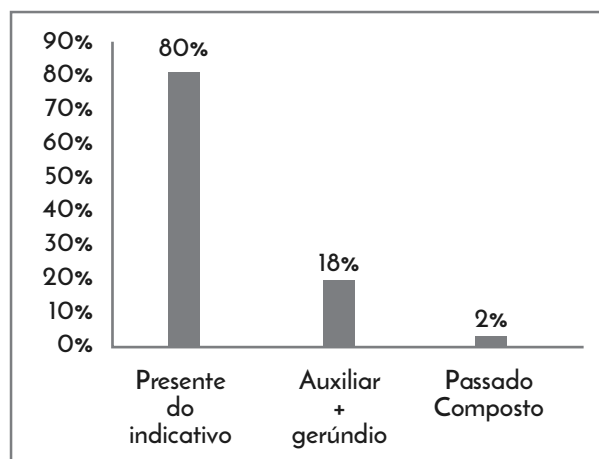
A maioria das ocorrências apresentava forma verbal acompanhada de um advérbio, por exemplo, “já”, “recentemente”, “agora” e “ainda”. Além dessas combinações, havia a locução verbal formada por “acabar” no pretérito perfeito + preposição “de” + infinitivo. A seguir, há quatro exemplos de ocorrências referentes às expressões adverbiais e à locução verbal e mencionadas anteriormente:

- (17) Já **testei** uma infinidade de marcas e achei todos bem iguais.
- (18) Recentemente, a Eudora **lançou** alguns produtos para olhos e sobrancelhas.
- (19) Agora, **chegou** o momento de definirmos de vez qual foi o tratamento capilar preferido de cada uma em 2016!
- (20) Mas pensa naquela amiga/amigo que **acabou de conseguir** seu próprio espacinho, ama hip-hop e adora coisinhas pra decorar.

3.3. Dados obtidos pelo teste linguístico

Dentre as lacunas alvo do teste linguístico, observamos que, para a expressão do *perfect* universal, 80% das lacunas foram preenchidas por meio do presente do indicativo, 18%, por meio de auxiliar + gerúndio e 2% das lacunas foram preenchidas por meio do passado composto, como pode ser observado no gráfico 5.

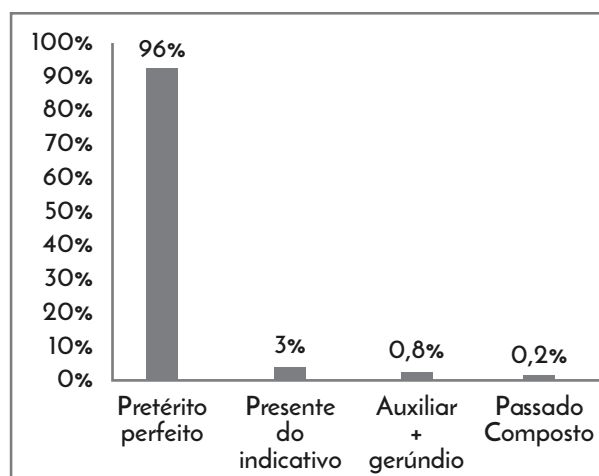
Gráfico 5: Realizações de *perfect* universal no teste



Fonte: Elaborado pelos autores

Já para expressar o *perfect* existencial, as lacunas foram preenchidas majoritariamente por meio do pretérito perfeito, totalizando 96%, seguido de 3% preenchidas por meio do presente simples, 0,8%, por meio de auxiliar + gerúndio e 0,2%, por meio do passado composto, como pode ser observado no gráfico 6.

Gráfico 6: Realizações de *perfect* existencial no teste



Fonte: Elaborado pelos autores

4. Discussão

Primeiramente, vale destacar que chegamos à conclusão de que as realizações de *perfect* no PB não seguem o mesmo padrão das realizações desse aspecto no inglês, língua na qual parece haver uma relação direta entre a morfologia de passado composto e a veiculação de *perfect*, tanto universal quanto existencial.

No que concerne ao *perfect* universal, observou-se um desequilíbrio das formas verbais utilizadas para a sua expressão nas diferentes etapas que compunham a metodologia. Em relação ao passado composto, só foi possível observar ocorrências com essa morfologia na modalidade escrita, em dados extraídos de blogs e em dados obtidos por meio do teste escrito de preenchimento de lacuna, o que sugere que essa forma verbal está deixando de ser a preferencial para veicular *perfect* na fala. Pode-se dizer, ainda, que, mesmo havendo uma opção de resposta com essa forma verbal no teste, os informantes praticamente não a escolheram. Desse modo, acredita-se que, pelo blog apresentar a modalidade escrita, esse pode ter um caráter mais conservador da língua em relação à fala espontânea, conservando, portanto, o uso do passado composto.

Por outro lado, o presente do indicativo utilizado para veicular o *perfect* universal aparece em todas as etapas. Acredita-se que isso ocorra pelo fato de o presente ser uma forma neutra, ou seja, expressar outros tempos, como o futuro (como em “Eu saio às 5h amanhã”), e outros aspectos, como o imperfectivo contínuo¹² (como em “Eu leio uma revista agora”). Logo, a combinação do presente do indicativo com advérbios com valor de *perfect* possibilitaria a expressão desse aspecto, diferentemente do passado composto, que não necessita vir acompanhado de advérbios para veicular o *perfect* universal.

Portanto, comparando-se o uso do passado composto ao uso do presente do indicativo para a expressão do *perfect* universal, como resumido nos dois últimos parágrafos, percebe-se que há uma diferença entre as incidências desses usos em cada etapa que compõe a metodologia, demonstrando que, em cada modalidade, há uma mudança substancial na quantidade de ocorrências dessas diferentes formas verbais.

Ainda em relação ao presente do indicativo, sendo que ao veicular o *perfect* existencial, observou-se que somente uma das ocorrências (7%) foi expressa por meio dessa forma verbal na etapa metodológica das entrevistas. Essa ocorrência pode ser observada em (21).

12. Segundo Comrie (1976), o aspecto imperfectivo contínuo expressa uma situação que está acontecendo no momento de referência.

(21) Você tá com o cabelo muito bem **cortado**.

Contudo, pode-se dizer que a ocorrência em (21) difere das ocorrências de *perfect* universal expressas pela mesma morfologia. Consideramos que haja essa diferença, visto que interpretamos que a relação estabelecida entre passado e presente, nesse caso, ocorre através do uso do adjetivo, que cumpre a função de informar que a situação de cortar o cabelo, ocorrida e finalizada no passado, tem o efeito de o cabelo estar cortado no presente. Dessa maneira, entendemos que a ocorrência apresentada em (21) pode ser interpretada como uma ocorrência de *perfect* existencial.

Em Matos (2016), investigou-se o mesmo tipo de *perfect* e encontrou-se ocorrência parecida ao exemplo em (21), como pode ser observado no exemplo em (22).

(22) Eu abri a porta, a porta **está aberta**.

Na ocorrência em (22), o falante, aparentemente por falta de uma morfologia específica no português para expressar os efeitos no presente de uma situação finalizada no passado, utilizou dois tempos verbais: na primeira oração, o pretérito perfeito e, na segunda oração, o presente do indicativo apoiado no adjetivo, que indicava o efeito no presente da finalização da ação.

Ainda sobre o *perfect* existencial, com base no que foi observado nas três etapas metodológicas, pode-se dizer que esse aspecto foi expresso quase que exclusivamente pela forma verbal de pretérito perfeito. Todavia, no gráfico 6, referente aos dados obtidos pelo teste linguístico, é possível observar que houve realizações, apesar de poucas, por meio do presente do indicativo, auxiliar + gerúndio e passado composto. Devido à baixa porcentagem de uso destas três formas verbais, acredita-se que elas possam ter sido escolhidas por dois motivos: (i) o informante não esteve atento à tarefa solicitada no preenchimento daquela lacuna especificamente ou (ii) o informante não entendeu que a frase veiculava o aspecto *perfect*, mas sim outro aspecto. Assim, descartamos a possibilidade de esses casos corresponderem a formas de realização do *perfect* existencial.

Com base na análise dos resultados e na discussão proposta, observou-se que o presente do indicativo, o auxiliar + gerúndio e o passado composto são as formas verbais que veiculam o *perfect* universal, ao passo que o pretérito perfeito é a forma verbal preferencial para veicular o *perfect* existencial, tal como sugerido em Novaes; Nespoli (2014). Nas tabelas 1 e 2 a seguir, pode ser verificado um resumo das formas verbais e expressões adverbiais, respectivamente, consideradas neste trabalho como realizações do aspecto *perfect*.

Tabela 1: Formas verbais de *perfect* universal e existencial

Tipos de <i>perfect</i>	Formas verbais
<i>perfect</i> universal	Passado composto, auxiliar + gerúndio e presente do indicativo
<i>perfect</i> existencial	Pretérito perfeito

Fonte: Elaborado pelos autores

Tabela 2: Expressões adverbiais de *perfect* universal e existencial

Tipos de <i>perfect</i>	Expressões adverbiais
<i>perfect</i> universal	Até hoje, sempre, há x anos, nesses últimos tempos, desde x tempo, ultimamente, há tempos, de lá pra cá, hoje em dia
<i>perfect</i> existencial	Já, recentemente, agora, ainda

Fonte: Elaborado pelos autores

Por fim, como foi demonstrado na tabela 1, conclui-se que há formas verbais distintas utilizadas para a expressão do *perfect* universal e do *perfect* existencial. E, como demonstrado na tabela 2, percebe-se que há duas classes de advérbios, uma utilizada para veicular o *perfect* universal e outra utilizada para veicular o *perfect* existencial. Dessa forma, pode-se afirmar que realmente estamos diante de dois tipos diferentes de *perfect*, seja semanticamente, seja morfológicamente, o que só pôde ser confirmado através da comparação das realizações de cada tipo nas diferentes etapas metodológicas.

5. Considerações finais

No presente trabalho, buscou-se investigar as realizações verbais e adverbiais do aspecto *perfect*, tanto o tipo universal quanto o existencial, com o intuito de descrever tais realizações no PB. A fim de atingir esse objetivo, foi utilizada como metodologia uma combinação de procedimentos inspirados em Lopes (2016), que consistia na coleta de dados de falantes nativos do PB através de três etapas, a saber: (i) análise de fala espontânea de entrevistas retiradas de um programa de televisão, (ii) análise de modalidade escrita de dados extraídos de três blogs e (iii) análise de dados obtidos pela aplicação do teste linguístico desenvolvido por Lopes (2016). A escolha dessa metodologia foi essencial para observar-

mos como o *perfect* tem sido realizado pelos falantes nativos do PB, o que nos proporcionou uma visão mais geral do aspecto *perfect* nessa língua, perpassando as diferentes modalidades.

Através da análise feita, observamos que o *perfect* universal é realizado através das formas verbais de (i) passado composto, (ii) auxiliar + gerúndio e (iii) presente do indicativo, ao passo que o *perfect* existencial é realizado, sobretudo, através da forma verbal de pretérito perfeito.

Em suma, através deste estudo descritivo e da análise dos resultados, pode-se dizer que há, de fato, dois tipos de *perfect* distintos, visto que há formas verbais que só expressam o universal e outras que só expressam o existencial, do mesmo modo que há advérbios restritos a cada tipo de *perfect*.

REFERÊNCIAS

- COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. New York: Cambridge University Press, 1976.
- IATRIDOU, S.; ANAGNOSTOPOULOU, E.; IZVORSKI, R. Observations about the form and meaning of the perfect. In: ALEXIADOU, A.; RATHERT, M.; VON STECHOW, A. *Perfect Explorations*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. p. 153-205.
- JESUS, J. L. O aspecto *perfect* no inglês dos Estados Unidos (IEU) e no português do Brasil (PB): uma análise do *perfect* do tipo universal. *Anais da 7ª SIAC*. Rio de Janeiro, UFRJ. 2016.
- LOPES, T. L. *A realização morfológica do aspecto perfect no português do Brasil e no inglês britânico - uma análise comparativa*, 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- MATOS, A. C. S. O aspecto *perfect* no português do Brasil (PB): uma análise do subtipo *perfect* de resultado. *Anais da 7ª SIAC*. Rio de Janeiro, UFRJ. 2016.
- MOLSING, K. Reflexões teóricas sobre o passado composto. *Revista Letras*, n. 81, p. 177-191. Curitiba, 2010.
- NOVAES, C; NESPOLI, J. B. O traço aspectual de perfect e suas realizações. *Revista FSA*, Teresina, v. 11, n. 1, art. 14, p. 255-279, jan./mar. 2014.

**“VENHA PELO MENOS EM LIVRO, EM CARTA, EM VIBRAÇÃO”:
CARTAS DE CAIO FERNANDO ABREU A HILDA HILST**

**“COME AT LEAST THROUGH A BOOK, THROUGH A LETTER, THROUGH A
VIBRATION”: LETTERS FROM CAIO FERNANDO ABREU TO HILDA HILST**

André Luiz ALSELMI¹

DIP, Paula. *Numa hora assim escura: a paixão literária de Caio Fernando Abreu e Hilda Hilst*. José Olympio: Rio de Janeiro, 2016.

Nas últimas décadas, o mercado editorial brasileiro tem oferecido ao público leitor uma grande quantidade de textos íntimos de escritores, principalmente no campo epistolar. Frequentemente tidas como uma forma espontânea de escrita, com valor meramente referencial, as cartas de personalidades literárias geralmente ganham outra dimensão: constituem-se como uma espécie de laboratório literário, na medida em que se apresentam como espaço para a discussão sobre o fazer poético, como têm demonstrado vários estudos críticos. Ademais, essas missivas também revelam, não raro, grande valor formal, a partir da capacidade inventiva de seus emissores.

Em 2016, mais uma obra contribuiu para avolumar as publicações do gênero epistolar: publicada pela editora José Olympio, *Numa hora assim escura: a paixão literária de Caio Fernando Abreu e Hilda Hilst* – assinada por Paula Dip – reúne 25 cartas inéditas trocadas entre esses dois escritores no período de 1971 a 1990. No prólogo, a jornalista apresenta a origem da correspondência que compõe a publicação: um lote de cartas compradas, em 2010, do poeta baiano Antonio Nahud Júnior, que viveu na Casa do Sol nos anos 1990 e conheceu Caio e Hilda. Esses textos teriam sido entregues ao poeta após uma briga entre os escritores, em que Hilda teria manifestado o desejo de queimar as missivas, sendo impedida por Nahud Júnior.

Segundo Dip, as cartas mostram uma outra faceta do escritor: “Aquele era um cara que eu não conhecia: um guri de 19 anos, meio hippie, indeciso se fazia jornalismo, teatro ou literatura” (p. 10). É sobretudo a partir dessa ideia de um Caio “inédito” que a jornalista justifica a importância da publicação da corres-

1. Coordenador do curso de Letras do Centro Universitário Barão de Mauá. Professor do Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UNESP - Universidade Estadual Paulista - Campus Araraquara-SP - Brasil. E-mail: andre_alselmi@yahoo.com.br.

pondência entre os escritores. Dip completa, ainda, que o Caio dessas cartas “Era bem diferente do Caio que conheci, aos 30 anos, jornalista conceituado, escritor premiado, finalizando os contos de *Morangos Mofados* (Brasiliense, 1982), que seria seu livro de maior sucesso, com mais de uma dezena de edições” (p. 10). Assim, a jornalista enxerga nas cartas “[...] a possibilidade de revisitar a juventude de Caio, voltar com ele à lendária Casa do Sol de Hilda Hilst, um sonho” (p. 10).

Se por um lado as cartas chamam a atenção pelo seu ineditismo, por outro, as missivas não revelam ao público um novo Caio, menos conhecido pelo público (ao menos pela crítica literária), como quer Dip. Isso se deve ao fato de esta não ser a primeira coletânea de cartas do escritor: em 2002, pelo Aeroplano, sob a organização de Ítalo Moriconi, a densa coletânea *Cartas* – com textos que englobam o extenso período de 1965 a 1995 – revelou ao público a intensa atividade epistolográfica do autor. Também em 2016, os vinte anos da morte de Caio Fernando Abreu foram marcados pelo lançamento de uma nova edição das *Cartas*, em *e-book*, pela E-galáxia, mais uma vez sob organização de Moriconi, com acréscimo de um cartão postal e três textos inéditos destinados a Stella Miranda e Marcos Breda.

Além da edição de *Cartas*, outros textos epistolares inéditos do autor também já vieram a público, pela editora Agir: em 2005, em *Caio 3D: o essencial da década de 1970*, foram publicadas seis cartas enviadas à sua mãe, Nair Abreu; no mesmo ano, em *Caio 3D: o essencial da década de 1980*, dez cartas endereçadas a Nair Abreu, Maria Clara Cacaia Jorge, Fanny Abramovich, Luciano Alabarse, Cláudia Abreu e Jorge Cabral; em 2006, em *Caio 3D: o essencial da década de 1990*, seis cartas a Maria Clara Cacaia Jorge, Betty Milan, Fanny Abramovich, Nair e Zaél Abreu.

A própria Paula Dip, amiga de Caio, já havia lançado, em 2009, *Para sempre teu, Caio F.: cartas, conversas, memórias de Caio Fernando Abreu*, pela editora Record, em que foram publicados textos íntimos que ela havia recebido do autor sobretudo quando trabalharam juntos. Nesse sentido, as correspondências reunidas no volume organizado por Dip em 2016 vêm somar-se ao grande número de textos epistolares já disponíveis aos estudiosos da obra caiofernandiana.

Entretanto, a maneira como a obra da jornalista encontra-se estruturada e organizada – em uma espécie de romance biográfico – parece atender a fins mercadológicos, estando mais voltada a um público leigo que a estudiosos da obra do escritor. Afinal, nada de novo no horizonte: de um lado, apenas informações biográficas quase sempre já exploradas em *Para sempre teu, Caio F.*, obra que está na sua 4ª edição; de outro, cartas que, apesar de inéditas, pouco acrescentam às

outras anteriormente publicadas nos volumes que reúnem a produção epistolográfica do autor. Trata-se de um recorte das missivas, constituído a partir de um destinatário ilustre: a amiga, hoje consagrada grande escritora.

A obra de Dip explora a mesma fórmula já empregada em sua publicação anterior: em ordem cronológica, a autora narra, numa espécie de conversa, em um tom semiformal, a trajetória dos escritores, entremeada de relatos, depoimentos, entrevistas – e até mesmo textos literários – dos próprios escritores ou de amigos célebres, intercalados com opiniões críticas sobre as produções de Hilda e de Caio. Assim, em uma espécie de reportagem biográfica, com acentuado tom jornalístico, pouco se ouve a voz de Dip em meio ao recorte de vozes que seleciona para compor sua trama. Quando a jornalista se manifesta, muitas vezes o faz por meio de clichês, como quando afirma: “[...] esses dois se reconheceram num par fatal e improvável que brindou a língua portuguesa com momentos de êxtase” (p. 141).

A obra encontra-se estruturada em pequenos capítulos, possivelmente a fim de evitar uma leitura cansativa: em “O escritor encontra sua voz”, o conteúdo está centrado na importância da correspondência de Caio Fernando Abreu; em “À sombra da figueira”, numa espécie de contextualização, são apresentados ao leitor os personagens dessa trama e a maneira como se conheceram; “Amor, infância, sóis e sombra” narra a relação entre os escritores, entre alegrias e brigas, focando-se na descrição da rotina de ambos quando Caio se encontrava na Casa do Sol; “Deus, a morte e o ato de escrever” apresenta as afinidades e as diferenças entre os escritores: os gostos, as preocupações e as crenças; em “Cartas”, são apresentadas as correspondências dos escritores, entremeadas de pequenas narrativas contextualizadoras; em “O trem que já vai passar”, são relatados os últimos anos da vida de Caio Fernando Abreu; por fim, o “Epílogo” apresenta um resumo biográfico da vida dos escritores e algumas informações sobre a amizade dos dois.

As cartas, diferentemente do que possa sugerir o subtítulo da obra de Dip, ao fazer referência à “paixão literária de Caio Fernando Abreu e Hilda Hilst”, são unilaterais – vinte e três do escritor, contra uma carta e um cartão postal da escritora –, revelando, numa relação de troca epistolar desigual, o amor e a admiração de Abreu por Hilst. As queixas à falta de empenho da amiga em escrever-lhe, aliás, são recorrentes nas missivas: “Acho um pouco chato que você só me escreva quando solicitada, isto é, quando tomo a iniciativa de te escrever. Isso me magoa. Parece que a amizade é um pouco unilateral, mais minha do que sua” (p. 81). Mesmo assim, o escritor não deixa de enviar inúmeras cartas à grande amiga, a quem recorre “numa hora assim escura” (p. 75), suplicando que lhe escreva, como forma de ajudá-lo.

Em relação ao conteúdo, solidão e dor dão o tom das cartas, centradas na descrição de afazeres cotidianos, nos relacionamentos familiares, nas dificuldades do ofício de escritor, na relação com a escrita, na análise crítica de obras literárias, no relacionamento do autor com outras figuras do âmbito artístico, nos comentários astrológicos etc. As missivas revelam ainda os sentimentos, as crenças, os medos e desejos de um escritor instável (seja financeiramente, seja emocionalmente), oscilando entre a exaltação e, mais frequentemente, o desencanto. Como ocorre frequentemente nas edições de textos epistolares, há a preocupação de Dip em suprimir trechos que possam expor terceiros ou, ainda, revelar certos aspectos da intimidade do escritor.

Merece destaque a bela reprodução – quase na íntegra – das cartas originais, “Escritas à mão em papéis amarelados, devorados por cupins, ou datilografados em sua Olivetti portátil, que ele chamava de Virgínia Woolf, sobre folhas finíssimas, brancas ou coloridas, com colagens, desenhos, segredos” (p. 9), como lembra Dip no prólogo. A publicação tenta, assim, explorar essa materialidade do texto epistolar, conferindo à obra um sabor extra aos amantes da literatura epistolar.

Se essas cartas inéditas de Caio Fernando Abreu publicadas em *Numa hora assim* escura não apresentam tanta novidade aos estudiosos da epistolografia do autor, ao menos contribuem para a divulgação, a um público leigo, da faceta do Caio Fernando Abreu epistológrafo, conhecido frequentemente por um público jovem de maneira descontextualizada, em redes sociais. Nesse sentido, a obra possui grande relevância, na medida em que apresenta sua produção de maneira mais contextualizada, fora do nimbo virtual em que não raro se encontra.

ASCENSÃO E DECADÊNCIA DE UM ESCRITOR

RISE AND DECAY OF A WRITER

Valdemar VALENTE JUNIOR¹MARONA, Leonardo. *Cossacos gentis*. Rio de Janeiro: Oito e Meio, 2015.

O lugar do poeta apresenta-se envolto em situações que destoam da expectativa dos que apenas veem o desenrolar de uma existência em que todos são iguais. A isso acrescenta-se sua condição de ser que não consegue distinguir a realidade daquilo que a imita, ou ainda, a diferença entre a vida e a literatura. O aprisionamento que condena as pessoas a repetições e condicionamentos tem no poeta alguém capaz de caminhar por entre as frestas do sistema, observando as disjunções que se aplicam à pessoa comum e à pessoa rara. Isso remete à história de Benito Milagres, acometido pela doença incurável que o faz despencar do topo de um mundo improvável rumo ao abismo das situações que não possuem limite. A esse personagem singular Leonardo Marona dedica quase duzentas páginas, em seu romance *Cossacos gentis*, enumerando os altos e baixos de quem não sabe o que representa cada um desses estágios. A sorte ou o azar, a vida ou a obra, o bem ou o mal significam etapas inerentes ao transcurso de uma viagem sem retorno. Por conta disso, a narrativa não possui uma diretriz, caminhando rumo ao inusitado de situações de sentido sempre incompleto.

O descompasso da condição de quem não consegue distinguir cada papel da existência faz de Benito Milagres alguém que se situa muito além da divisão de funções que separa o homem do poeta. Alguém para quem se perpetua a ideia de que nada se conclui, inerente aos que quase chegam, na medida em que chegar significa estar prestes a fazer o caminho de volta. Assim, situa-se o poeta como alguém para quem o percurso da vida apresenta-se como uma linha cujo fio da meada está longe de ser encontrado. Diante da missão da vida e da ilusão da morte, ao poeta cabe o lugar de quem embaralha esses termos, no sentido daquilo que se estende de modo contínuo, deixando a sensação de uma eternidade que povoa os dias de quem faz da poesia sua razão de existir. A perspectiva de quem escreve, portanto, concebe-se a partir de sensações que são parte

1. Doutor em Ciência da Literatura pela UFRJ. Pós-Doutor em Literatura Brasileira pela UERJ. Professor Assistente da Universidade Castelo Branco. E-mail: valdemarvalente@gmail.com

integrante dos espíritos incomuns. A singularidade desse lugar tão próprio aos que, a exemplo de Benito Milagres, se sentem alheios ao que os cerca, concorre para que não se possa ter a dimensão das coisas como representação de uma materialidade que lhes foge das mãos.

Por isso, cair e levantar-se muito pouco representa, cabendo entender a ambição de que todos são vítimas, uma vez que não há uma linha limítrofe que delimite com exatidão o início e o fim do que se imagina ser a verdade. A despreensão a que as coisas parecem condenadas faz com que Benito Milagres perceba que os verdadeiros heróis não se vangloriam nem reclamam, resignados diante da obrigação de carregar o mundo nas costas. A aventura humana tende a esvaziar-se de seu significado, quando se percebe que à vitória se contrapõem as fraquezas mais banais, o que concorre para que se vivencie uma luta contínua, a partir dos malogros a que cada um acaba por amargar. Daí Benito Milagres ser alguém para quem a vida não difere de sua imitação, uma vez que não se faz possível a distinção entre o real e o verossímil. A glória do escritor premiado se contrapõe à trajetória de conflitos de uma carreira literária posta à prova pelas intempéries do inesperado. Benito Milagres protagoniza o papel incomum dos que não sabem o que significa dar certo, uma vez que as jornadas exitosas se mostram expostas aos azares que se impõem como partes de um quebra-cabeça a que se faz necessário juntar as peças.

A imagem de herói das letras faz de Benito Milagres alguém muito além da condição de quem escreve poesia, na medida em que a vida e a obra parecem ser a mesma coisa, não havendo como diferenciar os dois papéis entre os lugares que se multiplicam a cada instante. Esses lugares, por sua vez, apresentam-se a partir de concepções do que se faz precário como parte integrante da existência de quem não representa apenas seu papel, mas chega a confundir cada um deles, visando as distintas possibilidades de existir e se fazer notar. As instâncias de pertencimento de que se torna elemento significativo possuem um índice de variação que coloca o poeta em condições diferenciadas do que representa seu reconhecido espaço. Daí confundirem-se os termos de uma equação que não se resolve, uma vez que seus lados não se alteram. Fazer parte não significa comparecer, ficando a cargo de cada um o nível maior ou menor de comprometimento com o que se tem urgência em cumprir. Em nome da poesia as cenas se confundem e Benito Milagres obriga-se a representar diante de diferentes atores o que deseja manifestar. Os cenários se conflitam, mas se faz preciso tomar parte de espetáculos em que a plateia se divide entre aplaudir ou apupar aquilo que agrada ou desagrada.

Assim, os acontecimentos seguem-se como uma aventura, quando Benito Milagres passa à condição de personagem que encarna a sua própria lenda, como um cavalheiro errante a perseguir seus delírios. O prêmio da grande academia literária torna-se um termo acessório diante de quem parece condenado a não ter a menor noção do que as coisas representam. Os valores eleitos são convenções que deixam de fazer sentido, a partir da rapidez que as ações assumem como regra. A literatura, nesse contexto, funciona como um termo para o qual não há a hipótese de vir a se contrapor a realidade, na medida em que uma e outra compõem o mesmo sistema de erros e acertos para os quais não existem respostas convincentes. Viver constitui-se em ocupar espaços ao longo do tempo em que se contracena com diferentes atores. Isso confirma-se na inabilidade de Benito Milagres em lidar com as distinções do que considera virem a ser as mesmas coisas. Daí decorre o fato da literatura converter-se em inutilidade, em exercício de retórica diante de um mundo para o qual não há qualquer parâmetro ou medida.

A vida é como uma sessão da tarde e Benito Milagres assemelha-se um personagem de filme de *cowboy*, oscilando entre a punição e a espera, a bonança e a desistência, numa sequência de alucinações e enfermidades que contribuem para que sua atuação se veja comprometida pela contingência de forças antagônicas que se potencializam como extensão de sua conduta. No entanto, cabe ao poeta refazer o ciclo das coisas, até que outro poeta possa dar conta dessa tarefa, configurando as imagens do que o mundo precisa para dar sentido à vida. Do mesmo modo, não há como se possa conter o tempo que faz envelhecer, e a poesia se despedaça em fragmentos como expressão de momentos que não se redefinem num único corpo, uma vez que as coisas se partem e espalham-se sem que se possa reunir seus pedaços. Isso acontece tanto com a poesia quanto com o poeta, violentado em seu corpo, que se dispersa da matéria, sendo a parte da carne que serve a Deus. Decorre disso não se fazer possível dispor de si mesmo, não sendo propriedade do homem o que lhe parece pertencer, diante de seu sentido terminal como um valor absoluto.

O corpo estropeado de Benito Milagres expressa a derrocada de quem volta a ser chamado pelo nome de Lindomar Espínola Júnior, como se essa mudança significasse um sentido inaugural à condição de vir a chegar ao fim. Assim, a perda e a passagem das coisas são prognósticos que não têm como dar errado, uma vez que ao poeta cabe decifrar o indecifrável, no sentido de que a diferença entre a literatura e a morte desaparece para quem não tem a dimensão do que cada uma delas significa. A deformidade do mundo decorre do fato de que os escritores não conseguem dar conta do descompasso que os habita, no sentido do que

representa o que querem dizer. A inexorabilidade do tempo induz à vertigem do que se mostra inevitável, cabendo ter algum talento para que se possa enfrentar a contingência da morte para a qual não há solução. Resta esperar pela ressurreição do que ficou soterrado pelo tempo, mas que se indispõe contra a paisagem desértica da morte como expressão silenciosa de tudo quanto fenece. Assim, Benito Milagres encarna a condição de quem não possui outro meio de situar-se na vida que não possa deixar de refletir seu descompasso diante do real.

A narrativa de Leonardo Marona embaralha os termos da linearidade que se espera de um ciclo ficcional. O lugar incômodo onde se situa Benito Milagres faz com que *Cossacos gentis* inviabilize a regra da narrativa pautada na coerência como anteparo da ficção. Desse modo, não há como acompanhar a trajetória do protagonista sem que a isso não se imponha uma observação que se altera seguidas vezes. Ao leitor cabe mudar de posição ou mesmo de opinião acerca do escopo narrativo, diante da ascensão e da queda com espaços de irresolução no âmbito do que a obra apresenta. Assim, os deslizamentos de que a narrativa se serve para evidenciar a desgraça e a glória de Benito Milagres evidenciam os desencontros que se constituem em sua razão de ser, não sendo possível fugir à condição de um mundo que tritura cada ser. Os diferentes ritmos que se impõem como marcas em *Cossacos gentis* servem para que se aprofunde sua condição de narrativa que chega ao final sem que se mostre a saída para as vicissitudes e conquistas de Benito Milagres, que de algum modo parecem ser a de cada um de nós.

IDENTIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

IDENTITY IN LANGUAGE LEARNING

Desirée de Almeida OLIVEIRA¹

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: extending the conversation*. 2.ed. rev. e aum. Bristol: Multilingual Matters, 2013. 216 p.

O livro *Identity and language learning: extending the conversation* (2013) constitui uma obra seminal em Linguística Aplicada, fruto das pesquisas de Bonny Norton, professora e pesquisadora da Universidade de British Columbia, Canadá. Assim como o subtítulo indica, o propósito da obra é ampliar o diálogo iniciado com a publicação de *Identity and language learning* (2000). Embora o objetivo da autora não tenha sido o de reescrever o livro, a nova edição contém o acréscimo de uma extensa introdução na qual se detalha e atualiza a literatura sobre identidade e aprendizagem de línguas após mais de uma década de intensas pesquisas. Além disso, também há a adição de um posfácio, deveras abrangente e perspicaz, escrito pela renomada linguista Claire Kramsch.

Norton nos traz o relato pormenorizado de seu revolucionário estudo com cinco mulheres imigrantes aprendizes de inglês no Canadá. O objetivo da investigação é compreender de que maneira a identidade e as relações assimétricas de poder interferem nas oportunidades de os aprendizes praticarem a língua fora do ambiente da sala de aula. Nesse sentido, o paradoxo observado é que as cinco mulheres, embora altamente motivadas, não conseguiam acesso à comunidade de falantes de inglês justamente por ainda estarem em fase de aprendizagem ou por se sentirem marginalizadas. Tal constatação do estudo abriu precedente para certo questionamento do construto motivação e para a criação do construto *investment* a fim de complementar o primeiro. Em outras palavras, determinado aprendiz pode ter alta motivação para aprender uma língua, mas baixo *investment* devido à influência de fatores oriundos do contexto social.

A obra está organizada em sete capítulos. No primeiro, “Fact and fiction in language learning”, a autora tece a argumentação de que para se compreender o processo de aprendizagem de línguas é necessário que também se compreenda

1. Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo POSLIN/Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte. E-mail: desiree_oliveira@outlook.com. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

como questões de identidade e relações assimétricas de poder entre interlocutores no mundo social – baseadas, por exemplo, em gênero, etnia e classe social – influenciam tal aprendizagem. Esse capítulo também conduz a uma (re)leitura de diversas teorias de aquisição de línguas e introduz o conceito de *investment*.

Enquanto no primeiro capítulo Norton ilustra seus argumentos por meio da história fictícia da personagem Saliha, nos capítulos subsequentes ela nos envolve com a narração das histórias reais das cinco participantes de seu estudo: Eva, Mai, Katarina, Martina e Felicia. Com articulação magistral, a autora convida os profissionais da área de ensino de línguas a repensarem o que constitui um bom aprendiz, uma vez que as variáveis identidade e poder, ambas em constante interação no mundo social, limitam o controle do aprendiz sobre a sua própria aprendizagem.

O capítulo 2, “Research identity and language learning”, trata dos aspectos metodológicos referentes à pesquisa. O grande mérito da metodologia empregada reside no seu caráter longitudinal, o que a diferencia da utilizada em estudos precursores que se limitavam à coleta de relatos de aprendizagem breves e descontextualizados. Visto que o estudo teve duração de dois anos, os dados coletados são mais ricos em informação e permitem observar como a identidade e as experiências de aprendizagem das participantes se modificaram no decorrer dele.

Ainda no capítulo em questão, Norton discorre sobre a influência que as teorias de pesquisadores de cultura, feminismo e etnografia crítica exerceram na maneira como seu estudo foi estruturado. Em seguida são delineadas as seguintes perguntas de pesquisa: (i) “Uma vez que a interação com falantes da língua-alvo é uma condição desejável para a aquisição da segunda língua por adultos, que oportunidades de interação existem fora da sala de aula?; (ii) Como essa interação é socialmente estruturada?; (iii) Como os aprendizes agem em relação a essas estruturas a fim de criar, usar ou resistir às oportunidades de falar? (iv) Até que ponto as ações dos aprendizes podem ser compreendidas em relação ao *investment* destes na língua-alvo e à mudança de suas identidades através do tempo e do espaço?” (tradução nossa, p. 60).

Por último, a autora examina a complexidade intrínseca à relação entre pesquisador e pesquisado, uma vez que ao longo do estudo teve dificuldades para equilibrar os três papéis que exercia simultaneamente: o de amiga, professora e pesquisadora.

No capítulo 3, “The world of adult immigrant language learners”, a autora faz a apreciação de alguns estudos europeus, americanos e canadenses precursores no campo das pesquisas sobre identidade e aprendizagem de línguas por

adultos imigrantes. A revisão da literatura situa o leitor no âmbito das pesquisas de viés semelhante e os provê de uma rica referência de estudos na área. Contudo, Norton salienta que, embora eles façam uma significativa contribuição, todos carecem das vozes dos próprios aprendizes. Nesse sentido, a obra examinada preenche uma importante lacuna na referida área de investigação. O capítulo prossegue com uma introdução biográfica sobre as cinco mulheres participantes, na qual já se torna evidente a influência que a identidade dessas, enquanto mulheres e imigrantes, exerceu no processo de aprendizagem da língua inglesa.

No capítulo 4, “Eva and Mai: old heads on young shoulders”, o leitor se familiariza mais a fundo com a história de aprendizagem das duas participantes mais jovens: Eva, da Polônia, e Mai, do Vietnã. Ao ler os relatos de aprendizagem, é difícil não sentir empatia pelas duas mulheres e não se inquietar pelo fato de quanto questões de identidade e relações assimétricas de poder afetam a aprendizagem de língua. As dificuldades e desafios das participantes para construir uma rede de contatos com falantes da língua-alvo, bem como para se sentirem integradas e valorizadas pela comunidade são narradas de maneira transparente e analisadas de forma penetrante.

No capítulo 5, “Mothers, migration, and language learning”, a atenção se volta para as experiências de aprendizagem das três participantes mais velhas, as quais também compartilham a identidade de esposas e mães. Verifica-se, portanto, a influência da maternidade no *investment* para a aprendizagem da língua-alvo. Para Katarina, da Polônia, a língua inglesa representa uma ameaça ao seu relacionamento com a filha de seis anos, pois a mãe teme que a menina perca a fluência no polonês. Já para Martina, da Tchecoslováquia, o inglês representa o meio pelo qual ela pode suprir as necessidades dos filhos, uma vez que o marido tem dificuldades em fazê-lo. A peruana Felicia, ao contrário, não sente a necessidade tão urgente de aprender a língua porque a qualidade de vida da família não depende disso. Ademais, o *investment* da participante é altamente influenciado pela validação ou não de sua identidade como peruana rica por parte de seus interlocutores. De forma semelhante, Katarina busca a validação de sua identidade como pessoa profissionalmente qualificada.

O capítulo 6, “Second language theory revisited”, argumenta convincentemente sobre a necessidade de incorporação das noções de identidade e poder às teorias de aquisição de segunda língua. Noções que, se ignoradas, dificultam a compreensão do processo de aquisição. Defende-se, por exemplo, que um ambiente de imersão não é garantia de boas oportunidades de interação para a prática da língua-alvo, uma vez que ele é frequentemente hostil devido a relações assimétricas de poder entre o aprendiz e o falante da língua-alvo.

Além disso, suposições do modelo de aculturação, ainda muito utilizadas para explicar a diferença entre aprendizes de sucesso e aprendizes com menos êxito, também são desconstruídas.

O capítulo 7, “Claiming the right to speak in classrooms and communities”, traz implicações para o trabalho pedagógico. Norton argumenta que em virtude da aprendizagem de língua por adultos em contexto de imersão e imigração apresentar seus próprios desafios e particularidades, os professores devem se inteirar deles a fim de adaptarem o ensino às necessidades com as quais os alunos se deparam fora da sala de aula. No entanto, embora a autora dê alguns exemplos de como essa adaptação pode ser feita – com a utilização de diários, por exemplo –, os detalhes da implementação ficam pouco claros.

Após a apreciação atenta da obra, é inegável a sua importância como marco teórico nas pesquisas sobre a relação entre identidade e aprendizagem de línguas. Certamente, o livro permanecerá como referência no rol dos clássicos em Linguística Aplicada. Por essas razões, *Identity and language learning: extending the conversation* merece a leitura de pesquisadores e professores das áreas de ensino e aquisição de línguas, quer esses profissionais atuem ou não em contexto de imersão.