

Traversões Interativas

N. 19
Vol. 9, 2019
ISSN 2236-7403

Travessias Interativas

N. 19, Vol. 9, 2019

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. Antonio Ponciano Bezerra – UFS/São Cristóvão, 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 Fernandes 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. Dr. Leonardo Vicente Vivaldo – UNESP/Sertãozinho, Brasil
Prof. Dr. Luís Cláudio Dallier Saldanha – UNESA/Rio de Janeiro, Brasil
Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche – UFRJ/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*

NORMALIZAÇÃO

- 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. 19, Vol. 9 (2019) -
São Cristóvão : UFS, 2019 -

Semestral

ISSN 2236-7403 (online)

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

CDU 8(051)

ORGANIZADORA DO DOSSIÊ 1: Memória e Literatura: Esquecimentos e Rememorações

- Profa. Dra. Elis Regina Fernandes Alves

ORGANIZADORAS DO DOSSIÊ 2: Avaliação nos domínios da leitura, escrita e gramática

- Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva
- Profa. Dra. Alessandra Pereira Gomes Machado
- Profa. Dra. Valéria Viana Sousa



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:



NOTA INTRODUTÓRIA

Esta edição, correspondente ao 2º semestre de 2019, conta com cinco seções. A primeira delas traz uma entrevista com Cyro dos Anjos (1906-1994) – destaque da prosa intimista da segunda geração modernista brasileira – concedida a Afonso Henrique Fávero em 1987, que na ocasião realizava pesquisa de mestrado em torno da obra do escritor mineiro. Ainda que a entrevista tenha sido publicada originalmente em 2008, sua republicação dá-se por interesse nosso e do autor da entrevista, atualmente professor da Universidade Federal de Sergipe, por considerarmos a importância de revitalizar e divulgar mais amplamente este material. Na entrevista, Cyro dos Anjos discute a produção de *O amanuense Belmiro*, sua obra de maior destaque, e o contexto de produção das outras obras, além de tecer considerações sobre aspectos marcantes de sua prosa e sobre a convivência que teve com seus colegas de geração, principalmente com o poeta Carlos Drummond de Andrade. Registro, aqui, meu agradecimento ao professor Fávero por nos conceder o material para publicação.

Em seguida, há dois dossiês, correspondentes às duas grandes áreas publicadas pela *Travessias*. O primeiro, intitulado “Memória e Literatura: Esquecimentos e Rememorações”, foi organizado pela Profa. Dra. Elis Regina Fernandes Alves (UFAM), e traz quatorze artigos. Já o segundo, intitulado “Avaliação nos domínios da leitura, escrita e gramática”, foi organizado pela Profa. Dra. Leilane Ramos da Silva, pela Profa. Dra. Alessandra Pereira Gomes Machado e pela Profa. Dra. Valéria Viana Sousa, e conta com oito artigos. Também registramos nossos agradecimentos às organizadoras.

Na seção Vária, há três artigos que trazem as seguintes abordagens: 1) procedimentos narrativos como enunciação ilógica em Lygia Fagundes Telles, 2) o cordel na cultura erudita e popular e 3) a construção da individualidade num período avançado da modernidade em Joseph Conrad. Por fim, há uma resenha da obra *A invenção dos subúrbios*, de Daniel Franco.

Boa leitura!

Prof. Dr. Alexandre de Melo Andrade
Editor-chefe

SUMÁRIO

NOTA INTRODUTÓRIA

Prof. Dr. Alexandre de Melo ANDRADE

3

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM CYRO DOS ANJOS
TALKING TO CYRO DOS ANJOS

↳ Afonso Henrique FÁVERO

7

DOSSIÊ 1 - MEMÓRIA E LITERATURA: ESQUECIMENTOS E REMEMORAÇÕES

APRESENTAÇÃO

↳ Elis Regina Fernandes ALVES

15

MOVIMENTOS DA MEMÓRIA EM POEMAS DA RECORDAÇÃO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO
MEMORY MOVEMENTS IN POEMAS DA RECORDAÇÃO, BY CONCEIÇÃO EVARISTO

↳ André Natã Mello BOTTON - Edcleberton de Andrade MODESTO

18

REINSCRIÇÕES DA MEMÓRIA, DA VIOLÊNCIA E DA EXPERIÊNCIA EM INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, DE CONCEIÇÃO EVARISTO
REINSCRIPTIONS OF MEMORY, VIOLENCE AND EXPERIENCE IN INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, A BOOK BY CONCEIÇÃO EVARISTO

↳ Bogleux Bonjardim da Silva CARMO

34

LA CIUDAD RUIDOSA: LA MEMORIA LÚDICA EN PIGLIA Y HRABAL
A CIDADÉ RUIDOSA: A MEMORIA LÚDICA EM PIGLIA E HRABAL

↳ Carolina Fernanda Gartner RESTREPO

53

PEDRA BONITA: UMA EPOPEIA DA LITERATURA E HISTÓRIA BRASILEIRA
BEAUTIFUL STONE: AN EPICS OF LITERATURE AND BRAZILIAN HISTORY

↳ Edvânio Caetano da SILVA

62

LIMA BARRETO NO HOSPÍCIO: MEMÓRIA, ESCRITA E RESISTÊNCIA
LIMA BARRETO LIVING IN A HOSPICE: MEMORY, WRITINGS AND RESISTANCE

↳ Elaine Brito SOUZA

74

TRÊS MEMÓRIAS TRANÇADAS: AS ESCRITAS DE SI E A CONSTRUÇÃO DA VIDA NA LITERATURA
THREE WEAVED MEMORIES: THE WRITINGS OF ONESELF AND THE CONSTRUCTION OF LIFE IN LITERATURE

↳ Émile Cardoso ANDRADE - Lílian Monteiro de CASTRO

89

TESTEMUNHAR A PRÓPRIA VIDA: RACHEL DE QUEIROZ E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DE SI
TO WITNESS THEIR OWN LIFE: RACHEL DE QUEIROZ AND THE CONSTRUCTION OF SELF MEMORY

↳ Gilberto Gilvan Souza OLIVEIRA

99

MATÉRIA E MEMÓRIA: CONSIDERAÇÕES BERGSONIANAS SOBRE O ROMANCE SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS MATERIAL AND MEMORY: BERGSONIAN CONSIDERATIONS ABOUT ROMANCE SÃO BERNARDO, BY GRACILIANO RAMOS	115
↳ Ivanildo Araujo NUNES - Carlos Eduardo Japiassu de QUEIROZ	
O AR VICIADO EM SYLVIA PLATH THE ADDICTED AIR IN SYLVIA PLATH	128
↳ Lara Luiza Oliveira AMARAL	
CAROLINA DE JESUS EM O DIÁRIO DE BITITA: MEMÓRIAS EM DIÁSPORA, SOB UMA ÓTICA FEMINISTA E PÓS-COLONIAL CAROLINA DE JESUS IN O DIÁRIO DE BITITA: MEMOIRS IN DIASPORA, UNDER A FEMINIST AND POST-COLONIAL PERSPECTIVE	148
↳ Michelle Cerqueira César TAMBOSI	
OS ESPECTROS DA MEMÓRIA NO ROMANCE O PROFESSOR, DE CRISTÓVÃO TEZZA THE GHOSTS OF THE MEMORY IN THE ROMANCE THE TEACHER, BY CRISTÓVÃO TEZZA	166
↳ Ramon Diego C. ROCHA	
A PERFORMATIVIDADE FEMININA NO ROMANCE DIAS DE ABANDONO, DE ELENA FERRANTE THE FEMININE PERFORMATIVITY IN THE NOVEL THE DAYS OF ABANDONMENT, BY ELENA FERRANTE	178
↳ Regina Farias de QUEIROZ	
"SOBRE A NATUREZA DO HOMEM": MEMÓRIA E TRAUMA NO TESTEMUNHO DE BERNARDO KUCINSKI "SOBRE A NATUREZA DO HOMEM": MEMORY AND TRAUMA IN THE TESTIMONY OF BERNARDO KUCINSKI	190
↳ Suzeli Santos SANTANA - Cristiano Augusto da SILVA	
MÔNADA, IMAGEM DIALÉTICA E REMEMORAÇÃO DOS VENCIDOS ANDINOS PERUANOS: UMA LEITURA BENJAMINIANA DE "BOM DIA PARA OS DEFUNTOS" DE MANUEL SCORZA MÔNADA, DIALECTIC IMAGE AND RECOLLECTION OF LOST PERUVIAN ANDEAN: A BENJAMINIAN READING OF "REDOBLE POR RANCAS" OF MANUEL SCORZA	208
↳ Thiago Roney Lira BORGES	
<i>DOSSIÊ 2 - AVALIAÇÃO NOS DOMÍNIOS DA LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA</i>	
APRESENTAÇÃO	227
↳ Leilane Ramos da SILVA - Alessandra Pereira Gomes MACHADO - Valéria Viana SOUSA	
O ATO DE AVALIAR COMO CATALISADOR DA INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP) THE ACT OF EVALUATING AS A CATALYST OF THE INNOVATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER TRAINING	230
↳ Milene BAZARIM	
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "ESCRITORES DE VIDAS" EVALUATING THE LEARNING PROCESS TO HELP DEVELOPING WRITING SKILLS: EXPERIENCE OF THE "LIFE WRITERS" PROJECT	259
↳ Joseval dos Reis MIRANDA - Sônia Fortes MACIEL	
"ME SINTO COMO CEGO EM TIROTEIO": AS TENSÕES VIVENCIADAS PELOS GRADUANDOS NO QUE TANGE AOS USOS DA LINGUAGEM NA ESFERA ACADÊMICA "I FEEL LIKE I'M IN A HAZE": THE TENSIONS EXPERIENCED BY UNDERGRADUATES REGARDING THE USE OF LANGUAGE IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT	280
↳ Marcela Tavares de MELLO	

REESCRITA COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM PORTUGUÊS POR ALUNOS CHINESES REWRITING AS OPPORTUNITIES TO LEARN PORTUGUESE TEXT PRODUCTION BY CHINESE STUDENTS	300
↳ Diana Fangfang ZHANG	
AVALIAÇÃO DE TEXTOS NO PROCESSO SELETIVO DE UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR TEXT ASSESSMENT IN THE SELECTION PROCESS OF A PREPARATORY COURSE FOR ENTRANCE EXAMINATION	321
↳ Kaiane MENDEL	
RELAÇÃO LEITURA-ESCRITA EM EXAMES NACIONAIS: TEXTO MOTIVADOR, TEMA E PERSPECTIVA PROCESSUAL THE READING-WRITING RELATIONSHIP IN NATIONAL EXAMS: MOTIVATING TEXT, SUBJECT AND PROCESS APPROACH	337
↳ Leilane Ramos da SILVA - António Carvalho da SILVA	
A LEITURA DO GÊNERO CARTUM EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL THE READING OF CARTOON GENRE IN THE CLASSROOM: AN EXPERIENCE OF THE SEVENTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL	354
↳ Maria Genilda Santos de SOUZA - Laurênia Souto SALES	
GRAMATICALIZAÇÃO E VARIAÇÃO NA ESCOLA: A REALIZAÇÃO DO TEMPO VERBAL FUTURO DO PRESENTE NAS MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA GRAMMATICALIZATION AND VARIATION IN SCHOOL: THE REALIZATION OF THE FUTURE VERBAL PRESENT TIME IN THE ORAL AND WRITTEN MODES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE	372
↳ Ramilda Viana Gomes da SILVA - Valéria Viana SOUSA	
	VÁRIA
O PLURILINGUISMO E OS PROCEDIMENTOS NARRATIVOS COMO ENUNCIACÃO ILÓGICA PLURILINGUIISM AND NARRATIVE PROCEDURES AS ILOGICAL ENUNCIATION	389
↳ Edson Ribeiro da SILVA	
A LITERATURA DE CORDEL E SUAS MANIFESTAÇÕES NA CULTURA ERUDITA E NA POPULAR THE CORDEL LITERATURE AND ITS EXPRESSIONS IN ERUDITE AND POPULAR CULTURE	408
↳ Francine Vitória dos Santos SALGADO - Giovanna Medeiros de SOUSA - Lívian Maria de Souza BARBOSA - Stefanny Rodrigues da CUNHA - Antônio Donizeti PIRES	
NO CORAÇÃO DAS TREVAS: SOLIDÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO E PROGRESSO IN THE HEART OF DARKNESS: LONELINESS, INDIVIDUALIZATION AND PROGRESS	429
↳ Matheus Marques NUNES	
	RESENHAS
O IRROMPIMENTO DA MULTIVALÊNCIA EM A INVENÇÃO DOS SUBÚRBIO, DE DANIEL FRANCOY THE MULTIVALENCE IRRUPTION ON A INVENÇÃO DOS SUBÚRBIO, BY DANIEL FRANCOY	444
↳ Pedro Barbosa Rudge FURTADO	

CONVERSA COM CYRO DOS ANJOS¹

TALKING TO CYRO DOS ANJOS

Afonso Henrique FÁVERO²

Na época em que fazia meu curso de mestrado na Universidade de São Paulo, surgiu a possibilidade de uma conversa com Cyro dos Anjos. Deu-se o seguinte: Antonio Dimas, meu orientador, sugeriu que eu entrasse em contato com o Autor, fosse ao Rio de Janeiro e fizesse uma entrevista com ele. Estranhei um pouco a naturalidade da proposta, pois julgava que os escritores deviam viver numa outra órbita, mais ou menos infensa a assédios como esse. Mas, a despeito de minha desconfiança, escrevi-lhe (consegui seu endereço no catálogo de um posto telefônico, o que indicava que a órbita não era tão distante assim), falei-lhe dos planos de uma dissertação, da sugestão do orientador, da importância que o depoimento teria para o trabalho etc. Dias depois veio dele uma resposta amável e delicada, convidando-me à sua casa para a tal conversa.

Acompanhado do amigo José Pereira Jr., rumei para o Rio, e, em 10 de novembro de 1987, Cyro dos Anjos recebeu-nos em seu apartamento no bairro de Copacabana. Como o escritor já ultrapassara os 80 anos de idade, imaginamos inicialmente uma entrevista curta a fim de não submetê-lo a um esforço grande. Plano logo desfeito porque sua generosidade ofereceu-nos companhia agradável por mais de 3 horas. Mais adiante está o registro de seu depoimento, que procura obedecer à espontaneidade da conversa.

Cyro Versiani dos Anjos tornou-se conhecido nacionalmente a partir de 1937, ano em que publica *O amanuense Belmiro*, seu romance de estreia. Vieram depois outras obras: *Abdias* (romance, 1945), *A criação literária* (ensaio, 1954), *Montanha* (romance, 1956), *Explorações no tempo* (memórias, 1963 – com o título de “Santana do Rio Verde” passou a integrar *A menina do sobrado*), *Poemas coronários* (poesia, 1964) e *A menina do sobrado* (memórias, 1979).

Cyro nasceu em 1906 na cidade mineira de Montes Claros e faleceu em 1994 no Rio de Janeiro. Além de escritor, foi também jornalista, funcionário público e professor. Ocupou a cadeira n. 24 da Academia Brasileira de Letras, cujo antecessor havia sido Manuel Bandeira.

1. Esta entrevista foi publicada originalmente em 2008, conforme referência: Conversa com Cyro dos Anjos. In *Scriptoria III: ensaios de literatura* / Organizadores: Afonso Henrique Fávero, Maria de Lourdes Patrini - Natal, RN: EDUFN, 2008.

2. Doutor em literatura brasileira pela Universidade de São Paulo, professor de literatura brasileira da Universidade Federal de Sergipe, ahfaver@ig.com.br, <https://orcid.org/0000-0001-9186-6616>.

AFONSO HENRIQUE FÁVERO – *Podíamos iniciar pelos Poemas coronários, sua obra poética, provavelmente menos conhecida que suas narrativas.*

CYRO DOS ANJOS – Minha obra poética só existe pelo seguinte: eu tive um enfarte em 1963 (eu vivo até hoje por milagre!) e pensei que ia morrer. Em toda minha vida fiz prosa, não fazia poesia. Ou, por outra, fiz uma poesia em tempo de estreante, mas coisa sem nenhum valor literário. E no hospital eu tive uma depressão profunda; quando comecei a sair da depressão, me veio a idéia de fazer uns poemas inspirados no “Cântico do Sol”, de São Francisco, porque via as enfermeiras entrando no quarto. Ao amanhecer, vinha aquele bando de enfermeiras, dava aquela alegria, aquela animação ao doente. Então me saiu um poema – “Cântico ao Irmão Sol” –, inspirado em São Francisco. Naquele tempo exigia-se uma internação demorada (hoje soltam o doente em poucos dias), o sujeito ficava 30 dias em tratamento, em repouso absoluto. Então, na cama mesmo eu escrevia, e minha filha levava, batia à máquina, trazia depois para eu retocar. Só saíram esses chamados *Poemas coronários*. Mais tarde foram publicados em livro, numa edição de luxo promovida pelo Darcy Ribeiro (foi uma loucura do Darcy!). Quando saí do hospital, fiz 50 cópias xerográficas, que mandei aos amigos e parentes que haviam me visitado. Um deles dei ao Darcy Ribeiro, que era reitor da Universidade de Brasília. Lá havia uma oficina de arte tipográfica (infelizmente creio que desapareceu). Ao chegar a Brasília, já restabelecido (naquele tempo eu estava em Brasília), fui surpreendido na Universidade, onde eu era professor. Um dos colegas me disse: “o seu livro está quase pronto”. “Mas que livro?” – perguntei. O Darcy havia mandado fazer o livro. Era um livro muito bonito, viu? 100 exemplares. Tão bom como obra tipográfica que tirou a medalha de ouro numa feira de Leipzig. Mas bom só como obra tipográfica, está claro. Vou mostrar a vocês daqui a pouco. Mas só existe um exemplar em meu poder. Os demais foram distribuídos. Há 3 exemplares com os filhos. Então não tem significação literária; aquilo é mais um depoimento de um moribundo, uma pessoa que pensou que ia morrer e deu aquele depoimento. O meu ramo sempre foi a prosa, não a poesia. Foi inteiramente ocasional.

AHF – *Já O amanuense Belmiro figura no lado oposto, isto é, trata-se de uma obra amplamente reconhecida, com várias edições e uma fortuna crítica considerável. E já que nos falou a respeito da gênese dos Poemas coronários, o Senhor poderia também nos dizer algo sobre a concepção de seu primeiro romance.*

CA – Eu escrevia, em jornais, crônicas com o pseudônimo de Belmiro Borba. Esse “BB” me foi inspirado numa retrospectiva, pois eu imaginava que esse “Borba” me saiu de Machado de Assis, influência machadiana; e “Belmiro” vinha de Belmiro

Braga, um velho poeta mineiro muito simpático e na ocasião muito querido. Então eu imaginei esses dois “Bs” (Belmiro Borba). Escrevi essas crônicas, que foram se encadeando, e comecei a escrever o romance. O pseudônimo virou um heterônimo, e aquele que escrevia virou um personagem. O romance nasceu desse personagem que assinava as crônicas. Publiquei o livro, às minhas custas, pela Sociedade dos Amigos do Livro, fundada por um escritor mineiro, Eduardo Frieiro. Os autores se cotizavam, e os livros saíam assim. Foi um livro com um acolhimento muito bom lá em Belo Horizonte e depois no Rio e em São Paulo. Muitos artigos foram publicados sobre ele. Esse material está na Casa de Rui Barbosa, onde há também artigos sobre meus outros livros: *Montanha, Abdias, Explorações no tempo*, que é de 1963. *Explorações no tempo* é a primeira parte de *A menina do sobrado*.

AHF – *A segunda parte de A menina do sobrado tem um distanciamento temporal mais ou menos longo em relação à primeira, não é? Por que esse intervalo?*

CA – Aí houve o seguinte: eu não tinha a intenção de continuar o livro. Eu escrevi as memórias da infância e começo da adolescência, que me parecia a parte mais rica, mais afetiva, e encerrei o livro ali. Mais tarde me veio o desejo de prolongar o livro até a adolescência em Belo Horizonte. Como *Explorações no tempo* já havia se esgotado, eu fundi os dois nesse exemplar com o título de *A menina do sobrado*. Mas essa segunda parte saiu 10 anos depois (sic): a primeira saiu em 1963 e a outra em 1979. Eu vivia uma vida trabalhosa, em gabinete de trabalho, repartição pública, fazendo discursos... Quando fui para o Tribunal de Contas em Brasília, levei uma vida mais tranqüila. Aí me veio a idéia e folga para fazer a segunda parte, porque a primeira termina quando eu parti de Montes Claros. Então eu tomo, na segunda parte, a chegada a Belo Horizonte até o começo da vida pública. Eu não quis fazer memória da minha vida pública; esses contatos com os políticos eu achei um período muito cacete, muito aborrecido; interessou só a infância e a adolescência até os limites da maturidade.

JOSÉ PEREIRA JR. – *E quanto a suas atividades de professor? O Senhor podia nos contar um pouco sobre elas.*

CA – Eu fui convidado pela UnB, que eu ajudei a organizar, para dar um curso de Oficina Literária. O Darcy Ribeiro é que teve a idéia. Eu disse: “Olha, eu não queria dar aulas”, porque eu tinha muito serviço na repartição; mas o Darcy insistiu comigo. As universidades americanas dão esse curso, não há nas européias, é coisa de americano. Eu disse ao Darcy: “Esse negócio de Oficina Literária eu acho extravagante porque a criação não se ensina; o sujeito tem aptidão ou não tem; o que se pode é ensinar

técnicas de escrever, talvez técnicas de estilística, aprimorar o dom do autor, mas não despertar o dom, é difícil”. E ele disse: “Você faça só Oficina Literária”. Criei então esse curso lá. Os alunos davam o texto, e eu discutia com eles: problemas estilísticos e até problemas gramaticais quando havia. Enfim, era mais uma conversação do que uma aula; era mesmo uma oficina, um seminário. Bem, isso em Brasília dei bastante tempo. Quando vim ao Rio, aposentado, fui convidado a dar esse mesmo curso na UFRJ. E lá estou, já meio cansado... Mas há o receio de ficar com a vida muito vazia; por isso eu estou ainda fazendo um esforço, já que é uma vez por semana só. Dou lá esse curso em torno de textos produzidos pelos próprios alunos; uma aula delicada, pois você tem que fazer um dispêndio enorme de diplomacia para não melindrar os autores, os jovens autores, que ficam às vezes suscetibilizados, não é? Então é uma aula trabalhosa só nesse sentido. No mais, eu os deixo muito à vontade; não assumo a atitude de professor, mas de um companheiro mais velho. Não sei se o ano que vem darei esse curso, mas neste ano ainda estou agüentando. Esse curso é para mestrado e doutorado. Agora só dou para o mestrado, onde acho que o curso é mais útil, o pessoal está mais necessitado.

JPJ – *O seu ensaio A criação literária foi escrito em função desses cursos?*

CA – Não, foi antes. Vim para o Rio em 1945 e aqui fui convidado a escrever num jornal que já desapareceu (daqui a pouco me lembro do nome). Eu fazia uma crônica semanal. Mas foi me escasseando o assunto e então passei a fazer resenha de livros que ia lendo. Em vez da crônica, eu fazia um pequeno apanhado de livros que me interessavam. Quando fui professor em Belo Horizonte, um dia um aluno me perguntou: “Por que o senhor escreve?” Eu já tinha escrito dois livros e fiquei surpreso com a pergunta. “Escrevo porque escrevo e tal”, mas fiquei com aquilo na cabeça. E aqui no Rio ocorreu-me estudar esse assunto em vários autores: psicólogos, filósofos, uma gama enorme de escritores. Qual seria a razão, o impulso que leva o indivíduo a produzir a obra de arte? Comecei a ler sobre a matéria e ia fazendo meus artiguinhos semanais sem intenção de livro. Esse é um assunto difícil para mim, muito pesado e não pode ser abordado assim com leviandade. Escrevi uma série de artigos para cumprir minha obrigação para com o jornal. Quando saí do Rio, fui convidado para ser professor de Estudos Brasileiros no México. Lá reuni esses artigos e publiquei em forma de caderno, dei uma seqüência... Em Portugal, dando o mesmo curso, o livro foi publicado de novo. Ele é um resumo de leituras, impressões... terminei até de uma maneira brincalhona: como um personagem de Shakespeare, eu diria que não é preciso saber por que se escrevem romances; basta que “sejam bem encadernados e nos falem de amor...” O personagem é de *A megera domada*. Terminei o livro dessa forma brincalhona. Depois disso, continuei esses estudos e pensei em fazer um livro mais rico

de elementos; novas leituras me vieram, mas depois desanimei. Achei o assunto muito difícil e não se chega realmente a conclusão nenhuma. O sujeito cria porque cria, o homem, o espírito é criador por natureza; até os animais criam, até as plantas criam... A aptidão é que é diferente; há aqueles que a têm mais rica, outros menos. Mas é um assunto difícil; lembra aquela velha brincadeira com o estudo da filosofia, que “com a qual ou sem a qual, a gente fica tal e qual”.

AHF – *Voltando aos romances, como foi sua reação ao bom acolhimento que O amanuense Belmiro alcançou?*

CA – Isso é uma coisa lotérica, sabe?! Quando surgiu *O amanuense*, havia um certo cansaço da literatura nordestina, do homem do campo, do ciclo do açúcar; aliás, com grandes escritores como Graciliano Ramos e José Lins do Rego. O meu livro veio com outro espírito; é um livro intimista, pelo menos pretensamente psicológico, de maneira que ofereceu um outro tipo de leitura na ocasião e realmente ele foi acolhido com muita simpatia.

AHF – *Curiosamente Abdias, que vem na mesma linha intimista d’O amanuense e com uma força semelhante, fica menos conhecido.*

CA – O Carlos Drummond me disse mais de uma vez que gostava mais de *Abdias* que d’*O amanuense*. Na verdade, o *Abdias* foi feito com as sobras d’*O amanuense*. Aquele material não se esgotou n’*O amanuense*, e então senti necessidade de escrever um outro livro. Inconscientemente (tudo isso vem de uma maneira inconsciente) os temas não foram esgotados: o tema da moça em flor, o tema da paixão do homem maduro pela jovem. Isso veio também em *Montanha*, que apesar de ser um livro de caráter público, digamos, não é um romance político; mas o tema é político. Numa análise retrospectiva é que a gente descobre isso, “a posteriori”. Alguns acharam que o *Abdias* era uma “sombra pálida d’*O amanuense*”; essa é uma expressão do Antonio Candido. Ele dizia que eu não deveria ter escrito o *Abdias*; ele gostava muito d’*O amanuense*. Mas já o Carlos Drummond gostava mais do *Abdias*, achava mais elaborado.

AHF – *O Senhor levou alguns anos para escrever Abdias, enquanto que O amanuense ficou pronto em pouco mais de um mês, não é?*

CA – *O amanuense* foi o seguinte: eu era Oficial de Gabinete de Benedicto Valladares, famoso Benedicto! Ele tinha muita amizade a mim, mas era uma amizade muito agressiva, ele me ocupava demais; não era só com relação ao trabalho; ele queria que

eu fosse bater papo, aquela coisa toda; tomava muito meu tempo. Mas deu-se um fato interessante: naquela época usava-se fazer temporada nas estâncias hidrominerais. Era chique a sociedade do Rio ir para Poços de Caldas, São Lourenço, Caxambu. O Benedicto convidou o Getúlio Vargas para passar uma temporada em Poços; mas chegando lá, o Getúlio mandou avisar que não poderia ir logo, pois a política estava muito complicada. Então o Benedicto ficou lá esperando o Getúlio; com isso ficamos esperando uns 20 dias, e, quando o Getúlio chegou, ficamos mais 20, e eu tive assim 40 dias de folga. Nesses 40 dias (foi uma libertação pra mim!) é que pôde sair *O amanuense*. Eu escrevia de manhã até tarde da noite; havia datilógrafas à disposição: eu ditava, elas copiavam, depois eu retocava. De noite, eu me lembro, para poder agüentar isso, eu tomava um conhaque, que me arrasou o estômago, e café requentado. Mas estava naquele impulso, e saiu realmente em 40 dias; depois eu retoquei. Agora os outros levaram mais tempo: o *Abdias* levou 5 anos; *Montanha*, 10. N' *O amanuense* joguei ali todas as minhas experiências sentimentais de até então, de modo que foi mais espontâneo; os outros foram mais trabalhados. Talvez venha daí a simpatia com que *O amanuense* foi acolhido; talvez fosse isso.

AHF – *Um dos traços que mais chama a atenção nos seus romances narrados em primeira pessoa, algo também visível nas suas memórias, é o caráter essencialmente lírico, uma linha introspectiva muito forte, tudo isto indicando uma marca dominante, sem dúvida. Em Montanha tal marca fica menos evidente, mais distante dessa tonalidade...*

CA – Pois é! A crítica salientou muito esse aspecto: que eu saí do meu caminho para tentar um outro gênero. É que na ocasião eu tinha uma experiência política, que achei que era material de romance. Na ocasião causou bastante rumor porque a UDN jogou aquilo contra o PSD, o partido dominante; achou que aquele livro era o retrato do PSD e da política corrupta, aquela coisa toda. Mas não era essa a minha intenção; eu queria simplesmente relatar minha experiência, dar meu testemunho. Mas há uma linha lírica dentro do livro, que é a paixão do personagem principal por uma personagem que depois vai ganhando espaço dentro do livro, que é Ana Maria. Se eu hoje fosse reescrevê-lo, eu o faria em torno de Ana Maria e não de Pedro Gabriel, que é o personagem principal. Mas a intenção do livro foi a seguinte: na época fui influenciado pela técnica de John dos Passos, técnica quase jornalística. Então mudei meus hábitos de escritor. Eu queria mostrar uma sociedade em seus diversos aspectos, e na linha habitual isso não seria possível. Fui bem sucedido nos meios políticos, mas não fui bem sucedido nos meios literários. Fui muito atacado na ocasião. Acharam que eu saí dos meus trilhos. Causou tanta sensação nos meios políticos que a segunda edição saiu 20 dias depois da primeira. Depois nunca mais saiu. Aliás, saiu muito tempo depois uma

terceira edição popular. Mas o livro ficou vinculado a uma época, ele ficou sacrificado porque ficou vinculado à época getuliana. Não tem o sentido de permanência que *O amanuense Belmiro* e *Abdias* têm.

JPJ – Nesse sentido, o seu livro mais atemporal talvez seja *Abdias*, mais até do que *O amanuense*.

CA – É verdade, porque *O amanuense* está também vinculado a uma época e a costumes de Belo Horizonte. *Abdias* tem mais sentido de permanência.

AHF – Gostaria de perguntar-lhe a respeito de sua geração, dos escritores de sua geração. Sei que o Senhor teve larga convivência com muitos deles. Num de seus volumes de memórias, Pedro Nava diz, por exemplo, que o Senhor esteve presente ao lançamento, em 1930, do primeiro livro de Drummond, o *Alguma poesia*.

CA – Olha, o Drummond foi a minha grande amizade literária. Eu o conheci na redação do jornal *O Diário de Minas*; ele era o redator-chefe. Eu entrei numa vaga de cronista social (era o Ibrahim Sued de lá), em 1928. Naquele tempo não se usavam essas coisas do Ibrahim, era diferente. Recebeu-me cerimoniosamente, como era seu costume... as precauções que ele tinha com estranhos, mas depois nos tornamos muito amigos. Tanto que ele fez comigo uma coisa extraordinária. Em 1932, eu me formei em Direito e fui morar em Montes Claros. Convidei-o para padrinho de casamento. Era uma viagem de 20 horas num trenzinho fumarento, uma viagem muito lenta. Ele foi a Montes Claros para ser meu padrinho de casamento. Hospedou-se em casa de meu pai, e isso que ele era um homem extremamente cerimonioso. Pois ele fez tudo isso. Quer dizer, estou contando a você para mostrar o grau da nossa amizade. Uma amizade de 60 anos. Fomos companheiros n' *O Diário de Minas* muito tempo. Depois ele veio para o Rio; nossa convivência interrompeu-se por algum tempo, porque eu fiquei em Belo Horizonte. Depois restabeleceu-se no Rio. Ele era o nosso mentor literário. Era um grupo composto por João Alphonsus, um excelente contista; aliás, é uma pena que seja pouco conhecido. Eu vejo tanta literatura fraca por aí, e ele é um contista de primeira ordem. Está praticamente inédito no resto do Brasil. Hoje a situação está um pouco diferente; a província abafava muito os escritores. Os escritores mineiros não conseguiam eco fora de Belo Horizonte. Foi o caso de João Alphonsus. O Drummond foi uma coisa excepcional. Ele era, sem o querer, o chefe do grupo. Ele nunca assumiu isso. Ele, o João Alphonsus, Pedro Nava, Abgar Renault, Martins de Almeida, Milton Campos, esse grupo dele ligou-se muito a Mário de Andrade; mais do que a Oswald de Andrade. Não tiveram muita vinculação

com a Semana de Arte Moderna, não. Naquele tempo, as comunicações eram muito escassas entre Rio, São Paulo e Belo Horizonte. Telegrama... os jornais eram muito poupados em matéria de telegramas. Os jornais iam de trem, demoravam. De modo que havia pouco contato. Então a Semana de Arte Moderna não teve uma repercussão senão nos meios literários de Belo Horizonte. Mas o Carlos travou uma longa amizade com Mário de Andrade. O grupo mineiro não atuou em 1922. Veio a atuar em 1925, com a criação de *A Revista*. É esse grupo que eu mencionei; Drummond e esse pessoal. Mais tarde, eu entrei para o grupo modernista quando o Modernismo estava acabando. O Modernismo já estava num período de recesso, de modo que eu aderi mais ao Drummond do que ao movimento. Na verdade, nunca fui modernista; os meus livros não refletem nada de Modernismo. Minha influência toda era Machado de Assis, Anatole France, literatura francesa, Eça de Queirós, Camilo Castelo Branco... de maneira que eu era modernista só de companheiragem. Os meus escritos não refletem essa revolução modernista. Do Carlos eu tenho um retrato dessa época. Vejam... a presença dele... eu até hoje fico imaginando que posso telefonar para ele. É uma presença tão forte em mim... de vez em quando eu acho... eu telefonava pra ele 2 ou 3 vezes por semana. Ele gostava muito de uma piada boa, uma anedota nova, divertia-se muito com isso, contava bobagem. Telefonava sempre para ele, de modo que, de vez em quando, eu sinto que posso ir ao telefone e falar com ele. Ele era um homem arredo, mas no telefone era muito comunicativo. As amizades femininas do Carlos... o telefone dele tocava o tempo todo com a quantidade de mulheres que lhe telefonavam, amigas e admiradoras. Muito expansivo, muito mais com as mulheres do que com os homens. Ele era um grande tímido; uma timidez assim espantosa. Mas de uma generosidade, de uma cordialidade muito grande com os amigos.³

3. Este depoimento de Cyro dos Anjos foi dado três meses após a morte de Carlos Drummond de Andrade.

DOSSIÊ 1 - MEMÓRIA E LITERATURA: ESQUECIMENTOS E REMEMORAÇÕES

Apresentação

O dossiê literário se dedicou a tematizar a memória em suas relações com a literatura, a história, o esquecimento, o testemunho, o trauma, e outras relações afins. O recurso da memória na composição ficcional literária tem servido, desde muito, a evidenciar um passado ressignificado e revisitado por meio das rememorações ou mesmo do esquecimento por parte de narradores, eu-líricos, autores. A evocação do passado na tessitura narrativa, autobiográfica e poética pode evidenciar traumas, lamentos, culpas, medos, bem como ser meio de denúncia, de análise da construção identitária de si, e ainda dar voz aos sujeitos silenciados e marginalizados por memórias históricas seletivas e ideológicas. A ideia de memórias individuais que se tornam coletivas foca na possibilidade de memórias serem representações de grupos.

Neste sentido, os textos publicados neste dossiê conseguem fazer um apanhado vasto destas ideias de memória como recurso ficcional em sentidos variados, desde a memória do trauma, até a memória usada na autobiografia, na fabulação de si, e os recursos memorialísticos para retratar sujeitos apagados do discurso histórico oficial. O dossiê consegue, assim, evidenciar que o recurso memorialístico é ainda muito recorrente na ficção literária, já que a rememoração do passado perpassa a todos os sujeitos, quer sejam eles atormentados por seu próprio passado, quer dele se orgulhem, quer sejam esquecidos propositadamente ou busquem esquecer-se a si e aos outros.

A ideia das memórias individuais que se tornam coletivas, ao figurar grupos, como pensou Maurice Halbwachs, é recorrente nos artigos que tematizam as mulheres negras, marginalizadas e sem voz, que buscam, através da memória individual, evocar o esquecimento social a elas imposto. Assim, textos sobre Conceição Evaristo, em prosa ou poesia, são utilizados como forma de se perceber que a memória de certos grupos marginalizados, como as mulheres negras, pode ser evocada para se evidenciar uma memória coletiva daquelas que foram apagadas e silenciadas pelas memórias históricas que constituem o imaginário sobre a mulher negra. É meio de dar voz a quem não a teve nos registros históricos. Da mesma maneira, pensa-se a autora Carolina de Jesus, em seu uso de diários, para evidenciar o legado da escravidão negra às mulheres, seu silenciamento e sua necessidade de se fazer ouvir. Sobre a memória de mulheres, a contribuição da literatura europeia vem com Elena Errante, italiana, e o modo como a personagem feminina rememora seu próprio passado, de modo a tornar coletivas as memórias dos papéis atribuídos às mulheres, ensinadas a serem esposas e mães, invisibilizadas pelo casamento, pela submissão e pela dependência emocional.

Memórias individuais que se querem coletivas é o tema, ainda, do texto que discute a literatura Infantojuvenil de forma comparada, em três textos, de Ana Maria Machado, do angolano José Eduardo Agualusa e da portuguesa Alice Vieira, de forma a evidenciar que as memórias infantis deixam de ser individuais ao evocar memórias familiares, coletivas, portanto, que retratam os episódios familiares contados e recontados pelos pais, tios e primos e evocados pela criança. A ideia destas leituras cruzadas é recorrente no texto em espanhol que compõe este dossiê, comparando o argentino Ricardo Piglia ao tcheco Bohumil Hrabal e no modo como seus protagonistas rememoram suas experiências e as testemunham pela linguagem, num viés benjaminiano e intimista.

A memória intimista se mostra, também, como pano de fundo do texto que examina a criação literária de Raquel de Queiroz, brasileira que escreveu até os anos 2000, por meio de sua autobiografia, a construção de sua escrita e suas influências, da mesma forma que o artigo sobre Sylvia Plath analisa como as memórias autobiográficas da escritora norte americana ajudam a compor sua ficção em prosa, tecendo a escrita do eu e a auto ficção.

A prosa romanesca brasileira parece ter destaque nas análises de rememoração e esquecimento neste dossiê, como se evidenciam os textos sobre Cristóvão Tezza e Graciliano Ramos, e a resenha sobre Daniel Franco. No primeiro, o protagonista revisita seu passado de forma quase autobiográfica e os espectros dos erros do passado o assombram, de modo que tenta esquecer, embora sem sucesso. O mesmo ocorre com Paulo Honório, de Graciliano Ramos, que tenta rememorar o passado para espiar sua culpa, mas é atormentado pelo remorso. Em ambos os romances, evidencia-se a ideia de imagens-lembrança, de Henri Bergson, que são negativas para estes dois heróis. Diferente é a memória do protagonista de Daniel Franco, que não sofre pelas memórias do passado, mas mostra seu desajuste com o presente, rememora o passado, sente saudade, mas não consegue mudar nada.

Ainda retomando a ideia de memória coletiva de Halbwachs, o texto sobre José Lins do Rego quer trazer a memória histórica como elemento ficcional, ao tematizar o cangaço e realizar certa denúncia de injustiças sociais, dando voz aos pobres, marginais, o povo sofrido do nordeste brasileiro na década de 30. De forma similar, o texto sobre Bernardo Kucinski elenca a ditadura militar brasileira como temática, de maneira a rememorar o trauma dos torturados na época, para que o evento em si não seja esquecido ou minimizado, combatendo, ainda, o esquecimento das vítimas deste período sombrio da história brasileira. O texto sobre Lima Barreto, que também analisa seus diários, também traz a ideia da memória como resistência, da crítica ao modo como se construíam verdades pseudocientíficas sobre os loucos no Brasil dos anos 1920. Memória como resistência, ligada à memória histórica, é também observável no texto sobre Manuel Scorza e como tenta dar voz aos vencidos, já defuntos, mortos em luta pelo

campesinato peruano nos anos 1960, buscando justiça através da rememoração, tentando reescrever a memória histórica sobre tais fatos.

A chamada para este dossiê objetivou discutir “como a obra literária pode figurar a memória, seja ela individual, coletiva, histórica, psicológica, fenomenológica”, em textos que buscassem recuperar “vozes silenciadas, evocando traumas, sendo utilizada como recurso para dar vazão ao lirismo de narradores, eu-líricos e personagens sufocados por esquecimentos propositais de memórias históricas atravessadas por determinadas ideologias”, e este objetivo se cumpriu a contento, já que os quatorze artigos publicados e uma resenha conseguem debater ideias diversas de memória em textos ficcionais, desde a ideia de memória individual que se faz coletiva ao figurar grupos sociais silenciados e esquecidos por memórias históricas, até o recurso do uso de memórias históricas ficcionalizadas para que as minorias não sejam esquecidas, bem como as memórias intimistas trazidas em diários e autobiografias, e o fenômeno das memórias-lembrança. Importa ressaltar que a ficção é um meio de não se permitir que certas memórias sejam relegadas à alteridade, que passados sejam revisitados, saudados ou condenados, para que as memórias de fatos dolorosos, injustos, e crueis não sejam apagadas por memórias coletivas excludentes e seletivas.

Elis Regina Fernandes Alves

MOVIMENTOS DA MEMÓRIA EM POEMAS DA RECORDAÇÃO, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

MEMORY MOVEMENTS IN POEMAS DA RECORDAÇÃO, BY CONCEIÇÃO EVARISTO

André Natã Mello BOTTON¹

Edcleberton de Andrade MODESTO²

RESUMO: A memória desvela-se como um caleidoscópio incessante e complexo, que através da capacidade humana de reflexão, é capaz de presentificar momentos, cheiros e outras sensações que ficaram no passado. Por meio da literatura, Conceição Evaristo busca incansável e veementemente retratar em seus livros – no caso desta pesquisa, em seus poemas – recordações de fatos vivenciados, na maioria das vezes relacionando-os a pessoas ou espaços de sua infância ou vida adulta. Levando em consideração tais aspectos, o presente trabalho pretende investigar, através do livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), da autora referida acima, como se delineia os aspectos da memória individual e coletiva no intuito de compreender a literatura como suporte social e de identidade. Para tal análise, faz-se necessário evocar alguns teóricos que já discutiram em seus trabalhos o funcionamento da memória individual e coletiva, ou mesmo, enquanto formadora de identidade, quais sejam: Bergson (1999), Halbwachs (2003), Hall (2014) e Ricoeur (2007). Com isso, ao associar o texto poético mais as teorias aqui trazidas, pretende-se elucidar possíveis questionamentos a respeito dos “movimentos” da memória, ao mesmo tempo em que propõe uma breve explanação a respeito do tema, permitindo, por fim, um diálogo entre teoria e literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Brasileira Contemporânea. Memória. Conceição Evaristo. Poesia.

ABSTRACT: Memory shows itself as an unceasing and complex kaleidoscope, beyond the human reflex capacity, it gives moments, smells and different sensations lived in pass. Through the literature, Conceição Evaristo searches tireless and strongly in her books – in this case, in her poems – for experienced acts memories, in most cases relating them to people, either childhood or grown live places. Taking that into account, this paper intends to explore, athwart the book *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), by Conceição Evaristo, how individual and collective memories is sketched in an attempting of understand the literature as a social and identity support. For this analyze, it's necessary evoke some theorists who have already studied the individual and collective memories' operation or while identity trainer, which are: Bergson (1999), Halbwachs (2003), Hall (2014) e Ricoeur (2007). Therewith, when we associate poetic text plus the theories here exposed, we are trying illuminate possible questions about the memory's “movements”, at the same time as we propose a brief explanation about this theme, allowing us to discuss memory theories with literature.

KEYWORDS: Contemporary Brazilian Literature. Memory. Conceição Evaristo. Poetry.

1. Mestre e Doutorando em Letras – Teoria da Literatura – PUC-RS, Porto Alegre, Brasil andre.botton@gmail.com
Bolsista do CNPq – Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2136-7544>

2. Mestrando em Letras – Teoria da Literatura – PUC-RS, Porto Alegre, Brasil edcleberton@gmail.com Bolsista
CAPES – Brasil ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6632-5997>

Introdução

*“Reconheço tudo isso; na hora própria
serão rememorados esses fatos tristes.”*
Sófocles

Perseguir recordações é um caminho sem um fim exato, o ponto de chegada se dá quando o sujeito decide que alcançou seus objetivos. “Vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada; pelo contrário, obriga a uma perseguição, pois nunca está completa.” (SARLO, 2007, p. 10). Os movimentos da memória são constantes e podem ser acionados por sons, cheiros, sensações, que, por sua vez, trazem recordações do passado ao presente do sujeito. Nesse sentido, “poderíamos dizer que o passado *se faz presente*. [...] o tempo *próprio* da lembrança é o presente [...]” (SARLO, 2007, p. 10, grifos da autora). A recordação de lembranças se dá nessa recuperação das memórias passadas e presentificadas no agora. O sujeito é senhor das suas memórias, mas até certo ponto, pois o esquecimento está constantemente dentro desse jogo do recordar. E quando já não se lembra, ficcionaliza, imagina.

A autora mineira, Conceição Evaristo, é mestra na arte da palavra, em inventar termos e de conseguir extrair de construções textuais os mais profundos sentidos. Nesses jogos de palavras constantemente presentes em suas narrativas, ela reescreve a sua própria história e consegue discutir temas urgentes no contexto social nacional. *Ponciá Vicêncio* (2003, romance), *Becos da memória* (2006, romance) e *Olhos d’água* (2014, contos) são exemplos de obras narrativas que exploram a liricidade presente em seus textos. Dessa forma, Conceição Evaristo discute temas sociais e ao mesmo tempo insere em suas narrativas lembranças da sua infância – como os olhos de sua mãe, as brincadeiras, histórias contadas por familiares – muitos deles que conviveram com a escravidão ou que habitaram lugares marginais da sociedade – e que ganham espaço de forma única dentro da literatura brasileira contemporânea. No entanto, aquela liricidade presente nas narrativas torna-se significativa ao longo dos sessenta e seis poemas que compõem o livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, publicado em 2008.

O livro está dividido em cinco partes, sendo que cada uma delas é aberta por um parágrafo – de cunho narrativo – que serve como “introdução” ou prólogo aos poemas que serão apresentados nas páginas que os seguem. Por sua vez, os textos de abertura e os poemas estão relacionados quanto ao tema, por exemplo, na segunda parte do livro, o texto de abertura fala a respeito da mãe:

O tempo passava e eu não deixava de vigiar minha mãe. Ela era o meu tempo. Sol, se estava alegre; lágrimas, tempo de muitas chuvas. Dúvidas,

sofrimentos que dificilmente ela verbalizava, eu adivinhava pela nebulosidade de seu rosto. Mas anterior a qualquer névoa, a qualquer chuva havia sempre o sorriso, a graça, o canto da brincadeira com as meninas-filhas ou como as meninas-filhas. Foi daquele tempo meu amalgamado ao dela que me nasceu a sensação de que cada mulher comporta em si a calma e o desespero. (EVARISTO, 2017, p. 21).

Esse trecho explicita a relação entre as duas mulheres, e apresenta ao leitor as lembranças da filha quanto aos sentimentos externalizados pela mãe. Ainda, conforme já dito, o parágrafo de abertura serve como apresentação aos poemas que tematizarão os seguintes, como por exemplo: “Eu-mulher”, “Vozes-mulheres”, “A noite não adormece nos olhos das mulheres”, “Amigas” ou “Bendito o sangue de nosso ventre”. A relação está posta: o fragmento (narrativo) da memória serve como ponto inicial e indicial para a construção lírica da autora em cada parte do livro. Desse modo, um eu-lírico feminino negro adulto presentifica nos poemas as suas recordações da infância, de pessoas, de momentos da vida e de outros temas que se tornam movimentos da memória de Conceição Evaristo.

Por fim, pretende-se ao longo deste estudo fazer a análise dos poemas “Recordar é preciso”, “Fluida lembrança” e “Vozes-mulheres” presentes no livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, com base no conceito de “memória” à luz das teorias de Paulo Ricoeur (2007), Maurice Halbwachs (2003) e Stuart Hall (2014), e outros que serão acionados e discutidos a partir dessa concepção, tais como: memória individual e coletiva, e identidade.

Presentificando a memória

Na primeira parte de *A memória, a história, o esquecimento*, Paul Ricoeur (2007) faz uma análise do conceito de “memória” a partir da fenomenologia, retomando, primeiramente, o pensamento platônico e aristotélico para, na sequência, construir o seu.

O primeiro [Platão], centrado no tema da *eikōn*, fala de representação presente de uma coisa ausente; ele advoga implicitamente o envolvimento da problemática da memória pela da imaginação. O segundo [Aristóteles], centrado no tema da representação de uma coisa anteriormente percebida, adquirida ou aprendida, preconiza a inclusão da problemática da imagem na lembrança. (RICOEUR, 2017, p. 27).

Os dois filósofos gregos partem da ideia da representação para desenvolverem o seu pensamento acerca da memória. Os desdobramentos que fazem sobre o mesmo conceito se dão de modos distintos: Platão percebe que a memória produz duas “mar-

cas” no homem, a cópia (*eikōn*) e o simulacro (*phantasma*), sendo que as duas se perfazem enquanto uma “presença do ausente”. A vivência do sujeito produz “rastros” em sua memória e que ficam “guardadas” em si enquanto cópia e simulacro, sendo que são lembradas quando há um encontro com sensações e reflexões. Por outro lado, Aristóteles percebe a recordação da memória de modo mais ativo, enquanto busca. Para o estagirita, em um primeiro momento, a memória se dá enquanto “afecção”, uma mudança no modo de ser, pois a “coisa” lembrada é um fenômeno presente na alma do homem. Uma vez que aquilo que é lembrado, o fenômeno da memória estaria no passado, em relação “com o futuro da conjectura e da espera com o presente da sensação (ou percepção) que impõe essa caracterização primordial” (RICOEUR, 2017, p. 35). A partir do pensamento Aristotélico, Paul Ricoeur consegue relacionar o seu conceito de “tempo” para posteriormente desenvolver outros estudos relacionados a respeito desse fenômeno³. Por esse caminho, o ponto que ambos os filósofos gregos possuem em comum é quanto ao estímulo externo e à semelhança interna quando a memória é presentificada, sendo que para Aristóteles a busca da recordação na memória possui uma distinção clara entre *mneme* (lembrança, memória-paixão, evocação simples, recordação instantânea) e *anamnesis* (recordação, recordação-ação, esforço de recordação, recordação laboriosa), enquanto características dessa procura. Por fim, o filósofo destaca que o ato de recordação acontece em uma mudança, quando do movimento temporal, ou seja, é nos movimentos próprios do tempo que a busca da recordação (*anamnesis*) possibilita a escrita. Uma vez que o esquecimento está relacionado à memória, o ato de escrever uma recordação torna-se um movimento temporal: em que é trazido ao presente algo que está no passado, para registrá-lo a um futuro, conferindo materialidade própria ao ato. Para Ricoeur (2017), “o suporte da escrita confere materialidade aos rastros conservados, reanimados e novamente enriquecidos por depósitos inéditos. Assim, faz-se provisão de lembranças para os dias vindouros, para o tempo dedicado às lembranças” (p. 56).

Nesse constante devir da memória, no entremeio próprio dela, a imaginação torna-se o que preenche ou liga os “locais” que a memória esqueceu. O ato da recordação estaria dividido em: perceber algo, lembrá-lo e ficcionalizá-lo. “Um limiar de inatualidade é transposto entre lembrança e ficção. A fenomenologia da lembrança deve, então, liberar-se da tutela da fantasia, do fantástico, marcado pelo selo da inatualidade, da neutralidade” (RICOEUR, 2017, p. 65). A lembrança, com isso, torna-se modificação específica da apresentação, pois distingue a reprodução da produção, visto que, faz parte do “mundo da experiência” e não dos “mundos da fantasia”.

3. Neste estudo, não nos cabe fazer maiores digressões sobre o assunto, apenas destacamos aqui o importante estudo de Paul Ricoeur, *Tempo e narrativa* publicado em 1983, em que o autor abordará o conceito de “tempo” – a partir da sua leitura de Aristóteles – em relação especificamente à narrativa.

Ainda sobre a perspectiva do tempo acionada por Paul Ricoeur, faz-se necessário destacar que “reconhecemos a lembrança presente como sendo a mesma e a impressão primeira visada como sendo outra” (2017, p. 56). Se a memória é do passado, e o ato de recordar é do presente, é impossível que a memória consiga em sua busca trazer ao presente exatamente tudo o que aconteceu ou o que vivenciou em um tempo distante. A (re)apresentação de uma lembrança envolve mudança e movimentos intrínsecos à própria reflexão, além de sentimentos e paixões que estão no mesmo plano da memória, enquanto faculdade da mente.

Assim, a memória corporal é povoada de lembranças afetadas por diferentes graus de distanciamento temporal: a própria extensão do lapso de tempo decorrido pode ser percebida, sentida, na forma da saudade, da nostalgia. O momento do despertar, tão magnificamente descrito por Proust no início da *Busca...*, é particularmente propício ao retorno das coisas e dos seres ao lugar que a vigília lhes atribuíra no espaço e no tempo. O momento da recordação é então o do reconhecimento. Esse momento, por sua vez, pode percorrer todos os graus da rememoração tácita à memória declarativa, mais uma vez pronta para a narração. (RICOEUR, 2017, p. 57).

Em uma primeira relação com os poemas de Conceição Evaristo, ao recordar diferentes momentos de sua vida, a autora transforma narrativas em poemas. Pode-se dizer que ao fazer poesia a partir das recordações (expressas nos textos que abrem cada parte do livro), o eu-lírico reconhece na memória fatos e os traz presente ao leitor na forma de memória declarativa. Assim, as narrativas que abrem cada parte de *Poemas da recordação e outros movimentos*, são lembranças que possibilitam a escrita de novos textos (líricos).

Literatura e memória

A História é parcial e parcelar. É parcelar porque conta apenas uma parte daquilo que aconteceu [...]. A História que se escreve e que depois vamos ler, aquela em que vamos aprender aquilo que aconteceu, tem necessariamente que ser parcelar, porque não pode narrar tudo, não pode explicar tudo, não pode falar de toda a gente; mas ela é parcial no outro sentido, em que sempre se apresentou como uma espécie de ‘lição’, aquilo a que chamávamos a História Pátria. (REIS, 1998, p. 79-80).

A epígrafe acima, extraída do livro *Diálogos com José Saramago*, de Carlos Reis, descreve de forma paradoxal o conflito existente entre o fato acontecido e o fato narrado, permitindo, desse modo, uma distinção entre ambos, ao mesmo tempo que estabelece um ponto de equilíbrio. No que compete ao estudo da literatura, os dois trazem

sua importância singular, o primeiro baseado naquilo que aconteceu, fato, portanto imutável e mais próximo do dado “real”. Já o segundo, entremeado de lacunas, mais abrangente, permite inferir tudo aquilo que poderia ter sido, mas não foi.

Quando se trata de literatura e memória é perceptível nas obras de Conceição Evaristo uma produção literária marcada por um posicionamento da mulher negra na sociedade. Seus textos, de um modo geral, recuperam os resquícios de vozes afrodescendentes representadas tanto na prosa quanto na poesia. E é através deste espaço de resistência criado pela escritora, para dar (re)significação à trajetória de sofrimentos e mazelas, que se encontram os fragmentos descontínuos oscilando entre o passado e o presente dos dramas vividos por uma raça.

Mediante tal constatação, o enfoque aqui escolhido, e que servirá como escopo de análise, recai seu olhar sobre os artifícios da memória individual e coletiva, fazendo da obra literária um fruto das experiências, pesquisas e trabalhos empíricos por parte da autora. Logo, é imperioso ressaltar a importância em se descortinar a beleza que se encontra na obra pronta, e dar palco ao trabalho árduo da escritora no processo de criação. Estabelecendo, dessa forma, relações estritas entre suas fontes próprias e as demais que surgirem no desenrolar da jornada. Assim, é com sensibilidade e ternura próprias de uma autora preocupada em recuperar e eternizar por meio da poesia suas memórias que, em 2008, surge o livro: *Poemas da recordação e outros movimentos*. Os poemas de Conceição Evaristo giram em torno de temas como: memória, feminilidade e resistência negra. Sua escrita engajada busca recuperar a identidade enquanto mulher negra através de uma revisão histórica marcada na memória de pessoas que passaram em algum momento de suas vidas pela escravidão, revelando, dessa forma, as marcas que esse regime opressor deixou na população afrodescendente.

Maria da Conceição Evaristo nasceu em 29 de novembro de 1946, em Belo Horizonte, Minas Gerais⁴. Filha de uma lavadeira, teve mais três irmãs e outros cinco irmãos, estes que foram frutos da união de sua mãe com seu padrasto. Aos sete anos, foi morar com a tia Lia – que surge, inclusive na dedicatória do poema “Tantas são as estrelas⁵” –, também lavadeira, e o tio Totó, pedreiro. Graças a esses tios, pôde estudar e teve melhores condições de vida que seus irmãos. Aos oito anos, começou a trabalhar como doméstica na casa de pessoas que lhe permitiram ter acesso aos livros de suas bibliotecas e conseguiu, assim, ter contato com a literatura. Nessa época, seus patrões chegavam a trocar livros pelo trabalho da jovem. No entanto, a literatura e as histórias

4. As informações biográficas aqui apresentadas foram retiradas do depoimento da autora publicado no site “Literafro – o portal da literatura afro-brasileira”. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em out de 2018.

5. Conforme a dedicatória do poema: “Em Memória da Velha Lia, minha Tia, que se fez minha mãe, e, mãe de muitos, concebendo todos nós no canto placentário de seu coração maio” (EVARISTO, 2017, p. 111).

que habitam o imaginário da autora vêm de sua casa, das narrativas contadas por seus parentes e amigos. Além disso, “Minha mãe leu e se identificou tanto com o *Quarto de Despejo*, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária.”

Em 1958, ganhou o seu primeiro prêmio literário na escola em que estudava pela redação “Por que me orgulho de ser brasileira”. Em 1971, concluiu o Curso Normal no Instituto de Educação de Minas Gerais e em 1973 migrou para o Rio de Janeiro para trabalhar como professora. O seu deslocamento se dá porque a favela onde morava estava sendo demolida e, as pessoas, afastadas do centro de Belo Horizonte. Sem outra opção, passou no concurso do antigo Estado da Guanabara e com a ajuda de amigos conseguiu recomeçar uma nova vida na cidade do Rio. Em 1990, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluiu a graduação em Letras, em 1996, na PUC-Rio apresentou a dissertação de mestrado com o título *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, e em 2011, na Universidade Federal Fluminense, defendeu a tese de doutorado com o título *Poemas Malungos: cânticos irmãos*.

“Tínhamos uma consciência, mesmo que difusa, de nossa condição de pessoas negras, pobres e faveladas”⁶. Essa consciência de si é que a autora apresenta em seus poemas, contos e romances, bem como em uma vasta produção acadêmica enquanto intelectual. A estreia de Conceição no mundo da literatura se deu em 1990, quando publicou na série *Cadernos negros*, seus poemas e contos. Em 2003, lançou seu primeiro romance, *Ponciá Vicêncio*, e, em 2006, *Becos da memória*. A autora mineira possui mais três livros de contos e um de poesia, focalizado neste estudo.

Os poemas recordados

Partindo da premissa de que um relato, testemunho tenha função precípua de reforçar, enfraquecer ou complementar um dado ou informação (HALBWACHS, 2003), a memória será o caminho pelo qual os retalhos das lembranças criam e perfazem um emaranhado combinatório suficiente para a reprodução e/ou recriação do evento tal como ocorrido. A esse respeito, o poema: “Recordar é preciso”, de Conceição Evaristo, estabelece sua temática.

O mar vagueia sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.

6. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: out de 2018.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
Dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
Salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente naufraga,
Mas os fundos oceanos não me amedrontam
E nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.
(EVARISTO, 2017, p. 11).

Logo no primeiro verso, é possível observar aquilo que Halbwachs estabelece como memória individual, e ressalta sua importância como sendo o local de partida e fonte primeira na busca de elementos importantes para a construção do fato. Longe de ser, *a priori*, a única faceta existente sobre uma lembrança, eis que a necessidade urge em desbravar as águas desconhecidas e alheias na tentativa de recuperar algo desaparecido. Assim, pode-se dizer: “A memória bravia lança o leme:/ Recordar é preciso”. Dessa forma, segundo o pesquisador:

[...] como é preciso introduzir um germe em um meio saturado para que ele cristalize, o mesmo acontece neste conjunto de testemunhas exteriores a nós, temos de trazer uma espécie de semente da rememoração a este conjunto de testemunhos exteriores a nós para que ele vire uma consistente massa de lembranças. Ao contrário, quando uma cena parece não ter deixado nenhum traço em nossa memória, se na ausência dessas testemunhas nos sentimos completamente incapazes de reconstruir qualquer parte dela, os que um dia a descreveram poderão até nos apresentar um quadro muito vivo da cena – mas este jamais será uma lembrança. (HALBWACHS, 2003, p. 32-33).

Corroborando com a passagem acima, é possível vislumbrar os paradigmas de quem se debruça sobre o trabalho da rememoração. De repente, a fato memorialístico ganha novos contornos passando a se apresentar como uma apropriação que a pessoa faz de outrem, adicionando aos recortes os processos e marcas de sua personalidade, tomando para si uma memória que não era “sua”. Logo, pode-se afirmar que a memória parte da construção cultural e está intimamente ligada à subjetividade do indivíduo, conforme expresso: “O movimento vaivém nas águas-lembranças/ dos meus marejados olhos transborda-me a vida”, a dinâmica própria da rememoração associa-se diretamente às lágrimas, imanente e transcendente tornam-se vida para o eu-lírico.

Nessa movimentação própria da rememoração expressa no poema, estabelece-se a relação entre memória e arquivo, uma vez que ao adotar o segundo como um aglomerado de suportes que preserva, seleciona e remonta o primeiro, tem-se, portanto, a ideia do sujeito como suporte. A memória, para Bergson (1999), é a vida por excelência: “Para evocar o passado em forma de imagem, é preciso poder abstrair-se da

ação presente, é preciso saber dar valor ao inútil, é preciso querer sonhar. Talvez apenas o homem seja capaz de um esforço desse tipo” (p. 90). Composto por onze versos, o poema “Recordar é preciso” faz uma clara alusão ao poema de Fernando Pessoa, “Navegar é preciso”, de modo que estabelece uma relação entre a necessidade de buscar/navegar pelos mares das recordações/memórias. Em uma possibilidade ainda maior de relação, poder-se-ia substituir o verso de Pessoa pelo de Conceição, resultando na seguinte forma: “Recordar é preciso; viver não é preciso.” Nesse verso expandido e relacionado está todo o sentido do poema de Conceição, pois o eu-lírico do texto confronta a vida como recordação do passado, e a recordação como essa busca constante no oceano profundo da memória. O poema abre o livro e dá o tom daquela “busca ativa” da memória (RICOEUR, 2007) que se desdobrará enquanto exercício de recordação na escrita dos outros textos. As imagens usadas em “Recordar é preciso” estão repletas de imagens que aproximam o mar, enquanto os pensamentos e as memórias, com a busca das recordações – uma memória ativa e reflexiva (RICOEUR, 2007) –, como um barco que desbrava os oceanos que são profundos de lembranças. A profundidade desse espaço marítimo é tão grande que é capaz de pelas lágrimas do eu-lírico (igualmente salgadas, assim como as águas dos mares) presentificar sentimentos e paixões que ao mesmo tempo não a deixam afundar, mas que são cheias de um mistério composto, em alguma medida, pelo próprio esquecimento. As memórias – oceanos – se materializam enquanto lágrimas e chegam a verter pelos olhos.

Nessa capacidade de guardar em si memórias suas e de outros, o ser humano, nesse movimento, torna-se como um arquivo, nas palavras de Halbwachs: “[...]o chamamento a um estado de consciência individual que chamamos de intuição sensível – para distingui-lo das percepções em que entram alguns elementos do pensamento social” (2003, p. 42). Nesta conjectura, a construção primária da memória se dá de forma individual, uma vez que está inserida a um elemento social, é possível, dessa forma, relacioná-la com o universo que a circunda. Quando se refere ao exterior, surge o conceito de “arquivo”. Com isso, pode-se considerar a memória enquanto construção de registros e de apagamentos, demarcando nela as mesmas questões coletivas e subjetivas. Já o arquivo evita o apagamento da memória, esta sempre passível de esquecimento. A relação memória-esquecimento pode ser discutida tendo como exemplo o poema “Fluida lembrança”, de Conceição Evaristo:

No líquido do copo
entorno a sua fluida
lembrança.
Bebo aos goles
o seu doce caldo
armazenado e curtido

em minha memória
e, quando depois
me erro nos passos,
inebriada dos meus enganos
toco o vazio de sua ausência
percebendo, então,
que você me escorre dos sonhos
tal qual a baba indomável
que da boca do bêbado sonolento
escapa.
(EVARISTO, 2017, p. 67).

Nesse texto, o eu-lírico traz ao leitor a relação da lembrança com o líquido que escorre e que ao mesmo tempo fica registrado dentro do copo da memória, podendo a qualquer momento escorrer e sair de dentro do recipiente. Ao que se vê, do verso 4 até o 11, as lembranças caem nos labirintos da memória, e não será surpresa se estas se perderem no transcorrer do tempo. Assim, continuando na esteira do pensamento da escritora, pode-se observar a efemeridade da memória, e o quão breve esta se desfaz nos recônditos da mente humana. Outro elemento trazido nesse texto é a reflexão que a recordação suscita. Para Paul Ricoeur (2007), toda lembrança faz parte também de um certo nível de reflexão. A memória não fica imune dos juízos da mente humana: “Bebo aos goles/ o seu doce caldo/ armazenado e curtido/ em minha memória”. Em outras palavras, toda recordação quando buscada, após ser acionada por um outro sentido externo, está sujeita à reflexão. Desse modo, enquanto líquido que flui, a sua apreensão é transitória e passageira, não permite por si só ficar imune da própria reflexão, é a consciência do homem de saber que sabe o que sabe. Portanto,

[...] existiriam memórias individuais e, por assim dizer, memórias coletivas. Em outras palavras, o indivíduo participaria de dois tipos de memórias. Não obstante, conforme participa de uma e de outra, ele adotaria duas atitudes muito diferentes e até opostas. Por um lado, suas lembranças teriam lugar no contexto de sua personalidade ou de sua vida pessoal – as mesmas que lhes são comuns com outras só seriam vistas por ele apenas no aspecto que o interessa enquanto se distingue dos outros. Por outro lado, em certos momentos, ele seria capaz de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. (HALBWACHS, 2003, p. 71).

Os textos de Evaristo aqui focalizados são exemplos desses dois tipos de memória: a individual e a coletiva. Em “Recordar é preciso”, o eu-lírico parte de si para refletir sobre uma memória que se faz também presente num coletivo que a ultrapassa e a insere em um determinado grupo social – aqueles “fundos oceanos” fazem parte

também de uma memória coletiva que voltou ao sujeito e compõem ao mesmo tempo a memória individual. Já em “Fluida lembrança”, o eu-lírico está mais preocupado com a lembrança que um outro deixou no eu – uma reflexão muito mais subjetiva sobre os efeitos das lembranças e das recordações que a memória armazena. De modo semelhante, a consciência da memória individual pode também ser expandida quando se reflete sobre a própria história individual, “é bem verdade que em cada consciência individual as imagens e os pensamentos que resultam dos diversos ambientes que atravessamos se sucedem segundo uma ordem nova e que, neste sentido cada um de nós tem uma história.” (HALBWACHS, 2003, p. 57). Ou seja, sem uma linha cronológica exata, as lembranças da memória podem se constituir enquanto história individual apenas quando recordadas e organizadas como narrativas, nesse último momento, aí, sim, atingindo uma organicidade e uma linha cronológica histórica do homem.

Concedendo ênfase ao que fora referido, as diferenças entre a memória individual e a coletiva se dão na relação de existência das duas e se fazem de maneira muito tênue: individual-coletiva-individual. Há uma interdependência entre as duas, pois uma sem a outra não existe: diversos sujeitos têm uma memória individual a respeito do mesmo fato, por sua vez, no momento em que a compartilham e percebem os traços em comum, torna-se coletivo, no sentido de vários sujeitos de um mesmo grupo possuírem a mesma recordação acerca de um dado, mas com perspectivas e percepções diferentes. Por fim, toda memória coletiva, em algum modo, tornar-se-á uma narrativa contada a um outro, seguindo-se, assim aquele esquema da memória: individual-coletiva-individual. Para o pesquisador, as lembranças surgem do convívio e das relações mantidas com outros, partindo do meio social se cria representações do passado baseadas na percepção de outras pessoas, naquilo que se inferiu ter acontecido ou internalizando a memória histórica. Assim, a lembrança é uma imagem correlata de tantas outras na construção do passado que é recriada com a ajuda de dados trazidos no presente do momento da recordação – lembrando que o sujeito não é um ser a-histórico e que sofre influência de outros acontecimentos –, nas palavras de Conceição: “sou eternamente naufraga”.

Ainda a respeito do poema “Recordar é preciso”, faz-se necessário ressaltar um recurso linguístico utilizado no decorrer do texto, a contiguidade, que compactua com a ideia da escritora. Destarte, palavras como: “mar”, “vagueia”, “leme”, “águas-lembranças”, “transborda”, “naufraga”, “oceanos”, “boia” e “emerge”, remetem, obrigatoriamente, ao passado pelo qual muitas pessoas do seu povo tiveram de passar na travessia dos navios negreiros África-Brasil durante a escravidão. Neste ponto, é possível analisar o que Halbwachs quis dizer quando defendeu a ideia de que a memória individual está estritamente ligada à memória coletiva.

Outro aspecto a ser observado, e que se faz presente no poema é destacado pelo verso: “Sou eternamente naufraga”. Em razão disso, surge em pauta a discussão a respeito de identidade ou identificação, como sugerido no texto: “Quem precisa de identidade?”, de Stuart Hall (2014). O verso conceitua o eu-lírico do poema em uma condição imutável, mediante seu passado. Assim, “[...] na linguagem do senso comum, a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (HALL, 2014, p. 106). Vê-se que a identificação é um processo de articulação ou suturação. Esse aspecto configura um laço emocional com outrem. Elemento bastante perceptível quando se analisa a carga semântica empregada nos versos: “O movimento vaivém nas águas-lembranças / **dos meus marejados olhos transborda-me a vida, / salgando-me o rosto e o gosto**” (EVARISTO, 2017, p. 11, grifos nossos). Desta forma,

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. Elas têm tanto a ver com a invenção da tradição quanto com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler não como uma incessante reiteração mas como “o mesmo que se transforma” (Gilroy, 1994): não o assim chamado “retorno às raízes”, mas uma negociação com nossas “rotas”. Elas surgem da narrativização do eu, mas a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política, mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” por meio do qual as identidades surgem, esteja, em parte, no imaginário (assim como no simbólico) e, portanto, sempre, em parte, construída na fantasia ou, ao menos, no interior de um campo fantasmático. (HALL, 2014, p. 108-109).

Nesse sentido, a construção da identidade também acontece no “acúmulo” das memórias vindas de outras pessoas e que – na maioria das vezes – são transmitidas oralmente, ou, por meio de imagens e fotos. Desse modo, o processo de construção da identidade, por meio da recordação de memórias, revela-se como a construção de uma memória coletiva pertencente não mais a um único sujeito, mas a um povo, uma comunidade que partilha de traços memorialísticos e outras imagens construídas em uma “imaginação coletiva”. Ao que parece, fica evidenciada a presença de elementos que constituem o trabalho de solidificação da memória, seja ela coletiva ou individual,

tornando-se parte dos traços identitários de uma pessoa. Logo, contribuirá na função de pertencimento a um grupo que partilha de um passado em comum, como é o caso aqui do eu-lírico presente nos poemas.

Essa característica da identidade do eu-lírico que a autora traz em seus poemas ganha destaque em “Vozes-mulheres”:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recorre todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2017, p. 24-25).

Em uma livre interpretação – dentro do campo teórico aqui acionado –, poder-se-ia dizer que a memória identitária das mulheres da família do eu-lírico se faz pre-

sente no agora da filha, graças aos ecos da memória que cada uma de suas ancestrais traz e trouxe em si. De modo que uma memória coletiva é recordada graças à voz (as lembranças, histórias) de cada uma, e que remontam à África, uma vez que “a voz de minha bisavó / ecoou criança / nos porões do navio”. Conforme Hall (2014), o acúmulo de memórias está presente nas lembranças recolhidas e rememoradas, com isso, a voz da filha teria em si todas as outras mulheres antes dela, bem como histórias que lhe foram contadas sucessivamente. No entanto, no texto de Conceição Evaristo, as memórias são como um eco que reverberam por vários espaços e pessoas independentemente do tempo e das condições, pois são vozes-mulheres, ou seja, o próprio ser de cada mulher é capaz de trazer em si – ou até mesmo em seu corpo – as marcas de histórias passadas. Além disso, o eu lírico deixa claro no verso “A minha voz ainda/ ecoa versos perplexos/ com rimas de sangue/ e/ fome” que após três gerações – de silenciamentos – ela foi a única que pode ter as condições necessárias para registrar por meio de seus versos escritos os ecos de tantas outras vozes-mulheres que sofreram antes dela – seja na escravidão, no trabalho de servidão doméstico ou mesmo na presença constante da fome. Mas o eu lírico encerra o poema com uma esperança: a filha. É nela que as vidas e as esperanças das quatro gerações passadas estão encerradas, nela estão presentes o ontem, o hoje e o agora, nela está o futuro, pois por meio da filha é que um novo som será refletido e reverberado para outras gerações: o eco da vida-liberdade.

Considerações finais

Nos poemas aqui analisados, a temática da memória se faz presente. A principal hipótese está embasada na recordação enquanto movimento ativo da memória. Conforme o estudo já referido de Ricoeur (2007), uma memória ativa e reflexiva acerca dos fatos que foram vivenciados ou não pelo sujeito é presentificada no momento da recordação, a base da imagem rememorada é a mesma, contudo apresenta-se ao intelecto com novas formas, sentidos e dependente da vivência do eu. No caso dos textos de Conceição Evaristo, os meios de produção beiram às margens da sociedade, ou seja, não está alheia ao campo onde os poemas estão inseridos. Logo, torna-se clara a intenção da autora em discutir assuntos que lhe são caros, uma vez que na história de Evaristo o passado se faz presente com suas mais diversas consequências. Não obstante a isso, vale ressaltar o papel que a autora desempenha na sociedade, mediante sua escrita, que rompendo com estigmas de silenciamento, se utiliza da arte da palavra – a literatura –, como ferramenta de reivindicação, principalmente, dando vozes às mulheres negras marginalizadas de uma sociedade altamente segregativa e ainda escravagista.

A partir dos pressupostos acima, fica evidente a importância da memória individual no processo de construção da memória coletiva, uma vez que suas lembranças são constituídas no interior de um determinado grupo de pessoas, com história, consciência e crítica. Logo, é importante destacar a subversividade em se pensar a memória na mesma medida da construção da subjetividade do sujeito – e, por extensão, do próprio desenvolvimento identitário individual, por meio do coletivo –; por sua vez, a escrita da memória, enquanto materialidade, torna-se como um arquivo das histórias colhidas através dos mais diversos suportes culturais.

Por fim, cabe encerrar este trabalho com um trecho do poema “Do velho ao jovem” que discute o passar do tempo e a identidade que vai sendo construída dos jovens a partir das histórias dos velhos. Os dois últimos versos são elucidativos da discussão presente neste texto:

Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias.
E não há quem ponha
um ponto final no rap

é preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora. (EVARISTO, 2017, p. 89).

Outras histórias serão contadas por jovens, outras memórias serão construídas a partir de recordações e outros movimentos. Outros artigos devem ser escritos sobre essas vozes-ecos (nos termos do poema de Conceição Evaristo) para que também essas recordações não se percam e ganhem discussão dentro da Academia a respeito dos silenciamentos impostos por uma classe dominante a tantos e tantas que sofreram pela imposição de um único discurso. Uma vez mais, perceber e discutir a importância dessas vozes dentro da literatura brasileira contemporânea é possibilitar que a voz de quem foi por tanto tempo silenciado seja ouvida, mas mais do que tudo, que as suas memórias ecoem por todos os cantos.

Referências

- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3.ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2003.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 15.ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014, p. 103-133.

REIS, Carlos. *Diálogos com José Saramago*. Lisboa: Editorial Caminho, 1998.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François et. al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2007.

REINSCRIÇÕES DA MEMÓRIA, DA VIOLÊNCIA E DA EXPERIÊNCIA EM INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

REINSCRIPTIONS OF MEMORY, VIOLENCE AND EXPERIENCE IN INSUBMISSAS LÁGRIMAS DE MULHERES, A BOOK BY CONCEIÇÃO EVARISTO

Bougleux Bonjardim da Silva CARMO¹

RESUMO: Este artigo analisa as intersecções entre narrativa e memória social nos contos que compõem a obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo, nomeadamente, *Maria do Rosário*, *Mary Benedita*, *Lia Gabriel* e *Regina Anastácia*. Argumenta-se que, a despeito da atrofia da experiência na narrativa a partir da modernidade, as vozes das mulheres evaristianas resgatam a dimensão experiencial dos afetos e vivências, porquanto imprimem, na materialidade da representação, os diferentes registros de memórias que, em última instância, marcam-se pelo caráter social das estruturas que as subjetivam. Com base em determinadas categorias da memória social, da teoria pós-colonial e da filosofia de Walter Benjamin, busca-se explicitar as estruturas sociais e as dimensões da violência que se marcam nos interstícios do realismo da autora, relativamente às formas de reinscrição da subjetividade social e de resistência da mulher negra. Tal processo se mostra, pois, na reconfiguração dos desejos e demandas do sujeito frente às fragmentações e opressões coletivas. Assim, para além de uma afromemória que se reconstrói, reflete-se em como a obra em estudo propõe um retorno ao intercâmbio com a experiência da dor e da condição de classe, a partir do realismo afetivo constitutivo da escritividade evaristiana.

PALAVRAS-CHAVE: Conceição Evaristo. Estética. Memória Social. Narrativa. Realismo afetivo.

ABSTRACT: This article analyzes the intersections between social memory and narrative in the short stories from *Insubmissas lágrimas de mulheres*, by the Brazilian fictionist Conceição Evaristo, specifically *Maria do Rosário*, *Mary Benedita*, *Lia Gabriel* and *Regina Anastácia*. Therefore, we discuss the atrophy of narrative experience, and how Evaristo's women recover the affections and experiences dimension in the narrative from Modernity. These protagonists show different records of memories, and the social structures subjectify them in the materiality of representation. From the social memory categories, Walter Benjamin's philosophy, and postcolonial studies we explain the social structures and dimensions of violence that correspond of the author's realism. This realism refers to the forms of re-inscription of social subjectivity and resistance of black women. This process shows itself, therefore, in the reconfiguration of desires and demands of a subject in the face of a collective fragmentation and oppression. Moreover, in addition to an afro memory that is reconstructed, it is reflected how Evaristo's work proposes a return to an interchange with the experience of pain and class condition, from the constitutive affective realism of the "escritividade" of Conceição Evaristo.

KEYWORDS: Affective realism. *Conceição Evaristo*. Esthetics. Narrative. Social memory.

1. Mestre em Letras - Proletras pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Doutorando no Programa Pós-Graduação em Estado e Sociedade - PPGES da Universidade Federal do Sul da Bahia. Docente de Língua Portuguesa do Colégio da Polícia Militar Anísio Teixeira. Membro do grupo de pesquisa CNPQ - Pesquisas Avançadas em Materialidades, Ambiências e Tecnologias. Especialista em Linguística Forense pela Universidade do Porto - PT. E-mail: bougleuxcpmatnre7@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-0791-2884>.

Introdução

Dentre as diversas razões para atentar-se à obra de Conceição Evaristo encontra-se, com efeito, na capacidade de sua escritura em esgarçar as fronteiras da narrativa e da forma criando zonas limítrofes ao estabelecer fluidez entre o ficcional e o real, como forma de recentralizar a mulher negra, enquanto signo social e historicamente dessubjetivado. Não se pode desconsiderar a sólida produção crítica e investigativa que encontra na literatura evaristiana representações e reinscrições de uma afromemória do feminino, até então, bastante obnubiladas e, por que não dizer, pontilhadas e descentralizadas nas narrativas hegemônicas.

Tal produção científica, em primeiro lugar, nota a reconstrução da memória e da ancestralidade afro-brasileira, de todo modo fragmentada pelas políticas de racialização colonial e esquecidas pela crítica canônica (FERREIRA, 2013; SILVA, 2013); em segundo, investiga a narrativa evaristiana no que se refere à identidade (XAVIER, 2018), na tensão dialógica entre diferença e alteridade ou tensão entre autor e personagens, “fazendo remissão às raízes africanas, a constituição identitária dos afrodescendentes no Brasil” (ROCHA, 2013, p. 06); em terceiro, encontra diferentes elementos presentes hodiernamente no palco das lutas, discussões e representatividades políticas e sociais, tais como o processo de assujeitamento e submissão cultural e social da mulher, violência de gênero atrelada à dominação masculina, seus paradoxos e identidades sexuais (CORDEIRO; BARBOSA, 2015; DIAS, 2015; LIEBIG, 2019; LOPES, 2017; OLIVA; PEREIRA, 2017; SOBRINHO, 2015).

É a partir desse arcabouço que o presente trabalho busca deter-se na zona limítrofe da tensão entre memória e narrativa. Com efeito, não é novidade o olhar sobre a obra de Conceição Evaristo na perspectiva da memória, sendo um aspecto já ratificado na literatura supracitada, porquanto a própria escritora opera consciente dessa relação, já que “se percebe um conjunto extenso de textos, em que o sujeito autoral se inscreve em uma postura coletiva, marcada pelo desejo, pela intenção de criar ‘universos de discursos’, ‘universos de significados’, inventados segundo a visão própria de um grupo” (EVARISTO, 2008, p. 02). Sendo assim, assumindo a questão da memória como elemento constitutivo de escritura evaristiana (EVARISTO, 2008; FERREIRA, 2013; SILVA, 2012), em que medida ou ponto se pretende tratar a memória nas narrativas para além da reconstrução de um passado entrecortado e despedaçado?

É em Ribeiro (2012, p. 01) que se encontra esse ponto, porém não aprofundado, a saber: “a mudez das pessoas e o declínio da capacidade de discorrer sobre suas preocupações e experiências elementares”. Ao discorrer, muito sucintamente, quanto à noção benjaminiana da atrofia e pobreza narrativa, isto é, da dificuldade do sujeito moderno em narrar suas experiências, em virtude dos traumas e da própria condição da Mo-

dernidade (BENJAMIN, 2013), Ribeiro (2012) apenas pontua, sustentada no pensador alemão, que a produção literária evaristiana, precisamente a obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (EVARISTO, 2016), coloca-se como um espaço contemporâneo para “o surgimento de narrativas de experiência, mostrando que o desaparecimento destas é um processo que não se efetivou, ao menos não plenamente” (RIBEIRO, 2012, p. 02).

Destarte, na direção do aprofundamento dessa perspectiva, o presente artigo pretende analisar os contos presentes na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (EVARISTO, 2016) a partir de dois argumentos centrais: o primeiro, diz respeito à retomada da perspectiva benjaminiana da pobreza experiencial narrativa e da “experiência partilhável” (BENJAMIN, 2013, p. 86). Para tanto, objetiva-se aprofundar a visão de como a narrativa evaristiana resgata a dimensão da partilha como um elemento intrínseco ao conceito de *escrivivências* (EVARISTO, 2008; 2005). No entanto, não se pretende explicitar a natureza desse conceito, senão contrapor-se à condição moderna de atrofia do papel do narrador (BENJAMIN, 2013; 1994). Diante disso, a categoria memória social (GONDAR, 2006; 2016; VIANA, 2006) é acionada, menos para indicar um conjunto de registros e identificações individuais e coletivas - marcas de identidade e representação social – e mais para indiciar os possíveis tipos de estruturas política, econômica e social que sobredeterminam a experiência narrativa e criam dispositivos de subjetivação e que se inscrevem no corpo e na história da mulher negra.

Concomitantemente, o segundo argumento tem relação com o tipo de realismo construído nas narrativas da obra em estudo, qual seja o *realismo afetivo*, entendido como “uma estranha combinação entre representação e não representação, por um lado, visível na retomada de uma herança de diferentes formas históricas” (SCHØLLHAMMER 2012, p. 129), uma vez que biografias, autobiografias, memórias literárias, por exemplo, buscam uma representação ou aproximação com a experiência comum do real e, “por outro, na atenção em relação à literatura em sua capacidade de intervir na realidade receptiva e de agenciar experiências perceptivas, afetivas e performáticas que se tornam reais” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 129-130). Nessa acepção, pretende-se defender que a narrativa evaristiana resgata o valor experiencial dado o afrouxamento das fronteiras entre ficção e realidade, haja vista o realismo afetivo vincular-se “à criação de efeitos sensíveis de realidade que, nas últimas décadas, alcançam extremos de concretude” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 145).

Em razão de tal definição e para dialogar com fragmentos da filosofia benjaminiana, no que se refere à relação entre narração, memória e experiência, conforme Achilles e Gondar (2016) e Benjamin (1994; 2013), são mobilizados determinados operadores teóricos oriundos dos estudos pós-coloniais para explicitar as estruturas emergentes e sobredeterminantes das narrativas, bem como estabelecer um di-

álogo com o fenômeno da memória social e nos modos de representação/apresentação dessas dimensões no realismo afetivo. Nesse contexto, consoante o objetivo central deste artigo, pretende-se qualificar, conforme Rancière (2009, p. 10-11), aqueles elementos que formam um inconsciente estético, na relação “do pensamento com o não-pensamento, de certa presença do pensamento na materialidade sensível, do involuntário no pensamento consciente e do sentido no insignificante”.

Para efeitos dessa qualificação, importa, especificamente, refletir nas diferentes inscrições da memória, pelas quais o indivíduo, em sua condição de ser social, registra traços mnêmicos em diferentes instâncias de si, traços constituídos e rearranjados na relação com o outro e “que seriam de tempos em tempos reordenados a partir de novas circunstâncias” (GONDAR, 2008, p. 04). Com isso, rompe-se a fronteira entre interioridade e exterioridade, pois as lembranças de vários indivíduos estão de alguma forma registradas na literatura afro-brasileira, expressão da memória social, como forma de reorganizar a territorialidade e o tempo, enquanto instâncias míticas e diaspóricas desse processo (EVARISTO, 2008).

Além disso, lança-se mão dos estudos pós-coloniais posto que as estruturas determinantes são, em grande medida, heranças coloniais e pelo fato de que uma leitura pós-colonial propicia encontrar as linhas de intersecção antes pontilhadas pela história ou narrativas oficiais e encontrar os sujeitos e signos que estão no *entrelugar* ou sem um lugar para si num complexo de indeterminismo discursivo (SPIVAK, 2010). Por consequência, assume-se a “convicção crescente de que a experiência afetiva da marginalidade social – como ela emerge em formas culturais não canônicas – transforma nossas estratégias críticas” (BHABHA, 2008, p. 240). Trata-se, pois, de um olhar detido sobre os efeitos do empreendimento colonial.

A obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (EVARISTO, 2016) “reúne treze histórias de mulheres negras que sofrem os mais diversos tipos de violência e depreciação, mas que conseguem, de alguma forma, alcançar a superação e o empoderamento” (CORDEIRO; BARBOSA, 2015, p. 02). Todavia, sem pretender uma descrição exaustiva dos contos, discute-se a questão da *experiência*, do *desejo* e da *violência* enquanto vetores da discussão, nos quais as categorias de *raça*, *gênero* e *classe* emergem em diferentes inscrições mnêmicas, isto é, nas zonas fronteiriças do realismo afetivo, nas quais “o contingente e o limiar tornam-se os tempos e os espaços para a representação histórica dos sujeitos da diferença cultural” (BHABHA, 2008, p. 249). Para tanto, em virtude dos limites deste trabalho, toma-se como *corpus* quatro contos específicos da obra, quais sejam, *Maria do Rosário*, *Mary Benedita*, *Lia Gabriel* e *Regina Anastácia*, tendo em conta que a categoria *classe social* parece neles marcar-se com relativa proeminência.

1. Memória social e narrativa: um resgate da experiência individual e coletiva

É difícil precisar se alguma atividade humana escapa à memória, ao registro, à produção de identificações individuais e coletivas. O processo do lembrar-se é polissêmico, não sendo nem fenomenológica nem sociologicamente uma categoria circunscrita à interioridade psicologizante ou à exterioridade representacional, mas, ao contrário, constitui-se numa categoria transdisciplinar não unívoca (GONDAR, 2008; 2016), porquanto “é, simultaneamente, acúmulo e perda, arquivo e restos, lembrança e esquecimento. Sua única fixidez é a reconstrução permanente, o que faz com que as noções capazes de fornecer inteligibilidade a esse campo devam ser plásticas e móveis” (GONDAR, 2016, p. 19). Assim, ações, interações, eventos, afetos, rastros, reminiscências, enfim, toda experiência humana é, por conseguinte, uma experiência mnêmica.

Nessa ótica, em tudo há o rastro de memória e esquecimento numa permanente aporia, no bojo das relações humanas, em última instância, como relações de poder. Daí sua produção ser um ato político e ético, uma vez que é uma montagem, uma reconstrução coletiva no âmbito dos quadros sociais de toda experiência dos indivíduos em grupo e dos grupos. Por conseguinte, está envolta pelos conflitos de classes, pelos embates de interesses, sob dispositivos diversos de apagamentos sistemáticos, na concorrência de narrativas, em suma, a relação memória-esquecimento é também efeito da dimensão política e ética (GONDAR, 2016; VIANA, 2006).

Se desde Halbwachs (1990) a memória coletiva coloca-se como fato sociológico e categoria teórica para o entendimento das operações registro, identificação e representação, a memória social, como entendida hodiernamente, é palco de luta e disputa narrativa (VIANA, 2006), uma vez que é trabalho de reconstrução, ou seja, há um intenso trabalho inconsciente de (re) elaboração da memória, uma troca fluida e sugestiva que se efetiva na intersubjetividade (BOSI, 2004). Igualmente, “chama-nos a atenção com igual força a sucessão de etapas na memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra: mudança de casa ou de lugar, morte de parentes, formatura, casamento, empregos, festas” (BOSI, 2004, p. 415) e, sendo assim, a relação tempo e experiência é fundamental na reconstrução da memória.

Não é à toa que a função narrativa e do narrador seja a de manter vivas as experiências do humano, isto é, a buscar os seus rastros e intercambiar “experiência comunicável”, conforme Benjamin (1994, p. 198). Segundo o filósofo alemão, o enriquecimento da narrativa se dá, efetivamente, em razão do saber contar que tanto provém do aprendizado das tradições e imersão nas vivências e que, portanto, conhece seu grupo e seu país, quanto de quem viaja, transita. Daí “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198) e, por conseguinte, “a extensão do real do reino narrativo, em todo o seu alcance

histórico, só pode ser compreendida se levarmos em conta a interpenetração” dessas duas formas de narrar e de narrador (BENJAMIN, 1994, p. 199).

Esses pressupostos corroboram com a assunção da narrativa evaristiana como um alinhamento de rastros, exprimindo-se numa forma, chamada por Evaristo (2005) de *escrivivências*, categoria já muito trabalhada na crítica sobre sua obra (FERREIRA, 2013; ROCHA, 2013; SILVA, 2012) que se definiria como algo no lugar da autobiografia, mas que se pretende comprometida com a transformação social e a não-neutralidade, isto é, intenciona a denúncia, a explicitude, o que se pensa e as razões que movem autor, narrador e personagens (FERREIRA, 2013). Assim, consoante Ferreira (2013), tudo o que constitui a *escrivivência* provém dos detalhes, das ações e vivências cotidianas de Evaristo e tantas outras mulheres.

Endossando essa definição, trata-se de uma escritura que não pretende traçar fronteiras claras entre realidade e ficção, se pretende combativa e peculiar, uma vez que trata-se de uma zona limítrofe entre obra, realidade, representação e a *mimeses*, pois “algo intercala-se desta maneira entre a arte e a realidade, um envolvimento que atualiza a dimensão ética da experiência na medida que dissolve a fronteira entre a realidade exposta e a realidade envolvida esteticamente e traz para dentro do evento da obra a ação do sujeito” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 138).

Deslocando gradativamente esses postulados para os contos da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (EVARISTO, 2016), a própria autora sinaliza que inventa abertamente e desafia “alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido” (EVARISTO, 2016, p. 08) e, por essa razão, continua “no premeditado ato de traçar uma *escrivivência*” (EVARISTO, 2016, p. 08). Entre as invenções, autoficcionalização e discurso memorialista, “a *escrivivência* lhe permite falar de si indiretamente e sem se nomear, ou seja, está explícito o comprometimento, mas o pacto não é realizado” (FERREIRA, 2013, p. 49). Importa, a partir disso, deslindar quais experiências perpassam por essa quebra de pacto tomando as histórias de *Maria do Rosário*, *Mary Benedita*, *Lia Gabriel* e *Regina Anastácia*.

A primeira delas, Maria do Rosário, “é exemplar na exploração do caráter compartilhado e reconstrutor da memória” (SILVA, 2012, p. 284). Com efeito, “raptada em criança, removida de uma casa para outra, a personagem conserva a memória do dia em que foi roubada. Não é, porém, uma memória inalterada. A cena, que lhe aparece repetidamente, surge em várias versões, com ou sem detalhes, e por vezes modificada” (SILVA, 2012, p. 284). Na verdade, para além da reconstrução mnemônica, convém destacar a experiência do rapto. A criança vivia num contexto de agrupamento familiar muito pobre, com família numerosa, isto é, trata-se de um índice da condição social de vulnerabilidade, na qual ela e seus irmãos vivem numa situação de “disper-

são”: “nós estávamos a olhar o tempo vadio, sem nada para fazer, a não ser conversar os assuntos costumeiros” (EVARISTO, 2016, p. 45).

Em outros termos, o contexto de pobreza, exclusão e vulnerabilidade facilitaram a ocorrência do rapto e, sendo uma criança, Maria do Rosário não poderia ter a noção dos riscos que isso implicava. Isto é, por ser negra e pobre foi tomada e só tempos depois é que percebeu a gravidade da situação: “ia ser vendida como uma menina escrava” (EVARISTO, 2016, p. 46). Quanto ao rapto em si mesmo simbólico, porquanto “Maria do Rosário vê-se jogada no porão de um navio pelo casal que a havia roubado. Evidentemente, aqui convergem sua história pessoal e a história de seu povo, roubado de sua terra e trazido, em navios negreiros, da África para a América colonial” (SILVA, 2012, p. 284).

Eis, portanto, os rastros da memória coletiva na experiência individual, como pensado por Halbwachs (1990). Certamente, as poucas lembranças de que dispunha permitiu a Maria do Rosário reconstruí-las no devir de suas vivências “colando-as”, associando-as, redistribuindo-as com tantas outras imagens e ditos que cercam o imaginário popular. Sua vida era, pois, uma representação e uma imagem de uma história maior para as quais algumas de suas lembranças legitimavam alguma identificação – ser negra, ser tratada como objeto, ser levada à força, etc. são signos que remetem a uma ancestralidade, ainda que violenta, mas que dava algum significado à sua condição. De alguma forma, tudo isso se concretiza até o reencontro com sua irmã – um clímax feliz que subverte a história de tantas outras mulheres.

Além disso, passaria a viver um tipo de violência na indiferença por parte do casal que a raptou. Assim, destituída da afetividade desses, precisou criar estratégias subjetivas de memória, de contar a si mesma as histórias de seu povo e de marcar seu próprio tempo como forma de resistir à sua condição. A história de Maria do Rosário expressa, sub-repticiamente, um jogo de forças culturais e econômicas complexas, pois a situação de vulnerabilidade na qual já se encontrava perdura até a idade adulta. Por essa razão, tenta encontrar formas de reconstruir sua subjetividade no trabalho e nos estudos, ainda que marcada pela sensação de ser vítima e culpada, ao mesmo tempo, por seu infortúnio. Maria do Rosário precisa, então, manter um feixe de lembranças e identificações acesas em constante reconstrução, para não perder sua identidade com os afetos familiares. Com isso, “na experiência afetiva a obra de arte torna-se real com a potência de um evento que envolve o sujeito sensivelmente no desdobramento de sua realização no mundo” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 138). As estruturas de racialização são traumáticas e produzem silenciamentos, posto que revelam uma sociedade estratificada, na qual um tipo específico, a mulher, está mais sujeito às formas de submissão que ainda são ecos do colonialismo e do patriarcado (SPIVAK, 2010).

Sob essa ótica, se por um lado, a Modernidade atrofiou e pulverizou a capacidade narrativa como troca, esvaziando a possibilidade da alteridade, por outro, se

quer defender a ideia de que a estética de Conceição Evaristo, ao passo que realiza uma construção de afromemória, reinstala uma dinâmica narrativa que se materializa discursivamente. Por isso, o esvaziamento é substituído por um preenchimento que se dá pela alteridade, isto é, nem o narrador, nem as personagens, nem o leitor podem portar-se indiferentes frente à experiência narrada. Trazer o debate sobre o processo de construção de memórias sobre violência, em suas variadas formas de manifestação, implica, conforme Torres e Cavas (2017, p. 07), “passar por várias dimensões da subjetividade humana que atravessa o psicológico, o social, o cultural, o corporal, o relacional, o histórico, o coletivo, o político, refletindo sobre a complexidade e importância que têm os estudos das memórias sociais na atualidade”.

A vulnerabilidade social e a condição de pobreza são dimensões que também marcam o enredo da história de Mary Benedita como da própria narradora que “coleta” as histórias das insubmissas mulheres, quando diz: “experiente que sou da vida de poucos recursos, sei das diversas necessidades que nos assolam no dia a dia” (EVARISTO, 2016, p. 69). Mary Benedita relata sua história enquanto menina de origem pobre, de personalidade inquieta e curiosa que guardava o sonho de viajar pelo mundo ao quedar-se “durante horas inteiras, com um atlas nas mãos, imaginando percursos sobre infinitos caminhos” (EVARISTO, 2016, p. 71). Sonhos que se evadiam diante da condição de viver numa cidadezinha interiorana, ser de uma família pobre e numerosa, nas suas palavras: “mas como uma menina nascida em Manhães Azuis, a sétima de dez filhos, no seio de uma família de pequenos lavradores, poderia ganhar o mundo, aprender línguas, pintar quadros e tocar piano?” (EVARISTO, 2016, p. 71).

Com efeito, o que se vê em seu questionamento existencial revela muito acerca das questões sociais e de classe, uma vez que tais dimensões, como deixa-se perceber em suas memórias, *a priori*, seriam determinantes no destino das pessoas. Nesse sentido, os desejos e sonhos de Mary Benedita não se coadunavam com as expectativas de sua condição de nascimento e vida, isto é, almejar elementos de uma cultura aparentemente inalcançável. Assim, sua estratégia de “adoecer” para ter contato com a capital foi a solução encontrada e o contato com a sua tia foi determinante para provocar uma ruptura nas expectativas. Com isso, depois de algumas peripécias, Mary Benedita passa a morar com sua tia Aurora e a usufruir das conquistas e oportunidades que a segunda proporcionaria à sobrinha. Por consequência, superaria certas estruturas que mormente não permitiriam concretizar seus sonhos e objetivos.

A partir disso, o que se quer depreender dessa narrativa, é que os sujeitos que subvertem tais estruturas sociais e institucionais pagam certos preços ao viverem em seus corpos e experiências – como no caso das protagonistas dessa história - a não aceitação, a solidão, o apartamento do seio familiar, a incompreensão, etc. Sofre com a violência, todavia “a violência simbólica nesse conto é extremamente sutil. Ela aparece nas

vezes em que a família da Mary, na melhor das intenções, tenta impedi-la de realizar seu sonho, por questões relacionadas a costumes patriarcais disseminados pela moral religiosa” (SOBRINHO, 2015, p. 83). De igual modo, o preço a pagar fica evidente quando a sobrinha percebe o choro da tia, que vivia sozinha e há muito tempo sem contato com a família: “como pintar a concretude da solidão de uma mulher? Como pintar a concretude da *soledad* humana?” (EVARISTO, 2016, p. 77). Mary Benedita quer captar essa condição e, de alguma maneira, o todo das experiências vividas pela menina-mulher a levará a pintar os sentidos que busca com o próprio sangue.

Diferente de Maria do Rosário e Mary Benedita, é a violência de gênero e a violência doméstica que contribuirão para selar o destino de Lia Gabriel numa experiência entre a subjugação do corpo e a estratificação social. Além disso, o problema da estratificação social se marca em sua história pelo abandono sofrido pelo ex-marido e a falta de condições de garantir tratamento para o filho esquizofrênico. É nessa dinâmica não linear de elementos sobrepostos, que essa protagonista precisará reinventar-se. Trata-se de uma personagem que, marcada em seu corpo pela violência, teme as condições do filho. A violência física sofrida pela mãe também marca a esquizofrenia do filho. Bourdieu (1998) e Sobrinho (2015) nos lembram que as estruturas de poder eternizam a violência de gênero pelo controle dos sistemas simbólicos e estabelecimento estruturas de poder. No caso em análise, essas estruturas se mostram numa cultura que, em geral, relativiza as ações violentas do homem, responsabiliza a mulher mesmo na condição de vítima e, muitas vezes, enxerga o diferente como ameaça.

A história de Lia Gabriel é a de centenas de mulheres negras brasileiras, que vivem mais de uma jornada de trabalho, obtém rendimentos menores que os homens nas mesmas funções e passam a serem as únicas responsáveis, na prática, pela criação dos filhos, em razão do abandono parental. Ter que assumir tantas diretrizes exige um alto investimento subjetivo e afetivo. É, pois, nesse campo que a relação narrativa e realidade se confunde e as fronteiras se tornam tênues, posto que “os afetos expressam as potências em geral, e é nas obras de arte e na literatura em particular que atuam na produção social e ganham poderes fisiológicos ontológicos e éticos” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 140). Daí a posição de desafio e desconstrução da mulher como signo indeterminado entre sujeito e objeto (SPIVAK, 2010).

É nesse aspecto ético que a narrativa evaristiana põe em relevo a memória social da mulher negra em suas diferentes representações e condições. Em certa medida, considerando o contexto de mudanças das Modernidade e da condição pós-colonial, a escritura evaristiana rompe com aquilo que Appiah (1997) chama de *universalismo weberiano*, isto é, “compreender nosso mundo é rejeitar a afirmação weberiana da racionalidade do que Weber chamou de racionalização, bem como sua projeção de ine-

vitabilidade dela; é ter, portanto, uma concepção radicalmente pós-weberiana da modernidade” (APPIAH, 1997, p. 203).

Sendo assim, trata-se de uma escritura que não se harmoniza com representações universais, relativas à mulher negra, representações essas construídas sobre a hierarquização dos seres humanos, pela qual as estruturas simbólicas são redes de dominação e distinção (BOURDIEU, 1998). Por conseguinte, as figuras de Lia Gabriel e das demais mulheres evaristianas insubmissas buscam resistir subjetivamente à monetarização e racionalização dos sujeitos modernos e é no campo da afetividade que reconfiguram as forças para manter a singularidade de suas existências. Esse processo vigora na condição pós-colonial de resgate do humanismo e, ao mesmo tempo, da contestação de narrativas hegemônicas e legitimadoras (APPIAH, 1997; SPIVAK, 2010), bem como de uma memória social construída sob processos de exclusão socioeconômica. Nesses termos, as representações sociais cristalizadas no cerne da cultura são, dessa maneira, instâncias que estão sob *rasura* (HALL, 2013).

Com efeito, a memória social é também uma instância sob *rasura*, pelo fato de que há uma tensão permanente entre o local e o global. Ao passo que as narrativas e mulheres evaristianas são construídas na singularidade, não se deixa de evidenciar a *doxa*, o lugar comum, dos sujeitos subalternizados e estratificados (SPIVAK, 2010). Assim, as abstrações multiculturais, diaspóricas e transnacionais produzem efeitos macro na estrutura colonial e pós-colonial que deixam seus rastros nos microuniversos da existência. O que Hall (2013) e Spivak (2010) mostram é a necessidade de uma leitura pós-colonial das relações de produção capitalistas em seus novos jogos e, ao mesmo tempo, instâncias de resistência.

Nesse contexto, a narrativa de Regina Anastácia, quarta e última figura em análise neste trabalho, mostra elementos que são índices dessas rasuras produzidas pelas tensões supramencionadas. O enredo, além da afromemória quilombola sinalizada por diferentes elementos que fazem remissão “aos tempos da escravatura” (EVARISTO, 2016, p. 129), marca-se ainda pelo contraste social de uma tradicional família branca latifundiária, detentora do poder político-econômico local com os negros livres e pobres. A história de amor e casamento inter-racial de Regina Anastácia com Jorge D’Antanho é construída sob a experiência de resistência e subversão dos diversos estereótipos que indiciam uma cultura calcada na inferiorização e objetificação, por exemplo, do corpo da mulher negra apenas como lugar da experiência de iniciação sexual masculina, ou seja, de utilizar-se do corpo das mulheres negras para “se fazer homens” (EVARISTO, 2016, p. 129).

Por tal realidade, a questão do amor entre Jorge e Regina coloca em relevo a diferenciação de classe e raça numa junção, até então, inaceitável. Ambos protagonistas sofrem as consequências de sua união amorosa: ele é deserdado da fortuna da família e ela sofre com o preconceito naturalizado, além de sua família passar por

algumas retaliações por parte dos D'Antanho no campo econômico, já que todos os familiares de Regina “trabalhavam direta ou indiretamente para os D'Antanhos” (EVARISTO, 2016, p. 131).

O que chama atenção nessa narrativa são os meios encontrados para sobreviverem ao poderio da família de Jorge. Nesse contexto, mostram-se as diferentes tensões das mudanças econômicas, das novas dinâmicas comerciais e alterações nas relações de poder no contexto geral do momento histórico pós-colonial. Considerando que “os Antanhos eram donos de tudo e se consideravam donos das pessoas também” (EVARISTO, 2016, p. 130), os amantes precisaram ultrapassar diferentes linhas proibitivas, bem como suplantar o controle patriarcal que se efetiva em diferentes níveis. Em suma, tornaram-se sujeitos da própria história a despeito do arraigamento das estruturas de poder econômico, cultural, racial e subjetivo, atreladas a uma intrincada economia simbólica (BOURDIEU, 1998).

Há um esforço, um desejo de contar que permite desvelar, por meio dos relatos, quais estruturas de opressão são o pano de fundo da experiência e nesse jogo de memória da experiência e de experiência da memória, a escritora articula possibilidades de se perceber a mulher negra em sua pluralidade para longe de um discurso redutor da condição de objeto criado pelo discurso colonialista. Na verdade, “quando estudamos sobre memórias sociais de mulheres, estamos mexendo em arquivos de um sistema e de uma lógica colonial e patriarcal, que construiu um esquema de submissão do feminino diante do masculino” (TORRES; CAVAS, 2017, p. 07). Daí, pois, uma crítica da memória e da violência é sempre um ato político de enfrentamento das estruturas coloniais que subjetivam tantos tipos sociais.

Ademais, o tipo de realismo pretendido coaduna-se com a uma estética que busca atingir “as fronteiras entre a realidade e a representação, e também entre o sujeito autoral e as subjetividades envolvidas na realização da obra” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 138). Nesse *entrelugar*, a enunciação da escrivência permite a reumanização, de forma que os elementos antes objetificados “possam ser transformados em sujeitos de sua história e experiência” (BHABHA, 1998, p. 248).

2. Estética da memória, da violência e dos afetos

A preocupação nesta seção é discutir alguns outros diferentes modos de incursão da memória como dupla inscrição - no discurso e nos corpos - em diferentes traços mnêmicos, mote para resignificação e resistência das mulheres negras. De forma inconsciente, as mulheres evaristianas produzem rupturas num discurso performático e ao mesmo tempo sub-reptício, para tomar a acepção de Rancière (2009, p. 35) quanto ao estatuto da palavra literária, como palavra muda. Nessa perspectiva, “a escrita muda,

num primeiro sentido, é a palavra que as coisas mudas carregam elas mesmas. É a potência de significação inscrita em seus corpos”. Sendo assim, são subvertidas as expectativas depositadas sobre os subalternos, sobre a mulher negra, que seria um lugar de degenerescência. Basta pensar nas diferentes *epistemes* que tomaram isso como discurso, a exemplo de Nina Rodrigues (2008, p. 1155) quando diz que “a tendência à degenerescência é, ao contrário, tão acentuada aqui quanto poderia ser num povo decadente e esgotado”. André (2008) relembra como se estruturou todo um aparato político, social, econômico e científico que reduziu a pessoa negra à condição de natureza degenerada em meio às representações negativamente construídas: preto, pobre e perigoso.

Vale notar que Benjamin (2013) e Bhabha (2008) rechaçam quaisquer tipos de essencialismos devotados a estabelecer relações apriorísticas entre caráter e destino. Assim mesmo, discutir a relação entre destino e caráter das personagens, a partir de Benjamin (2013), é postular a ideia de que não há causalidade entre essas duas categorias e, dessa forma, não se pode conceber puerilmente que as personagens estejam polarizadas numa condição de personalidade fixa. Ao contrário, convém aceitar a premissa de que são ambivalentes e estão à deriva da emergência de seus desejos e de um inconsciente cultural calcado na aporia e na contiguidade de um signo psíquico (BHABHA, 2008). Logo, tais valorações e polarizações da personalidade não podem ser estanques, pois são fluídas e estão à deriva do próprio devir existencial, já que é próprio da condição humana a mudança.

Assim, as mulheres insubmissas resistem à condição desistoricizada daqueles “outros” escolhidos para serem marginalizados (BHABHA, 2008; SPIVAK, 2010). Seguindo as pistas dos teóricos pós-coloniais, vê-se que a narrativa evaristiana pretende devolver ao signo mulher sua historicidade, colocá-la como signo de agência e, por conseguinte, transformar a narrativa, a partir da experiência, num ato de memória. Essa narrativa, em sua forma, só pode realizar o que Adorno (1970) postula como *conflitos pulsionais*, intrinsecamente interessada e como condição de antítese social. Por esse motivo, o subjetivo e o coletivo estão intimamente ligados, uma vez que “toda a idiosincrasia, em virtude do seu momento mimético pré-individual, vive das forças coletivas, de que ela própria é inconsciente” (ADORNO, 1970, p. 56).

Diante disso, as cesuras e ambivalências do real hão de marcar-se na obra, razão de sua violência como forma de propiciar a tomada de consciência do abjeto, do excluído. Por esse motivo, a obra é um ato de libertação, consoante Ginzburg (2012), no momento em que dá condições ao que se mostra difuso e flutuante emergir à consciência sem apelar para a racionalização (ADORNO, 1970). As mulheres evaristianas estão imersas num jogo de forças políticas, históricas, culturais e sociais determinantes e antagônicas nem sempre resolvidas na obra, mas estão latentes na forma e na escritura (ADORNO, 1970).

Todavia, retomando a relação entre destino e caráter, convém argumentar que as diferentes mulheres negras narradas na obra evaristiana subvertem, como quer Benjamin (2013), a associação entre essas categorias e, assim, as narrativas mostram como ambas são mutáveis e não determinantes, aproximando-se da condição de vir a ser e afastando-se da perspectiva essencialista. Sendo assim, essas mulheres não são elas mesmas, mas estão numa permanente construção de uma narrativa de si, produzindo suas próprias “suturas”, por meio da *différance*, conforme Hall (2000) e, por consequência, estabelecendo performativamente suas próprias fronteiras de identificação e identidade (HALL, 2000). Diante disso, não é possível determinar o destino dessas mulheres pelos sinais de caráter que exprimem na narrativa, mas observar o devir de suas escolhas que, em última análise, pode conduzir a diferentes destinos.

O que se horizontaliza na obra *Insubmissas lágrimas de mulheres* (EVARISTO, 2016) equipara-se a um projeto de reconstrução de subjetividade negras e afro-brasileiras, algo próximo do que André (2008) entende como suplantar a condição de invisibilização, branqueamento, racismo e marginalização da pessoa negra, posto que “representações e estereótipos permaneceram para referenciar o que era (é) ser negro: a inferioridade mental, moral ou social do negro em relação ao branco” (ANDRÉ, 2008, p. 153).

Contudo, a forma narrativa encontra-se na ambivalência flutuante do signo, pois ao passo que as narrativas encontram no plano afetivo a ligação de verossimilhança com a experiência, isto é, “o afeto é, assim, a transformação sensível produzida em reação à certa situação, coisa ou evento” (SCHØLLHAMMER, 2012, p. 139), ela – a forma – não pode dar conta do todo o real. A palavra muda que condiciona o discurso do simbólico, na simbiose da *escrivivência* enquanto projeto narrativo, escapa em muitos ângulos na captura do real. Em outras palavras, do real que escapa à captura do simbólico na linguagem (LACAN, 2005).

Sendo assim, se “o inconsciente só pode existir na relação com o outro: ele se localiza num espaço topológico, onde não distinguimos mais o fora e o dentro; ele é relacional por excelência, não podendo ser considerado como posse de um sujeito” (GONDAR, 2008, p. 05), então, por conseguinte, a palavra muda da narrativa evaristiana tenta traduzir as experiências que estão na dispersão dos coletivos sem história (BHABHA, 2008). Na esteira desses pressupostos, claramente adotando um olhar psicanalítico em relação às personagens e de suas experiências, observa-se em cada história uma tentativa, ora bem-sucedida, ora nem tanto, de uma *reinscrição* das memórias e, por isso, de uma ressignificação das dores para um outro registro, marcado pela resistência, pela aceitação, por uma tentativa de compreensão de si, em última análise, um registro de autoconhecimento. Em todo caso, ao colocar suas histórias no jogo narrativo, as protagonistas em estudo estão a ressignificar a cadeia de significantes que inscrevem seus desejos, suas fantasias e simbolização da expe-

riência, como pode-se inferir a partir dos pressupostos lacanianos da relação entre fala, experiência e desejo (LACAN, 2005).

Na prática, há um choque de pulsões no interior das personagens em confronto com as pulsões coletivas, marcadas nos obstáculos experienciados. Urge refletir o fato de que essa economia das pulsões do sujeito frente ao coletivo aponta para o que Rancière (2009) entende como a emergência do *pathos*, como um estado bruto dos sentidos da vida, isto é, a resistência é uma ressignificação dos próprios desejos frente às imposições e opressões coletivas. Assim, a fantasia ajuda a traduzir as memórias desde o corpo, alimentando o sujeito desejante, pois a relação estabelecida é um campo de forças inconscientes e, portanto, intersubjetivas (LACAN, 2005). Convém, portanto, observar como as mulheres “recosturam” suas histórias/narrativas devolvendo-lhes um senso de univocidade e solidez ao próprio ego, antes esgarçado para, a partir disso, trazer-lhe discernibilidade e reconhecimento (RANCIÈRE, 2009).

Assim, importa observar nas experiências vividas pelas mulheres insubmissas a reconstrução das representações de si mesmas, a partir das rotas discursivas e experienciais que as impulsionam, pois “é precisamente porque as identidades são construídas dentre e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas” (HALL, 2000, p. 109). O autor sublinha a importância de não se dotar as identidades a partir de totalidades, “isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2000, p. 109). Porém, no sentido de que “emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituídas, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional” (HALL, 2000, p. 109).

Diante desse pressupostos, pode-se dizer que as mulheres insubmissas estão, cada uma a seu modo e condição, imersas em contextos institucionais abstratamente perceptíveis, mas que solidamente agem sobre seus corpos, escolhas e modos de ser. Assim, ao reinventarem-se como sujeitos, recriam um outro tipo de subjetividade social (BHABHA, 1998). Nesses termos, as mulheres evaristianas rompem com a ordem do simbólico no momento em que tomam consciência ou sentem um estranhamento no decurso da experiência. Esse rompimento com o simbólico é oriundo da desalienação do próprio imaginário e do imaginário social que delega ao sujeito prender-se a uma fala amordaçada que, por vezes, impede a retomada da busca pelo sentido da própria existência, configurando-se sintomaticamente (LACAN, 2005).

Consoante o pensamento benjaminiano, os sujeitos constroem sua história de forma não-linear, compondo uma espécie de mosaico pela costura de diferentes fragmentos de memória de sua experiência. Essas experiências constituem as forças que es-

timulam o ser no mundo e “se alguma ‘força estimuladora’ nos afeta, reviramos nossa coleção de fragmentos e, a partir disso, construímos uma disposição (uma organização, um mosaico) do que desejamos revelar” (ACHILLES; GONDAR, 2016, p. 182). Esse processo vai, então, se revelar e se organizar nas nuances de memória e da narrativa, uma vez que “essa disposição só é possível a partir do momento em que dispomos a contar, recontar... ou melhor, a relembrar para percorrer novas sutilezas de uma mesma memória” (ACHILLES, GONDAR, 2016, p. 183).

O princípio da insubmissão localiza-se nesses pontos de estranhamento que rompem a linearidade do sujeito. Esse elementos as colocam numa posição limite, não podem conformar-se com o que as move. Isso não quer dizer que o devir seja positivado, isto é, aceitar *a priori* que o estranhamento conduza a um destino feliz, senão, ao menos, a uma mobilidade que as tira de determinada posição. Talvez seja esse o sentido de pensar o sujeito pós-colonial como estando no limite, no *entrelugar*, ou seja, muitas vezes fora da sentença, fora do espaço enunciativo socialmente determinado e institucionalizado (BHABHA, 1998).

Se pelos limites da escritivência evaristiana as subversões não estejam diretamente atreladas ao real, mas vigora transitar na fluidez da possibilidade, é na forma narrativa que a dissidência opera violentamente, isto é, traduz-se numa estética da violência. Isso quer dizer que essa narrativa fluida e ambígua - no sentido de um realismo afetivo que põe em interface vivências, memórias, recriações, funcionalizações sem que seja possível traçar às claras as fronteiras - vigora, enquanto hipótese, constituir-se num antagonismo formal, conforme postula Ginzburg (2012), a partir da estética adorniana e benjaminiana.

Para além da tematização da violência, como é o caso da violência de gênero na narrativa evaristiana (LOPES, 2017), importa assinalar a relação entre forma e tema. Sob esse prisma, a narrativa configura-se numa forma limite, fragmentada – a depender do ponto de vista do que se entende por fragmentação. Dessa forma, Evaristo nos mostra a trivialização e objetificação da condição de subjetividade da mulher negra em diferentes níveis. Trata-se de um elemento observável enquanto fragmentos nos diferentes enredos da obra que permitem observar a história sem totalizações ou necessidade de coerência (BENJAMIN, 1993; GINZBURG, 2012).

O retorno à experiência pela narrativa é intimamente vinculado ao registro sócio-mnemônico, quer dizer, é um registro da experiência vivida que se ressignifica no intercâmbio. Como diz Torres e Cavas (2017, p. 02), “uma tentativa de entender as memórias construídas em torno do fenômeno da violência onde o feminino terminou sendo durante muitos anos, até nossos dias, o mais afetado”. Nessa direção, a narrativa literária também é testemunho, uma presença histórica nela imanente (ADORNO, 1970) e, sendo assim, um registro de um tempo interior. Como diz Ginz-

burg (2012), os impasses da conjuntura social, política, econômica e cultural se marcam nos temas que ficcionaliza, na forma que rompe com as normas e expectativas e na relação entre tema e forma.

Importa argumentar que a obra em estudo é, em si mesma, memória social com base na acepção estéticas de Adorno (1970), ao afirmar que há um vínculo entre a experiência e a objetivação nas obras e esse processo é coletivo, já que “a linguagem das obras artísticas é, como qualquer outra, constituída por uma corrente coletiva subterrânea [...] a sua substância coletiva exprime-se a partir do seu próprio caráter simbólico” (ADORNO, 1970, p. 104). As mulheres insubmissas nos contos evaristianos são o substrato simbólico e social, filtrado e mediatizado por uma forma de enunciação, por sua vez, peculiar de quem enuncia, porquanto “a experiência subjetiva produz imagens que não são imagens de alguma coisa, mas justamente imagens de natureza coletiva; é assim e não de outro modo que a arte é mediatizada para a experiência” (ADORNO, 1970, p. 104).

Considerações Finais

A noção de escritivência de Conceição Evaristo é indissociável, portanto, do tipo de realismo construído - afetivo - e no jogo fluido entre ficção e realidade. Essa fluidez se dá pela partilha da experiência que, em última instância, é ou possui rastro mnemônico, por sua vez, sempre social. A experiência individual ou coletiva envolve-se no palco das disputas de narrativas, do agonismo político e na ruptura de enunciações hegemônicas. Razão pela qual a condição afrofeminina é reinscrita no registro da insubmissão, posto a autora advogar uma outra condição de “re-presentação” da subjetividade da pessoa negra.

Consequentemente, Maria do Rosário, Mary Benedita, Lia Gabriel e Regina Anastácia são expressões de uma subjetividade social a desconstruir o legado do discurso e da memória colonial. Não é à toa que o diálogo entre a filosofia benjaminiana e a teoria pós-colonial façam interface na crítica da condição moderna de empobrecimento da experiência, de sua produção de violência e pobreza. Nessa direção, os retalhos de fantasia, desejos, pulsões, vivências e afetos vão compondo uma “colcha de retalhos”, reconfigurando identidades que exprimem traços de determinada ancestralidade, porém num contexto contemporâneo, reinventando o modo de ser negro, o modo de ser mulher negra.

A crítica pós-colonial dá condição de pensar nas representações culturais das mulheres, agora como sujeitos que encontram um lugar no espaço enunciativo pelo qual podem reconfigurar o estatuto da significação e institucionalização de sua condição. Isto é, a narrativa evaristiana realoca as mulheres “escrivividas” como índices de

um lugar institucionalizado da mulher negra num dado momento histórico, desfazendo o que a subalternidade spivakiana chama de lugar de “desaparecimento”, um lugar em que o *status* sujeito-objeto se entrelaça.

Por tais motivos, elas estão abertas às identificações socioculturais, pois infringem os binarismos convencionalizados, destroçam certas expectativas de resolução e se reinventam, sendo expressões de diferentes formas de subjetividade social culturalmente enunciadas, como postula a teoria pós-colonial. Tudo isso mostra que a reinstauração da experiência tem sua força na forma narrativa, no entrecruzamento da memória social que se denuncia e desvela no conjunto das vivências das personagens. Tudo isso enfraquece as políticas de esquecimento e domesticação dos corpos. As mulheres evaristianas são sujeitos que não aceitam essa domesticação das estruturas e enunciações determinantes que atravessam o inconsciente cultural. Nesse ponto, a escritora tenta dar conta de exprimir o irrepresentável do real, a condição dividida do sujeito em lidar com seus desejos, tal como nos sinaliza a psicanálise.

Nessa perspectiva, cada conto da obra aqui analisada é, em si, um fragmento de uma narrativa posicionada como oficial, na qual cada uma busca reinscrever-se. É, justamente, nessa condição de fragmento de dispersas realidades que as narrativas se configuram como memória social e formam uma espécie de mosaico das experiências por encontrar-se com as instâncias afetivas, sociais e metafísicas. Nesse prisma, a narrativa evaristiana rompe com a premissa benjaminiana relativa à pobreza de experiência partilhável e se aproxima do tipo de narrador que o pensador alemão creditava: o narrador que tem algo a dizer.

Seria redundante explicitar o conjunto de elementos que formam a afromemória e os diferentes tipos de violência que a obra de Conceição Evaristo tematiza, porquanto não se desconsidera uma substancial produção crítica que aprofunda tais aspectos. Nesse sentido, a discussão aqui posta intentou mirar para essas dimensões sob outros aspectos, quais sejam, as relações de classe que tocam ou ancoram a racialização e dominação. Igualmente, para o estatuto ontológico da violência como uma força que se desfia na escritura, como forma de, sintomaticamente, realizar-se e mostrar-se como parte da experiência humana.

Assim mesmo, as presentes reflexões buscaram aprofundar a asserção de que a escritura evaristiana estão entre aquelas que contribuem para manter vivas as narrativas de experiência, precisamente, pelo ponto de concretude e efeito de realismo como elementos atravessam cada narrativa. As estruturas de violência e subordinação estão latentes em cada uma delas, razão da memória social transitar em diferentes níveis dos signos e da enunciação: é tanto tema figurativizado na trama, quanto as condições que se apresentam para cada mulher negra colocar-se no devir de sua própria construção. À guisa de conclusão, importa ratificar a memória social na escritura de Conceição

Evaristo como pressuposto ético e, ao mesmo tempo, construtora de uma estética dos afetos, na qual as nuances de violência são denúncia da condição da mulher negra na contemporaneidade, porém uma condição de insubmissão.

Referências

- ACHILLES, Daniele; GONDAR, Jô. A memória sob a perspectiva da experiência. *Revista Morpheus: estudos interdisciplinares em memória social*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 174-196, ago./dez. 2016.
- ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Trad. Artur Morão. Lisboa, Portugal: Martins Fontes, 1970.
- ANDRÉ, Maria da Consolação. *O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiro*. Brasília: LGE Editora, 2008.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lime Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *O narrador: considerações sobre a obra de Nicolau Leskov*. In.: _____. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- _____. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 11. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- CORDEIRO, Hildalia Fernandes Cunha; BARBOSA, Júlio César Barbosa. A escrita negra, feminina e lesboafetiva de Conceição Evaristo no conto Isaltina Campo Belo. IV Seminário Enlaçando Sexualidades: direito, relações etnoraciais, educação, trabalho, reprodução, diversidade sexual, comunicação e cultural. *Anais...* Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Salvador, 2015. Disponível em: <<http://www.uneb.br/enlacandosesexualidades/files/2015/07/comunicacaooralhildaliafernandes.pdf>>. Acesso em: 18 Apr. 2019.
- DIAS, Rafaela Kelsen. *Igual a todas, diferente de todas: a re-criação da categoria “mulher” em insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo*. 2015. 131 p. Dissertação (Mestrado - Mestrado em Letras) - Universidade Federal de São João del-Rei.
- EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. 2 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- _____. Escrivências da Afro-Brasildade: história e memória. *Releitura*, Belo Horizonte, v. 1, p. 5-11, 2008.
- _____. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. (Orgs.) *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: Idéia Editora Ltda, 2005. p. 201-212.
- FERREIRA, Amanda Crispim. *Escrivências, as lembranças afrofemininas como um lugar da memória afro-brasileira*: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães. 2013. 114p. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos Literários), Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- GINZBURG, Jaime. *Crítica em tempos de violência*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, FAPESP, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. 2 ed. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

GONDAR, Josaída. Cinco proposições sobre memória social. *Morpheus*, Revista Eletrônica em Ciências Humanas, Rio de Janeiro, v. 9, n. 15, p. 14-40, 2016.

_____. Memória individual, memória coletiva, memória social. *Morpheus*, Revista Eletrônica em Ciências Humanas, Rio de Janeiro, v. 8, n. 13, p. 01-06, 2008.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

LACAN, Jacques. *Nomes-do-Pai*. Tradução André Telles; revisão Vera Besset. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LIEBIG, Sueli Meira, “Escrevivências”: Evaristo e a subversão de gênero em Insubmissas Lágrimas de Mulheres. XII Colóquio Nacional Representações de Gênero e de Sexualidades – CONAGES, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande, Paraíba, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/conages/trabalhos/TRABALHO_EV053_MD1_SA6_ID571_30042016200422.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

LOPES, Bianca Meira. A força da mulher diante da dominação masculina em alguns contos de Insubmissas Lágrimas de Mulheres, de Conceição Evaristo. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 106-120, jul./dez. 2017.

OLIVA, Osmar Pereira; PEREIRA, Andréa Mendes de Almeida. Identidade e alteridade no conto Maria Imaculada Rosário dos Santos, de Conceição Evaristo. *REVELL*, Campo Grande, v. 03, n. 17, p. 487-503, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: Ed. 34, 2009.

RIBEIRO, Patrícia. Insubmissas lágrimas de mulheres. *Revista Crioula*, São Paulo, n. 11, p. 01-07, 2012.

ROCHA, Gildete Paulo. *Literatura e afrodescendência: a “escrevivência” de Conceição Evaristo em Ponciá Vicêncio*. 2013. 95 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagens e representações, Ilhéus.

RODRIGUES, Nina. Mestiçagem, degenerescência e crime. *Hist. cienc. Saúde-Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.15, n. 4, p.1151-1180, dez. 2008.

SCHØLLHAMMER, Karl Erik. Realismo afetivo: evocar realismo além da representação *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n.39, p. 129-148, jan. /jun. 2012.

SILVA, Denise Almeida. Escrevivências: memória, gênero e narrativa em Insubmissas Lágrimas de Mulheres. In: II Simpósio afrocultura, literatura e educação: minorias, margens, mobilidades, 2012, Frederico Westphalen. *Anais eletrônicos...* Frederico Westphalen: URI, 2012. p. 281-288. Disponível em: <<http://fw.uri.br/mestrado/simposio/anais/anais.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SOBRINHO, Simone Teodoro. *A violência de gênero como experiência trágica na contemporaneidade: estudo de Insubmissas lágrimas de mulheres, de Conceição Evaristo*. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty (1942). *Pode o subalterno falar?* Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

VIANA, Nildo. Memória e sociedade: uma breve discussão teórica sobre memória social. *Espaço Plural*, Paraná, n. 14, p. 08-10, 2006.

XAVIER, Nara Rúbia Gomes Duarte. Reconstrução identitária na literatura afro-brasileira de Conceição Evaristo. *Travessias Interativas*, São Cristóvão (SE), n. 16, v. 8, p. 230–244, jul.-dez. 2018.

LA CIUDAD RUIDOSA: LA MEMORIA LÚDICA EN PIGLIA Y HRABAL

A CIDADE RUIDOSA: A MEMORIA LÚDICA EM PIGLIA E HRABAL

Carolina Fernanda Gartner RESTREPO¹

RESUMEN: Este trabajo se dedica al análisis de los trayectos de una obra del checo Bohumil Hrabal y otra del argentino Ricardo Piglia. Ambas presentan contextos diferentes, cada uno en su momento y país; sin embargo comparten memorias en sus relatos y traen a colación temas como la experiencia y el lenguaje en el testimonio que ofrecen. Para el estudio de dichos puntos, han sido tomados en consideración los estudios Benjaminianos sobre la experiencia y las reflexiones sobre el mismo tema que hace Martin Jay. Sustentamos aquí que la memoria y las vivencias en *Una soledad demasiado ruidosa* y *La ciudad ausente* pueden ser entendidas como testimonios lúdicos que coadyuvan en el juicio en medio del ruido que discernimos.

PALABRAS-CLAVE: Testimonio. Memoria. Piglia. Hrabal.

RESUMO: Este trabalho é dedicado à análise dos trajetos de uma obra do tcheco Bohumil Hrabal e outra do argentino Ricardo Piglia. Elas apresentam contextos diferentes, cada uma em seu tempo e país; no entanto, elas compartilham memórias em suas histórias e trazem tópicos como experiência e linguagem no testemunho que oferecem. Para o estudo desses pontos, as observações de Benjamin sobre a experiência e as reflexões sobre o mesmo tema que Martin Jay faz foram levados em consideração. Sustentamos aqui que a memória e as vivências em *Uma solidão ruidosa* e *A cidade ausente* podem ser entendidas como testemunhos lúdicos que coadjuvam no juízo no meio do ruído que discernimos.

PALAVRAS-CHAVE: Testemunho. Memória. Piglia. Hrabal.

Consideraciones iniciales

Una soledad demasiado ruidosa, libro del escritor checo Bohumil Hrabal, cuenta la historia de un hombre llamado Hañ'ta que trabaja desde hace 35 años en una industria de desecho de material, principalmente de libros. A excepción de un pasaje donde habla de una mujer, que más parece una visión, su vida se presenta retirada de cualquier otra interacción diferente a su relación de afecto y asistencia a los libros que él infelizmente debe destruir. Ese hombre completa casi cuatro décadas sin quejarse de su cotidianidad; él está únicamente en perfecta conexión con sus libros. Cuando es informado de que su lugar de trabajo será cambiado y que ocupará otro puesto, decide morir en brazos de su amada, de la máquina prensadora de libros que era el origen de sus alegrías y que respaldaba todo el conocimiento que por sus manos pasaba. *La ciu-*

1. Doutoranda em Letras; Centro de Ciências Humanas e Naturais; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória - ES. Bolsista Capes. E-mail: carofegar@gmail.com. Orcid-ID <https://orcid.org/0000-0002-4958-3038>.

dad ausente, por su parte, es un libro del argentino Ricardo Piglia que retrata la Buenos Aires incierta de la dictadura. Junior, un periodista amante de los viajes, se pierde en los recodos de la ciudad que poco a poco desaparece ante él revelando una máquina contadora de historias en un museo, construida por Emilio Renzi y que hubiera sido inventada por Macedonio Fernandez. “No se trata de una máquina, sino de un organismo más complejo. Un sistema que es pura energía” (PIGLIA, 2015, p.106), así presenta Piglia este mecanismo que dialoga con la prensa de Hrabal como dos máquinas que (re)construyen el lenguaje, pues en Hañt’a “la escritura de alguna manera transporta desechos, o sea, restos no asimilables. Esos restos no asimilables son transportados, por la escritura, en la búsqueda de la producción del acto de escribir que intenta rendir cuenta de algo no “registrado” de lado del autor” (COSTA, 2001, p. 134)². Los relatos de la máquina de Macedonio se perfeccionan así como Hañt’a construye su vida solitaria gracias a los fragmentos/huellas que cada libro deja en él.

La voz de la experiencia

El crítico e historiador estadounidense Martin Jay, en *Cantos de experiencia*, trae un vasto compendio sobre las diferentes formas de entender el concepto de experiencia desde la antigüedad hasta nuestros días. El capítulo ocho, dedicado a los estudios de la Escuela de Frankfurt, presenta los pensamientos de Benjamin a propósito de la crisis de la experiencia. Vemos principalmente ahí, y en otras ideas como narración, nación y memoria, una guía para examinar algunas relaciones presentes en estas dos obras. Desde la crítica política que ambas obras presentan, abordaremos la ciudad ruidosa con la que Piglia y Hrabal pretenden despertarnos en su crítica, en sus naciones³, en sus testimonios.

Comenta Martin Jay en la introducción de su libro que “la experiencia, cabría decir, se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subje-

2. Traducción nuestra para la lengua española de las citas de Ana Costa en portugués. “A escrita, de alguma maneira, transporta detritos, ou seja, restos não assimiláveis. Esses restos não assimiláveis são transportados, pela escrita, na busca da produção do ato de escrever, que tenta dar conta de algo não “registrado” do lado do autor”. (COSTA, 2001, p. 134)

3. Nos parece interesante la relación etimológica entre las palabras narración y nación, entendida esta última como instrumentos de cohesión social según los estudios de Benedict Anderson. Es explicado en el Diccionario etimológico de la lengua latina que la raíz que significa conocer era, en indoeuropeo, homónima de la que significa nacer, engendrar. Teniendo en cuenta que de *gnārus* (raíz para: conocer, conocimiento, etc.) vendría *narrō* y de ahí *narrātor*, *narratiō* (narrador, narración) y que de *nāscor* (raíz para nacer, nacimiento, etc.) vendría *natio* (nación); estas dos palabras, narración y nación, están emparentadas en su base etimológica. Para conocer todas sus conexiones y el camino de la familia de *gnārus* hasta perder la g en la familia de *nāscor*, consultar las entradas *gnārus*, -a, -um y *nāscor*, -eris, *nātus sum*, *nāseī* en ERNOUT, Alfred; MEILLET Antoine. Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots. Paris : Klincksieck, 2001.

tividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual” (JAY, 2009, p. 20). Es justamente allí, entre lo público y lo privado, que Piglia y Hrabal ponen en la mesa sus experiencias, como insinuando esa misión social del escritor que es a la vez artesano armado únicamente con sus obras para defender sus espacios y momentos:

La narración, tal como prospera lentamente en el círculo del artesanado – el campesino, el marítimo y luego el urbano –, es también, por decirlo así, una forma artesanal de la comunicación. No se propone transmitir el puro “en sí” del asunto, como una información o un reporte. Sumerge el asunto en la vida del relator, para poder luego recuperarlo desde allí. Así, queda adherida a la narración la huella del narrador, como la huella de la mano del alfarero a la superficie de su vasija de arcilla. (BENJAMIN, 2008, p. 71).

En las huellas adheridas de los libros que Hañt’a recupera a escondidas en su morada, en los libros abandonados que viajan en camiones desde casas reales, en las obras clandestinas escondidas y que llegan hasta él contando la historia de la ciudad que se pierde entre la violencia de la época; ahí está adherido Hrabal en el cuerpo de un artesano de los desechos.

Desde los pensamientos de Benjamin, entendemos que es narrando que los autores nos aproximan a la divinidad. Se trata de una divinidad que, del mismo modo que ideas como la nación, no podemos alcanzar; pero a la cual podemos acercarnos por medio de la misión que de forma ejecutiva nos concede: contar. Evitar escribir sería como Costa apunta: “intentos de mantener la potencia del otro”; pues “es en el acto de dar testimonio, o en el de narrar, acto de habla dirigido a otro, que lo vivido se constituye como experiencia” (COSTA, 2001, p. 22)⁴. Es aquí entonces que encontramos en la literatura la función pedagógica que es al mismo tiempo catarsis para nuestra existencia. Es contando que el ser humano puede reunirse con sus iguales para aprender mutuamente y reconocerse como parte de un grupo con características similares que precisan ser compartidas.

Sin embargo, no viene sola la experiencia que compartimos o que al menos avisamos en los libros. Hrabal pasó mucho tiempo viendo sus libros prohibidos en las bodegas de las librerías. *Una soledad demasiado ruidosa* vio la luz en 1977 gracias al sistema de distribución clandestino *samizdat* en el que a espaldas de los gobiernos comunistas de la Europa oriental, los escritores de la época lograban hacer salto a la censura que reinó en la Guerra fría. No menos temeraria fue la publicación de *La ciudad ausente* en 1992. Publicada como testimonio de la intrincada situación política del país en la repre-

4. “É no ato de testemunhar, ou de narrar, ato de fala endereçado a um outro, que o vivido se constitui como experiência”. (COSTA, 2001, p. 22)

sión de la dictadura argentina, este libro retrata las dificultades de una ciudad célebre que pasó por un periodo de devastación y que si bien aquí es llamada Buenos Aires, al otro lado del océano puede llamarse Praga u otras tantas más.

Ambas experiencias, la de Piglia y la de Hrabal, franquearon obstáculos políticos y sociales. Ambos honran el comentario de Jay (2009) sobre la cercanía etimológica de las palabras *expereri* (probar) y *periculum* (peligro), indicando que la experiencia proviene de haber pasado por varios riesgos y haber aprendido de ellos. Estos peligros que no fueron sólo de orden material, también pudieron dejar varias huellas en las narraciones: el calor de los incendios de la ciudad, la respiración agotada y quebrada con cada acontecimiento, el ahogamiento de no poder hablar por el humo que asfixiaba la experiencia:

Tengo la sensación física de ser, yo también, un paquete de libros prensados, de que en mi interior arde una pequeña llama como la de un calentador o de una nevera de gas, una lucecita que nunca se apaga, un fuego que alimento diariamente con el aceite de los pensamientos, de las ideas que a pesar de mí mismo leo en los libros mientras trabajo y que ahora me llevo a casa en la cartera. (HRABAL, 1990, p. 17).

Hañ't'a nos hace viajar junto con él por el camino de las experiencias que acompañan su recorrido. Se trata de un hombre solitario que bebe cerveza, vaga por su cuarto lleno de libros, habla con nostalgia de alguna mujer y es aprendiz de los libros que consigue salvar de la prensa. Su mundo es el mismo de los libros, su casa es primero la de ellos que la de él. Hrabal nos da la impresión de contar una historia donde los libros acogen en su casa al narrador y no al contrario. Se ve aquí como la estrecha relación etimológica entre conocer y narrar se conjuga en Hañ't'a. Él es un lector-narrador que en forma de espiral sigue la simultaneidad de sus historias, pues lee y comparte lo aprendido, así como cuenta para leer su mundo.

Así cuenta Hañ't'a su experiencia, teniendo en los libros su alimento, tragándolos y extrayendo de ellos lo mejor, pues “como actividad pulsional – inscrita en la compulsión de la repetición – la experiencia es tomada como un saber que no se sabe, pero que busca un sujeto (otro que interprete), o bien es tomada como una adecuación al yo” (COSTA, 2001, p. 132)⁵. Hañ't'a trabaja hace más de 35 años en la empresa. La fecha es repetida varias veces en la obra, como si fuera un detalle muy importante. Han sido casi cuatro décadas de conocimiento que precisan ser compartidas como Hrabal

5. O sentido amplo da experiência inclui o corpo na relação com o semelhante e com o real (com uma determinada produção do ato do sujeito). Enquanto atividade pulsional – inscrita na compulsão de repetição – a experiência é tomada como um saber que não se sabe, mas que busca um sujeito (um Outro que interprete), ou bem é tomada como uma adequação ao eu. (COSTA, 2001, p. 132).

comparte con nosotros el camino de su experiencia. Puede tratarse también de un coadyuvante para identificarse como sujeto de la nación que no ve pero que arde en su pluma como experiencia purificadora de la cual aprende en la medida en que narra.

La experiencia del lenguaje

Aparte de los libros devorados por Hañ'ta y por la prensa, otras sensaciones físicas y momentos orgánicos destacados aparecen. Podemos traer el cuerpo en uno de los pasajes de *La ciudad ausente*. En la historia que se llama “La nena”, hay algunos momentos que nos dejan ver el cuerpo como mediador de la experimentación del lenguaje:

Al principio, nombraba correctamente la comida, decía “manteca”, “azúcar”, “agua”, pero después empezó a referirse a los alimentos en grupos desconectados de su carácter nutritivo. El azúcar pasó a ser “arena blanca”, la manteca, “barro suave”, el agua, “aire húmedo”. Era claro que al trastocar los nombres y al abandonar los pronombres personales estaba creando un lenguaje que convenía a su experiencia emocional. (PIGLIA, 2015, p. 54).

Aquí apreciamos cómo el cuerpo va pasando por todas las experiencias como cómplice hasta llegar incluso a despertar el deseo ferviente de preservar la vida o de animar lo aparentemente muerto; como es narrado cuando se cuenta en Piglia que la palabra escultor significaba para los egipcios la persona que mantenía la vida. A pesar de que los padres de la historia de la niña tenían una buena condición económica, podemos pensar que, en términos de periodo de crisis, este pasaje de mudanza en el lenguaje evoca la idea de algunas dificultades de abastecimiento de productos alimenticios durante la dictadura argentina.

En *Una soledad demasiado ruidosa*, se desea como en un amor secreto la máquina que durante tanto tiempo había servido como compañera; se planea jubilarla para descansar y envejecer juntos. En *La ciudad ausente* la máquina representaría también aquello que no se quiere dejar morir; ambos mecanismos tienen voces que necesitan ser escuchadas y palabras esperando ser divulgadas. Esto da fe de que todavía en medio de las carencias del momento social de ambas narraciones había algo por decir.

Las dos narraciones de Piglia y Hrabal nos traen situaciones donde es presentada la manera como el lenguaje sobrelleva algunos desafíos. Hañ'ta cuenta en su historia:

Con un libro en la mano abro mis atemorizados ojos a un mundo extraño, distinto de aquel en el que me hallaba hace apenas un instante porque yo, cuando me sumerjo en la lectura, estoy en otra parte, dentro del texto, me despierto sorprendido y reconozco con culpa que efectivamente vuelvo de un sueño, del más bello de los mundos, del corazón mismo de la verdad. Diez veces al día me maravilla haberme alejado tanto de mí mismo. (HRABAL, 1990, p. 16).

Era con temor y aún con algunos errores que se permitía aprender de las historias. Parecemos estar cerca aquí del lenguaje infantil y de los límites y las potencialidades que éste nos trae cuando empieza a surgir la comunicación. Piglia propone en varios pasajes de *La ciudad ausente* algunas situaciones problemáticas del lenguaje escrito u oral: “nos escribíamos cartas pero apenas sabíamos escribir” (PIGLIA, 2015, p. 50) y “lejos de no saber cómo usar las palabras correctamente, se veía ahí una decisión espontánea de crear un lenguaje funcional a su experiencia del mundo” (Ibíd. p. 54). Ese deseo era el lugar de encuentro entre ambas narraciones. Con dificultades para difundir su obra y con el entorpecimiento que sufrían sus procesos según las coyunturas de sus países, los dos escritores lograron transmitir en reconocidas obras mucho más que una crítica política; ellos alcanzaron que el lenguaje realizase en ellos una muestra de lo que experimentaban, haciendo de su testimonio un evento mucho más rico.

En el recorrido que hace Jay por los pensamientos de Benjamin a propósito de la experiencia, podemos apreciar varios puntos a considerar. El capítulo ocho comienza presentando las relaciones entre lo infantil y la experiencia como algo que no posee sistematicidad, sino que va tomando forma de acuerdo a cómo se van organizando los pensamientos. Jay menciona la importancia de los errores, de lo inacabado y de la memoria. Releyendo el ejercicio de la narración como experiencia en la visión de Piglia y de Hrabal, encontramos también otros momentos que traen los pensamientos de Benjamin:

El cielo estrellado sobre mi cabeza y la ley moral en mi interior son objeto de una renovada y creciente admiración y veneración... Después cambié de idea y busqué una frase aún más exquisita, que Kant escribió en su juventud... Cuando el tembloroso fulgor de una noche de verano se llena de estrellas titilantes y la luna alcanza su apogeo, me sumerjo en un estado de alta sensibilidad, amalgama de amistosa ternura y de menosprecio por el mundo y la eternidad... (HRABAL, 1990, p. 85).

El lenguaje como misterio creador, que como la suprema autoridad en términos religiosos nos da libertad al mismo tiempo que nos limita, viene en ambos libros. La relación con el lenguaje de la máquina de *La ciudad ausente* nos remite al lenguaje primordial y a sus diferentes “formas”⁶ en las versiones de los diferentes relatos de la máquina. En el pasaje precedente de Hrabal, evocamos la idea de lenguaje primordial que podría ser encontrado también en las estrellas y en el contacto con la naturaleza que evoca Benjamin. Se trataría del lenguaje que leemos en las cosas simples y por las

6. En *La tarea del traductor* (1923), Walter Benjamin se refiere a la traducción como una forma. Según la idea de un lenguaje original supremo, que se habría perdido al salir del Jardín del Edén, la posibilidad de discernir las relaciones entre una y otra lengua es una de las facultades del lenguaje que nos acercaría más a la redención. Al mismo tiempo en el que Benjamin exhorta a la comunicación con la naturaleza a través de la apreciación de sus aparentes simplezas; también hace del ejercicio de la traducción algo más familiar, por lo tanto más didáctico para el ser humano.

cuales habríamos perdido el interés al estar sobrecargados de información que nos llega desde afuera, robando nuestra capacidad de traducir las experiencias, sean éstas modestas o pomposas:

Abrí el pequeño armario: sí, todavía estaba allí la colección que mi tío tantas veces me había mostrado, sin despertar mi interés: cajas llenas de placas multicolores; cuando aún trabajaba de guardagujas, se divertía poniendo sobre las vías pedazos de cobre que tomaban formas extrañas y por la noche los asociaba en ciclos, a cada pedacito le ponía un nombre según la asociación que el trocito de metal le evocaba. (Ibíd., p. 86).

A partir de la relación de Benjamin con los colores como ideas que nos dan la libertad de lo que no está aún sistematizado, este pasaje nos evoca también la idea de colección como origen y creación. Así se hubiera formado entonces lo que Hrabal construyó como narración en la historia de Hañt'a, con todos los libros que leía como elementos didácticos empastados que servían como colección, dando riqueza a su experiencia. Los ciclos que el tío de Hañt'a formaba con las placas de diferentes colores funcionaban como maquinaria con diferentes formas que daban nacimiento a nuevos nombres que serían realmente historias según lo que se iba formando.

Esas diversas formaciones son las que entrelazan los relatos que presentan ambos libros. Hañt'a cuenta cómo los libros le hacen más llevadera la triste situación de su ciudad hasta llegar a sentir placer en ver los edificios caer; él habla de su sangre fría y pronuncia varias veces su sentencia, a lo largo de la narración, donde afirma que el mundo nunca está completamente cojo. Es en la dificultad y en el equilibrio de los contrarios que el lenguaje consigue traer esperanza para no dejarnos sucumbir.

“Cuando decimos que el lenguaje es inestable, no estamos hablando de una consciencia de esa modificación. Es necesario salir de allá para percibir el cambio. Si uno está adentro, cree que el lenguaje es siempre el mismo” (PIGLIA, 2015, p. 119). Nos parece que Piglia parece ofrecer una luz acerca de cómo enfrentar el discurso de algunos políticos y de cómo la vida es presentada ante nuestros ojos por los medios de comunicación y por todas las influencias que recibimos diariamente. Rebelarse a usar el mismo lenguaje que los dirigentes usan puede ser una salida a la opresión. Aunque parezca desaparecer, la ciudad necesita de una lectura que sirva como puente entre lo real y la fantasía construida. Como los políticos que repiten siempre lo mismo, Piglia comenta en uno de los cuentos que componen su ciudad ausente que los habitantes de la isla imaginan haber usado siete lenguas para reír de lo mismo. Es lo que puede ocurrir cuando repetimos la historia sin aprender de ella, sin leer el texto y sin ordenar el conocimiento como lo permiten los libros que Hañt'a hacía pedazos sin haber escurrido antes cada néctar de sus páginas.

Aprehendiendo las memorias

Han sido consumados la experiencia y el lenguaje, dando paso al testimonio que ejerce como puente didáctico de las memorias que se erguen:

Con lo que disfruto más es visitando a los chicos de las calderas, personas cultas sin excepción, con educación universitaria, atados a su trabajo como un perro a su caseta, que aprovechan los ratos muertos para escribir la historia de su época, basada en investigaciones sociológicas, en su sótano he aprendido que una cuarta parte del mundo, la nuestra, se está despoblando, que hoy en día se obliga a los obreros de los bajos fondos a estudiar una carrera, mientras que a los especialistas con títulos superiores se les condena a ejercer de obreros. (HRABAL, 1990, p. 40).

Entre lo que vive Hañt'a y que coadyuvan en la elaboración de significados de sus experiencias está la narración de la visita a los adolescentes que trabajan y que se envuelven en algunas investigaciones rudimentarias pero que consiguen valorizar con ellas la experiencia en la calle. Piglia y Hrabal se sirven de herramientas como los libros en sus narraciones para afianzar lo que sus propios relatos cuentan. La parte didáctica de ambas historias está en las memorias que hacen presentes la labor social del escritor como crítico y mediador entre el pasado y el presente.

Los libros proponen mediaciones compartidas con los lectores, ellas pueden ser generosas o tímidas. Pero en más o en menos palabras serán todas viajeras por el tiempo de ayer, de hoy y de mañana. Es esto exactamente lo que se realiza hoy en tiempos donde es preciso salir de las bibliotecas y de los centros académicos para acercarse a otras experiencias y manifestaciones de las mismas. La construcción de esos testimonios se va incorporando con las lecturas y los tejidos que las diferentes visiones de mundo proponen.

Dar testimonio entonces, en el caso de los jóvenes o veteranos lectores de estos dos escritores, se hace una extensión de las memorias que ellos comparten y que de alguna forma convidan a avanzar en el trayecto para no quedar a medio camino como los jóvenes de las calderas que con títulos universitarios vagaban en trabajos menores. Se dice popularmente en países hispanos que una persona está echando cuento cuando ésta habla de cualquier cosa, es decir, cuando se refiere a cosas que no son relevantes o que carecen de cierta credibilidad. Se asocian también las expresiones ser puro cuento o contar un cuento a eventos pasajeros sin seriedad; sin embargo continúan siendo los momentos preferidos de los niños cuando están con sus abuelos y escuchan la voz de la experiencia. Con diferentes tipos de narraciones la memoria sigue contando, con versos, parábolas y libros; hoy en dos puntos diferentes de la geografía dos narraciones testifican.

Consideraciones finales

Podemos considerar que se conjugan varios elementos en el momento de testificar de la experiencia en las diversas narraciones que se presentan en uno u otro contexto. El lenguaje como mediador y las experiencias públicas y privadas se presentan como componentes de la memoria que hasta el día de hoy presenta en las narraciones una cierta evocación lúdica que invita a continuar narrando y dando testimonio, a no callar en una palabra breve.

Hañt'a muere triturado por la máquina que había alimentado su conocimiento y Macedonio vive náufrago por el mundo tras la muerte de la esposa que intentaría recuperar en la máquina inventada. Ambos podían desaparecer sin hacer mal a sus máquinas. Fueron ellos los que partieron mientras las máquinas contarían, y releerían siempre nuevas historias. Así han pasado Piglia y Hrabal, narrando en sus obras lo que se alcanza y no se alcanza. Mientras tanto, nuevos lectores experimentamos, en otras ciudades, el ruido de las memorias que vamos aprehendiendo.

Referencias

- BENJAMIN, Walter. *El narrador*. Santiago de Chile: Salesianos impresores S.A., 2008, p. 59-95.
- COSTA, Ana. *Corpo e escrita: Relações entre memória e transmissão da experiência*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001. 168 p.
- HRABAL, Bohumil. *Una soledad demasiado ruidosa*. Traducción de Monica Zgustová. Barcelona: Limergraf S.A., 1990.
- JAY, Martin. *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Traducción de Gabriela Ventureira. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- PIGLIA, Ricardo. *La ciudad ausente*. Barcelona: Anagrama, 2015.

PEDRA BONITA: UMA EPOPEIA DA LITERATURA E HISTÓRIA BRASILEIRA

BEAUTIFUL STONE: AN EPICS OF LITERATURE AND BRAZILIAN HISTORY

Edvânio Caetano da SILVA¹

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo verificar como o autor José Lins do Rego se beneficia de um fato histórico, bem como da realidade de um povo, por vezes esquecido, para a composição da sua obra *Pedra Bonita*, (1938), na qual consolida, em forma literária, a história de uma região do Brasil que até então pouco havia despertado o interesse de outros autores. Nesse trabalho, discorreremos acerca de como o elemento “memória”, ou seja, a vivência da qual o autor fez parte, desempenha um papel de grande valia na obra para torna-la mais que uma produção artística, transformando-a, também, em um documento para a História e Sociologia. Para tanto, uma fator que merece atenção aqui é o Regionalismo. O autor de *Pedra Bonita* foi um dos grandes defensores do Regionalismo do Nordeste. Por este motivo, sua produção, quase que na totalidade, tem como pano de fundo o emaranhado de todos os conflitos que juntos compunham a sociedade nordestina à época. Enfim, para nortear o trabalho, o texto e o contexto serão fundidos, para que a obra seja interpretada também pelo ponto de vista no qual os fatores externos e internos se combinam para o resultado final.

PALAVRAS-CHAVES: Pedra Bonita. Social. Literatura. História.

ABSTRACT: This paper aims to verify how the author José Lins do Rego benefits from a historical fact, as well as the reality of a people, sometimes forgotten, for the composition of his work *Pedra Bonita*, (1938), in the which consolidates, in a literary work, the history of a region of Brazil that until then had not aroused the interest of other authors. In this work, we will discuss how the element “memory”, that is, the experience of which the author was part, plays a very valuable role in the work to make it more than an artistic production, transforming it into a document for History and Sociology. For that, a factor that deserves attention here is Regionalism. The author of *Pedra Bonita* was one of the great defenders of the Regionalism of the Northeast. For this reason, its production, almost in totality, has as a background the tangle of all the conflicts that together made up the Northeastern society at the time. Finally, to guide the work, the text and the context will be fused, so that the work is also interpreted from the point of view in which the external and internal factors combine for the final result.

KEYWORDS: Beautiful Stone. Social. Literature. Story.

Introdução

Na nossa literatura brasileira, mesmo por uma questão de firmação e afirmação, principalmente do início dessa produção literária até meados do século XX, não é difícil encontrarmos traços relacionados à memória, que se explicam pelo contexto

1. Doutorando em Estudos Literários pelo Instituto de Linguagens: Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem; UFMT, campus de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E-mail: edvaniocsel@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1213-8985>.

político e econômico do país à época. Mesmo que o Brasil, pelo menos até o Modernismo, tivesse como modelo de produção artística os moldes europeus, sabemos que era necessário construir narrativas que viessem ao encontro dos anseios aqui presentes. É nesse contexto que encontramos autores românticos, realistas e naturalistas com obras nas quais o tecido narrativo são genuinamente brasileiros, pois o fio condutor da narrativa está intrinsicamente ligado à sociedade da qual se insere. Cada um desses movimentos, com os seus respectivos autores e obras, têm, obviamente, as características que os definem, todavia, há um traço comum, que é o fator “representação” de uma época. É com o modernismo que o modo de se produzir literatura no Brasil passa a ser questionado, e outras personagens entram em cena, já que, seguindo a tendência modernista, a literatura brasileira deveria ter como pano de fundo de suas narrativas, de modo amplo, todo o seu povo e seu costume, preocupando-se ativamente com o nosso folclore, o negro, o caboclo, o mestiço, enfim, toda a gente que compunha a sociedade, como bem nos demonstra Mário de Andrade com *Macunaíma*. Todavia, para alguns críticos, o Modernismo ficou bastante restrito ao círculo São Paulo/Rio, com produções, predominantemente, voltadas também para esse meio.

É nesse contexto que surge no Nordeste o grupo Regionalista, tendo em sua formação autores com produções voltadas à valorização da região de origem. Encabeçado por Gilberto Freyre, o qual “[...] reagiria violentamente contra o proverbial descaso do brasileiro pela conservação de suas tradições, pelo conhecimento aprofundado delas, sempre seduzido que fomos pelas modernizações de superfície.” (CASTELLO, 1961).

Na concepção freyreana, o Modernismo foi de suma importância para a produção artística no Brasil, porém, era ainda muito centrado nos grandes centros, sendo eles: São Paulo e Rio de Janeiro. Nessa conjuntura surgem os regionalistas, acrescentando às ideias modernistas o pensamento regional, no intuito de acrescentar à produção da época os traços da região nordestina. Em seu livro *José Lins do Rego: Modernismo e Regionalismo*, José Aderaldo Castello sintetiza os pensamentos do autor de *Pedra Bonita* sobre o regionalismo do Nordeste: “Consiste em buscar a unidade do todo através da observação profunda de suas partes fragmentadas, sobre as quais repousa uma experiência pessoal, autêntica, do escritor.” (CASTELLO, 1962, p. 107). O regionalismo é assim definido por José Lins do Rego:

O regionalismo de Gilberto Freyre não era um capricho de saudosista, mas uma teoria da vida, e, como tal, uma filosofia de conduta. O que queria com o seu pegadio à terra natal era dar-lhe universalidade, como acontecera a Goethe com os ‘lieder’, era transformar o chão do Nordeste: de Pernambuco, num pedaço do mundo. Era expandir-se, ao invés de restringir-se. Por este modo o Nordeste absorvia o movimento moderno, no que este tinha de mais sério. Queríamos ser o Brasil sendo cada vez mais da Paraíba, do Recife, de Alagoas, do Ceará. (REGO *apud* CASTELLO, 1961, p. 107).

Como notamos, a ideia desse grupo é a valorização, na produção artística, dos aspectos regionais, nesse caso, do Nordeste brasileiro. Ou seja, era um grupo formado por autores nordestinos - tendo na figura de Gilberto Freyre como o principal mentor - que tencionava produção de obras “locais”, permeadas de material do meio em que estavam inseridos. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que, a partir do momento em que esses autores se preocupam com o regional, também se preocupam com o fator memorial e histórico na literatura, uma vez que esses aspectos estão intrinsicamente ligados.

É verdade que o grupo que compunha os chamados regionalistas era formado por uma gama de autores nordestinos - das mais variadas áreas artísticas - com o mesmo propósito, a saber:

Na pintura, com a obra de Cícero Dias, Manuel Bandeira e Luiz Jardim, na literatura de ficção, com a obra regionalista de José Lins do Rego, carregada ao mesmo tempo de crítica social e de conteúdo poética. [...] Mas, encontram-se também, vigorosa, no romance de José Américo de Almeida - *A Bagaceira* -, nos contos de Luiz Jardim, no romance autobiográfico, *Jundiá*, de Cícero Dias (estes dois últimos já citados como pintores), na poesia de Jorge de Lima e de Ascenso Ferreira, aos quais se acrescentaram outros nomes igualmente representativos. (CASTELLO, 1961, p. 37).

Havia, no entanto, uma considerável produção artística no nordeste, a partir da segunda década do século XX, cujos autores tinham como base os preceitos do regionalismo. Nesse campo de produção, todos eles partilham de uma mesma característica em comum, um elo de aproximação, independente do tipo de obra, que é o traço da memória. Nesse cenário, rememorar é fundamental para a confecção de obras genuinamente regionalistas, uma vez que tal procedimento exige do criador mais do que está localizado naquele espaço, mas também conhecer a sua história.

Portanto, essa abordagem memorialista nos interessa para podermos compreender a relação desse fator na produção literária de José Lins do Rego, especificamente *Pedra Bonita* (1938). Nessa obra, o autor evoca fatos históricos que fizeram parte da construção da identidade da região do sertão nordestino, tais como o misticismo, o fanatismo religioso, o cangaço, entre outros, fundindo a possíveis episódios que fizeram parte da sua vida, e transpõem para o campo da literatura.

Pedra Bonita: o enredo

A narrativa de *Pedra Bonita* principia com o protagonista, Antônio Bento, o Bentinho, no alto da torre da igreja, exercendo a sua tarefa diária de tocar os sinos para despertar os vivos do Açu. Temos, através desse personagem, uma espécie de mensageiro, que, do alto, desperta a vila adormecida. Nesse momento ele está na

idade mediana, entre criança e adulto, vive sob a proteção do padre Amâncio, deixado pela sua mãe, com quatro anos de idade, durante a retirada acarretada por uma grande seca. Todavia, sua família é descendente dos Vieras, gente da Pedra Bonita, vista como os responsáveis por toda má sorte que paira sobre a vila do Açú, já que, em tempos distantes, foi um deles o delator, consequentemente responsável pela matança ocorrida naquela região.

O protagonista cresce como criado do padre, o que de certo modo o distancia da fúria dos moradores do Açú, sem deixar, evidentemente, de sofrer as consequências pelo fato de pertencer à família do “judas”. É a sua gente que no decorrer da narrativa enverada pelos dois caminhos: fanatismo religioso e do cangaço, levando com eles tantos outros, enquanto Bentinho, muito embora sofra, física e psicologicamente, o impacto de tudo isso, não toma partido, permanece até o final da narrativa neutro aos dois lados, rompendo com as vertentes do espaço em que está inserido.

Acerca de José Lins do Rego e seu romance, *Pedra Bonita*, Otto Maria Carpeaux define essa narrativa – analisando-a não simplesmente no campo da literatura – para além de apenas um documento sociológico, já que seu criador soube adentrar no mais profundo veio dos problemas sociais daquela região do sertão nordestino e transpô-los de modo acertado para o campo artístico. Ainda em sua opinião: “Essa obra não morre tão cedo. É eternamente jovem como o povo; é eternamente triste, como o povo.” (CARPEAUX, 1984, p. 8). No entendimento do crítico, o autor de *Pedra Bonita* é estimado como “[...]o trovador trágico da província, o último dos contadores profissionais de histórias.” (CARPEAUX, 1984, p. 9).

Nesse romance há dois espaços geográficos, voltados um contra o outro, conduzidos por uma espécie de ódio cego e secular: a vila do Açú e Pedra Bonita. Não podemos deixar de ressaltar, aqui, a importância que José Lins do Rego despende ao espaço, pois estes dois assumem, diante da narrativa, características próprias de personagens, são eles os responsáveis por todo o desenrolar da trama. Os personagens humanos entram na história como fruto daquele espaço, todavia, são eles os agentes que, por meio de suas ações, transformam e agem sobre o lugar. Assim, a vida plácida da gente do Açú é abalada por aquela outra unidade mítica de seus arredores que é Pedra Bonita:

Do alto da torre Antônio Bento via as terras que se perdiam de vista, as seras do norte, sumindo-se na distância, quase se confundindo com as nuvens. Por aquelas bandas ficava a Pedra Bonita, a terra dos diabos, o fim do mundo, o calcanhar-de-judas. (REGO, 1979, p. 32).

Pedra Bonita, ou seja, o espaço geográfico no qual se localizam as duas pedras palco do derramamento de sangue quando da aparição do “santo”, penetra as criaturas e as coisas do Açú, ao menos é isso que acredita a sua gente, transformando-o em

uma vila a ermo, agonizando com seus poucos viventes no meio do nada, lugar em que nada prospera, ao contrário, vive em uma estagnação absoluta: “D. Eufrásia achava o povo do Açú uma gente infeliz, uma gente diferente. Não sabia o que era, mas uma coisa lhe dizia que todos ali escondiam um segredo, uma vergonha.” (REGO, 1979, p. 14). O leitor, através de Bentinho, toma contato com os mistérios que pairam sobre o Açú, bem como, ao longo da narrativa, os motivos que leva a cidadezinha a tal sinistro, “sertão mais infeliz” como “um miserável com suas chagas ao sol”.

A vida no Açú é insignificante e desprezível, sua gente é fadada ao esquecimento e ao descaso, a existência lá é de fato parca, como se todos ao mesmo tempo estivessem a pagar uma interminável penitência. É nesse contexto que surge a figura do padre Amâncio, que, além de “salvar” Bentinho, também é tido como o Messias local, que tenta a oportunidade de deixar o lugar, resolve lá permanecer, como um salvador trágico, finca raízes naquela terra de castigo. Assim o padre Amâncio se entrega à gente e à igreja do Açú em uma missão que fracassará, já que as duas vertentes que formam o leito dessa narrativa, a saber: o fanatismo religioso e os cangaceiros, estouram como força maior.

Há no romance um narrador em terceira pessoa, que em alguns momentos chega a ser confundido com a voz do protagonista, Bentinho. Por exemplo, em instantes de monólogos íntimos dele, quando ao subir a torre da igreja para tocar o sino em seu ritual rotineiro, tece, lá do alto, considerações sobre sua vida e o Açú. Desse modo, em alguns momentos, parece mais conveniente entender a narrativa em termos individuais do que coletivo, ou seja, pautada apenas na vida do criado do padre e não em toda a gama de pessoas que compõem a Pedra Bonita e o Açú. Em relação à trama que envolve os personagens da obra, todos têm alguma relação direta ou indireta com Bentinho. Nesse sentido, temos a frustração dos poucos seguidores do padre Amâncio, a animosidade de D. Fausta e sua relação atípica com o pai, as relações da política local, a derrocada definitiva da família dos Vieiras – consumidos pelo fanatismo religioso e pelo cangaço -, entre outros episódios que formam a narrativa, têm no protagonista o fio condutor para desenvolverem suas ações: “Antônio Bento não sabia como, mas se sentia um pouco culpado de tudo.” (REGO, 1979, p. 80).

Ainda acerca dos pontos expostos que fazem parte do romance aqui analisado, e para melhor compreendermos os enlaces presentes na produção, é importante atentarmos para o que diz Adonias Filho: “*Pedra Bonita* é a penetração humana que se apreende na busca de certa queda psicológica. O drama nordestino do fanatismo religioso, em sua própria valorização mística, tem aqui um dos seus momentos decisivos.” (FILHO, 1969, p. 48). Isso porque o autor soube transitar coerentemente a tênue linha entre literatura e os problemas sociais de toda uma região, já que seus personagens, em maior ou menor grau, estão a serviço de uma crítica social ao mesmo tempo que é literatura no sentido mais amplo possível.

***Pedra Bonita*: literatura, memória e história**

Sabemos que no campo da literatura é fundamental não confundirmos autor com narrador, a fim de evitarmos o empobrecimento da obra. Todavia, quando falamos em autores regionais, faz algum sentido essa relação entre autor e narrador, especificamente quando se trata de José Lins do Rego e sua produção literária. O autor de *Pedra Bonita* viveu a riqueza do engenho de açúcar em sua infância, assim como também presenciou, ou teve contato indiretamente, com alguns acontecimentos típicos do sertão nordestino, dos quais tirou material para algumas de suas obras, transformando as ocorrências que fizeram parte da sua vida de menino, em pano de fundo para tecer alguns romances. Sobre estes aspectos na obra do romancista autor de *Pedra Bonita*, observa Álvaro Lins:

José Lins do Rego, cuja obra tem exatamente esta finalidade de uma ligação mais profunda e menos convencional com a terra. Os seus personagens, os seu enredo, o seu ambiente social, a sua imaginação – toda a sua vida é a de um homem que sente a sua terra e tem o destino de exprimi-la literariamente. (LINS, 1948, p. 36).

Importa salientarmos que, o romancista José Lins do Rego, ao confeccionar sua obra, transpõe para a linguagem literária vestígios do cotidiano da sociedade da qual pertence. Todavia, sua produção não fica restrita a simples registros autobiográficos, já que o elemento memória está presente no sentido de pautar a narrativa em um espaço condizente com os ideais do regionalismo. Nessa perspectiva, em relação à *Pedra Bonita*, pode-se observar que uma ocorrência sócio-histórica, episódio verídico sucedido cerca de um século antes da publicação do livro, na região do sertão de Pernambuco, e que, entre outras, deve ter feito parte das histórias as quais o autor teve contato em sua infância, funciona como fonte de inspiração e pano de fundo para a narrativa que se desenrola no romance aqui mencionado.

Num acampamento em pleno sertão pernambucano, 17 homens, de repente, sacaram seus facões. Com eles, executaram mulheres, velhos e crianças. Outros, num estado de descontrole, seguiram o exemplo. Assassinaram seus próprios pais, filhos e esposas. Usaram o sangue para lambuzar duas torres de pedra, marcos do acampamento. As mesmas pedras serviram para quebrar o crânio de crianças. Mais de 200 pessoas foram mortas. Era 14 de maio de 1838. Os homens em questão, tanto os assassinos quanto os mortos, eram seguidores de uma seita conhecida como Pedra do Reino ou Pedra Bonita. (SUENAGA e MAUSO, 2006).

A verdade é que, não apenas José Lins do Rego, mas diversos romancistas têm pendido para acontecimentos importantes como guerras, catástrofes, eventos políti-

cos, entre outras ocorrências da História, no intuito de, a partir dessa vasta fonte de experiências de vidas humanas, produzirem suas obras, como oportunamente denota Maria Teresa de Freitas:

A matéria histórica pode ser considerada um importante ‘fermento’ da imaginação criadora na literatura universal de todos os tempos. Se considerarmos, por exemplo, a ampla produção literária do século XIX na Europa, perceberemos que as ‘grandes’ obras romaneskas – as que tiveram recepção favorável e importante repercussão – são aquelas que, de uma forma ou de outra, evocam acontecimentos históricos, ou, pelo menos, se inserem num contexto sócio histórico preciso. A História foi, sem sombra de dúvida, uma fonte permanente de inspiração para os romancistas. (FREITAS, 1986, p. 3).

Pedra Bonita faz parte, na produção de José Lins do Rego, do chamado ciclo do cangaço, o qual aborda as complexas relações sociais do sertão nordestino. Esse ciclo tem início em 1938, ano de publicação desse romance, tendo mantido um intervalo de produção de obras voltadas para este tema até 1953, ano da publicação de *Cangaceiros*, segundo e último romance dessa série. Nesse ciclo se faz presente a valorização da cultura do sertão brasileiro com uma espécie de visão trágica da vida - principalmente para os mais desfavorecidos -, regada à presença do fanatismo religioso, coronelismo como força maior da terra, patriarcalismo e uma sociedade ruralista estagnada.

Nessa obra, o autor adentra no mundo do fanatismo religioso e da criminalidade do cangaço. Mundo em que se mesclam vivências de horror, de espiritualidade exacerbada, de fanatismo cego, de desejos de vingança, violência extrema, mas que, em verdade, são todos emaranhados por uma mesma causa: a injustiça social, e desumanidade, de todas as partes, tanto dos cangaceiros, como da força policial quanto dos coronéis da terra, estes últimos como estopim de quase tudo que move a história, pois são eles a força opressora que recai sobre os mais desvalidos. Forças devastadoras que agem na esfera social, e se aprofundam nas relações entre o homem e o lugar.

Muito embora José Lins do Rego tenha sua produção voltada em peso para o chamado ciclo da cana-de-açúcar, uma vez que, seguindo os princípios do regionalismo, ele toma como ponto de partida sua região de origem para dar vida aos mais variados tipos de personagens que rondam sua produção. Todavia, *Pedra Bonita* desponta como uma exceção, já que até 1938 o romancista havia fixado as raízes de suas narrativas em terras litorâneas, de senhores de engenhos. Contudo, não podemos deixar de levar em consideração que sendo ele um autor regionalista, em seu entendimento, deveria apresentar amplamente, em linguagem literária, toda a sua região nordestina, e isso incluía também o sertão.

Ainda acerca dessa abordagem do Regionalismo na obra de José Lins do Rego, há alguns críticos que deram alguma atenção a esse aspecto - já que sua produção

perpassa, prioritariamente, esse caminho - dentre eles José Maurício Gomes de Almeida, o qual aponta:

Com José Lins do Rego o romance regionalista brasileiro alcança um de seus momentos mais altos. Herdeiro do Movimento Regionalista, o autor procura colocar em prática aqueles ideais estéticos tão calorosamente defendidos por Gilberto Freyre e por ele próprio no decênio anterior: uma condição artística fundada nas vivências pessoais de cada um, opta portanto a desvendar aspectos novos do cotidiano regional, que os preconceitos acadêmicos haviam banido da esfera artística. Com isso a obra, além de seu valor intrínseco como realização estética, adquire o sentido de verdadeiro depoimento. (ALMEIDA, 1981, p. 213).

Porém, a atenção por parte da crítica literária despendida ao escritor paraibano, recai quase que exclusivamente - mesmo no tocante ao Regionalismo - ao ciclo da cana-de-açúcar, e, conseqüentemente, pouco se fala do outro ciclo, o do cangaço. Nele, composto com as obras *Pedra Bonita* (1938) e *Cangaceiros* (1953), percebemos romances os quais a narrativa, além do seu valor literário, vêm também carregados com um certo valor sociológico e histórico. Isso porque tenciona à denúncia de uma sociedade campestre, jogada à sorte da cultura local.

Há também a preocupação social, que desponta como uma constante em toda a obra de José Lins do Rego, com elevada intensidade em *Pedra Bonita*. O romance assume uma função de denúncia das deformações da sociedade brasileira da região do sertão nordestino, uma vez que privilegia aspectos da vida do povo sertanejo com toda a carga dramática de sofrimento e problemas enfrentados por eles, que são, também, castigados por intempéries do local, com ocorrências tais como: a seca, a volante, os políticos e por vezes pelos poderosos da terra. Pensando sobre este aspecto da preocupação social, pautado no elemento memória, que José Lins do Rego sempre demonstrou em suas obras, Lêdo Ivo observou:

Pedra Bonita é uma das mais importantes obras de nossa literatura. O seu conteúdo literário revela o artista poderoso cujo fôlego só a morte estancou. E sua importância social é cada vez maior. Na verdade, o neto dos senhores de engenho conseguiu captar em sua obra os veios mais profundos da alma e dos anseios do povo brasileiro. (IVO, 2005, p. 181).

Em essência, o que Lêdo Ivo relativiza em *Pedra Bonita* é seu caráter social unido aos aspectos de uma boa narrativa literária. Social no sentido de que o romancista demonstra, através dos seus personagens e o espaço narrativo, um engajamento em expor os problemas típicos daquela região onde a história se desenvolve; e boa narrativa literária no sentido em que o autor soube se desprender de qualquer caráter biográfico, de modo a dá ao romance o conteúdo literário de que precisa para uma boa obra.

No que se refere ao social, em *Pedra Bonita*, é importante atentar-se, também, para o que diz Antônio Candido a esse respeito:

Deve produzir sobre os indivíduos um efeito prático, modificando a sua conduta e concepção do mundo, ou reforçando neles o sentido dos valores sociais. Isso decorre da própria natureza da obra e independe do grau de consciência que possam ter a respeito os artistas e os receptores de arte. (CANDIDO, 1976, p. 20-21).

Antônio Candido aponta para o fato da necessidade de a obra produzir uma reflexão em seus leitores, e que se apresente como algo útil à vida em sociedade, ou mesmo individual, desde que leve o leitor a um posicionamento enquanto cidadão. Esta era, sem dúvidas, uma das preocupações do escritor José Lins do Rego ao longo de sua produção, bem como em *Pedra Bonita* e *Cangaceiros*, como reitera Candido:

Uma das forças dos livros do Sr. José Lins do Rego é que eles assentam sempre sobre uma realidade social intensamente presente e agente, condicionada a circulação das pessoas e contribuindo para a análise diferencial que delas faz o romancista. (CANDIDO, 1992, p. 62).

O leitor percebe essa relação com o social em momentos como, por exemplo, quando o autor privilegia o espaço de notável problemática social para inserir seus personagens, conforme Anita Martins de Moraes aborda a questão dos aspectos dos elementos sociais em *Pedra Bonita*, para a autora: “Ao privilegiar o espaço doméstico, o romance de Rego, além de escolher uma abordagem sociológica, permite a identificação do leitor com as personagens humanizadas.” (MORAES, 2002, p. 47).

Importa, também, salientarmos que, a temática abordada nas produções do ciclo do cangaço não é delimitada a José Lins do Rego, já que outros autores, tais como: Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos e José Américo de Almeida, em suas respectivas narrativas, em algum momento, também se apropriaram desse tema. No entanto, o autor de *Pedra Bonita* faz uma abordagem mais profunda e precisa acerca desse conteúdo, tanto o é que todos os personagens da trama estão ligados direta ou indiretamente aos cangaceiros. Isso porque toda a narrativa se desdobra em torno do misticismo religioso e do cangaço. O primeiro se mostra através dos personagens seguidores do Santo da Pedra Bonita, e o cangaço por meio dos homens que em uma espécie de revolta, ou mesmo em tentativa de fuga do meio em que estão inseridos, se tornam cangaceiros em busca de uma falsa liberdade, já que o cangaço é também um aprisionamento. José Maurício Gomes de Almeida faz uma oportuna ressalva sobre o modo como José Lins do Rego aborda essa temática: “Ao contrário de Graciliano Ramos, pode-se afirmar que José Lins do Rego parte da confissão para a ficção, da identificação romancista/perso-

nagem para uma crescente autonomia deste último.” (ALMEIDA, 1981, p. 192). Nesse contexto, notamos que em verdade, os personagens criados pelo autor de *Pedra Bonita* assumem independência na obra literária, ou seja, muito embora estejam ligados, de algum modo, as reminiscência do romancista, são criações autônomas dentro da obra.

Os protagonistas do romance são, para a boa fluidez da obra, dotados de características distintas, que englobam um todo social, com características intrínsecas à região onde estão inseridos. Ainda em relação a esses elementos de uma sociedade como um todo em *Pedra Bonita*, é relevante o que diz Álvaro Lins em relação a ela: “Toda a obra do Sr. José Lins do Rego constitui, por isso, uma importante documentação social para utilização posterior dos sociólogos e dos historiadores.” (LINS, 1948, p. 41). Isso porque o romance não estagnou no tempo, a temática perpassa os limites deste e arvorra rumo à atemporalidade, nesse sentido, como denota Álvaro Lins, é que o romance alcança também o posto de documento social e histórico.

De posse dos apontamentos descritos até aqui, podemos dizer que a produção de José Lins do Rego se presta a dois aspectos fundamentais da teoria literária: o primeiro deles é o singelo e profundo, já que sua narrativa apresenta, via de regra, ares de oralidade além de ser despretensiosa, sem apegos à escrita erudita e arrojada, e ao mesmo tempo profunda. Não que a forma não tenha importância para o autor, mas o conteúdo sobressai a ela, é complexo e totalizante o que se narra, no caso, artisticamente, a apresentação de uma parte do sertão nordestino. O outro aspecto é o limite tênue entre ficção e realidade, percorrido pelo autor de modo que o romance tenha todos os contornos inerentes à narrativa ficcional. Nesse sentido, o conjunto da obra de José Lins do Rego representa uma baliza histórica na literatura regionalista e memorialista, por trazer para o campo da literatura protagonistas tantas vezes secundarizados, como o negro, o trabalhador braçal, além, de nessa perspectiva, passar também por temáticas como o declínio do Nordeste canavieiro, no chamado ciclo da cana-de-açúcar, com as obras: *Menino de Engenho* (1932), *Doidinho* (1933), *Banguê* (1934), *O Moleque Ricardo* (1935), *Usina* (1936) e *Fogo Morto* (1943). Também, como já nos referimos anteriormente, o romancista traz à luz da produção literária personagens ainda mais marginalizados que aqueles citados antes, como o povo do sertão nordestino, o caboclo sertanejo, os fanáticos religiosos, as volantes, nas duas obras ciclo do cangaço. Há ainda os romances que não pertencem a nenhum desses ciclos, são elas: *Pureza* (1937), *Riacho Doce* (1939) e *Eurídice* (1947).

Mesmo com uma vasta produção e com diferentes roupagens, ou seja, distintos “cenários” para seus romances, o traço fundamental na confecção dos romances de José Lins do Rego é o elemento regional, esse, todavia, intrinsecamente ligado ao fator memória. Ainda sobre a atuação do escritor paraibano para o grupo do Regionalismo, Adonias Filho nos traz um oportuno apontamento:

Como o lugar certo na moderna ficção brasileira, um dos responsáveis pela importância do romance nordestino, José Lins do Rego tem em sua obra novelística uma espécie de mural regional que se valoriza na linguagem tão aproximada da fala. Percorrer as páginas desses romances, vendo surgir personagens e mundo através de costumes e tipos sociais, será reencontrar toda uma região humanamente fiel a percepção do escritor. (FILHO, 1969, p. 47).

Por vezes, quando se fala em regional, no campo da literatura, há a inconveniência de restringir a obra assim descrita, a um menor grau, já que a crítica literária, quase via de regra, toma alguns modelos de produção, aquelas com pretensões “universais” como parâmetro. Porém, é bem verdade que ser regional não significa ser menor, como aponta T. S. Eliot lembra:

Os maiores poetas, aqueles que têm uma importância internacional ou universal, são todos locais. Porque tanto mais são eles da terra natal, de seu povo, de sua língua nacional, mais são eles poetas eternos. Todo poeta tem para o seu próprio país, e para o seus compatriotas uma significação que não terá para os outros. O fato é que um poeta, se ele não é um grande poeta em seu país, não será grande em parte nenhuma. (ELIOT *apud* CASTELLO, 1952, p. 195).

Ideais como esses perpassam toda a produção de José Lins do Rego, já que ele, artisticamente, traça suas narrativas tendo como pano de fundo determinadas regiões do Nordeste brasileiro, como, por exemplo, em *Pedra Bonita*, na qual há o realce à vida do sertanejo com toda a problemática que o cerca.

Considerações finais

Nossa crítica literária brasileira sempre foi, quase que predominantemente, a bem da verdade, discípula de modelos os quais pregavam a questionável ideia de universalidade à obra. Todavia, em termos gerais, é difícil chegar a um comum acordo entre o que é afinal ser literatura universal. Muito embora, haja outras perspectivas nos últimos anos, temos que lembrar que o romance *Pedra Bonita*, de José Lins do Rego, é de 1938, e não se inseria na produção modernista que à época estava no auge. Visto de perto, *Pedra Bonita* encontra dois problemas, os quais justifica seu isolamento enquanto produção literária de vigor dos anos 30, sendo o primeiro deles: seu autor era conhecido até então como o representativo por excelência do chamado ciclo da cana-de-açúcar, com obras de largo conhecimento de público e crítica, quando inaugura, com esse romance, o outro ciclo, o do cangaço, novo para ele; o segundo empecilho é que, sendo José Lins do Rego um defensor e adepto do Regionalismo, bem como do elemento memória na confecção de suas narrativas, isso causava certo estranhamento por parte da crítica.

Porém, apesar da pouca recepção despendida à *Pedra Bonita*, tanto pela crítica quanto pelo público, o fato é que ela se mostrou ao longo do tempo uma obra com um forte veio singular, no qual aborda de maneira pueril três áreas importantes para a sociedade, sendo elas: a literária, a social e a história. Desse modo, não há como negar que o modo escolhido por José Lins do Rego para a confecção da sua obra seja inferior a outros tidos como clássicos, ou mesmo modernos.

Referências

ALMEIDA, José Maurício Gomes de. *A tradição regionalista no romance brasileiro (1857-1945)*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

CANDIDO, Antônio. A Personagem do Romance. In: _____. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

_____. *O discurso e a cidade*. São Paulo: Duas Cidades, 1993.

CARPEAUX, Otto Maria. O brasileiríssimo José Lins do Rego. In: REGO, José Lins. *Fogo Morto*. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

CASTELLO, José Aderaldo. *José Lins do Rego: modernismo e regionalismo*. São Paulo: EDART, 1961.

FILHO, Adonias. *O romance brasileiro de 30*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1969.

FREITAS, Maria Teresa de. *Literatura e História: O Romance Revolucionário de André Malraux*. São Paulo: Atual, 1986.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto Regionalista*. Rio de Janeiro: IJNPS, 1976.

IVO, Ledo. *Pedra Bonita*. In: SEIXAS, Heloísa (Org.). *As obras-primas que poucos leram*, 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LINS, Álvaro. *O romance brasileiro contemporâneo*. Rio de Janeiro: Tecnoprint gráfica, 1948.

MORAES, Anita Martins Rodrigues de. *Os limites da civilização na escrita do sertão: um estudo das categorias civilização e barbárie em alguns romances brasileiros*. Dissertação de Mestrado, Campinas, Unicamp/ IEL, 2002.

P, MAUSO; SUENAGA, C. *Seita pedra bonita: sebastianismo à brasileira*. 2006, atualizado em 2017 – site: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/acervo/seita-pedra-bonita-sebastianismo-brasileira-434944.phtml>>.

REGO, José Lins do. *Cangaceiros*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953.

_____. *Pedra Bonita*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.

LIMA BARRETO NO HOSPÍCIO: MEMÓRIA, ESCRITA E RESISTÊNCIA

LIMA BARRETO LIVING IN A HOSPICE: MEMORY, WRITINGS AND RESISTANCE

Elaine Brito SOUZA¹

RESUMO: O trabalho apresenta uma leitura do *Diário do hospício*, de Lima Barreto, como crítica ao poder médico-científico no início do século XX. Em nossa visão, o texto do escritor carioca representa, além da necessidade de autopreservação, um gesto de resistência política e ideológica.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Diário. Loucura. Resistência.

ABSTRACT: The paper presents a reading of Lima Barreto's *Diário do Hospício* as a critique of medical-scientific power in early twentieth century. In our view, the text of carioca writer represents, besides the need for self-preservation, a gesture of political and ideological resistance.

KEYWORDS: Memoirs. Diary. Insanity. Resistance.

Introdução

O conceito de memória remete à capacidade do sujeito de lembrar e de ser lembrado. Como diz Lejeune (2014, p. 302), a memória é, ao mesmo tempo, ação e arquivo. Logo, a memorialística de um autor é formada por textos que possibilitam o exercício de sua memória individual e funcionam como registro de sua existência. No caso do escritor Lima Barreto, temos um conjunto memorialístico formado por dois diários e um romance inacabado. Neste trabalho, apresentamos uma leitura do *Diário do hospício* que, sem negar seu valor como documento, acrescenta ao testemunho de Lima Barreto a noção de luta contra o pensamento dominante.

Organizados por Francisco de Assis Barbosa, os escritos memorialísticos de Lima Barreto vieram a público pela primeira vez em 1953 em volume único dividido em três partes: *Diário íntimo*, *Diário do hospício* e *O cemitério dos vivos*. A partir da publicação da obra completa do escritor, em 1956, também organizada por Barbosa, o *Diário íntimo* passou a constituir um volume próprio, enquanto *Diário do hospício* e *O cemitério dos vivos* continuaram a ser publicados em conjunto. O *Diário íntimo* reúne

1. Doutora em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: elainebrito1608@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7724-8918>.

registros feitos entre 1903 e 1921 e apresenta três grandes interrupções. A primeira vai de 18 de agosto de 1914 a 13 de outubro de 1914, período que corresponde à primeira internação de Lima Barreto no hospício. A segunda compreende o intervalo entre 04 de novembro de 1918 a 05 de janeiro de 1919, quando Lima Barreto permanece internado no Hospital Central do Exército por conta da quebra de uma clavícula. A terceira estende-se de 25 de dezembro de 1919 até 02 de fevereiro de 1920 e refere-se à segunda passagem de Lima Barreto pelo Hospital Nacional de Alienados. Os registros datados deste último período é que dão corpo ao *Diário do hospício*. Portanto, a separação proposta por Francisco de Assis Barbosa nos parece coerente, pois estamos diante de duas práticas diarísticas distintas. No *Diário íntimo*, Lima Barreto aborda a política de nossa primeira República, a cidade, a vida literária, a rotina doméstica, a loucura paterna e a angústia do homem e do escritor, constituindo uma espécie de historiografia do cotidiano por meio de seus fragmentos. No *Diário do hospício*, o autor volta seu olhar para as questões próprias daquele ambiente hostil e opressor. Enquanto o *Diário íntimo* se estende por dezenove anos da vida do escritor, o *Diário do hospício* acompanha um determinado período de sua existência, marcado por uma experiência traumatizante: a internação psiquiátrica. Se o primeiro pretende ser um espaço de reflexão sobre a realidade interna e externa do indivíduo, o *Diário do hospício* extrapola o exercício da subjetividade para constituir-se em espaço de estudo e investigação. Nessa perspectiva, entendemos que, durante o período de internação, Lima Barreto realiza um mergulho profundo na própria consciência, não apenas como autoexame, mas como estratégia de resistência, tanto pessoal como política.

O diário do interno

Escritor, crítico arguto dos primeiros anos de nossa República e intelectual atuante, Lima Barreto representa o cruzamento dos perfis que costumavam habitar o manicômio: mulato, pobre e vítima do alcoolismo. Depois de cinco anos da primeira internação, em 1914, o escritor volta ao Hospício Nacional de Alienados, quando faz a seguinte constatação: “Estou seguro de que não voltarei a ele pela terceira vez; senão, saio dele para o São João Batista, que é próximo” (BARRETO, 2001, p.1379). A essa altura, Lima Barreto ressentia-se pelo incômodo causado aos parentes: “Estou incomodando muito os outros. Não é justo que tal continue” (*Ibidem*, p. 1380). Entrevistadas pelo biógrafo Francisco de Assis Barbosa, pessoas próximas revelam o que aconteceu naquele fatídico Natal de 1919. O autor de *Triste fim de Policarpo Quaresma* passara a noite vagando e bebendo pelo subúrbio e amanhecera na porta do estabelecimento de Carlos Ventura, amigo da família, dono de uma venda na rua Piauí. O irmão Carlindo

tentou levá-lo para casa, mas sem sucesso, pois Lima Barreto praguejava contra todos os inimigos invisíveis. No *Diário do hospício*, o próprio Lima Barreto esclarece, sem rodeios, as circunstâncias de sua segunda internação: “Passei a noite de 25 no Pavilhão, dormindo muito bem, pois a de 24 tinha passado em claro, errando pelos subúrbios, em pleno delírio” (BARRETO, 2001, p. 1380).

O Hospital Nacional de Alienados corresponde ao antigo Hospício Pedro II, o primeiro asilo psiquiátrico do Brasil, inaugurado em 1852. Com o advento da República, a instituição mudou de nome e, nos anos quarenta do século XX, em função da superlotação, os pacientes foram transferidos para a Colônia Juliano Moreira, em Jacarepaguá, e o Hospital Psiquiátrico do Engenho de Dentro. Em seguida, o prédio foi doado à Universidade do Brasil e, atualmente, funciona como *campus* da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A transformação do hospício em escola reforça o caráter disciplinar dessas instituições, que partilham de princípios comuns, como a restrição à liberdade individual e o uso obrigatório de uniformes. Dessa forma, é “vestindo uma roupa de zuarte, usada no estabelecimento” (BARBOSA, 2012, p.312) que um repórter diz ter recebido Lima Barreto para uma entrevista, concedida nas dependências do hospício já perto de obter alta. Nela, o escritor compara o local onde se encontra a um cárcere: “O hospício é uma prisão como outra qualquer, com grades e guardas severos que mal nos permitem chegar à janela” (*Ibidem*, p.313).

Enfim, *Diário do hospício* é uma obra que costuma ser lida como um retrato da loucura asilada no início do século XX, pois Lima Barreto descreve, com riqueza de detalhes, o cotidiano de um alienado que, apartado da sociedade, passa a conviver com guardas, enfermeiros, médicos e demais pacientes. Portanto, é assim que o *Diário do hospício* foi recepcionado pela crítica em geral: como documento da mais alta importância sobre os primórdios da medicina psiquiátrica no Brasil.

Nesta perspectiva, Alfredo Bosi analisa o *Diário do hospício* como testemunho de um estado de opressão e de humilhação. O crítico assina o prefácio de edição recente da obra, no qual compara o projeto de Lima Barreto ao de Raul Pompeia em *O ateneu*, pois ambos acabaram por desmistificar, por meio de um viés memorialístico, o que se passa no âmbito de instituições disciplinares a serviço do Estado. Para Bosi (2007, p.14), Lima Barreto “enfrenta com o mesmo desassombro e a mesma solidão a rotina carcerária solidamente apoiada em velhos modelos europeus que resistiam às mudanças das novas teorias psiquiátricas”.

Na mesma chave será a leitura proposta por Beatriz Resende, que trata o *Diário do hospício* como depoimento. Na visão da pesquisadora, a importância da obra está no fato “de ser um dos poucos testemunhos lúcidos que reconhecem e identificam a experiência do delírio e descrevem o aspecto infernal da viagem, quase sempre sem volta, ao universo da loucura” (RESENDE, 1993, p. 190). É nesse

sentido que, para a autora de *Lima Barreto e Rio de Janeiro em fragmentos*, o escritor nos oferece uma “crônica da loucura”.

Luciana Hidalgo, por sua vez, parte da perspectiva médico-sociológica para estabelecer outra linha de investigação, que consiste na multifuncionalidade do *Diário do hospício*. Uma das funções destacadas pela pesquisadora é a literária, pois Lima Barreto transforma a experiência da internação em laboratório para um romance que, conforme anunciado pelo próprio na entrevista já mencionada, terá como título *O cemitério dos vivos*. As notas tomadas durante sua passagem pelo hospício serão elaboradas ficcionalmente, de forma que, travestido em Vicente Mascarenhas, o personagem-narrador, Lima Barreto reconta esse e outros episódios de sua vida. Além disso, Hidalgo (2008, p. 231) também vê no *Diário do hospício* um esforço de afirmação da subjetividade em um espaço onde ela deve ser negada.

De fato, um dos princípios das estruturas asilares é a anulação da identidade individual, aspecto problematizado por Lima Barreto em seu relato. No *Diário do hospício*, ele se queixa por ser internado como “sujeito sem eira nem beira” (BARRETO, 2001, p.139). Isso acontece porque, dentro da lógica disciplinar de um hospício, é preciso institucionalizar o sujeito, o que equivale a destituí-lo de sua identidade pregressa, tornando-o apenas mais um no universo do manicômio. Essa “profanação do eu” se dá por meio de rituais de admissão que incluem, por exemplo, cortar os cabelos, instruir sobre regras, despir e dar banho. Não por acaso, umas das passagens mais citadas do *Diário do hospício* corresponde ao momento em que o autor se recorda de como foi recebido na primeira internação, com “um excelente banho de chicote”: “Todos nós estávamos nus, as portas abertas, e eu tive muito pudor. Eu me lembrei do banho de vapor de Dostoiévski, na *Casa dos mortos*” (*Ibidem*, p.1380). Nesse contexto, em que as instituições traçam estratégias para o apagamento do indivíduo, a manutenção de um diário atua como o resgate de uma subjetividade em frangalhos, um “esforço de reconstrução de fragmentos do eu”, nas palavras de Hidalgo (2008, p. 231). Seguindo essa linha de análise, a pesquisadora entende a escrita do *Diário do hospício* como medicamento, um meio encontrado por Lima Barreto para “remediar-se da rotina do hospital psiquiátrico e alcançar um modo de ser privado, solitário e não coletivo.” A partir disso, Hidalgo desenvolve o conceito de “literatura de urgência”, aquela que se faz sob o estado de emergência clínica (*Ibidem*, p. 229).

De fato, ao investigar as causas que levam uma pessoa a escrever um diário, Lejeune (2014, p. 305) identifica a necessidade de resistência emocional provocada por uma experiência-limite. Logo, uma das funções do diário é trazer apoio e coragem quando o indivíduo se vê diante de uma provação. Nas palavras de Blanchot (2005, p. 274), o diário seria uma “empresa de salvação” existencial. O drama pessoal de Lima Barreto pode ser sentido em passagens como esta, extraída da quinta parte do *Diário*

do hospício: “Digo com franqueza, cem anos que viva eu, nunca poderá apagar-me da minha memória essas humilhações que sofri” (BARRETO, 2001, p. 1396).

Se, tradicionalmente, o diário apresenta grau reduzido de abertura, já que o autor escreve para si mesmo ou para um leitor em potencial depois de sua morte, o *Diário do hospício* parece mais aberto à publicação. Em mais de um momento, como ocorre nesta passagem, o diarista interpela os outros, demonstrando a expectativa de que seus escritos sejam lidos: “Os leitores hão de dizer que não era possível encontrar isso numa casa de loucos” (*Ibidem*, p. 1392). Logo nas primeiras páginas, o autor apresenta as bases de seu projeto: “Tenho que falar dos doentes em cuja companhia estou, dos guardas, dos enfermeiros, mas preciso tratar com mais detalhe e já me cansa o escrever estas notas” (*Ibidem*, p. 1385). No entanto, se analisarmos mais detidamente o conteúdo do *Diário do hospício*, perceberemos que o relato de Lima Barreto ultrapassa a descrição objetiva da vida manicomial à medida que se vê marcado por seu posicionamento ideológico.

Portanto, em nossa visão, há algo mais do que testemunho e salvação no *Diário do hospício*. Para nós, a obra se configura em espaço de elaboração intelectual e de resistência política. Acreditamos que, por meio da leitura e da observação sistemática, Lima Barreto desenvolve uma teoria sobre a loucura que se volta contra o poder médico-científico dentro de seu próprio domínio. O relato de Lima Barreto é atravessado por uma densa reflexão sobre a natureza humana, estabelecendo um tenso debate com as teorias que dominam o pensamento de sua época. O escritor ergue, então, uma espécie de trincheira conceitual dentro do hospício, do qual deseja afastar-se e aproximar-se ao mesmo tempo.

A escrita e a resistência

A internação no hospício não anulou a capacidade crítica de Lima Barreto. Pelo contrário: sua análise impressiona pela lucidez. A maior prova disso talvez seja o pedido feito ao médico para obter alta apenas depois do Carnaval: “Demais, eu penso que o tal delírio me possa voltar, com o uso da bebida” (BARRETO, 2001, p.1420). Dois dias depois, sentindo-se aborrecido com o comportamento dos colegas, o escritor cogita deixar o hospício, antes que seja dominado pela raiva: “Vou pedir alta, para não dar essa demonstração de loucura” (*Ibidem*, 1424). Como podemos ver, o quadro clínico do romancista não retira dele a habilidade para o raciocínio. Vezes há em que seu pensamento se mostra tão sagaz, que chega a inverter a lógica entre médico e paciente. A propósito de Henrique Roxo, por exemplo, ele emite uma espécie de contradiagnóstico: “Não lhe tenho nenhuma antipatia, mas julgo-o mais nevrosado e avoado do que eu” (*Ibidem*, p.1384).

Portanto, Lima Barreto analisa o hospício à medida que é analisado por ele. Embora não seja “psicólogo, nem psiquiatra, nem coisa parecida” (*Ibidem*, p.1400), como faz questão de ressaltar, o relato de sua passagem pelo hospício é atravessado por uma crítica à instituição, que conta com o aparato do estado. O escritor questiona, por exemplo, o uso da força em questões de saúde pública: “Não me incomodo muito com o hospício, mas o que me aborrece é essa intromissão da polícia em minha vida” (*Ibidem*, p. 1379). De fato, a onda de racionalidade que domina as políticas de ocupação dos espaços públicos determina que todos os personagens inconvenientes à ordem sejam retirados de circulação, sejam criminosos, mendigos, bêbados ou loucos. Números apresentados pelo historiador Nicolau Sevcenko apontam para um dado alarmante: entre 1889 e 1898, ou seja, em quase 10 anos de regência do novo regime, houve um aumento de mais de 7000% na quantidade de internações no hospício. Isso representa uma média de 608 ao ano e cerca de 12 entradas por semana (SEVCENKO, 2003, p.87). Portanto, assim como as cadeias e os quartéis, os hospícios representam estratégias utilizadas pelo estado para higienizar a cidade. Ao contestar a necessidade de ser conduzido contra sua vontade, Lima Barreto ironiza os excessos aplicados na sua captura: “(...) não quero, com a minha rebeldia, perturbar a felicidade que eles vêm trazendo à sociedade nacional, extinguindo aos poucos vícios e o crime, que diminuem a olhos vistos” (BARRETO, 2001, p. 1445).

Em seu relato, Lima Barreto não esconde o profundo desconforto em ser tratado como um problema para a ordem pública, logo ele, um homem “instruído” e “honesto”. A indignação de Lima Barreto manifesta-se logo na entrada, o que lhe rende uma observação no relatório médico. Nele, consta que o paciente “protesta contra o seu ‘sequestro’, pois vai de encontro à lei, uma vez que nada o justifique” (BARBOSA, 2012, p.367). A grafia da palavra “sequestro” – entre aspas – sugere que um homem em suas condições não possui direitos que possam ser reivindicados. Ao longo do *Diário do hospício*, Lima Barreto voltará ao tema algumas vezes, como nesta passagem, na qual o desabafo pessoal ganha ares de denúncia social: “Amaciado um pouco, tirando dele a brutalidade do acorrentamento, das surras, a superstição das rezas, exorcismos, bruxarias, etc. O nosso sistema de tratamento da loucura ainda é o da Idade Média: o sequestro” (BARRETO, 2001, p.1401).

Inserido em uma sociedade desigual, Lima Barreto reconhece no hospício o mesmo regime de exclusão a que as classes mais baixas da população estão sujeitas. Ele nos revela, por exemplo, que alguns pacientes são mais favorecidos que outros, graças ao prestígio social ou ao poder de influência política da família, prática vulgarmente conhecida como “pistolão”. Ao contar como se dá sua relação com um paciente identificado como V. de O., o escritor se queixa de não receber o mesmo tratamento que o colega de seção:

Ele está muito mais bem instalado do que eu. Tem um quarto com um só companheiro, uma mesa para o seu uso, com uma gaveta e chave, onde pode escrever à vontade. Eu, se quero escrever, tenho que ir pedir para fa-

zê-lo no gabinete do médico, que isso me facilitou. Para mim, ele tem fortes recomendações políticas e outras poderosas que fazem ter ele essas regalias excepcionais (*Ibidem*, p.1394).

Além disso, Lima Barreto observa que alguns internos contam com enfermeiros particulares, que formam uma verdadeira “casta” dentro do hospício. Estes “são aqueles que os doentes abastados das primeiras classes são autorizados a trazer”, explica Barreto (2001, p. 1401), enquanto outros, que não podem custear o serviço, devem se contentar com o que o hospital tem a oferecer. A divisão de classes era uma realidade dentro do hospício, contra a qual Lima Barreto não deixou de se posicionar. Desde sua fundação, ainda no tempo do Império, cada seção era dividida em quatro classes, que iam desde o quarto individual até as enfermarias coletivas. A alocação do paciente era feita de acordo com suas condições financeiras. Se não pudesse arcar com os custos mínimos de sua internação, era classificado como indigente; do contrário, pagava-se uma pensão ao hospital para custear curativos e demais cuidados. O problema é que, quando Lima Barreto chega à Seção Pinel, a dos indigentes, ele percebe que ali havia pacientes que deveriam estar na Seção Calmeil, a dos pensionistas. Nesse momento, ele questiona o fato de pacientes receberem gratuitamente o tratamento pelo qual teriam condições de pagar. É o caso do já mencionado V. de O., que, segundo nos conta o escritor, teria conseguido uma vaga no manicômio graças ao poder de suas relações: “Foram esses amigos políticos, talvez, que, à vista do seu delírio, conseguiram a sua internação e têm contribuído para ter gratuitamente o tratamento que tem” (BARRETO, 2001, p. 1394). Ao tratar desse assunto, o romancista menciona o próprio exemplo: “Por que o Estado queria-me gratuito, comendo à sua custa, quando era mais simples tomar-me o ordenado e dar-me pelo menos um paletó?” (*Ibidem*, p. 1461). Portanto, o que está em jogo no pensamento do autor carioca não seria a simples desoneração do serviço público, mas uma distorção administrativa que acaba prejudicando aqueles que realmente precisam da assistência do estado. Corrigi-la poderia ajudar a reduzir a desigualdade de tratamento entre os mais carentes e os abastados.

Além de analisar a lógica autoritária e excludente a que são submetidos aqueles que perderam a razão, seja por momentos ou para sempre, Lima Barreto volta seu olhar para os profissionais do hospício. A título de exemplo, a quinta parte do *Diário do hospício* é inteiramente dedicada ao estudo dos enfermeiros e dos guardas. Embora não tenha grandes reclamações a fazer sobre os enfermeiros e se sinta até bem tratado e ajudado por esses homens rudes, sem instrução ou sensibilidade superior, o escritor tem outra visão sobre seus colegas de serviço:

Os guardas em geral, principalmente os do pavilhão e da seção dos pobres, têm os loucos na conta de sujeitos sem nenhum direito a um tratamento respeitoso, seres inferiores, com os quais eles podem tratar e fazer o que quiserem (*Ibidem*, p. 1396).

O romancista também dispensa especial atenção aos médicos, com os quais começa a ter contato no segundo dia de permanência no hospício. Depois de ter passado a primeira noite no Pavilhão de Observações, foi ao encontro do primeiro médico, identificado apenas por “Adauto”: “Tratou-me ele com indiferença, fez-me perguntas e deu a entender que, por ele, me punha na rua” (*Ibidem*, p.1380). O Pavilhão de Observações, como sugere o nome, tinha como objetivo receber aqueles indivíduos cuja alienação ainda não era comprovada. De fato, ao contrário das outras crises, o delírio de Lima Barreto já havia cessado. Um dos registros da segunda internação indica, inclusive, que se trata de um indivíduo “perfeitamente orientado no tempo, lugar e meio” (BARBOSA, 2002, p. 370). Mesmo assim, ele ainda é visto como um risco para a sociedade, o que provavelmente está associado à sua entrada no hospício pelas mãos da polícia.

Depois que Lima Barreto retorna ao Pavilhão de Observações, é chamado novamente, para ir ao encontro de outro médico, Henrique Roxo, pelo qual já havia sido atendido na internação anterior:

Ele me parece desses médicos brasileiros imbuídos de um ar de certeza de sua arte, desdenhando inteiramente toda a outra atividade intelectual que não a sua e pouco capaz de examinar o fato por si. Acho-o muito livresco e pouco interessado em descobrir, em levantar um pouco o véu do mistério – que mistério! – que há na especialidade que professa. Lê os livros da Europa, dos Estados Unidos, talvez; mas não lê a natureza. Não tenho por ele antipatia; mas nada me atrai a ele (BARRETO, 2001, p. 1380).

Lima Barreto teme, assim, ser alvo de teorias científicas falíveis e procedimentos psiquiátricos discutíveis. Durante a entrevista com Henrique Roxo, o alienista da Seção Pinel que lhe dá “arrepios”, Lima Barreto responde a perguntas sobre a família e informa que havia sido conduzido ao manicômio pelo próprio irmão, “que tinha fé na onipotência da ciência e na credence do hospício”. Apesar do comentário irônico, Lima Barreto esperava ser liberado, o que não aconteceu. Pelo contrário, o escritor é conduzido pelo enfermeiro até a Seção Pinel, aquela que acolhe os indigentes do sexo masculino, momento que marca o ingresso definitivo de Lima Barreto no domínio da loucura: “Aí é que percebi que ficava e onde, na seção de indigentes, aquela em que a imagem do que a Desgraça pode sobre a vida dos homens é mais formidável” (*Ibidem*, p.1381).

Na ótica de Lima Barreto, os alienistas, ao exercerem sua autoridade nos domínios do hospício, atuam como braços do poder público na regulação dos corpos. Por essa razão, entre as estratégias de resistência desenvolvidas no *Diário do hospício* está a desconstrução daquilo que se pode chamar de presunção médica. Na chegada à Seção Pinel, Lima Barreto é examinado pelo doutor Airosa: “(...) ele não me pareceu mau rapaz, mas sorriu enigmaticamente, ou como dizendo ‘você fica mesmo aí’, ou

querendo exprimir que os meus méritos literários nada valiam (...)” (*Ibidem*, p.1381). Se compararmos os documentos da primeira internação aos da segunda, perceberemos o esforço de Lima Barreto em superar a indigência por meio de sua atividade intelectual. Na primeira internação, Lima Barreto declara ser “empregado público” e, na segunda, já aposentado, apresenta-se como “jornalista”. No entanto, quando perguntado pelo alienista da Pinel, afirma ser “escritor”. Com essa gradação, o paciente talvez reivindicasse para si um tratamento adequado diante da cidadania perdida, mas a estratégia empregada parece não surtir o efeito desejado. Na anamnese da primeira internação, Lima Barreto informa dados típicos da entrevista médica, como a constituição familiar e doenças pregressas ou pré-existentes, e confessa sua falta de moderação com a bebida. O interessante é que, a certa altura da entrevista, Lima Barreto faz questão de citar seus autores prediletos, como Bossuet, Chateaubriand, Balzac, Taine e Daudet e diz conhecer um pouco de francês e inglês. A conclusão a que chega o médico é esta: “Com relação a esses escritores faz comentários mais ou menos acertados; em suma, é um indivíduo que tem algum conhecimento e inteligente para o meio em que vive” (BARBOSA, 2012, p.367). Ora, o que quer dizer “algum conhecimento” sobre alguém que, conforme consta na parte final do relatório, já havia publicado dois romances, *Triste fim de Policarpo Quaresma* e *Recordações do escrívão Isaías Caminha*? A tentativa de desqualificação é ainda mais evidente na anamnese que acompanha a ficha de transferência para a Seção Calmeil, no início de sua segunda internação: “Indivíduo de cultura intelectual, diz-se escritor, tendo já quatro romances editados, e é atual colaborador da *Careta*” (*Ibidem*, p.370). Ora, “diz-se escritor” sugere que a declaração da Lima Barreto é potencialmente inverídica, quando nós sabemos que corresponde inteiramente à verdade. Além de colocar sob suspeita as virtudes literárias do paciente, José Carneiro Airoso manifesta uma espécie de julgamento sobre suas atitudes, como se ele fizesse por merecer uma segunda internação: “Por este abuso [de bebida alcoólica] já passou certa vez três meses no Pavilhão, o que, no entanto, nada adiantou, voltando desde a saída a embriagar-se” (*Ibidem*, p.370).

Depois de dois dias na insólita seção, Lima Barreto foi à presença do diretor, Juliano Moreira: “Tratou-me com grande ternura, fez-me sentar a seu lado e perguntou-me onde queria ficar” (*Ibidem*, p.1382). O paciente respondeu prontamente que queria ficar na Seção Calmeil, a dos pensionistas, para onde foi transferido. Na estratificação social do hospício, aquele era o lugar das pessoas “educadas” ou “protegidas”, dispensadas dos serviços de limpeza e de manutenção das dependências.

A mudança de Lima Barreto para o novo espaço trouxe consequências importantes, como dar início às notas que compõem o *Diário do hospício*. Em parte, isso se deve ao acolhimento do chefe da seção, Humberto Gotuzzo, conhecido por frequentar os círculos literários das zonas mais abastadas da cidade. Lima Barreto, que tinha re-

sistência aos “grã-finos botafoganos”, surpreendeu-se com a generosidade do médico, conforme nos conta o biógrafo do escritor: “Ele me tratou muito bem, auscultou-me, disse-lhe tudo o que sabia das consequências do meu alcoolismo e eu saí do exame muito satisfeito por ter visto no moço uma boa criatura (...)” (*Ibidem*, p. 1385). Portanto, Humberto Gotuzzo e Juliano Moreira constituem-se em agradáveis exceções entre os temidos alienistas do hospital. Despídos da arrogância clínica comum entre seus pares, eles se mostram sensíveis ao drama particular de tão estimado paciente: um homem dotado de virtudes, pessoais e intelectuais, vitimado pela bebida. Enfim, o estado mental de Lima Barreto não anula sua capacidade de observação nem sua habilidade crítica. Embora seja necessário lidar com as adversidades psíquicas, o escritor não deixa de produzir uma reflexão própria sobre a loucura, considerando não apenas o histórico pessoal, mas também o edifício ideológico por trás da ciência.

A loucura, por Lima Barreto

De um modo geral, as análises sobre o *Diário do hospício* não costumam enfatizar o percurso intelectual do escritor dentro do manicômio. Sua transferência para a Seção Calmeil, por exemplo, não é motivada apenas pelo constrangimento causado pelo ambiente lúgubre da Seção Pinel, mas sobretudo pela biblioteca da instituição, que Lima Barreto conhecia desde a primeira internação. Quando o escritor diz a Juliano Moreira onde queria ficar, ele vislumbrava a oportunidade de conectar-se a um espaço mais adequado a seus propósitos, como comprova esta anotação:

Pois o meu Dias [o inspetor da Seção Calmeil], apesar dos gritos, dos gestos de mando, é um homem talhado para pastorear doidos, tanto ele como Santana, cuja seção é mais trabalhosa, mas que eu deixei, não porque ele não me tratasse bem, o que ele me fez espontaneamente, mas para ter às ordens a biblioteca da Seção Calmeil, que eu descreverei devagar (BARRETO, 2001, p. 1383).

Uma das primeiras providências de nosso paciente, ao chegar às novas dependências, foi justamente procurar pelos livros, com os quais já havia convivido na primeira passagem pelo hospício. Depois de observar que a biblioteca tinha mudado de lugar, ele constata, para sua surpresa, que também estava desfalcada, revelando uma intimidade incomum com o conjunto:

Não havia mais o Vapereau, *Dicionário das Literaturas*; dois romances de Dostoiévski, creio que *Les Possédés*, *Les Humiliés et Offensés*; um livro de Mello Moraes, *Festas e Tradições Populares do Brasil*. O estudo sobre Colbert estava

desfalcado do primeiro volume; a *História de Portugal*, de Rebelo da Silva também, e assim por diante. Havia, porém, em duplicado, a famosa *Biblioteca Internacional de Obras Célebres*.” (*Ibidem*, p.1384).

Acreditamos que a biblioteca tem uma função estratégica na passagem de Lima Barreto pelo hospício, pois para ele representa um ponto de fuga da realidade circundante e a possibilidade de resistir à clausura de modo atuante. Para Lima Barreto, a biblioteca é de tamanha importância, que o diarista lhe dedica um capítulo inteiro, a exemplo do que faz com outros elementos do hospício, como as seções, os guardas, os médicos e os doentes. Ao descrevê-la, o diarista estabelece um contraponto entre as paisagens externa e interna e atribui ao anseio de liberdade uma nota de lirismo:

O lugar era cômodo e agradável. Dava para a enseada, e se avistava doutra banda Niterói e os navios livres que se iam pelo mar em fora, orgulhosos de sua liberdade, mesmo quando tangidos pelos temporais. Às vezes, lendo, eu me punha a vê-los, com inveja e muita dor na alma. Eu estava preso, via-os por entre as grades e sempre sonhei ir por aí afora, ver terras, coisas e gentes... (BARRETO, 2001, p. 1406).

A relação de Lima Barreto com a biblioteca é tão notória para os próprios internos, que ele próprio anota no *Diário do hospício*: “Um maluco vendo-me passar com um livro debaixo do braço, quando ia para o refeitório, disse: – Isto aqui está virando colégio” (*Ibidem*, p.1412).

Enfim, somando à experiência pessoal a prática intelectual, Lima Barreto recusa seu enquadramento em uma identidade médica previamente determinada:

De mim para mim, tenho certeza que não sou louco, mas devido ao álcool, misturado com toda a espécie de apreensões que as dificuldades de minha vida material há 6 anos me assoberbam, de quando em quando dou sinais de loucura: delírio (*Ibidem*, p. 1379).

O trecho também deixa entrever uma questão que ocupará lugar de destaque na mentalidade médica do início do século XX: a associação direta entre alcoolismo e loucura. O próprio Lima Barreto lembra que, quando o pai adoeceu, recebeu de presente de um amigo da família o livro de Henry Maudsley, *O crime e a loucura*. A leitura o impressionou tanto, que chegou a criar um decálogo para o governo de sua vida, que pode ser encontrado nas primeiras páginas do *Diário íntimo*. Entre os “dez mandamentos” pessoais, há a recomendação do psiquiatra inglês para não ingerir bebidas alcoólicas, visto que era uma das causas principais do enlouquecimento. Embora Lima Barreto reconheça ter falhado no cumprimento dessa promessa íntima, ele questiona

se o álcool seria realmente o grande causador de sua desgraça, lembrando que outros fatores também teriam contribuído para sua ruína.

Adivinhava a morte de meu pai e eu sem dinheiro para enterrá-lo; previa moléstias com tratamento caro e eu sem recursos; amedrontava-me com uma demissão e eu sem fortes conhecimentos que me arranjassem colocação condigna com a minha instrução; e eu me aborrecia e procurava distrair-me, ficar na cidade, avançar pela noite adentro; e assim conheci o *chopp*, o *whisky*, as noitadas, amanhecendo na casa deste ou daquele (BARRETO, 2001, p. 1386).

Ao final do *Diário do hospício*, o autor lança um questionamento que o coloca em pleno diálogo com as teorias psiquiátricas de sua época: “Bebemos porque já somos loucos ou ficamos loucos porque bebemos?” (*Ibidem*, p. 1419). A pergunta de Lima Barreto mostra-se pertinente, pois já havia quem levantasse suspeita sobre a relação entre o alcoolismo a loucura, como o médico Márcio Neri, que dá nome ao pavilhão de leprosos do Hospital Nacional de Alienados no tempo em que Lima Barreto lá esteve. Em estudo de 1909, ele lança luz sobre a seguinte questão: “São as psicoses alcoólicas devidas à intoxicação alcoólica?” (NERI, 1909, p. 347). Com isso, o pesquisador questiona se o alcoolismo pode ser, realmente, a causa de distúrbios psíquicos ou apenas o elemento que desencadeia doenças mentais pré-existentes.

Outro aspecto salientado por Lima Barreto em sua análise é a relação entre loucura e hereditariedade. De fato, ao examinarmos as anamneses realizadas pelos médicos no Hospital Nacional de Alienados, verificamos que as perguntas sobre a família são recorrentes. No relatório assinado por José Carneiro Airoso sobre o escritor, consta que o pai do paciente é vivo e que “há dezoito anos não sai de casa, preso de psicastenia ou lipemania” (BARBOSA, 2012, p. 370). Para a medicina psiquiátrica, portanto, Lima Barreto apresenta forte disposição para a moléstia mental. Influenciados pela teoria de Auguste Morel, autor do *Tratado de hereditariedade*, de 1850, vários pesquisadores brasileiros buscam na herança familiar a causa para a loucura. No final do século XIX e início do século XX, há uma profusão de trabalhos acadêmicos sobre o tema. Entre as teses apresentadas à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, encontramos, a título de exemplo, o texto de Manoel Cintra de Barbosa Lima, de 1904, cujo título resume o espírito das pesquisas: *Alcoolismo hereditário*. Em artigo de 1906, publicado nos *Arquivos brasileiros de psiquiatria, neurologia e ciências afins*, periódico fundado por Juliano Moreira e Afrânio Peixoto, o psiquiatra Maurício de Medeiros é taxativo: “Indiscutível então é a degeneração dos filhos de alcoolistas inveterados” (MEDEIROS, 1906, p. 153). Para o autor, os descendentes dos viciados em bebidas alcoólicas estão irremediavelmente sujeitos à mesma tara ou a qualquer outro distúrbio mental. Será justamente esse o raciocínio questionado por Lima Barreto, para quem a hereditariedade não passa de uma simplificação para o problema do alcoolismo e da loucura:

De resto, quase nunca os filhos dos loucos são gerados quando eles são loucos; os filhos de alcoólicos, da mesma forma, não o são quando seus pais chegam ao estado agudo do vício e, pelo tempo da geração, bebem como todo o mundo (BARRETO, 2001, p. 1389).

Em *O cemitério dos vivos*, a crítica à “sinistra teoria da herança de defeitos e vícios” é um dos elementos que impulsiona a trama. O narrador-personagem nos conta que, quando era menino, ao ler uma defesa de júri, deparou-se com a seguinte argumentação:

O réu, meus senhores, é um irresponsável. O peso da tara paterna dominou todos os seus atos, durante toda a sua vida, dos quais o crime de que é acusado, não é mais do que o resultado fatal. Seu pai era um alcoólico, rixento, mais de uma vez foi processado por ferimentos graves e leves. O povo diz: tal pai, tal filho; a ciência moderna também (BARRETO, 2001, p. 1429).

A leitura da sentença de culpa pareceu-lhe imediatamente estranha, pois ele conhecia filhos de alcoólicos que eram abstinentes e pais abstinentes com filhos alcoólicos (*Ibidem*). O pensamento de Lima Barreto, então, opõe-se frontalmente às teorias sobre a hereditariedade que dominaram os primórdios da psiquiatria. Para Jean Martin Charcot, um dos pioneiros da neurologia, basta uma gota de esperma de um alcoólatra para contaminar gerações de descendentes (*apud* SANTOS & VERANI, 2010, p. 405). Na contramão das leis da herança, que muito justificaram as políticas de eugenia no início do século XX, Vicente Mascarenhas lança a seguinte dúvida:

Demais, um vício que vem, em geral, pelo hábito individual, como pode de tal forma impressionar o aparelho da geração, a não ser para inutilizá-lo, até o ponto de determinar modificações transmissíveis pelas células próprias à fecundação? Por que mecanismo iam essas modificações transformar-se em caracteres adquiridos e capazes de se constituírem em herança? (BARRETO, 2001, p. 1429).

Mais adiante, ao lembrar-se do texto jurídico que tanto o inquietou, o protagonista de *O cemitério dos vivos* chega à conclusão de que aquelas ideias não passariam de “ilusão científica”:

De mim para mim pensei: se um simples bêbedo pode gerar um assassino; um quase-assassino (meu pai) bem é capaz de dar origem a um bandido (eu). Assustava-me e revoltava-me. Seria possível que a ciência tal dissesse? Não era possível (*Ibidem*, p. 1430).

As concepções de Lima Barreto iam ao encontro de algumas poucas vozes na medicina brasileira, que questionavam a excessiva importância conferida aos fatores he-

reditários no diagnóstico de doenças mentais. Entre elas está a de Juliano Moreira, que, sem negar a existência da herança genética, também leva em consideração outros fatores, sobretudo sociais, na ocorrência de distúrbios psíquicos. Na opinião do médico, que surpreendeu Lima Barreto com sua benevolência, a “hereditariedade é uma verdade incontestável, mas muitos têm abusado de sua fama” (MOREIRA & PEIXOTO, 1905, p. 7).

Enfim, no *Diário do hospício*, Lima Barreto expressa toda sua desconfiança sobre a pretensão de verdade da ciência. Para ele, todas as explicações para a loucura são “pueris”, pois se baseiam em simples relações de causa-e-efeito: “(...) nunca, por mais que quisesse, pude ter uma concepção mecânica, rígida do Universo e de nós mesmos” (BARRETO, 2001, p. 1388). Ao analisar o próprio caso, o escritor põe em dúvida a interpretação feita pelas pessoas consideradas “normais” sobre suas alucinações: “(...) as pessoas conspícuas e sem tara possam atribuí-las à herança, ao álcool, a outro qualquer fator ao alcance da mão. Prefiro ir mais longe...” (*Ibidem*, p. 1389). De fato, é exatamente isso o que Lima Barreto faz. Nesta passagem, por exemplo, o romancista revela uma compreensão de indivíduo mais complexa do que aquela que comparece no discurso científico e filosófico:

Procuram os antecedentes, para determinar a origem do paciente que está ali, como herdeiro de taras ancestrais; mas não há homem que não as tenha, e se elas determinam loucura, a humanidade toda seria de loucos. Cada homem representa a herança de um número infinito de homens, resume uma população, e é de crer que nessa houvesse fatalmente, pelo menos, um degenerado, um alcoólico, etc. etc. (*Ibidem*, p. 1389).

Considerações finais

No início deste trabalho, vimos que *Diário do hospício*, texto que integra a memorialística de Lima Barreto, foi escrito durante sua segunda internação no Hospital Nacional de Alienados. A análise *in loco* da loucura produzida pelo escritor carioca conduz a uma interpretação da obra como documento e testemunho, conceitos que remetem à noção de memória. No entanto, ao longo de nossa reflexão, procuramos demonstrar que o *Diário do hospício* apresenta elementos que aproximam o gesto da escrita à ideia de resistência, na medida em que as anotações feitas por Lima Barreto extrapolam a necessidade de sobrevivência para se converter em crítica ao poder médico e à verdade científica. Disso resulta uma leitura do *Diário do hospício* não apenas com tábua de salvação existencial, mas como discurso estruturado contra o pensamento dominante.

Em seguida, passamos a um detalhamento do olhar de Lima Barreto sobre o hospício, com todos os seus personagens e abismos sociais. Percebemos que o escritor, além de denunciar a lógica excludente e autoritária típica de uma instituição discipli-

nar, produz uma reflexão própria e vigorosa sobre a loucura, revelando uma lucidez incomum para quem é, compulsoriamente, levado a viver entre loucos.

Ocorre que, no *Diário do hospício*, conforme analisamos na última parte deste trabalho, Lima Barreto se afasta de uma visão tradicional de loucura, o que não significa promover um “elogio da loucura”, pois ele nega qualquer tipo de idealização: “Não sei como o povo julga que a loucura é sintoma de inteligência e de muito estudo. No hospício, não se vê tal coisa” (*Ibidem*, p.1414). O que Lima Barreto pretende, no curso de sua passagem pelo manicômio, é desenvolver uma teoria sobre a loucura, incluindo a própria, capaz de oferecer respostas menos simplistas para esse misterioso fenômeno da natureza humana. Dessa forma, o escritor carioca questiona alguns pressupostos do pensamento médico-psiquiátrico de dentro de seus domínios. Contrariando a lógica determinista que predomina no pensamento científico de seu tempo, que superavaloriza a hereditariedade e o componente étnico, Lima Barreto talvez queira demonstrar que a loucura é uma patologia que não pode ser explicada apenas em termos individuais, mas também sociais e culturais.

Referências

- BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 10ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- BARRETO, Lima. *Prosa seleta*. Organização de Eliane Vasconcellos. São Paulo: Nova Aguilar, 2001.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BOSI, Alfredo. O cemitério dos vivos: testemunho e ficção. *Revista Literatura e sociedade*. São Paulo: USP/ FFCLH/DTLLC, nº 10, 2007, p. 13-25.
- HIDALGO, Luciana. A loucura e a urgência da escrita. *Revista ALEA: Estudos Neolatinos*. Rio de Janeiro: UFRJ, nº 02, 2008, p. 227-242.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Organização de Jovita Maria Gerheim Noronha. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- MEDEIROS, Maurício de. Notas de um antialcoolista. *Archivos Brasileiros de Psychiatria, Neurologia e Sciencias Affins*, Rio de Janeiro, n.2. 1906.
- MOREIRA, J.; PEIXOTO, A. A paranoia e os syndromas paranoides. *Archivos Brasileiros de Psychiatria, Neurologia e Sciencias Affins*, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.5-33. 1905.
- NERI, Márcio. Psychoses alcoólicas. *Archivos Brasileiros de Psychiatria, Neurologia e Medicina Legal*, Rio de Janeiro, n.3-4, 1909.
- RESENDE, Beatriz. *Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Unicamp, 1993.
- SANTOS, Fernando Sergio Dumas dos & VERANI, Ana Carolina. Alcoolismo e medicina psiquiátrica no Brasil do início do século XX. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.17, supl. 2, dez. 2010, p.401-420.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TRÊS MEMÓRIAS TRANÇADAS: AS ESCRITAS DE SI E
A CONSTRUÇÃO DA VIDA NA LITERATURATHREE WEAVED MEMORIES: THE WRITINGS OF ONESELF AND
THE CONSTRUCTION OF LIFE IN LITERATUREÉmile Cardoso ANDRADE¹Lílian Monteiro de CASTRO²

RESUMO: Esse artigo pretende trazer à discussão obras literárias atravessadas pelo enviesado conceito de literatura infanto-juvenil. Contudo, nossas observações caminham na direção de entendê-las como **escritas de si**, ou seja, como narrativas em primeira pessoa que apresentam protagonistas cujas memórias colocadas em confronto não são propriamente suas e, mesmo que engendradas ficcionalmente, são formadoras de suas identidades. Tendo a língua portuguesa como fator comum, *Bisa Bia, Bisa Bel* (Machado, 1981), *A vida no céu* (Agualusa, 2015) e *Os olhos de Ana Marta* (Vieira, 1990) se estruturam a partir de memórias construídas coletivamente, para, em concomitância, passar a constituir as próprias memórias individuais dos sujeitos narradores. Elaborando um trançado de memórias, Isabel, Carlos e Ana Marta deixam de ser apenas personagens no papel, e passam a constituir-se num **eu**, que, mesmo ficcional, ganha vida.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Escritas de si. Ana Maria Machado. José Eduardo Agualusa. Alice Vieira.

ABSTRACT: This article intends to discuss the literary works crossed by the skewed concept of children literature. However, our notations walk towards our understanding of them as writings of oneself, in other words, as narratives in the first person that present a leading figure whose confronted memories aren't properly its own, and even though they are fictionally engendered, they mold its identities. Taking the Portuguese language as a common factor, *Bisa Bia, Bisa Bel* (Machado; 1981), *A Vida no Céu* (Agualusa; 2015) and *Os Olhos de Ana Marta* (Vieira; 1990) are structured from memories collectively constructed to compose the narrators' individual memories. By elaborating a weave of memories, Isabel, Carlos and Ana Marta stop being only characters in the paper and start to constitute themselves in a "me" that, although fictional, comes to life.

KEYWORDS: Memory. Writings of oneself. Ana Maria Machado. José Eduardo Agualusa. Alice Vieira.

Era uma vez...

Três palavras que já foram a principal marca distintiva da literatura infantil e que ainda hoje podem ser encontradas em diversas obras desse **gênero**. Mas, se a fôr-

1. Doutora em Literatura pela Universidade de Brasília, UnB. Professora do POSLLI - Programa de pós-graduação em língua, literatura e interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás, UEG, campus Cora Coralina. Email: emilecardoso@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5766-4703>.

2. Mestre em Literatura pelo POSLIT - Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB). Email: lilianmonteirodecastro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4210-1294>.

mula ainda indica às crianças que a realidade cederá espaço ao ficcional, exigindo a suspensão do cotidiano, ao mesmo tempo, não é suficiente para convencer a crítica de que à experiência estética se sobrepõe quaisquer outras. Ao livro infantil, ou juvenil, são sempre associados adjetivos como funcional, utilitário, pedagógico, temático, o que vai contra a proposta de fruição de qualquer forma literária. Não se trata de negar a importância da contribuição que a literatura infantil ou juvenil possa dar à formação do jovem leitor, mas de situar o prazer do texto acima do didatismo.

Segundo Peter Hunt, o que definiria a literatura como **infantil** ou **juvenil** seria exclusivamente o público ao qual se destina, e que é “definido como inexperiente e imaturo” (HUNT, 2015, p.18), compreendendo diversas faixas etárias, níveis de competência linguística ou compreensão textual etc., o que em si já torna as classificações problemáticas. A solução encontrada por Hunt seria reunir toda a produção textual literária para tão variado público sob o título **literatura para não adultos** que, apesar de eliminar dificuldade em classificar, não atenua em nada o principal problema: seu reconhecimento como obra da arte, objeto destinado à fruição.

A literatura para não adultos se apresenta como um objeto de difícil acesso – ou interesse – à crítica acadêmica por causa da sua diversidade. Essa literatura, assim como a literatura adulta, compreende praticamente todos os gêneros textuais – o que impossibilita sua própria classificação como gênero. No entanto, a acessibilidade dos textos infantis, bem como o caráter pedagógico que lhes é atribuído, muitas vezes, são utilizados para desqualificá-la, para diminuir seu valor estético. Não raro, um texto infantil de boa qualidade é nivelado aos livros adultos de má qualidade, ao chamado lixo editorial. A esse tipo literatura para não adultos parece ter sido relegado um **entre-lugar**, nem no cânone e nem fora dele.

Mesmo quando reconhecida como literatura, a adjetivação como **infantil** ou **juvenil** ou mesmo **para não adultos** suscita uma impressão, muitas vezes enganosa, de inferioridade, refletindo a ideia de que como nas relações sociais, o adulto, assim como a literatura que a ele se destina, ocupa um lugar privilegiado. Mas se por um lado essa literatura estimula o desenvolvimento e a aquisição de linguagem, por outro, para a escritora argentina María Teresa Andruetto:

As ficções que lemos são construções de mundos, instalações de “outro tempo” e de “outro espaço” “nesse tempo e nesse espaço” em que vivemos. Uma narrativa ficcional é, portanto, um artifício, algo, por sua própria essência, liberado de sua condição utilitária, um texto no qual as palavras *fazem outra coisa*, deixam de ser funcionais, como deixaram de sê-lo os gestos no teatro, as imagens no cinema, os sons na música, para buscar, através dessa construção, algo que não existia, um objeto autônomo que se agrega ao real. (ANDRUETTO, 2012, p.54-55).

O utilitarismo dos textos literários é sobretudo uma imposição externa daqueles que decidem pelo leitor em formação – famílias, professores, escolas, editoras etc. – se o texto é **bom** ou **bom para**, para a fruição ou para a educação. Seja qual for o objetivo, valor ou conteúdo a ser contemplado, as escolhas feitas **para** e não **por** um jovem leitor comprometem a possibilidade da experiência estética e o desenvolvimento de seus próprios critérios como leitor, tornando a leitura apenas mais uma **atividade escolar**.

María Teresa Andruetto defende que a literatura não deve ser adjetivada, pois: “um bom livro, um livro de qualidade literária, pode garantir sua circulação por um longo período” (ANDRUETTO, 2012, p.62), o que nega a efemeridade atribuída aos textos ditos infanto-juvenis, contemplando várias gerações de jovens leitores. Um exemplo que dá validade à proposição é *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, publicado originalmente em 1981, que continua bastante atual. Em conformidade com a proposição de Andruetto, Peter Hunt observa que: “Existem obras de tamanha sutileza e complexidade que podem ser lidas com os mesmos valores de estilo e conteúdo que os ‘grandes livros’ para adultos”. (HUNT, 2015, p.18).

A linguagem acessível e a quantidade de páginas exígua não constituem realmente problema algum, do contrário, qualquer conto ou novela poderiam ser rotulados como **infanto-juvenil** e não seria nada surpreendente se algum jovem leitor tivesse entre seus livros um exemplar *Histórias extraordinárias*, pois a literatura **para a criança** nem sempre é a **literatura da criança** (HUNT, 2015, p.97). Assim como Ana Maria Machado, o angolano José Eduardo Agualusa e a portuguesa Alice Vieira apresentam obras destinadas ao público não adulto e que detêm as complexidades e sutilezas das quais fala Hunt. Textos que mostram que é possível uma abordagem crítico-teórica, de uma perspectiva acadêmica e que não seja apenas direcionada ao pontualmente **infantil** ou **juvenil**.

As obras selecionadas para essa abordagem, têm mais que língua portuguesa em comum. As narrativas em primeira pessoa, ou **escritas de si**, em *Bisa Bia, Bisa Bel* (MACHADO, 1981), *A vida no céu* (AGUALUSA, 2015) e *Os olhos de Ana Marta* (VIEIRA, 1990) apresentam protagonistas que se confrontam com memórias que não são propriamente suas e, mesmo que engendradas ficcionalmente, são estruturantes de suas identidades. Memórias que se fazem coletivas quando passam a constituir suas próprias memórias individuais. Existe, parafraseando Ana Maria Machado, uma **trança de memórias**, que dá forma às três narrativas. Trançando memórias, Isabel, Carlos e Ana Marta deixam de ser apenas letras no papel, construindo seu **eu** que, mesmo ficcional, ganha existência.

Heranças

Quando se fala em memória coletiva deve-se compreender que nem sempre se trata de memórias de experiências vividas. São memórias partilhadas por determinados grupos sociais e que em alguma medida regulam sua identidade. Às memórias que herdamos, que nos são emprestadas, Maurice Halbwachs atribuiu o termo de “memória histórica” (HALBWACHS, 2006, p.72).

Em *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, a menina Isabel descobre com a mãe um envelope de fotografias antigas, memórias conservadas em imagens de pessoas e lugares que já se foram. A fotografia da bisavó Beatriz é a que mais lhe chama a atenção, uma **bonequinha** em suas roupas antigas. Após perder a fotografia da bisavó, com a qual tinha passado todo o dia, como se realmente fosse uma boneca ou uma nova amiga, Isabel diz à mãe:

Eu guardei ela grudada na minha pele, junto do meu coração, muito bem guardada, no melhor lugar que tinha. Ela gostou tanto – sabe, mãe? – que vai ficar aí pra sempre, só que pelo lado de dentro, já imaginou? Também, era fácil, porque eu tinha corrido e estava suando muito, o retrato dela ficou molhado, colou em mim. Igualzinho a uma tatuagem. Ela ficou pintada na minha pele. Mas não dá para ninguém mais ver. Feito uma tatuagem transparente, ou invisível. (MACHADO, 2002, p.14).

E não é sempre assim? Feito tatuagem transparente, nossas narrativas familiares, mesmo as que não vivemos, se aderem a nós. Nós as herdamos, muitas vezes já de segunda ou terceira mão, mas sabemos narrá-las como se as tivéssemos vivido, lembramos... fazem parte de uma memória coletiva, memória que define a identidade de nossa família e dão existência aos que já se foram:

É que Bisa Bia mora comigo, mas não é do meu lado de fora. Bisa Bia mora muito comigo mesmo. Ela mora dentro de mim. E até pouco tempo atrás, nem eu mesma sabia disso (MACHADO, 2002, p. 04).

Mas agora, de repente, desde a hora em que vi aquela belezinha de retrato, ela passou a existir para mim, e eu ficava pensando nela, imaginando a vida dela, as coisas que ela brincava, o que ela fazia, o mundo no tempo dela (MACHADO, 2002, p. 09).

Para Isabel, o aparecimento de uma bisavó-menina vinda de outro tempo, outra cultura, traz o passado como novidade. É a sua própria história que está sendo contada, mas uma história anterior à sua existência. O mundo do **tempo dela**, Bisa Bia, só subsiste na memória, só pode ser representado: nas fotografias, nas narrativas da mãe e no testemunho de Dona Nieta, a vizinha idosa.

Desde que Bisa Bia tinha vindo morar comigo, nós duas tínhamos pegado o costume de vir, de vez em quando, lanchar com Dona Nieta. Merendar, como ela e Bisa Bia diziam. Era uma delícia! Geralmente tinha chá ou chocolate, geleia de goiaba feita em casa e uma porção de gulodices: sonhos, sequilhos, biscoitinhos de vários tipos. E tinha toalha rendada, e tinha guardanapo redondo e tinha coador de prata, e tinha tanta coisa do tempo de Bisa Bia que ela ficava toda contente... Dona Nieta, então, se desmanchava de sorrisos, achando graça de uma menina como eu perdendo tempo de uma velhinha feito ela, como ela dizia. Mas a gente conversava muito, do tempo de antigamente. (MACHADO, 2002, p. 22-23).

A casa de Dona Nieta, um recorte do passado sobreposto ao presente, traz à menina Isabel o gostinho de um **antigamente** que se opõe inclusive esteticamente ao seu cotidiano, onde a praticidade dos ambientes e mesmo da alimentação se torna imperativa. O tempo se tornou luxo, a divisão do trabalho mudou, os lenços de cambraia foram substituídos por papel, os quitutes feitos em casa por enlatados, ensacados, congelados. Isabel tenta explicar à Bisa Bia essas mudanças, mas ela mesma ainda não havia compreendido que o passado não muda, que ele só pode testemunhar a ele mesmo por suas representações, vestígios, objetos de memória que guardamos.

Ela explica as coisas do tempo dela, eu tenho que dar as explicações do nosso tempo. É que dentro do envelope, dentro da caixa, dentro da gaveta e dentro do armário, ela não tinha visto nada do que andava acontecendo por aqui esses anos todos. (MACHADO, 2002, p.17).

Mas na mesma medida em que surge a curiosidade, também surge o estranhamento e o choque. Os conselhos e os valores de quem viveu em outro tempo nem sempre se mostram adequados ou convenientes, mas não são completamente desprezíveis. Descobrir Bisa Bia dá à protagonista a percepção sobre as mudanças sociais e culturais que ocorreram desde o tempo da bisavó, e as que estão por vir são metaforizadas por Neta Beta, fazendo frente aos moralismos do passado.

E então eu soube, eu descobri. Assim de repente. Descobri que nada é de repente. Dessa vez, a pesquisa do colégio não é só em livros nem fora de mim. É também na minha vida mesmo, dentro de mim. Nos meus segredos, nos meus mistérios, nas minhas encruzilhadas escondidas, Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, pra lá e pra cá. Jeitos diferentes de meninos e meninas se comportarem, sempre mudando. Mudanças que eu mesma vou fazendo, por isso é difícil, às vezes dá vontade de chorar. Olhando para trás e andando para a frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um novo jeito de viver. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, divido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de

mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. (MACHADO, 2002, p.40).

Para Neta Beta, também Isabel, sua Bisa Bel, será um dia apenas uma memória e que se tornará parte das narrativas de sua família. No entanto, como descobre Isabel, sempre há uma parte do passado – vivido ou narrado – que estrutura nossa identidade. Trançando gente, ou as memórias dessa gente, significamos também a nossa existência “olhando para trás e andando para a frente”.

A busca

Carlos, protagonista de *A vida no céu*, de José Eduardo Agualusa, habitante de uma Terra distópica, onde se vive no céu por consequência de um dilúvio, precisa contar com as memórias alheias para encontrar seu pai, perdido durante uma tempestade, e iniciar sua aventura. Em sua busca, o protagonista vai recolhendo fragmentos de narrativas que não só o levam ao pai, mas também à última porção de terra habitável no globo. Mas sua tessitura ainda será mais complicada que a de Isabel, pois antes precisa encontrar os fios de memória a serem trançados, o que Walter Benjamin chama de “o trabalho de Penélope da reminiscência” (BENJAMIN, 2012, p. 38). Ou melhor ainda, o novelo de Ariadne, pois são esses fios que o ajudarão a sair do labirinto, da investigação a que se propõe o protagonista.

Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

[...] Minúsculas particularidades paleográficas foram empregadas como pistas que permitiam reconstruir trocas e transformações culturais. (GINZBURG, 1989, p.177).

Por outro lado, é a teimosia e a engenhosidade de um Odisseu que guiam Carlos na busca de sua Ítaca, a Ilha Verde. Memória **da** literatura e **de** literatura, pois ao mesmo tempo que remete à epopeia homérica é necessário conhecer sua narrativa, os percalços do navegador. Mas o navegador do céu de Agualusa não precisa enfrentar a ira divina, somente seguir os indícios e confiar na memória coletiva.

Após o dilúvio, os remanescentes passaram a viver no céu. Em grandes dirigíveis como o Paris onde vive sua amiga Aimée, ou em pequenas aldeias flutuantes como a Luanda, aldeia natal de Carlos. As aldeias se especializaram cada uma em uma atividade comercial, Luanda especializou-se em produzir e comercializar livros, garantindo que a memória da literatura sobreviva, mesmo no céu.

Partindo na Maianga – o balão construído pelo pai, o arquiteto brasileiro Júlio Tucano – será exatamente o Paris a primeira parada. Contando sempre com a amiga Aimée, consegue emprego na cozinha e conhece Manu Akendengue que lhe dará o primeiro fio.

Foi ele quem falou a primeira vez num misterioso passageio clandestino, que teria surgido de repente, vindo do nada, e cujo o verdadeiro nome ninguém sabia. Falavam dele em voz baixa. Chamavam-lhe *O Voador* e mantinham-no escondido para que a polícia não o expulsasse. (AGUALUSA, 2015, p.13).

Para encontrar-se com **O Voador**, seu pai, tido como profeta no submundo parisiense, Carlos precisa contar com as pistas fornecidas por mais duas pessoas: Leo, seu colega de trabalho e Sibongile, a curandeira africana (ou a songoma) que é a primeira pessoa a falar da Ilha Verde e o conduzirá ao pai em troca de um favor: levá-la à tal Ilha. A referência ao início da provação é textual:

Lamentei não ter comigo um cordel, para ir desenrolando enquanto avançávamos, poucos passos atrás de Sibongile. A songoma falava, falava, falava sem cessar, e assim nos ia conduzindo – ou desconduzindo – através daquele revolto labirinto de sombras. (AGUALUSA, 2015, p.26).

A memória de si mesmo que Carlos narra vai sendo trançada, fio a fio, pelas memórias e vontades alheias, construída juntamente com sua identidade. Se não há um deus irado, há ainda a ideia de um destino inexorável, fundamental à construção do *pathos* heroico. Outros portos e personagens vão surgindo, oferecendo seus fios, mas a narrativa tem como eixo **um episódio**, um acontecimento: a lenda da Ilha Verde, que será reconhecidamente a terra natal de seu pai.

Memória e narrativa se constroem uma a partir da outra, sem que haja uma forma de dividi-las. A identidade do herói é sua própria memória narrada, construída por fragmentos, fios, que o conduzem ao destino, com obstáculos, mas sem reviravoltas. O narrador intercala a narrativa com suas memórias precedentes à viagem, **atrasando** a chegada ao destino. Nesse sentido, a narrativa agualusiana vai ao encontro das palavras de Maurice Blanchot:

A narrativa não é o relato do acontecimento, mas o próprio acontecimento, o acesso a esse acontecimento, o lugar aonde ele é chamado para acontecer, acontecimento ainda por vir e cujo poder de atração permite que a narrativa possa esperar, também ela, realizar-se. (BLANCHOT, 2013, p.08).

O vazio

Os olhos de Ana Marta, da portuguesa Alice Vieira, talvez seja o mais complexo entre os três livros analisados. Marta, a protagonista, nasce para substituir a irmã mais velha, morta em um acidente, herdando inclusive parte de seu nome. Contudo, a **Grande Fatalidade**, cala as narrativas familiares e impõe à menina uma vida de solidão e silêncio. Se a **Grande Fatalidade** impedia a todos que se falasse da **Outra-Pessoa**, a irmã, também impedia as memórias familiares e os laços afetivos.

Trocaram-me de mãe no hospital. Como nos filmes, sabes.
Mandaram embora, de mãos a abanar, a que entrara na certeza de sair com um recém-nascido nos braços, e entregaram-me à que chegara naquela tarde de chuva à procura de remédio contra dores de cabeça e contra o medo de enlouquecer.
Juro-te: durante muitos anos foi isto que eu pensei. Não tinha outra explicação. Não podia ter.
Só assim se entendia que ela nunca dissesse o meu nome, que repetisse tantas vezes que estava velha demais para ser mãe fosse de quem fosse, e que os meus passos, por mais leves, me provocassem “crises”, como dizia o meu pai. (VIEIRA, 1990, p.04).

Com o impedimento da memória, restou à velha empregada Leonor, a inusitada companhia da pequena, narrar um passado mais distante em que o pai de Marta, ainda criança, imaginava ser Touro Sentado, o corredor era pradaria e a própria Leonor a dirigência, assim os contos de fadas, preenchendo, mesmo que superficialmente o vazio. Segundo Paul Ricoeur:

É a constituição bipolar da identidade pessoal e da identidade comunitária que, em última instância, justifica estender a análise freudiana do luto ao traumatismo da identidade coletiva. Pode-se falar em traumatismos coletivos e em feridas da memória coletiva, não apenas num sentido analógico, mas nos termos de uma análise direta. A noção de objeto perdido, encontra uma aplicação direta nas “perdas”. (RICOUER, 2007, p.92).

A ferida, coberta pelo silêncio da família, leva Marta preencher as lacunas com imaginação e as fabulações de Leonor. Seus ancestrais mortos que ocuparam os quartos que então se encontram trancados, a **Alminha-da-Senhora** e **Touro Sentado** – respectivamente sua avó falecida e seu pai ainda criança – são as poucas marcas de identidade coletiva que encontra em sua casa. Nascida para preencher o vazio deixado pela irmã, sua própria identidade é negada, construindo-se apenas pelos fragmentos mnésicos e pelo próprio vazio.

De vez em quando olho para esta casa enorme, estes móveis, estas salas, e tenho a sensação de que não lhes pertencço, nem eles me pertencem a mim. A sensação de que me estão a espiar, tal qual o Palhinhas à porta da escola. A sensação de que estas paredes estão cheias de olhos. A sensação de que tudo isso é o cenário de uma peça donde, de repente, saíram os actores. Então, à pressa, foram buscar-me para representar no lugar deles. Já uma vez sonhei uma história assim. Todos esses móveis, todos esses objetos, foram colocados no lugar que hoje ocupam por mãos de pessoas que não conheci, que morreram há muito, mas que deixaram a sua memória na fina película da poeira que sempre os envolve, por muitas limpezas que se façam. (VIEIRA, 1990, p.08).

Sentir-se substituta e descobrir-se realmente nessa posição expõe o desconforto de Marta e leva-a à compreensão de várias situações vividas ao longo da infância, como a menção à irmã Ana da história do Barba Azul provocar uma **crise** à mãe, as péssimas notas no francês serem o único ponto de atrito com o pai e as bonecas de porcelana com as quais nunca pudera brincar. Esperava-se dela a substituição perfeita de alguém que ela jamais conheceu e por isso jamais poderia repetir os gestos.

Flávia, a mãe, se julgava velha demais para “ser mãe de quem quer que fosse”, talvez porque esperasse ser avó dos filhos de Ana Marta e o impedimento das memórias à filha mais nova criou um vazio duplo: o da filha que já não existe e da que não deveria existir, a substituta imperfeita. Vazio ritualístico: “Quem abandonava Flávia não podia deixar rastro visível, como se a sua memória ficasse para sempre encerrada nos quartos que não se voltavam a abrir” (VIEIRA, 1990, p.10).

Concluindo o trançado de memórias

As três obras apresentadas, cada uma à sua maneira, se apoiam no conceito de memória coletiva. Enquanto Ana Maria Machado, em *Bisa Bia, Bisa Bel*, utiliza o conceito de memória histórica para que sua protagonista Isabel perceba as mudanças que se processam no decorrer do tempo, José Eduardo Agualusa, em *A vida no céu*, explora a coleta de relatos em torno da Ilha Verde e a memória da própria literatura, trazendo o mito e a epopeia para uma obra destinada a não adultos. Alice Vieira estrutura *Os olhos de Ana Marta* na perspectiva contrária: o impedimento ou a negação de uma memória coletiva pela qual a protagonista possa formar sua identidade. Será novamente em Paul Ricouer que encontraremos a explicação para o **trançado** de memórias tanto como estrutura narrativa quanto construção identitária.

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos

pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo que dá contornos à própria ação. (RICOUER, 2007, p.98).

Em suma, é exatamente pela potência da memória como construção de identidades que os três textos aqui analisados se realizam como vivências, enredados numa trança coletiva cujas pontas ligam-se pela experiência histórica, literária e afetiva, circunscrevendo-as em literatura, ao mesmo tempo em que ganham vida através da ficção.

Referências

- ADRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad. Carmem Cacciaccarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2015.
- AGUALUSA, José Eduardo. *A vida no céu*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- MACHADO, Ana Maria. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Brasília: Editora Moderna, 2002.
- RICOUER, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.
- VIEIRA, Alice. *Os olhos de Ana Marta*. Lisboa: Editora Caminho, 1990.

TESTEMUNHAR A PRÓPRIA VIDA:
RACHEL DE QUEIROZ E A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA DE SI

TO WITNESS THEIR OWN LIFE:
RACHEL DE QUEIROZ AND THE CONSTRUCTION OF SELF MEMORY

Gilberto Gilvan Souza OLIVEIRA¹

RESUMO: O presente texto analisa como Rachel de Queiroz constrói a narrativa de si a partir de um conjunto variado de suportes constituído por entrevistas, obras ficcionais, livro de memória, o qual fora escrito em coautoria com sua irmã, Maria Luiza de Queiroz, ou a partir de um discurso compartilhado com outros intelectuais que buscaram escrever biografias da autora quando ela ainda estava viva, a exemplo de Haroldo Bruno.

PALAVRAS-CHAVE: Rachel de Queiroz. Memória. Escrita de si.

ABSTRACT: The present text analyses how Rachel de Queiroz constructed the narrative of herself from a varied set of media, whether in interviews, in her fictional works, in her memoir – co-authored with her sister, Maria Luiza de Queiroz – or through a discourse shared with other intellectuals who tried to write biographies of the author when she was alive, like Haroldo Bruno.

KEYWORDS: Rachel de Queiroz. Memory. Self-written.

Em depoimento à revista *Letras de Hoje* (1987), Rachel de Queiroz, ao fazer referência ao seu livro *Dora, Doralina* (1975), afirma que não conseguia falar sobre ele, ao contrário da sua primeira obra *O Quinze* (1930), pois ainda não tinha se desligado do romance. Os motivos disso foram diversos: se sentia responsável por essa obra; a crítica literária estava publicando as suas análises; por ter sido um livro de longa gestação devido às suas atividades como jornalista. Segundo a própria escritora,

Outro motivo para a autora fugir a confissões sobre ‘Dora’ é que ainda andam por aí vivos e ficando muito cavalheiros e damas que, próxima ou longinquamente, inspiraram alguns dos seus personagens; e eles que, felizmente, não se reconhecem na história, poderiam fazê-lo diante de alguma dica mais explícita que me escapasse – e isso, claro, não seria bom (QUEIROZ, 1987, p. 38).

1. Doutorando em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ceará, Brasil. gilbertopjmp@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0330-8716>. (UFC). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Talvez, em maior medida, tenha sido o fato de que as personagens d'*O Quinze* terem sido pensadas a partir das narrativas orais e escritas sobre a seca, bem como a consolidação dessa obra no cânone da literatura brasileira. Esses fatores possibilitaram a Rachel de Queiroz a liberdade de depor sobre o processo de escrita e dos primeiros espaços de circulação da obra, processo esse bem diferente do que estava acontecendo com *Dora*, *Doralina* (1975).

Para escrever *João Miguel* (1932) ela realizou pesquisas de campo na cadeia pública de Fortaleza. Quanto ao livro *Lampião* (1953), investigou fundo em arquivos diversos. É também sobre esse mesmo aspecto de pesquisa da escrita racheliana que encontramos diversas marcas autobiográficas em seus textos, sejam eles do gênero literário crônica, nos romances ou nas peças teatrais. Essa foi a maneira que a autora cearense encontrou para desenhar com palavras suas personagens e seus espaços, característica essa constante em toda a sua produção literária.

Para Ulpiano Bezerra de Meneses (1992, p. 11), “uma autobiografia nunca é estática, nem se desenvolve pela simples adição de elementos novos, na sequência do tempo, mas comporta contínuas reestruturações de eventos passado”. Assim, o processo de construção da memória, nesse caso a memória autobiográfica, estrutura-se em “núcleos fundamentais” que sofrem alterações conforme às necessidades do presente e mantém em sua narrativa o fio condutor das lembranças e dos esquecimentos.

Já para Philippe Lejeune (2014), a autobiografia escrita em prosa, seja por meio de marcos referenciais bem delimitados, pela busca de origem ou pelo o estabelecimento de um mito fundador, institui a elaboração de um pacto. Nesse sentido, o texto autobiográfico possibilita que o leitor percorra a trajetória específica de uma vida individual, a qual possui além de um status de legitimidade por se tratar de uma narrativa sobre alguém de carne e osso, também tem estilo e forma própria de escrita, os quais transitam entre a história e a memória.

Portanto, pode-se considerar que a autobiografia, ou seja, a narrativa de si, opera com os trabalhos da memória e do discurso histórico, tomando, muitas vezes, a escrita literária como um recurso de invenção intelectual, autoral, escritural ou simplesmente de um sujeito do/no mundo com os seus temas, dilemas e trajetória singular. Para que isso se concretize em termos de narração, durante o ato narrativo são mobilizadas formas de composições baseadas em estratos de tempos imbricados entre o real, o fictício e o imaginário².

2. Ao realizar tal afirmação não trabalhamos com o real e o fictício como pares opostos, ou seja, a partir do estabelecimento de dicotomias entre verdade e mentira. Nosso intuito é, pois, destacar que “realidade e ficção não estão numa relação de polaridade, mas de reciprocidade, desde que a ficção organiza linguisticamente a realidade vivida, fazendo-a comunicável” (PELLEGRINI, 1996, p. 23).

Esse é o caso da narrativa sobre a escrita do romance *O Quinze* (1930). Ao longo de sua vida, Rachel preocupou-se em construir a efigie do lugar e da forma de escrita da sua primeira obra de maneira idílica. Segundo suas palavras,

Foi lá (no sítio do Pici) que escrevi *O Quinze*. Muito perseguida, pois minha mãe obrigava a dormir cedo – essa menina acaba tísica!-; quando todos se recolhiam, eu me **deitava de bruços no soalho da sala, junto ao farol de querosene** que dormia aceso (ainda não chegara lá a eletricidade), e assim, **em cadernos de colegial, a lápis**, escrevi o livrinho (QUEIROZ, 1998, p. 78) (Grifos nossos).

Essa estrutura narrativa está presente também em seu livro de memórias *Tantos Anos* (1998), nas crônicas publicadas na revista *O Cruzeiro* e no tabloide *O Povo*. Como é possível observarmos a partir dos elementos destacados no excerto, Rachel de Queiroz traça um marco na sua trajetória de escritora, que reverbera na consolidação do discurso posterior ao lançamento de sua obra, em agosto de 1930, o qual foi adotado pela crítica literária daquele tempo: uma jovem escritora de um romance cuja qualidade espera-se de autor experiente³.

São os objetos destacados no trecho acima que suscitam ou corroboram para a condição de “jovem escritora”, tendo em vista que o caderno colegial e o lápis relacionam-se aos jovens em fase de escolarização formal. Nesse sentido, a escrita de si ultrapassa as formas rígidas da linguagem e subscreve-se na materialidade que constrói e é construída pelo corpo de quem narra, pelas marcas do tempo gravadas na pele do presente ou nas rugas adquiridas pela carga de passado.

Há ainda de se considerar a enunciação da escrita de Rachel de Queiroz. Ela escreve na fazenda de seus pais, no bairro Pici, o qual, antes do crescimento populacional e urbano de Fortaleza, possuía *ares* de vida interiorana, do sertão do Ceará. Desse modo, ao tomar o sertão como lugar de fala, ela autoriza-se e é autorizada pela crítica literária para falar sobre esse espaço na tentativa de estabelecer um depoimento.

Voltando à discussão sobre a construção das personagens, o mesmo acontece quando Rachel de Queiroz refere-se a Ilha do Governador, no Estado do Rio de Janeiro. Segundo a própria escritora, para escrever a obra *O Galo de Ouro*⁴ (1985), ela partiu do cotidiano no qual estava inserida e tomou os jogadores de bicho, os galos de briga presos em gaiolas, as dinâmicas da vida dos seus vizinhos de forma transfigurada no intuito de compor as personagens da sua narrativa, tendo como método a imaginação.

3. Aqui nos referimos, por exemplo, a crítica lançada por Augusto Frederico Schmidt na revista *As novidades Literárias Artísticas e Científicas*, em 1930; os estudos de Adonias Filho, lançados em 1965.

4. É importante destacar que somente esse livro de Rachel de Queiroz tem como ambientação o Rio de Janeiro, em específico, a Ilha do Governador, onde a escritora viveu durante as décadas de 1940 e 1950.

A gente não usa as pessoas como elas são. E sim como a imaginação da gente cria. Mas a gente tem que ter um cenário, tem que ter as figuras. Então descreve as moças, descreve a casa, descreve as profissões, as distrações das pessoas e faz daquilo um personagem. Naturalmente aqui nessa história não tem nada parecido com a vida de vocês [os moradores da Ilha do Governador], só o cenário que é igual⁵ (grifos nossos).

Essas considerações de autora são profícuas, tendo em vista que podemos identificar de qual modo ela apreende as suas experiências e a dos outros à sua volta. Nesse sentido, há um jogo de dependências, aproximações e distanciamentos entre o real vivido, os cenários visuais e imagéticos de Rachel de Queiroz e seus textos ficcionais, embora as crônicas e romances da autora tenham como temática e objeto narrativo a vida cotidiana. Ainda podemos encontrar pontos condutores do real e do fictício, o nó que sustenta a teia trançada pela escritora que é narradora, assim como na narrativa autobiográfica.

Mas é claro que o fato da narrativa ser produzida, (des)feita e refeita, não significa, de modo algum, que se trata de mentiras ou verdades. As reestruturações da memória, os jogos ficcionais de construção de percursos (bio)gráficos são tão importantes de serem analisados quanto os “produtos mnemônicos”⁶, estes, por sua vez, entendidos como formas de composições diversas, seja através do simbólico ou do material, de formas fixas ou móveis, do movimento, das ausências ou presenças, da afirmação ou da negação em relação a si e/ou ao outro.

Rachel de Queiroz nunca produziu uma obra autobiográfica ou um livro de memórias sozinha. *Tantos Anos* (1998) foi escrito por insistência de sua irmã, Maria Luiza de Queiroz. Pois, segundo a escritora cearense, as memórias não permitem a quem está rememorando se expor. O que acontece, para ela, é a formulação de uma série de justificativas, o falseamento de uma narrativa causada pela vaidade por parte daquele que lembra e narra, seja por meio da escrita ou da fala.

José Castelo (1998, p. 3), no artigo intitulado *Rachel percorre suas lembranças pelas mãos da irmã*, publicado no caderno de literatura do jornal *O Estado de São Paulo*, toca nos elementos acima citados:

5. Entrevista dada ao Jornal Nacional em 1985. Apud: Arquivo N. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DmchbHmcg4I>. Acesso em 26 de janeiro de 2016.

6. Embora o termo não possua uma boa sonoridade, neste trabalho entendemos como produtos mnemônicos a biografia *Rachel de Queiroz* (1977) elaborada por Haroldo Bruno, o livro de memórias *Tantos Anos* (1998) - que fora escrito por Rachel de Queiroz em parceria com sua irmã Maria Luiza de Queiroz-, e algumas entrevistas dadas por Queiroz para Hermes Rodrigues Nery entre os anos de 1988 a 1996, as quais compõem o livro *Presença de Rachel* (2002).

Aos 87 anos, a escritora Rachel de Queiroz passa sua juventude a limpo em *Tantos Anos*, livro de memórias (ela prefere dizer “lembranças”, palavra que considera menos literária) que a editora Mandarin colocará nas livrarias no fim do mês. Trata-se na verdade de um livro a quatro mãos, pois Rachel o escreveu em parceria com a irmã Maria Luíza.

Para ele, a obra em questão apresenta a vida pública e privada da escritora, denotando o seu caráter coletivo e individual marcado por uma trajetória de dor e relações sólidas de amizade, a exemplo da morte de Clotilde, filha da autora, aos dois anos de idade e de seus vínculos com Manoel Bandeira, Mário de Andrade e Jorge Amado.

Contudo, por qual motivo esse texto recebeu o título de “desarquivar para arquivar?”. A trajetória da formação dos arquivos com a documentação de Rachel de Queiroz nos conduziu a nomeá-lo dessa maneira, uma vez que ela não guardava os originais dos seus textos, correspondências e materiais. No *Instituto Moreira Sales* do Rio de Janeiro, na *Academia Brasileira de Letras*, bem como no *Memorial Rachel de Queiroz*, localizado em Fortaleza e sob a salvaguarda do bibliófilo José Augusto Bezerra, encontramos em maior quantidade documentos produzidos por terceiros que foram direcionados a autora: recortes de revistas e jornais, contratos cedidos pela *Livraria José Olympio Editora*, reportagens e entrevistas dadas a canais televisivos, entre outras tipologias.

Nesse sentido é possível identificarmos uma contraposição entre Rachel de Queiroz e outros escritores como, por exemplo, Gilberto Freyre. Ao contrário dela, Freyre tirava cópias de correspondências produzidas por ele mesmo, guardava os originais de seus textos, além disso, produziu um acervo próprio com móveis, livros, brinquedos e uma diversa tipologia de objetos e documentos⁷.

Diante do que já foi exposto até aqui, cabe destacar que o nosso objetivo é o de refletir como Rachel de Queiroz constrói uma memória de si a partir de vários suportes e de uma narrativa marcada por permanências de elementos estruturantes.

Todavia, não pretendemos colocar em questão a veracidade dos fatos contidos na narrativa racheliana, pois bem diferente de um juiz de direito, não faz parte do ofício do historiador trabalhar com o concreto, com o definido, com o certo e o errado e determinar uma sentença. O historiador em seu “metier” faz uso de interpretações, de reflexões a partir de seu olhar para as fontes, de suas interrogações e de suas competências teóricas e metodológicas.

7. Ver: RIBEIRO, Rodrigo Alves. *Moradas da memória: uma história social da casa-museu de Gilberto Freyre*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/ DEMU, 2008.

Rachel de Queiroz: intelectual

Tive sorte de nascer neste ambiente propício à atividade intelectual. Todos respondiam às minhas perguntas, tinha uma biblioteca à disposição e tudo contribuiu para eu expandir as minhas afinidades literárias. A gente pegava um livro na estante e lia.

(Rachel de Queiroz em entrevista para compor a obra *Presença de Rachel de Queiroz*)

Nasci numa casa de intelectuais. Essa afirmação de Rachel de Queiroz foi propelida demasiadamente ao longo da sua vida. A autora toma esse argumento como uma inevitabilidade para a sua formação intelectual e para o ofício de escrever. As palavras utilizadas para descrever a biblioteca da casa de seus pais, a qual a menina Rachel percorria por entre estantes e prateleira com os olhos seduzidos por aquele mundo ainda a ser desvendado por ela, evidencia os livros pertencentes à sua mãe, Clotilde Franklin de Queiroz, e os de seu pai, Daniel de Queiroz. Para a literata,

[...] mamãe era mais exigente. Ela só vivia para ler... Quando morreu (para o suplício da minha cunhada), deixou uma biblioteca de quase cinco mil volumes lá na fazenda. Até hoje, todo ano, a minha cunhada quase tem uma intoxicação quando vai fazer uma limpeza das estantes e dos livros (RACHEL, 2002 *In* NERY, 2002, p. 38).

É interessante notar que ao mesmo tempo em que se aproxima da figura materna, a autora se distancia da cunhada. Essa construção narrativa organizada e estruturada pela oposição possibilita a sua formação e expande o lugar social que ela ocupa. Cria-se, portanto, a necessidade de descrever e fixar um tempo e um percurso por meio da ligação entre sujeitos, seja ela por pontos de intersecção ou de desencontros.

Foi a mãe de Rachel que a ensinou a ler quando ela tinha apenas cinco anos de idade. Nas palavras da própria escritora, *Ubirajara* de José de Alencar e *As Minas de Salomão* foram duas das primeiras obras que lera. Anos mais tarde, ela frequentou um colégio de freiras durante um curto período, pois não se adaptou aos ritos católicos.

A maior parte de suas leituras foi feita durante a noite e a luz de lampião, afinal, as “estórias de Sherazade, com toda a profusão de aventuras e sexo” (QUEIROZ, 1998, p. 96) estavam na lista de livros censurados por Clotilde Franklin. Rachel tinha como preferências literárias Eça de Queiroz e Dostoiévski, dada a aproximação paterna e materna, respectivamente.

A escritora considera que viveu em um ambiente intelectualizado e sofisticado, dentro de uma família tipicamente patriarcal, politicamente liberal e liderada por um pai democrata. Quanto aos diálogos dessa conjuntura familiar em sua produção escrita, revela que a sua

falada sobriedade de escrever devo mais a influência de mamãe, pois papai era um gongórico, gostava de ditos e feitos, era um ruibarbosiano. Embora ele fosse meu ídolo, não era o meu gosto literário. Nunca o acompanhei muito nas suas preferências. Só um pouco, quando ele lia Eça, Guerra Junqueiro (*Idem*, p. 38).

Em *Tantos Anos*⁸ (1998), Rachel de Queiroz afirma que ler é um exercício de prazer. Aos doze anos, motivada pela avó, começou a leitura das literaturas francesas, as quais eram classificadas pela família de Rachel como “rosê” por se tratar de romances cuja narrativa se centrava na questão sexual.

No território da literatura nacional brasileira, seu empreendimento inicial se deu pela obra de Machado de Assis. Leu também José de Alencar, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto, *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, embora por este último tivesse pouca simpatia. Em 1920, se aventurou em *Vinte Mil Léguas Submarinas*, de Júlio Verne. Foi através deste livro que Rachel encontrou, nas palavras dela mesma, “o mundo das águas”, muito embora o livro tivesse demasiadas descrições científicas consideradas muito complicadas, dada à jovialidade na incursão literária da leitora.

Mesmo tendo frequentado um breve período de escolarização tradicional, formando-se professora pela Escola Normal de Fortaleza em (1925), Rachel de Queiroz criou para si uma narrativa como autodidata. Para ela, foram as experiências de leituras e o ambiente intelectual da família que possibilitaram sua formação como escritora.

A experiência de Rachel de Queiroz como profissional da escrita começou aos doze anos de idade. Sua estreia como escritora em jornais de grande circulação foi n’ *O Ceará*, utilizando o pseudônimo de Rita de Queluz, em 1927. Aos dezenove anos publicou seu primeiro romance, *O Quinze*, em 1930.

Para Sérgio Miceli, o caminho intelectual percorrido por Rachel de Queiroz e a narrativa que se debruça sobre ele foi o mesmo de vários escritores que iniciaram as suas atividades como literatos entre o final da década de 1920 e início da de 1930. Esse fenômeno foi condicionado pelo declínio financeiro de suas famílias, a exemplo das experiências de Jorge Amado, Octávio de Faria e Graciliano Ramos. Ainda segundo o autor,

A maioria dos romancistas começou a produzir numa situação de relativa independência em face de demandas políticas, tendo firmado sua posição no campo intelectual com bases nas sanções positivas (...) que recebiam das editoras e do público leitor. Mesmo aqueles escritores que se filiaram abertamente a um determinado credo político (...) só puderam conservar suas posições no mercado graças à boa acolhida do público e da crítica e não meramente como resultado de sua atuação política ou de momentâneas sintonias doutrinárias (MICELI, 1979, p. 95).

8. Livro de memórias que Rachel produziu junta a sua irmã Maria Luiza de Queiroz, cuja estrutura editorial deu-se em capítulos temáticos.

Para Miceli (1979), as “sanções positivas” estão ligadas à formação de um mercado editorial, no Brasil, a partir de 1930, que transformou o romance em seu expoente potencial de edição e publicação de obras devido à existência de um público leitor adepto a esse tipo de literatura.

Nesse ínterim, podemos elucidar o caso da *Livraria José Olympio Editora*, a qual associou os estudos brasileiros (história e sociologia) à publicação de obras literárias como um veículo possível de interpretação do Brasil em suas diversas peculiaridades, que, quando reunidas todas as literaturas e seu respectivos autores, em forma de mosaico, poderia definir a nação brasileira⁹.

Sendo assim, ao escolher o romance social como linha teórica para a sua obra de estreia, Rachel de Queiroz atentou para dois fatores: estilo literário, entendido como um campo, e as condições de possibilidades editoriais, bem como um público ávido por essa tipologia de leitura, ambos pertencentes a um sistema literário.

Ainda nessa linha de raciocínio, é descartada a hipótese de que as literaturas produzidas nos anos de 1930, cujos temas privilegiados foram os problemas sociais, são apenas um reflexo ou uma crítica à sociedade na qual os autores estavam inseridos. Pode-se pensar, contudo, que essa produção literária foi fruto da junção das possibilidades de inserção literária, estilo e forma de escrita, das questões de mercado dos livros e da incursão profissional na condição de escritor e no mundo das letras.

É interessante destacar que, quando questionada sobre a sua profissão como literata, Rachel definia-se como uma profissional de escrever, devido ao seu trabalho de cronista para os jornais *Estadão* de São Paulo, *O Povo* (Fortaleza) e para a revista *O Cruzeiro*.

Rachel de Queiroz se autodenomina como jornalista devido ao seu ritmo intenso de escrita. Durante as décadas de 1940 a 1960, atuou ativamente como tradutora na *Livraria José Olympio Editora*, principalmente de obras que tinham como língua de partida a francesa e a inglesa.

Quando questionada sobre os motivos que a levaram a atuar como tradutora, ela respondia que a tradução, durante muito tempo, lhe ajudou a se manter financeiramente. Segundo a escritora-tradutora, mesmo após o contrato com a revista *O Cruzeiro*¹⁰, na qual publicava uma crônica semanal, continuou “[...] traduzindo. Eu era amiga de José Olympio e tinha liberdade de traduzir o que quisesse. De vez em quando vinha um best-seller, mas no geral eu tinha o direito de escolher o que iria traduzir” (CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA, 1997, p. 25).

9. As considerações desse parágrafo fazem parte das discussões que estão sendo desenvolvidas no projeto de dissertação intitulado *Do editor ao leitor: circulação e produção do romance O Quinze de Rachel de Queiroz pela Livraria José Olympio Editor (1948-1980)*.

10. Rachel de Queiroz publicou de 1945 à 1975 uma crônica semanal na *O Cruzeiro* na coluna “A última página” localizada, de fato, na última página da revista. O convite foi feito por Assis Chateaubriand e a decisão de publicar na última página se deu em negociação com Leão Gondim, então diretor da revista.

Para Rachel de Queiroz o incentivo à tradução é de extrema importância, pois, segundo ela, é somente dessa forma que alguns leitores têm acesso a determinadas obras e, além disso, o ato tradutório permite que o escritor se familiarize com os procedimentos de escrita dos autores traduzidos. Dessa forma, o tradutor pode aprender com o texto de partida.

É importante destacar que se compararmos o número de obras que Rachel de Queiroz traduziu com aquele de livros de sua autoria publicados pela *José Olympio Editora*, seu principal editor, as traduções estão em maior quantidade. Portanto, é possível afirmarmos que a escritora cearense atuou ativamente como tradutora.

Na *José Olympio*, Rachel de Queiroz traduziu obras de seu interesse e a pedido de seu editor. Traduzia em ritmo intenso, em torno de vinte páginas por dia. Especializada em traduzir do inglês como língua de partida, Rachel trabalhava oito horas diárias. O trabalho de tradutora a manteve financeiramente por muito tempo.

Na editora, Rachel de Queiroz, de certa forma, desenvolveu seu próprio método de trabalho. Por exemplo, como ela não dominava o russo, para traduzir as obras *Os irmãos Karamazov*, *Os demônios* e *Humilhados e Ofendidos* de Dostoievski, comparou edições em francês, espanhol, inglês, italiano e alemão e, ao final, solicitava a correção a uma professora de russo.

Segundo Rachel de Queiroz, José Olympio era muito exigente com as traduções. Ele disponibilizava a lista de obras compradas e deixava à disposição de seus funcionários para traduzir, embora Vera Pacheco, esposa do editor, acompanhasse de perto todo o processo de tradução das obras. Na *José Olympio*, outros editados pela *Casa* também desenvolveram essa atividade, como, por exemplo, José Américo de Almeida. Mas foram Aldagisia Nery, Dinah Silveira de Queiroz e Lucia Miguel Pereira, suas colegas de trabalho como tradutora.

Embora tenha construído uma produção intelectual vasta, Rachel afirmava que não gostava de escrever. Segundo ela, a sua relação com os textos produzidos era conflituosa, “[...] não é[ra] uma relação de amor propriamente, no sentido afetoso da palavra. É[ra] uma relação de amor brigão. De amor porque... Meu texto é meu inimigo. [...] a relação do autor com o texto é muito difícil”¹¹ (grifos nossos).

Por esse motivo, o período de produção entre um romance e outro foi muito longo. Após o lançamento de *O Quinze*, publicou *João Miguel*, em 1932, *Caminhos de Pedras*, em 1937, e *As Três Marias*, no ano de 1939. Depois da publicação deste último, somente em 1975, Rachel de Queiroz produziu o romance *Dôra, Doralina*. Provavelmente o intervalo entre a publicação de *As Três Marias* e *Dôra, Doralina* também

11. Entrevista dado por Rachel de Queiroz a Arnaldo Niskier no Programa Encontro Marcado. Anos 1980-1990. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=NZt_kFojmOc&list=PL7B7498766E12E047> Acesso em: 26/08/2015.

tenha sido motivado pelo seu trabalho como tradutora na *José Olympio* e de cronista na revista *O Cruzeiro*.

Sobre esse último aspecto, é interessante destacar a biografia de Rachel de Queiroz, escrita por Haroldo Bruno, em 1977¹². O biógrafo inicia o livro destacando a qualidade narrativa da escritora e classificando a publicação de *O Quinze* como marco de estreia e o ponto de partida da literata no mundo dos livros. Em seguida, ele considera que a partir das obras de Rachel de Queiroz era possível interpretar o ciclo nordestino do romance social. Foi este o fio condutor de toda a biografia que está centrada, em maior parte, na produção intelectual da autora.

Além do biógrafo, outros intelectuais associaram boa parte das crônicas e dos romances de Rachel de Queiroz aos estudos brasileiros, em especial aos ensaios de história e interpretações sociológicas, pois, segundo eles, ela tinha conhecimento específico e aprofundado sobre o Nordeste, já que experimentara a seca e por ter nascido e vivido nessa região. Desse modo, a escrita racheliana é produzida a partir da experiência, do olho de quem viu ou, quando da sua estadia no Rio de Janeiro, a partir da saudade e da memória.

Uma personagem de si

Foi à estante. Procurou, bocejando, um livro. Escolheu uns quatro ou cinco, que pôs na mesa, junto ao farol.
Aqueles livros – uns cem, no máximo – eram velhos companheiros que ela ao acaso, para lhes saborear um pedaço aqui, outro além, no decorrer da noite.
(*O Quinze* (1930) – Rachel de Queiroz)

A epígrafe acima é um trecho do momento em que Rachel de Queiroz, pela dicção do narrador, descreve a personagem Conceição, do romance *O Quinze*, durante as suas leituras noturnas, sob à luz de lampião, enquanto a sua avó reclamava, orientando que ela fosse dormir para não “ficar tísica”.

É interessante notar que a descrição acima é similar à narrativa racheliana sobre a construção de seu primeiro romance. Percebe-se com isso que obra e autora se misturam, formando um mosaico entre quem narra com o aquilo que é narrado. Nesse sentido, é possível identificarmos uma dicotomia e uma aproximação entre o texto como representação e/ou como invenção.

12. Essa biografia faz parte do projeto *Clássicos Brasileiros de Hoje*, elaborado pelo Instituto Nacional do Livro com o objetivo de publicar pequenas biografias sobre literatos brasileiros. Essas obras eram destinadas aos estudantes de ensino médio e dos cursos de graduação em Letras.

No caso das obras de Rachel de Queiroz existem esses dois processos de construção de si e do Outro, o texto. Se, por um lado, Conceição é a própria autora, por outro, as entrevistas e suas biografias são invenções. Ambos os gêneros estão conectados entre si e à vida da literata, afinal, suas estruturas narrativas são similares.

Haroldo Bruno, ao ter questionado se a “autora era a personagem” de sua produção escrita, Rachel de Queiroz responde da seguinte maneira:

Essa interrogação tem que ser respondida em poucas linhas ou num livro inteiro. Opto pelas poucas linhas: como em toda obra de ficção, há nos meus romances uma parte confessional, senão autobiográfica e documental, e uma parte, muito maior, de criação, de invenção, de imaginação. Creio que isso acontece, aliás, com a generalidade dos chamados ficcionistas (BRUNO, 1977, p. 120).

Autobiografia, biografia e descrições dos espaços geográficos dos quais a escritora fazia-se presente estão diluídos em toda a sua produção intelectual. *As Três Marias* (1939) é o romance que possui a maior quantidade de marcas e de vestígios autobiográficos e biográficos¹³. Nessa obra, é narrado o período no qual a personagem Maria Augusta e as suas duas amigas, Maria José e Maria Glória, vão estudar em um colégio de freiras.

Maria Augusta (Guta) é Rachel de Queiroz e as outras duas Marias são Alba Ondina. Segundo Rachel, “[...] tudo aquilo é rigorosamente biográfico. Há muito da minha vida de jovem, a minha primeira vinda ao Rio, aquela paixão por aquele homem... Tudo foi um retrato fidedigno daquele tempo” (BRUNO, 2002, p. 82).

Ainda nessa obra podemos identificar diversas marcas biográficas da escritora na personagem Guta como, por exemplo, em relação à religiosidade: Guta afirma que ao chegar ao colégio não sabia rezar e, portanto, não rezou, ficou fazendo apenas gestos que demonstrassem que ela realizava as orações.

Um evento semelhante é narrado por Rachel de Queiroz ao ingressar no Colégio Imaculada Conceição. Aprovada nos testes de história, geometria e aritmética, foi reprovada em ensino religioso por fazer o sinal da cruz da direita para esquerda, demonstrando a sua inaptidão para os assuntos e práticas vocacionais.

Já em *Dôra, Doralina* (1975), a autora dedica-se a traçar um registro ficcional do espaço geográfico, das pessoas e do cotidiano no qual ela estava inserida, nesse caso, o sertão do Ceará. Essa obra é a que possui menos registros autobiográficos da escritora, ela contém traços biográficos de outros sujeitos.

Embora tenhamos trazido apenas os livros aqui já mencionados como exemplos para se pensar sobre o que está sendo proposto, cabe salientar que é possível estabe-

13. Aqui utilizamos a expressão marcas autobiográficas e biográficas porque a narrativa contém trajetórias ficcionais da autora e de suas amigas.

lecermos essas relações com outros textos de Rachel. Desse modo, é possível refletir sobre os romances de Rachel de Queiroz como um espaço autobiográfico¹⁴ e de biografias. É nesse cenário de mudanças e justificativas que se encontra narrada a trajetória política de Rachel de Queiroz.

Rachel de Queiroz: uma mulher política

Ao classificar, limitamos a análise do objeto a ser pesquisado e, consequentemente, perdemos a possibilidade de percebê-lo por diversas óticas. É como se estivéssemos num quarto com um único espelho e, portanto, só pudéssemos ver o que está a nossa frente. Ver apenas o que de imediato nossa retina consegue captar.

Dizemos isso porque quando se trata de perscrutar a trajetória política de Rachel de Queiroz, não existe a possibilidade, a nosso entender, de classificá-la como comunista, nem trokista, nem muito menos dizer que ao morrer ela não estava ligada a uma ideologia política. Para o caso de Rachel de Queiroz, é preferível compreendê-la a partir da multiplicidade. Destacando suas experiências, suas vivências as quais convergiram para a formação de seu pensamento como um ser no mundo.

Contudo, sua trajetória política é marcada por várias mudanças. Sua primeira experiência foi como integrante do Partido Comunista (1930-1933). Para Natália Gueirellus (2011), era comum entre os intelectuais dos anos 1930 associarem-se às ideias comunistas. O rompimento com esse grupo se deu devido à censura que o partido queria impor ao livro *João Miguel* (1932), especificamente no ponto em que, segundo eles, um operário não poderia matar o patrão, mas sim o contrário.

Em 1933, durante uma viagem a São Paulo, Rachel entra em contato com o trotskismo. Ela adere ao grupo com a justificativa dos participantes serem mais intelectualizados e compromissados com a “revolução”. Porém, abandona o grupo após a morte de Trotski. Anos depois, a autora apoia o Golpe Civil Militar, no Brasil, por acreditar que ele seria necessário para a nação brasileira.

Em carta datada de 06 de maio de 1964, cujo destinatário era Daniel Pereira, Rachel de Queiroz alegremente relata:

[...] Pelo rádio, felizmente, podemos acompanhar a revolução e torcer danadamente! Gostaria de estar aí para assistir a tudo, mas creio que antes de julho não iremos (a literata e Oyama). Não adiantava estarmos aí, – em que poderia ajudar?

14. Estamos utilizando o conceito formulado por Phelipe Lejeune. Para o autor o espaço autobiográfico é uma corrente de comunicação com o leitor. Segundo ele, pensar a narrativa autobiográfica, nesse caso nas suas ausências e presenças, é diferenciá-la da narrativa memorialística, tendo em vista que a última, para ser construída, necessita de uma referência e de um apelo ao mito fundador, ao contrário da primeira. Ver: LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

E o José, que diz disso tudo? Você, nem pergunto, porque sei como pensa - deve estar soltando foguetes, como nós¹⁵.

A escritora finaliza: “Viva o Castelo, cearense e meu primo!”. Numa primeira leitura, as palavras de Rachel assustam, dada à memória de si que fora construída pela autora. Contudo, o tom elogioso ao regime civil-militar é uma narrativa comum nas missivas trocadas entre José Olympio e seus editados. No Brasil, intelectuais, literatos, editores, livreiros e indivíduos “comuns” foram e são constituídos e construídos por narrativas e posturas contraditórias (diga-se de passagem: o contraditório é bom,) e de ideias extremistas.

Rachel de Queiroz é apenas mais um sujeito nessas idas e vindas, nessa teia de supostas ou reais vergonhas socialmente elaboradas. Precisamos atentar para as (des) continuidades quando refletirmos sobre as particularidades. Precisamos nos reconhecer nas diferenças do outro, mas também ao tomar decisões afirmativas, desvelar, pois, as fissuras do tempo e no tempo.

Refletir sobre a trajetória e a construção da narrativa de si, a qual fora elaborada pela autora e pelos demais sujeitos que estavam à sua volta, é um passo necessário para analisar o lugar social da memória sobre Rachel de Queiroz e a posição que a autora cearense ocupa no cânone da literatura brasileira, nos discursos institucionais e nas sensibilidades dos leitores e demais admiradores da literatura.

Uma imortal na casa de Machado de Assis

Não nasci para clubes literários e congêneres. Era esse o argumento utilizado por Rachel de Queiroz, antes e depois do seu ingresso na Academia Brasileira de Letras (ABL). É com essa afirmação que ela inicia, em seu livro de memórias intitulado *Tantos Anos* (1998), o capítulo que se refere à sua participação na ABL.

Antes disso, ela já havia utilizado o mesmo tom incisivo numa entrevista cedida ao *Jornal do Brasil*, em agosto de 1977. Segundo ela, a ABL era similar ao “Clube do Boliche”, levando em consideração que não aceitavam a presença de mulheres como membros, e que “mesmo que fosse homem não pleitearia jamais o ingresso na Academia, pois, segundo ela, não tinha vocação para esse tipo de entidade” (QUEIROZ, 1977, p. 15).

Foi Adonias Filho¹⁶ o responsável por todo o processo eleitoral para o ingresso de Rachel de Queiroz na Academia Brasileira de Letras (ABL), inclusive, junto a Otávio

15. Carta de Raquel de Queiroz para Daniel Pereira. Fundação Casa de Rui Barbosa, Acervo da Livraria José Olympio Editora, 06 de maio de 1964.

16. Adonias Filho era amigo íntimo de Rachel de Queiroz desde a década de 1930. Na época do ingresso da literata na ABL ele era presidente da instituição.

de Farias¹⁷, pela reformulação do regimento da instituição, permitindo o ingresso de mulheres. Foi também o próprio Adonias que lançou a candidatura da escritora.

Todavia, o ingresso de Rachel na ABL não foi um consenso entre todos os acadêmicos. Existiam vozes dissonantes, entre elas a do historiador Pedro Calmon. Segundo ele, votou (...) “contra, sou voto vencido. A Academia passou 80 anos sem admitir mulheres e poderia continuar assim”¹⁸. A fala do acadêmico, além de expressar seu ponto de vista, revela o ambiente machista ao qual a literata estava preste a ser inserida. Desse modo, podemos considerar o ingresso de Rachel como uma ruptura dos padrões da instituição.

Concorrendo com o jurista Pontes de Miranda, Rachel resolveu passar o período de campanha para arrecadar votos, em Quixadá, na fazenda Não me Deixes. Ao retornar, vence com 23 votos e assume a cadeira número 5. Para José Murilo de Carvalho, a consagração literária de Rachel de Queiroz foi justamente a partir do momento em que ela ingressou na ABL¹⁹.

Embora esse tópico seja breve e descritivo, ele é importante para que possamos refletir acerca de como Rachel de Queiroz cria uma narrativa para a sua trajetória intelectual por meio da negativa, como ela se colocava sempre numa posição de distância das ações afirmativas vindas por terceiros, como, por exemplo, a empreitada de Adonias Filho para inseri-la na ABL.

Nesse sentido, ao negar ou ao se distanciar, Rachel de Queiroz reforça as considerações feitas pela crítica literária e as ações de outros sujeitos, cujo intuito era estabelecer critérios de classificação a partir do valor estético de suas obras literárias, seja para o público infantil ou adulto, dos romances ou das crônicas, para que, desse modo, fosse possível colocá-la nos escaninhos do cânone da literatura brasileira e consagra-la como autora.

Considerações finais

Se a escrita de si é, na verdade, um “teatro da memória”²⁰, Rachel de Queiroz soube escrever com maestria uma peça teatral, a qual deve ser encenada, interpretada e exibida. Talvez, tal peça deva ser composta por diferentes atos, dadas às circunstân-

17. Otávio de Farias foi tradutor, ensaísta, crítico literário e literato. Assim como Rachel de Queiroz, ele ingressou na academia em 1972 com a colaboração de Adonias Filho.

18. Em relação a essa fonte, encontramos apenas um recorte do *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro. Portanto, não foi possível informar a o autor da matéria, página e ano de publicação.

19. Ver: CARVALHO, José Murilo de. *Rachel de Queiroz*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2010.

20. Aqui fazemos uso das reflexões de: SAMUEL, Raphael. *Teatros da Memória. Projeto História*, São Paulo, nº 14, fevereiro de 1997.

cias que, mesmo querendo dar sincronia à sua trajetória, seu trabalho de mediadora da memória de si está marcado por tensões que vieram a público.

Assim como qualquer outro sujeito, Rachel de Queiroz é autora, personagem e editora da sua própria história. Nesse caso, uma história exemplar, embora ela mesma tenha admitido ter cometido alguns erros ao longo de sua trajetória como, por exemplo, ter ingressado no Partido Comunista. Porém, seguindo a linha de raciocínio da escritora cearense, os erros devem ser esquecidos, tendo em vista que eles são cometidos, em sua maioria, na mocidade, fase essa caracterizada por experimentações.

Cabe ao historiador perscrutar as camadas, as ranhuras, os estilhaços dorso para refletir sobre os silêncios e os esquecimentos, as pegadas e os vestígios deixados na poeira do tempo, como, por exemplo, os sinais da letra escrita de modo apressado ou pacientemente em papéis amarelados revelam os desejos, os anseios, as (in)certezas dos intelectuais.

Referências

- ACIOLI, Socorro. *Rachel de Queiroz*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.
- CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. *Rachel de Queiroz*. São Paulo: Instituto Moreira Sales, nº 4, setembro, 1997.
- BORDIEU, Pierre. Ilusão biográfica. In: FERRREIRA, M. AMADO, Janaina. *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996.
- BRUNO, Haroldo. *Rachel de Queiroz*. Rio de Janeiro: INL, 1977.
- CALLIGARES, Cortando. Verdades de autobiografias e diários íntimos. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n 11, v. 21, 1998, p. 43-58.
- GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- GUERELLUS, Natália de Santana. *Rachel de Queiroz: regra e exceção (1910-1945)*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2011.
- HOLANDA, Heloísa Buarque de. *Rachel de Queiroz*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.
- JORNAL DO BRASIL (RJ). *Rachel se sente como um general*. 4 de agosto de 1977, 1º caderno, p. 15.
- LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belho Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LIRA, José Luís. *No Alpendre com Rachel*. Ensaio biográfico de Rachel de Queiroz. Fortaleza: Academia Fortalezense de Letras/Editora Cidadania, 2003.
- MENESES, Ulpaino T. Bezerra de. A história, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, nº 34, 1992, p. 9-24.
- MICELI, Sergio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.
- PELLEGRINI, Tânia. *Gavetas vazias: ficção e política nos anos 70*. São Carlos, SP: EDUFSCar/Mercado das Letras, 1996.

QUEIROZ, Rachel de. *O Quinze*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1948.

_____. *As três Marias*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.

_____. *Depoimento sobre "O Quinze"*. Letras de Hoje. Porto Alegre, PUCRS, v. 22, n.3, p.35-38, setembro de 1987.

QUEIROZ, Maria Luiza de; QUEIROZ, Rachel de. *Tantos anos*. São Paulo: Siciliano, 1998.

RIBEIRO, Rodrigo Alves. *Moradas da memória: uma história social da casa-museu de Gilberto Freyre*. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/ DEMU, 2008.

SAMUEL, Raphael. *Teatros da memória*. Projeto História, São Paulo, nº 14, fevereiro de 1997.

MATÉRIA E MEMÓRIA: CONSIDERAÇÕES BERGSONIANAS SOBRE O ROMANCE SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS

MATERIAL AND MEMORY: BERGSONIAN CONSIDERATIONS ABOUT ROMANCE SÃO BERNARDO, BY GRACILIANO RAMOS

Ivanildo Araujo NUNES¹

Carlos Eduardo Japiassu de QUEIROZ²

RESUMO: Este artigo pretende analisar as abordagens bergsonianas no discurso romanesco. Por meio de concepções filosóficas e literárias, será abordado o aspecto memorialista e sua aplicação na narrativa literária, particularmente na obra *São Bernardo* (1934) de Graciliano Ramos. A partir do livro *Matéria e Memória* (1896) de Henri Bergson, desenvolvo meu exame.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; São Bernardo; Literatura.

ABSTRACT: This article intends to analyze the Bergsonian approaches in the romanesque discourse. Through philosophical and literary conceptions, will be approached the memorialist aspect and its application in the literary narrative, particularly in the *São Bernardo* (1934) work of Graciliano Ramos. From the book *Matéria e Memória* (1896) by Henri Bergson, develop my examination.

KEYWORDS: Memory; São Bernardo; Literature.

Introdução

Graciliano Ramos surgiu na chamada Geração de 1930, época do surto nordestino (CANDIDO, 2006, p.18). Conseguiu por meio dos seus romances, executar com perícia, o exame das mazelas sociais, fazendo-as emergir nas almas das suas personagens, além das feridas psicológicas, expostas como consequência de um passado injusto e pernicioso.

Graciliano Ramos de Oliveira, nasceu em 1892, foi jornalista, político, administrador; além de escritor. Segundo acentuou o ensaísta Antonio Candido, Ramos nasceu dentro dos padrões da velha sociedade brasileira, repleta de oligarquias na política da província, posteriormente do Estado (1961, p.5).

1. Mestre em Cinema e Narrativas Sociais/PPGCINE pela UFS (2018), graduado em Letras Vernáculas pela Universidade Tiradentes (2008) e pós-graduado em Gestão Escolar pela Faculdade São Luís de França (2014). Orcid: orcid.org/0000-0003-0267-6592 E-mail: hd_ivan@hotmail.com

2. Pós Doutor em Letras, (UALG), Portugal. Professor Associado do Departamento de Letras Vernáculas, da UFS. Orcid: orcid.org/0000-0003-1449-3507. E-mail: ccejapiassu4@gmail.com

Ramos conheceu a República brasileira (de 1889 a 1930), de cunho acentuadamente federalista. Minas Gerais e São Paulo eram líderes na exportação cafeeira, a economia nacional expandia. Fazendeiros, banqueiros, jurista e intelectuais, gabavam-se da ascensão do país. Contudo, houve a primeira grande guerra (1914), e então a grande crise mundial (1929). Com a quebra da bolsa, os EUA como maior importador de café, minimizou a compra, o preço do nosso produto foi desvalorizado, nossa economia foi comprometida. Principiaram movimentos progressistas contra os poderes oligárquicos em todo país. Essa necessidade de mudança do povo alcançou a literatura e as artes. Com a segunda grande guerra (1939-1945) houve a massificação da indústria, as pessoas migravam para os grandes centros e as regiões rurais perderam moradores e conseqüentemente trabalhadores. (CANDIDO, 1961, p.5).

Deveras, a literatura de Graciliano Ramos é o espelho daquele período, foi contaminada pela temática agrária. O declínio dessa época e a mudança do povo foram detalhados em suas obras. Ramos faleceu em 1953. “O velho Brasil, que Graciliano viu ao nascer, era, quando morreu, uma nação aberta ao ritmo do progresso moderno, ligada aos movimentos materiais e espirituais do tempo.” (CANDIDO, 1961, p.6).

No que tange aos romances do escritor Graciliano Ramos, Antonio Candido frisou três aspectos distintos.

- a) Os romances em primeira pessoa;
- b) As narrativas em terceira pessoa;
- c) As obras autobiográficas.

Caetés (1933), *São Bernardo* (1934) e *Angústia* (1936), foram romances em que a escrita era essencialmente em primeira pessoa. A narratologia, paulatinamente exteriorizava o comportamento sombrio e perverso do(s) protagonista(s). Somado a isso, o aspecto social.

Vidas secas (1938) e *Insônia* (1947), foram obras implacáveis, no que diz respeito a questão social. Infelizmente, o autor não teve o zelo de aprofundar-se nas personagens, assim como as obras anteriores.

Infância (1945) e *Memórias do Cárcere* (1953) foram obras extraídas das experiências do próprio Graciliano Ramos. Ele evidenciou seus temores e fracassos em um mergulho interior, caótico e sublime. Por certo que Graciliano Ramos escreveu outras obras, porém, Candido demarcou elementos que ele julgou mais significativos, como por exemplo, a estilística nas obras do escritor alagoano: “*De modo geral, há nelas uma característica interessante: à medida que os livros passam, vai se acentuando a necessidade de abastecer a imaginação no arsenal da memória.*” (CANDIDO, 2006, p.102).

A memória é o ponto central em nossa análise, além de ser uma temática costumaz na obra do autor Graciliano Ramos. Em seus livros *Caetés*, *Infância*, e nas *Memórias do Cárcere*, além do seu livro *São Bernardo*, nele também o reconhecemos

como grande memorialista. Candido, chama este último de - evocações autobiográficas (2006, p.57). *S. Bernardo*, é composto por uma narrativa solipsista, igualmente robusta de reminiscências.

Nesta obra romanesca, Paulo Honório, um homem de origem humilde, que tinha uma antiga ambição, torna-se proprietário da fazenda na qual trabalhou, São Bernardo, situada em Viçosa, Alagoas. O protagonista Honório, ascende socialmente após conquistar a fazenda. Como leitores, somos lançados em um universo desconhecido – a vida de Paulo Honório. Inicialmente tateamos, buscando localizar um lugar-comum em meio a gigantesca propriedade que o protagonista adquire. Há uma breve citação sobre o período que o herói trabalha em S. Bernardo, mas não há uma riqueza descritiva para explicá-la. O que sabemos é que o protagonista quer, então, somos lançados diretamente na ação, no meio dos fatos.

Como ressaltou o ensaísta Lafetá, apenas uma voz narrativa falando em primeira pessoa o dirige (Honório). E dirige o resto também – os outros personagens na execução da narrativa. Sua perseverança cobre tudo, e aquilo que de mais forte nos fica das páginas iniciais é a impressão da sua figura. Explicitamente, não diz nada sobre si mesmo, contudo, fornece-nos a sua imagem: um homem empreendedor, dinâmico, dominador, obstinado, que concebe uma empresa, trata de executá-la, utiliza os outros para isso e não se desanima com os fracassos (LAFETÁ, 1979, p. 194).

Após obter a propriedade almejada, Honório se casa com uma professora da capital, Madalena. “Estava acostumado as relações de domínio, e vê em tudo, quase obsessivamente, a situação de possuidor e coisa possuída, não percebe a nobreza da esposa nem a natureza verdadeira do seu próprio sentimento.” (CANDIDO, 2006, p. 108). Os sentimentos autocentrados do protagonista³, arruinam não apenas o relacionamento do casal, mas também a estrutura temporal da obra. “(...) a narração obsessiva do tempo que, cronometrado com precisão pelo narrador, delimita as ações de forma clara e – no caso – produz um efeito de crueldade.” (LAFETÁ, 1979, p. 197). Vê-se desde embaralhamento de cenas, detalhes narratológicos, além de expressões rústicas e provérbios regionalistas.

Na confecção do romance *S. Bernardo*, Ramos adota uma linguagem simples, e arquiteta uma crítica aos autores de sua época, os de vocabulário rebuscado. Para o autor alagoano, o artificialismo de suas locuções, distanciava o leitor do diálogo social real. O personagem Gondim condenava a literatura de escrita coloquial. Não obstante, Paulo Honório elogiava a tangibilidade e a compreensão. “Usar aquele vocabulário, vasto, cheio de ciladas, não me seria possível. [...] eram para mim, semelhantes às cobras: faziam voltas, picavam e tinham significação venenosa.” (RAMOS, 1997, p.156).

3. Num nítido antinaturalismo, a técnica é aqui determinada pela redução de tudo, seres e coisas, ao protagonista. Não se trata mais de situar um personagem no contexto social, mas de submeter o contexto ao seu drama íntimo. (CANDIDO, 1961, p. 9).

O crítico Lafetá, assinala alguns pontos importantes e elementares na técnica narrativa aplicada ao romance. A princípio ressalta a naturalidade na forma direta de tratar o assunto. Há algo para ser dito e se vai até lá sem rodeio, há um projeto a ser cumprido de imediato. As dificuldades aparecem, e numa penada são explicadas e postos de lado: João Nogueira, padre Silvestre e Azevedo Gondim, os parceiros da empreita fracassada, são afastados com segurança pelo narrador, que demonstra saber o que deseja, pois tem energia suficiente para executá-lo. E, por fim, mostramos interesse pelo narrador, que quer tanto falar sobre si mesmo.

A autora Maria Celina Novaes Marinho através do seu livro: *A Imagem da Linguagem na Obra de Graciliano Ramos* (2000) percebe a cautela com que o autor alagoano engendra o seu São Bernardo: “[...] Paulo Honório utiliza na narração termos da sua linguagem sertaneja; não deixa, contudo, de manifestar receio de que a sua linguagem e o seu modo de narrar não sejam adequados à prática literária”. (MARINHO, 2000, p.42).

Narrativas no tempo

Na literatura, sobretudo, na literatura moderna, o tempo tornou-se um atrativo. Anacronias, pluralidades temporais, fluxos de consciências – foram artifícios estilísticos cada vez mais abundantes nos romances, ao demarcar o passado a partir de imagens-mentais ou gatilhos emocionais como fez o romancista Proust. A estilística proustiana tornou-se um hábito literário, autores como Joyce, Woolf, Mann, brincavam com o tempo por meio das narrativas em boa parte de seus livros.

No Brasil, o movimento modernista em seu experimentalismo artístico, violou convenções, e uma delas foi a quebra da linearidade nas narrativas. Adotou-se a arte europeia como paradigma, resgatou-se o primitivismo negro e indígena nacional, para enfim romper com tudo, na busca pela originalidade. Graciliano foi um dos tais, que adotou em sua estilística o uso de reminiscências, ou seja, narrativas fora do tempo mensurável. Foi uma das marcas autorais do autor, que acentua alguns dos seus romances.

No romance *Caetés*, assim como no *São Bernardo*, os monólogos internos regem a trama, e ambos estão concatenados a experiência do narrador (tempo do eu). Semelhante ao *Dom Casmurro*⁴ (1899) do escritor Machado de Assis, somos guiados pela perspectiva do protagonista (Bentinho), que sinaliza traços de paranoia.

Em *São Bernardo*, Paulo Honório, busca alguém para escrever sua história. Todos mostram-se inaptos, por ter uma escrita culta (como também, já fora dito) ou por não. Francamente, a posição patriarcal de Paulo Honório, exerce juízo sobre tudo e todos, e somente sob seu olhar é que tudo poderia dar certo.

4. Romance machadiano, que é nomeado por muitos críticos como o terceiro na “Trilogia Realista” de Machado de Assis.

Em Paulo Honório, o sentimento de propriedade, mais do que simples instinto de posse, é uma disposição total do espírito, uma atitude geral diante das coisas. Por isso engloba todo o seu modo de ser, colorindo as próprias relações afetivas. Colorindo e deformando. Uma personalidade forte, nucleada por paixão duradoura - avareza, paternidade, ambição, crueldade -, tende a estremar-se, em detrimento do equilíbrio do espírito. (CANDIDO, 1992, p.39).

É uma espiral metalinguística, o autor Graciliano Ramos em sua liberdade criativa, engendra um personagem-autor que também reclama a liberdade autoral a vista do olhar dos seus leitores, tencionando até ocultar-se em um pseudônimo ao contar sua história.

Todo o romance é narrado em primeira pessoa, por um eu protagonista, que busca recapitular sua história, contando-a para si e para nós (leitores). Esse afastamento proporciona ao narrador uma pseudo-onisciência, associada a um olhar dilatado, capaz de nos apontar os pontos importantes da trama e seu respectivo progresso. Logo, na operação narrativa surgem dois objetivos por parte do protagonista, o primeiro é a objetividade e a ciência que ele tem em face das situações que nos esclarece, o segundo é o seu distanciamento temporal (LAFETÁ, 1979, p. 197). A princípio, a causa dele compor sua biografia nos é oculta.

No capítulo trinta e seis do romance, Paulo Honório, com cinquenta anos revela a causa de compor sua escrita, após dois anos da morte de Madalena. “*Desde então procuro descascar fatos, sentado à mesa da sala de jantar, fumando cachimbo e bebendo café, à hora em que os grilos cantam e a folhagem das laranjeiras se tinge de preto.*” (RAMOS, 1997, p.183).

Enquanto relembra fatos, fuma e bebe, passado e presente ocorrem no mesmo instante, em uma coalescência⁵. Honório, atento ao agora, reclama em sua escrita a brevidade da vida. Por isso, sentiu a necessidade de contar sua própria história. Honório, ao narrar a própria história pede para que a registrem, e fica iracundo ao distanciá-lo dela. “– *Vá para o inferno, Gondim. Você acanhalhou o troço. Está pernóstico, está safado, está idiota.*” (RAMOS, 1997, p.183). Embora os fatos fossem verificáveis, a questão subjetiva distanciava os fatos do narrador.

De “uma infinita docilidade”, o tempo da ficção liga entre si momentos que o tempo real separa. Também pode inverter a ordem desses momentos ou perturbar a distinção entre eles, de tal maneira que será capaz de dilata-los indefinidamente ou de contrai-los num momento único. (NUNES, 1988, p.25).

Embora boa parte do romance seja no tempo psicológico, a tipologia da intriga obedece padrões desde os tempos helênicos, e é composta de encandeamentos que

5. Fenômeno explorado por Bergson.

eclodem em uma reviravolta, muito embora o estilo “moderno” viole tal tradição ao explorar o tédio e aquilo que é corriqueiro na narrativa. A intriga em sua estrutura exige uma reviravolta (peripécia⁶).

A peripécia em *São Bernardo* ocorre quando o ciúme do protagonista perverte toda a trama, levando a morte da sua esposa. Segundo Ricoeur, toda narratologia tem ações, exigem agentes, são repletas de meandros e buscam um fim (RICOEUR, 1994, p.105). Apoiada no clareamento da realidade, reescreve motivos, e ensejos propriamente ditos, que podem implicar na infelicidade ou infortúnio, toda trama em sua teia de significação apresenta-se de maneira inteligível a nossa compreensão. Assim é montado o tecido narrativo, que por sua vez está atrelado ao tempo.

[...] o claro assinalamento temporal (“ decidido a acabar depressa com aquela infelicidade”), também joga com o tempo (“Nove horas no relógio da sacristia” ; “Nem sei quanto tempo estive ali, em pé), mas desta vez cedendo (“ À medida, porém, que as horas se passavam, sentia-me caído num estado de perplexidade e covardia.”), lutando durante três horas (“ o relógio da sacristia tocou meia-noite.”), e acabando por fim derrotado, perdida a noção do tempo (“O relógio tinha parado, mas julgo que dormi horas”). Parado. Com a mesma notação constata, instantes depois, a morte de Madalena: “Aproximei-me, tomei-lhe as mãos, duras e frias, toquei-lhe o coração, parado. Parado. (LAFETÁ, 1979, p. 211).

Paulo Honório monta sua própria trama, mesmo afirmando sua falta de perícia. “*As pessoas que me lerem terão, pois, a bondade de traduzir isto em linguagem literária, se quiserem. Se não quiserem, pouco se perde. Não pretendo bancar escritor.*” (RAMOS, 1997, p. 9). O protagonista-escritor reconfigura sua história a partir de suas experiências, reescreve dois capítulos feitos por Gondim, com o intuito de “expurgá-los”. Ricoeur nomeia o ato criação da trama de *referência cruzada*⁷: “*Com efeito, a inserção da história na ação e na vida, sua capacidade de reconfigurar o tempo coloca em jogo a questão da verdade em história.*” (RICOEUR, 1994, p.135).

O texto comporta a “verdade” de Paulo Honório, logo, traz consigo incongruências e dúvidas, sobretudo quanto a questão do tempo, assim como a trama, o tempo foi ressignificado. O escritor da própria trama infere sobre o seu passado.

Aqui sentado à mesa da sala de jantar, fumando cachimbo e bebendo café, suspendo às vezes o trabalho moroso, olho a folhagem das laranjeiras que a noite enegrece, digo a mim mesmo que esta pena é um objeto pesado. Não estou acostumado a pensar. (RAMOS, 1997, p.8)

6. Segundo Aristóteles, é um dos elementos fundamentais da tragédia, mais precisamente do enredo trágico. Consiste na mudança súbita de condições ou destino, que deve ocorrer de modo verossímil e necessário (ABBAGNANO, 1998, p. 758).

7. Seria a pretensão à verdade da história e da ficção.

Mesmo não habituado a reflexões, Honório as faz, e demora-se em tais ações. Os fatos longínquos de seu passado são trazidos à tona, um a um. Segundo o conceito do filósofo Paul Ricoeur, a partir do exame do texto agostiniano, o passado pode ser alcançado se a alma for distendida, também o presente poderá ser apreendido se mantermos a atenção.

A obra ricoeureana *Tempo e narrativa* (1983) aponta-nos três presentes: O presente do passado, que é a memória, o presente do presente, que é a visão (*contuitus*), e o presente do futuro, que é a espera, são três tempos. Tal argumento é apoiado em Santo Agostinho:

Quem há que possa dizer-me que não há três tempos, o passado, o presente e o futuro, tal como aprendemos quando éramos crianças, e ensinamos às crianças, mas apenas o presente, já que os outros dois não existem? Ou será que também existem, mas o presente procede de alguma coisa oculta, quando de futuro se torna presente, e o passado se afasta para alguma coisa oculta, quando de presente se torna passado? Onde é que aqueles que vaticinaram coisas futuras as viram, se elas ainda não existem? (AGOSTINHO, 2008, 115).

É certo que a hipótese do *triplo presente* não pode ser de toda explorada no romance *S. Bernardo*. Principalmente pela ausência de expectativa (futuro) por parte do protagonista do romance em questão. Não obstante, Paulo Honório oscila entre presente (*intentio animi*) e o passado (*distentio animi*).

Intentio animi seria a atenção voltada para o presente, só assim, o mesmo pode ser apreendido, conforme Ricoeur. O protagonista volta sua atenção à laranjeira, as coisas a sua volta, e sua atenção demarca o instante. “Nessa nova descrição do ato de receber, o presente muda de sentido: não é mais um ponto, sequer um ponto de passagem, é uma intenção presente.” (RICOEUR, 1994, p. 38).

De acordo com a hipótese de ricoeureana, a lembrança está na alma, assim, para o indivíduo alcançá-la deve distendê-la ao passado, em direção à memória distanciando-se do presente pontual. Isso ocorre no romance incontáveis vezes: “Uma pancada no relógio da sala de jantar. Que horas seriam? Meia? Uma? Uma e meia? Ou metade de qualquer outra hora?” (RAMOS, 1997, p.155).

O cenário é único, a sala de jantar, porém, a alma de Honório distendida despercebida do presente, acessa o pretérito. Para Ricoeur (1994, p. 40), a *distentio* não é senão a falha, a não-coincidência entre as três modalidades da ação: as forças vivas de minha atividade são distendidas em direção a memória, por causa do que eu disse, e em direção a expectativa, por causa do que vou dizer.

A medida do tempo explorada pela *intentio-distentio* destaca a eternidade da alma segundo Santo Agostinho. Na esfera espiritual, o homem como matéria fenece,

mas sua alma é eterna, assim, as experiências hospedadas na memória estão alojadas na alma, que pela percepção e distensão podem ser acessadas.

E, com efeito, toda a dialética, interna ao próprio tempo, da *intentio-distentio* que se acha retomada sob o signo do contraste entre a eternidade e o tempo. Enquanto a *distentio* torna-se sinônimo da dispersão na multiplicidade e da errança do velho homem, a *intentio* tende a se identificar com a unificação com o homem interior (RICOEUR, 1994, p. 50).

As imagens da memória

O homem interior em Paulo Honório, assemelha-se ao *Hyde* de Stevenson⁸, é sombrio, melancólico, humilhava a esposa, além de ser indiferente ao próprio filho. Honório reconhece que está com um aspecto anômalo, e que é um pouco tarde para bancar o escritor, mesmo assim escreve. Parece haver uma necessidade, uma pulsão criadora, instintiva, dionisíaca⁹, dista da força apolínea. “*Fecho os olhos, agito a cabeça para repelir a visão que me exhibe essas deformidades monstruosas.*” (RAMOS, 1997, p.190). O personagem traz um caráter bestial (assassínio, avaro, mentiroso, rixoso, ríspido).

O narrador sente, então, que o homem que vivia dentro dele, e se desumanizou na conquista de *S. Bernardo*, na dominação sobre os outros, – que este homem era parte do seu ser, não o seu ser autêntico; mas que o contaminou todo, inclusive aquela parte que não soube trazer à tona, e avulta de repente aos seus olhos espantados, levando-o a desleixar a fazenda, os negócios, os animais, porque tudo “estava fora dele”. (CANDIDO, 1961, p. 10).

O escritor-personagem, tem ávida necessidade de trazer o passado para o presente. A começar pela fazenda que trabalhava quando moço, ao custo de cinco tostões, por meio-dia de serviço. Queria tomar São Bernardo para si, não importando os meios para esse fim. Semelhantemente as suas lembranças que “fervilhavam” em sua cabeça, as queria escritas, impressas no papel para a posteridade. Segundo o ensaio de Queiroz¹⁰, isso se dá por conta de uma culpa e/ou ressentimento, o seu caráter severo oprimiu Madalena, até levá-la a cometer suicídio, e a imersão em seu passado, seria para pontuar suas faltas, a fim de purgá-las ou mesmo explicitá-las através dos escritos. Ele claramente nos aponta sua consciência ressentida.

8. Personagem do romance de Robert Louis Stevenson. Hyde é um arquétipo literário para a fealdade interior do homem.

9. A antítese entre apolíneo e dionisíaco foi expressa por Schelling como a antítese entre a forma e a ordem, de um lado, e o obscuro impulso criador, do outro. Esses dois aspectos devem ser reconhecidos em cada momento poético (ABBAGNANO, 1998, p. 74).

10. QUEIROZ. Os Bernardo (s) de Graciliano Ramos e Leon Hirszman, p. 28.

Estraguei a minha vida estupidamente. Penso em Madalena com insistência. Se fosse possível recomeçarmos... Para que enganar-me? Se fosse possível recomeçarmos, aconteceria exatamente o que aconteceu. Não consigo modificar-me, é que me aflige. (RAMOS, 2006, p.198).

É digno de ênfase que a narração é um ato que se desdobra temporalmente. A narrativa leva e toma tempo. Tempo para se contar, o tempo de quem lê e/ou escuta. Consome momentos (horas, minutos, dias) do ouvinte e/ou leitor (NUNES, 1988, p.14). O espaço ao qual o autor-personagem está, traz uma dimensão alegórica. Como se fosse um cárcere, o protagonista está limitado a quatro paredes. “*Às vezes entro pela noite, passo tempo sem fim acordando lembranças. Outras vezes não me ajeito com esta ocupação nova*”. (RAMOS, 1997, p.183). Suas lembranças também o aprisionam, o deixam ab-sorto: “quando o espaço é dominante, a temporalidade é virtual, e quando o tempo é dominante, a espacialidade é virtual.” (NUNES, 1988, p.11).

Quando o narrador-personagem do *São Bernardo* tenta “acordar” suas lembranças, ele foca na busca por imagens. A relação entre o real (presente) e o virtual (passado/ memória) foi explorada pelo filósofo Henri Bergson.

A imagem é mera representação, todo o mundo é percebido por meio de imagens, o próprio corpo (matéria) que interage com as imagens, também é imagem. Porém, aquilo que apreende as imagens é a memória, para Bergson, a memória é um atributo do espírito, e o corpo pode acessá-la. “Na maioria das vezes, estas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais não retemos então mais que algumas indicações, simples “signos” destinados a nos trazerem à memória antigas imagens.” (BERGSON, 1999, p.30).

As imagens dantes apreendidas pelo protagonista, conforme a hipótese bergsoniana, foram apreendidas por meio do movimento, e estão imbuídas de sensações. A impressão destas imagens na memória se deram em dado instante no passado do fazendeiro. Tais imagens organizam-se em uma celeridade alarmante, para que sua história possa ser contada/vista. E se essa história mostra-se por meio de imagens-lembranças¹¹, e são intermitentemente impedidas, a razão é que o narrador está desatento pelas mesmas imagens contaminadas por emoções antigas. A imagem-lembrança não representa nosso passado, mas o encena; e, se ela merece ainda o nome de memória, já não é porque conserve imagens antigas, mas porque prolonga seu efeito útil até o momento presente (BERGSON, 1999, p. 89).

Certamente uma lembrança, à medida que se atualiza, tende a viver numa imagem; mas a recíproca não é verdadeira, e a imagem pura e simples não

11. O recurso imagético que o cinema nos proporciona é o que virtualmente ocorre no nosso interior, segundo Bergson.

me reportará ao passado a menos que seja efetivamente no passado que eu vá buscá-la, seguindo assim o progresso contínuo que a trouxe da obscuridade à luz. (BERGSON, 1999, p. 158).

Quando Honório foca em sua história e não usa inteiramente de detalhes, ao ponto de tratar do seu nascimento até aquele instante (presente), o narrador faz um recorte e enfatiza um momento específico, distinto, que lhe confira uma eficácia real, ao ponto de esclarecer o atual (presente) visando um fim. Conscientemente ele deixa o presente para se recolocar primeiramente no passado em geral, e depois numa certa região do passado: trabalho de tentativa, semelhante à busca do foco de uma máquina fotográfica. (BERGSON, 1999, p. 156). E no momento que o narrador alcança o passado e ele se atualiza no instante, o passado deixa de ser lembrança e passa ser percepção (BERGSON, 1999, p. 281).

Além de imagens, o corpo também acessa “signos” apreendidos pelo espírito, dada a limitação do corpo em perceber imagens. Ora, na ausência da visualização da imagem, o corpo capta signos, como por exemplo sons, que também representam signos do real (BERGSON, 1999, p.72).

Curiosamente, quando os signos ou as imagens-lembranças são acessadas e trazidas para o instante, elas vêm contaminadas por sentimentos, sentimentos pretéritos que a registraram no espírito. (...) o aspecto subjetivo da percepção consistindo na contração que a memória opera, a realidade objetiva da matéria confundindo-se com os estímulos múltiplos e sucessivos nos quais essa percepção se decompõe interiormente (BERGSON, 1999, p.75).

No *São Bernardo*, por Honório vivenciar tanto o passado, o mesmo trouxe para ele sensações e desconforto. Como observamos no capítulo dois do romance, enquanto Honório discute com Gondim, o piar de uma coruja traz à lembrança de Madalena, ele então “estremece”. (RAMOS, 1997, p.07).

De um lado, com efeito, essa imagem ocupa sempre o centro da representação, de maneira que as outras imagens se dispõem em torno dela na própria ordem em que poderiam sofrer sua ação; de outro lado, percebo o interior dessa imagem, o íntimo, através de sensações que chamo afetivas, em vez de conhecer apenas, como nas outras imagens, sua película superficial. (BERGSON, 1999, p.63).

O “ruído” foi um signo que serviu como gatilho para a sensação de medo. Ao invés de o narrador-personagem distanciar-se dos signos e imagens que evocava e lhe trazia desprazer, ele faz exatamente o oposto, ele aprofunda-se no terreno da memória. E ao demorar-se nas imagens-lembranças, torna-se um devaneador, algo que Bergson criticava:

Viver no presente puro, responder a uma excitação através de uma reação imediata que a prolonga, é próprio de um animal inferior: o homem que procede assim é um *impulsivo*. Mas não está melhor adaptado à ação aquele que vive no passado por mero prazer, e no qual as lembranças emergem à luz da consciência sem proveito para a situação atual: este não é mais um impulsivo, mas um *sonhador* (BERGSON, 1999, p. 179).

Bergson também afirmava que “*um ser humano que sonhasse sua existência em vez de vivê-la manteria certamente sob seu olhar, a todo momento, a multidão infinita dos detalhes de sua história passada*” (1999, p. 182). E por Paulo Honório memorar a toda instante, como exercício para sua escrita, começava a confundir aquilo que é sonho daquilo que seria a realidade. “*Maluqueiras de sonho. Talvez as pisadas também tivessem sido abuso de sonho. Um pesadelo. Isso. Um pesadelo. Era possível que o assobio fosse grito de coruja*”. (RAMOS, 1997, p. 155).

Mais uma vez o “ruído”, aquilo que outrora trouxe o protagonista a imagem-lembrança, agora, de maneira diferente, Honório reclama o ruído de dentro da memória, confundindo-o com um sonho, o real e o virtual reúnem-se em um mesmo instante.

Existe aí um progresso contínuo pelo qual a nebulosidade da ideia se condensa em imagens auditivas distintas, as quais, fluidas ainda, irão finalmente se solidificar em sua coalescência com os sons materialmente percebidos. Em nenhum momento pode-se afirmar com precisão que a ideia ou que a imagem-lembrança acaba, que a imagem-lembrança ou que a sensação começa (BERGSON, 1999, p. 179).

Na concepção *bergsoniana*, a coalescência seria a fusão da matéria e da memória, tudo reunido em um só mesmo momento. No São Bernardo, isso ocorre várias vezes, embora, o romance não tenha figuras¹², elementos imagéticos são evocados a partir do discurso do Paulo Honório.

Eventos que se concatenam são contados dentro do instante, repleto de detalhes, também fatos que são explorados fora do tempo vivido (memórias). O café, os papéis, a janela na qual Honório assiste os seus empregados, são os objetos descritivos (externo) que também fazem parte daquilo que passou, que o ancoram no presente, em seu embate com o passado.

12. Há ilustrações de Darel, na 67ª ed. da Editora Record, do ano 1997. Contudo, refiro-me aos segmentos de imagens que constroem a ação.

Considerações Finais

Candido acentua que “[...] tudo em São Bernardo é seco, bruto e cortante. E que talvez não haja em nossa literatura outro livro tão reduzido ao essencial, capaz de exprimir tanta coisa em resumo tão estrito.” (1961, p.6).

É o aspecto memorialista que nos faz acompanhar a ascensão e o declínio do herói. Ainda que ácido, assemelhasse a história de muitos latifundiários daquele período.

O herói de *S. Bernardo* sabe (mais do que sabe, sente) que já não adianta sonhar. A brutalidade e o egoísmo fizeram dele um ser monstruoso (como já foi explorado), um aleijado de “*coração miúdo, lacunas no cérebro, nervos diferentes dos nervos dos outros homens*” (RAMOS, 1997, p. 190). Perdeu todas as rédeas. Distanciou-se do mundo e não dá mais para voltar. Tudo é nebuloso: não sabe do tempo, do sono, não sabe de si mesmo: “*e eu vou ficar aqui, às escuras, até não sei que hora, até que morto de fadiga, encoste a cabeça à mesa e descanse uns minutos*”. (VIANA, 1981, p.24).

A temática da memória ainda é um terreno frutífero para pesquisa e manifestações artísticas. No livro do Graciliano, somos tomados por imagens, sugeridas por um narrador-protagonista, que intenta no início da obra, o projeto de escrever suas memórias, finda em solidão, lamentações presentes e passadas.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BERGSON, Henri. *Matéria e Memória*. Trad. Paulo Neves. 2.^a ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BECKET, Samuel. *Proust*. Trad. Arthur Nestrovski. São Paulo: Cosac Naify, 2003.
- CANDIDO, Antônio. *Graciliano Ramos: trechos escolhidos*. Rio de Janeiro: Agir, 1961.
- _____. *Ficção e confissão: ensaios sobre Graciliano Ramos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- _____. et al. *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- CHION, Michel. *Audiovisão*. Lisboa: Texto & Grafia, 2011.
- CULLER, Jonathan. *Teoria Literária: uma introdução*. Trad. Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Beca, 1999.
- DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Trad. Luiz Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LAFETÁ, João Luiz. “*O mundo à revelia*”, prefácio a *S. Bernardo*, 34.^a edição, Rio de Janeiro: Record, 1979.
- MARINHO, Maria Celina Novaes. *A imagem da linguagem na obra de Graciliano Ramos: uma análise da heterogeneidade discursiva nos romances Angústia e Vidas Secas*. São Paulo: USP, 2000.
- MEYERHOFF, Hans. *O tempo na literatura*. Trad. Myriam Campello. São Paulo: Editora Mc.Graw-Hill do Brasil Ltda, 1976.

QUEIROZ, C. E. J.. *Os Bernardo(s) de Graciliano Ramos e Leon Hirszman: Uma investigação acerca da temática do tempo nas estruturas narrativas do romance e do filme São Bernardo*. 1. ed. São Cristóvão: editora UFS, 2016.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et al.]. Campinas: UNICAMP, 2008.

_____. *Tempo e narrativa: o tempo narrado*. Tomo I. Trad. Constança Marcondes Cesar. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VIANA, Vivina de Assis. *Graciliano Ramos: literatura comentada*. São Paulo: Abril, 1981.

O AR VICIADO EM SYLVIA PLATH

THE ADDICTED AIR IN SYLVIA PLATH

Lara Luiza Oliveira AMARAL¹

RESUMO: Sylvia Plath cria a imagem da redoma de vidro para dar nome ao seu único romance, publicado sob pseudônimo, poucos meses antes de cometer suicídio. Sufocada em seu ar viciado, Plath, ainda que buscasse objetividade, encontrava na subjetividade alimento para sua escrita. Neste artigo, pretendemos evidenciar como esse “ar viciado”, sua própria vivência, atua na obra plathiana, comparando diferentes textos em prosa da autora. Para tanto, nos pautaremos em teóricas tais como: Carvalho (2003), Arfuch (2002), Assmann (1999), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Sylvia Plath. Memória. Autobiografia.

ABSTRACT: Sylvia Plath creates the image of the bell jar to give name to her only novel, published under pseudonym, a few months before committing suicide. Suffocated in her own addicted air, Plath, even though she sought objectivity, found in subjectivity sustenance for her writings. In this article, we intend to point out how this “addicted air”, her own experience, acts in Plath’s work, by comparing different texts from the author’s prose. The study is based on theorists such as Carvalho (2003), Arfuch (2002), Assmann (1999), and others.

KEYWORDS: Sylvia Plath. Memory. Autobiography.

1. Sob a redoma

Quando a redoma de vidro² desce sobre a personagem, o mundo silencia, as pessoas riem e conversam, mas o som é mudo. As paredes de vidro conservam o barulho ensurdecedor de um coração que pulsa, três vezes lenta e repetidamente, aquilo que somos: eu sou, eu sou, eu sou. O vento das árvores é bloqueado pela figura invisível do vidro e o ar continua o mesmo. O ar viciado entra e sai de seus pulmões, percorre o mesmo caminho e retorna para o contorno opaco do vidro. Nas páginas em que

1. Mestra em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: lalaluizaoliveira@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6870-3576>.

2. *A Redoma de Vidro* (1963) é o único romance publicado por Sylvia Plath. Neste artigo, retomamos a imagem metafórica da redoma, – metáfora que retrata uma angústia diante do vazio –, para evidenciar a relação vida e obra em textos plathianos. Uma análise mais pormenorizada das metáforas presentes em seu romance podem ser encontradas no artigo: “Uma redoma e uma figueira: o abismo do eu e o suicídio em *The Bell Jar*, de Sylvia Plath” (ANDRÉ, AMARAL, 2017) publicado nos *Anais do 1º Encontro Nacional de Diálogos Literários: um olhar para as poéticas contemporâneas* (Disponível em: <https://literaturasuicidio.files.wordpress.com/2017/09/uma-redoma-e-uma-figueira.pdf>).

escrevia, seja nas madrugadas enquanto os filhos dormiam ou trocando turnos com o seu marido na máquina de escrever, a grande redoma muitas vezes sufocava Sylvia Plath. Cada uma de suas criações nascia e morria ali, do seu próprio sopro de vida. O ar viciado que dava vida a elas transpassa seus poros, pulmões e ações: os alter egos, os outro-eu, os biografemas, a biografia, a vida retratada e refratada na ficção. Sylvia Plath, principalmente em sua ficção em prosa, parecia sempre aprisionada dentro de si.

A autora escreveu poemas, contos e um romance. Mais reconhecida por sua poesia, a prosa de Plath carrega a característica particular de se aproximar de um tom autobiográfico, menos presente em seus versos. Dessa forma, selecionamos aqui a prosa plathiana para análise. Pretendemos evidenciar como os fatos vividos se mesclam com a ficção em diferentes textos. Isso porque, conforme os exemplos selecionados, é possível visualizar claras (re)construções de eventos e personagens de sua vida em sua ficção. Nesse eterno reconstruir e desconstruir de fatos vividos em palavras, Ana Cecília Carvalho, em *A poética do suicídio em Sylvia Plath*, caracteriza a escrita plathiana como um “trabalho de Sísifo”, pois “consistia em inscrever um poema interminável do eu” (CARVALHO, 2003, p. 65). O mito grego de Sísifo retrata a figura de um homem condenado a levar uma pedra até o cume da montanha todos os dias, contudo, a cada final de dia a pedra voltava a descer. Desse modo, Plath estaria a cada novo texto tentando fugir de si mesma, mas a pedra voltava a acertá-la e a retratar a si mesma em seus personagens: um eterno poema do eu.

Para a análise a seguir, selecionamos o romance *The bell jar* (1963), alguns contos publicados em *Johnny Panic and the bible of dreams* (1977), além da mais recente edição dos seus diários³ e sua coletânea de cartas⁴. Em *Johnny Panic and the bible of dreams*, temos contato com as narrativas curtas da autora, escritas originalmente entre os anos de 1952 e 1962. É justamente no início desse período – entre 1952 e 1955 – que nos reencontramos com os resquícios de sua vida descritos em *The bell jar*. Primeiro e único romance publicado da autora⁵, a obra traz fortes indícios autobiográficos. Sua primei-

3. A edição organizada por Karen V. Kukil, publicada originalmente em 2000 e recentemente traduzida para o português (2017), apresenta os registros de 1950 a 1962. Esta edição inclui dois cadernos outrora lacrados por Ted Hughes, que referem-se ao período da vida de Plath enquanto professora no Smith College e um ano como escritora em Boston. Contudo, os últimos dois cadernos de capa dura escritos por Sylvia antes de seu suicídio não estão incluídos. De acordo com Hughes, um dos diários desapareceu e o outro foi por ele destruído.

4. Também organizado por Karen V. Kukil, *The letters of Sylvia Plath* (2017-2018) é dividido em dois volumes, com cartas referentes ao período de 1940 a 1963. Assim como os diários de Plath foram alterados por Ted Hughes em sua primeira edição, a seleção de cartas publicada anteriormente por Aurelia Plath, *Letters Home* (1975), não correspondia ao conjunto total de cartas escritas pela autora. Ainda que Kukil tenha organizado um volume gigantesco para cada período de cartas, muitas vezes nos deparamos com cartas incompletas ou com pedaços rasurados.

5. De acordo com Ted Hughes, no prefácio do livro *Johnny Panic and the bible of dreams*, Plath chegou a iniciar um segundo romance – havia escrito cerca de 130 páginas – que teria como título provisório *Double Exposure*. Contudo, o manuscrito desapareceu por volta de 1970 (cf. HUGHES in PLATH, 2008, p. 1).

ra edição, de janeiro de 1963 – pouco antes do suicídio de Plath – foi publicada sob o pseudônimo Victoria Lucas. O uso de um pseudônimo parece ressaltar certa necessidade de se “esconder” por trás de um nome falso, como se isso evitasse que o que quer que estivesse sendo descrito ali não fosse diretamente relacionado à sua vida particular. Condenada a essa escrita sisífica, entre o tentar fugir de si e, ao mesmo tempo, estar atada à escrita do eu, a dimensão autobiográfica da obra plathiana é analisada por Carvalho nos seguintes termos:

Como outros observaram, seu objetivo parecia duplo, pois tanto parecia procurar a representação mais precisa, como pretendia liberar as palavras de qualquer aspecto referencial. É por meio desse desmembramento que Sylvia Plath desconstrói e reconstrói o elemento autobiográfico, transformando o texto em um espaço de construção irreduzível aos elementos factuais e fazendo desaparecer qualquer pretensão de que o registro da memória seja uma apreensão fiel desses elementos. A memória que alimenta a escrita de Sylvia Plath está para sempre perdida e, portanto, é uma fonte “infiel”, constituído, por isto mesmo, de modo paradoxal, um ponto de apoio, cuja instabilidade essencial é propiciadora da criação literária (CARVALHO, 2003, p. 66).

Dessa forma, vemos o texto de Plath como um local de construção: a memória é lapidada em diferentes contextos, versões e gêneros. Ainda que seus personagens se diferenciem, encontramos resquícios que os interligam aos demais e, principalmente, à própria autora. Em *Experiência do limite: Ana Cristina Cesar e Sylvia Plath* (2009), Anélia Pietrani discute a escrita, muitas vezes autobiográfica, das duas escritoras. Com vidas semelhantes (mulheres, escritoras, suicidas), a escrita para Cesar e para Plath ia para além do texto: a vida é escrever, escrever é falar sobre a vida. Nesse sentido, mais especificamente no caso de Plath, Pietrani comenta:

o texto de Plath acirra a discussão em torno do fato de a linguagem dominar e potencializar um eu que avança do estado bruto biográfico e se vulcaniza em erupção, através de um processo de escrita que – tal como a imagem do porco-espinho – agoniza o eu, mas aponta o outro, que se consolida etimológica e romanticamente na figura indiscreta do alter-ego, na escrita sobre outra Esther-Plath (PIETRANI, 2009, p. 108).

A autora faz referência ao considerado alter-ego de Plath, Esther Greenwood, protagonista do romance *The bell jar*. O que Pietrani chama de “estado bruto biográfico” é aquilo que alimenta a escrita plathiana, sendo frequentemente e incansavelmente lapidada pela linguagem ficcional de seus textos. Esther é personagem, mas é também espelho e reflexo. Plath busca em seus diários e em sua memória os fatos de dez anos atrás e os reescreve em formato de romance. Tais fatos também aparecerão em contos, escritos anos antes, que provavelmente serviram de guia para a história de Esther.

Feita esta apresentação entre a relação vida e obra em Sylvia Plath, damos início aos estudos mais voltados à memória e seus reflexos na escrita plathiana. A *Re-doma de vidro*, imagem que dá título a este trabalho e figura o sufocamento em si mesma da autora, foi publicado originalmente sob pseudônimo. O detalhe é importante pois, indo na direção dos estudos autobiográficos, tal como aponta Philippe Lejeune (1975), para que um determinado livro seja considerado uma autobiografia é necessário que o nome do personagem, autor e narrador correspondam, selando o **pacto autobiográfico**. Nesse caso, o romance de Plath não concretizaria o pacto e, portanto, não poderia ser considerado uma autobiografia. Independente da classificação dada por Lejeune, devemos estar cientes da proximidade entre vida e ficção na obra. Por isso, Carvalho faz a ressalva:

Um outro ponto deve ser lembrado com relação ao romance. Nele, Sylvia Plath também abole a categoria do “nome próprio” apontada por Philippe Lejeune como elemento diferenciador entre o romance e a autobiografia, pois o nome da autora (“Victoria Lucas”) que ali aparece é uma invenção. Além desse pseudônimo, em um dado momento, a personagem Esther Greenwood, narradora e protagonista, inventa para si mesma o pseudônimo “Elly Higginbottom”, para se sentir “mais segura” e porque “não queria que nada do que fizesse ou dissesse”, naquela ocasião, pudesse ser ligado a ela mesma e a “seu nome verdadeiro” (*RV*, p. 22). Em outro momento, Esther tenta escrever um romance sobre as memórias de uma moça que “seria ela mesma, mas chamada Elaine” – nome que, como o de Esther, “tinha seis letras” (*RV*, 113), mesmo número de letras do nome de Sylvia. Com isso tudo, Plath efetua, enfim, um verdadeiro *mise en abîme* (CARVALHO, 2003, p. 70-71).

Dissemos que Esther era tal como um reflexo: Sylvia se coloca frente ao espelho e seus personagens a refletem/refratam. Contudo, seus personagens também veem a si mesmos frente a espelhos, e continuamente os reflexos se multiplicam e se borram. Dessa forma, temos o efeito de *mise en abîme* mencionado por Carvalho. Entre o jogo de imagens, perdemos a figura inicial; o efeito colabora para que a figura de Sylvia se perca e cada vez mais enxerguemos seus reflexos/personagens, e não sua própria imagem.

A não adequação do romance com a teoria da autobiografia proposta por Lejeune não compromete a proximidade entre vida e obra presente em *The bell jar*. Pelo contrário, é justamente por distorcer a ideia de autobiografia que a escrita plathiana vai além. Partindo dos estudos clássicos de Philippe Lejeune, Leonor Arfuch, em *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea* (2002), problematiza alguns conceitos dados pelo autor e oferece uma nova visão da obra autobiográfica:

Não se tratará então de adequação, da “reprodução” de um passado, da captação “fiel” de acontecimentos ou vivências, nem das transformações “na vida” sofridas pelo personagem em questão, mesmo quando ambos – autor e personagem – compartilharem o mesmo contexto. Tratar-se-á, simplesmente, de literatura: essa volta de si, esse estranhamento do autobiográfico, não difere em grande medida da posição do narrador diante de qualquer matéria artística e, sobretudo, não difere radicalmente dessa outra figura, complementar, a do *biógrafo* – um outro ou “um outro eu”, não há diferença substancial – que, para contar a vida de seu herói, realiza um processo de identificação e, consequentemente, de valoração (ARFUCH, 2010, p. 55).

O comentário de Arfuch justifica nossa opção por não classificar *A Redoma de vidro* para além da categoria mais geral do romance. A semelhança entre personagem e autor é clara, mas qualquer tentativa de buscar reproduções fideis, comprovações de veracidade, foge do intuito declarado neste artigo. Isso porque, conforme complementa a autora: “mesmo quando estiver em jogo uma certa ‘referencialidade’, enquanto adequação aos acontecimentos de uma vida, “*não é isso o que mais importa*”, ou seja, “*não é tanto o ‘conteúdo’ do relato por si mesmo – a coleção de acontecimentos, momentos, atitudes –, mas precisamente as estratégias – ficcionais – de autorrepresentação o que importa*” (ARFUCH, 2010, p. 73). O que nos importa, para as análises apresentadas a seguir, é o **modo** como Sylvia lapida suas memórias e as repete em diferentes textos e contextos: “Não a ‘verdade’ do ocorrido, mas sua construção narrativa, os modos de (se) nomear no relato, o vaivém da vivência ou da lembrança, o ponto do olhar, o que se deixa na sombra” (ARFUCH, 2010, p. 73). Em resumo, o que é realmente significativo em textos autobiográficos não é a verossimilhança, mas essa “qualidade autorreflexiva” que menciona Arfuch.

Ilustramos a imagem asfíxiada do autor e suas criações sob a redoma, condenando a escrever eternamente um poema do eu, já que lhe é impossível fugir de si mesmo. Adentramos as paredes vítreas e vemos agora com nitidez a figura aprisionada em seu próprio corpo, a rememorar suas cicatrizes.

2. Entre memórias e cicatrizes

Sylvia Plath tentou o suicídio aos 20 anos, ingerindo pílulas e se escondendo no porão de sua casa, sendo encontrada três dias depois. Ela ingeriu pílulas demais, vomitou, e retornou à consciência perdida no escuro. Durante sua vida, Plath provavelmente pensou mais de uma vez em tentar se matar novamente, mas qualquer afirmação concreta sobre isso se torna borrada. Dez anos depois da primeira tentativa, já com dois filhos, separada do seu marido Ted Hughes, Plath, que acordava nas madrugadas para

escrever, liga o gás do forno do fogão e deita sua cabeça sobre a tampa. O suicídio é, portanto, a cicatriz que marcou Sylvia Plath. Seja como memória traumática da juventude, seja como ânsia que a angustiava constantemente, falamos de uma memória de dor que a invadia e, conseqüentemente, reaparecia em seus textos.

A partir dessa relação entre memória e cicatriz, recorremos aos estudos de Aleida Assmann em *Espaços da recordação* (1999), onde a autora discute a relação entre dor, memória e cicatriz. Para o estudo que segue, manteremos uma relação metafórica com a teoria de Assmann, já que, para a autora, a cicatriz é muito mais física do que psicológica. No caso de Plath, o suicídio se torna uma cicatriz metafórica, pois não há marcas físicas em seu corpo que a relembrem do ato.

Aleida Assmann parte da teoria da mnemotécnica de Nietzsche para descrever a relação entre dor e memória:

Sua tese sobre a “dor como acessório mais poderoso da mnemotécnica”, Nietzsche a desenvolveu em uma retórica simples de pergunta e resposta. Sua pergunta: “Como se cria uma memória para o animal humano? Como se entalha nesse entendimento de natureza instantânea, em parte embotado, em parte confuso, nesse esquecimento encarnado, alguma coisa de modo que ela permaneça ali?”. E a resposta: “Marca-se a fogo, e com isso alguma coisa ficará na memória; só o que não termina, *o que dói*, fica na memória” (ASSMANN, 2011, p. 263-264).

Ainda partindo de Nietzsche, Assmann ressalta: “Nietzsche associou à memória não apenas o problema da armazenagem, mas também o da fixação de um presente constante. O que será confiado à memória precisa não apenas manter-se indelevelmente inesquecível, mas também permanentemente presente” (ASSMANN, 2011, p. 265). A morte mantinha a cicatriz sempre ardente, mas Sylvia se recusava a aceitá-la. Quanto mais próxima da dor suas palavras chegavam, mais ela desejava fugir de si mesma, levantando a pedra mais uma vez até o cume. Contudo, era o interior de Sylvia que a guiava entre as palavras. A pedra caía mais uma vez.

A memória nunca se cala, e a dor é sempre forte demais para não ser ouvida. A recorrência de determinados temas não se baseia apenas em uma afinidade ou estilo de escrita, mas, muitas vezes, remete a relatos biográficos da própria autora. Muitas vezes, vemos o fato primeiro, ocorrido com a própria Sylvia, transcrito com datas e detalhes em seu diário, ser transformado em um conto pouco tempo depois. Por exemplo: “Widow Mangada”, retirado dos seus diários durante o verão de 1956, e “That widow Mangada”, um conto escrito no outono do mesmo ano.

Caminhando conforme as páginas de *A Redoma de vidro*, temos uma primeira imagem recorrente e significativa: o caso dos Rosenberg. Esther Greenwood menciona o caso logo na primeira página: “Era um verão estranho, sufocante, o verão em que

eletrocutaram os Rosenberg, e eu não sabia o que estava fazendo em Nova York. Tenho um problema com execuções” (PLATH, 2014, p. 7). Antes disso, em 19 de junho de 1953, Sylvia Plath escrevera em seu diário: “Certo, as manchetes anunciam que dois deles serão executados às onze horas de hoje. E eu sinto um embrulho no estômago” (PLATH, 2017a, p. 626). Avançamos (ou retrocedemos) da ficção para o registro biográfico: tanto Esther quanto Sylvia sentem-se angustiadas de alguma forma pela execução. Ao falar com uma colega sobre o caso, Esther se assusta com a resposta:

– É horrível que pessoas daquele tipo continuem vivas.

Ela então bocejou, e sua boca pálida e alaranjada abriu-se revelando uma escuridão profunda. Fascinada, olhei fixamente para a caverna que se escondia em seu rosto, até que os dois lábios se encontraram e o demônio falou de dentro de seu esconderijo: – Que bom que eles vão morrer (PLATH, 2014, p. 114).

Um trecho muito parecido aparece em seu diário:

A moça alta felina linda que usava um chapéu original para trabalhar diariamente se levantou e se apoiou sobre o cotovelo no divã em que cochilava, na sala de reuniões, bocejou e disse com fascinante maldade entediada: “Fico contente em saber que eles vão morrer”. Ela olhou vaga e presunçosamente em volta da sala e fechou os olhos verdes enormes e voltou a dormir (PLATH, 2017a, p. 626-627).

Notemos como, em ambos os casos, a figura feminina se repete, sempre representadas com imagens distorcidas. No romance, seu rosto é um borro oco, um vazio de onde o demônio sai e solta as palavras amargas. Em seu diário, Sylvia a descreve como linda, porém entediada. Em resumo, tanto Esther quanto Sylvia desejam representar como o fato é visto com banalidade pelas outras pessoas. A moça desfigurada do romance deixa que o demônio fale por ela, e a moça alta e felina sente-se entediada diante da morte alheia. Neste primeiro exemplo, evidenciamos como Plath reconstrói fatos que a angustiaram de diferentes formas em seus textos. Ainda que relatem o mesmo ocorrido, a autora, como menciona Arfuch, joga com os modos de representação de suas experiências, indo para além do mero relato autobiográfico.

A angústia, que também poderia ser diagnosticada como depressão nos moldes atuais, é um sentimento recorrente, seja em Sylvia, seja em suas personagens. Veremos como esse sentimento se aproxima em seus mais diferentes textos. O conto “Tongues of stone” (1955) será um dos mais frequentes entre as análises, pois é tido como o conto mais próximo de seu romance. No conto, uma personagem presa em seu mundo sufocante não consegue realizar as tarefas comuns do dia a dia, como dormir ou tomar banho, o que a leva a tentar suicídio. Sobre essa aproximação entre o conto e o romance, Carvalho ressalta:

Na visão de uma pesquisadora, a “peça de aprendiz”, que é o conto “Tongues of Stone”, tem todas as partes isoladas que comporiam em uma só unidade o romance, mas não tem nem o estilo nem o tema que, apenas em *The bell jar*, serão desenvolvidos plenamente. É verdade que esses textos exibem todo o esforço da autora para rever, recriar, enfim, inscrever a mesma experiência em um número infindável de possibilidades textuais, nas quais se desdobram distintas vozes e representações do eu – e, como é evidente, do outro a quem se dirige (CARVALHO, 2003, p. 70).

Indo ao encontro do que propõe Arfuch, Carvalho menciona essa necessidade de escrever uma “mesma experiência em um número infindável de possibilidades textuais”. Ou seja, lidando com diferentes estratégias auto ficcionais ao lapidar a experiência bruta biográfica. A partir da relação entre o conto e o romance, podemos destacar alguns pontos importantes que se repetem. Iniciaremos pelo sono como um dos tópicos a serem comparados:

Por dois meses ela não tinha chorado ou dormido, e até agora ela ainda não tinha dormido, mas o choro veio cada vez mais durante o dia. Através de suas lágrimas, ela olhou pela janela, para a luz do sol borrada nas folhas, que estavam ficando vermelhas brilhantes. Era algum dia de outubro; ela há muito perdera a noção dos dias, e isso não importava, porque um dia era igual ao outro e não existiam mais noites para separá-los, porque ela nunca mais dormiu (PLATH, 2008, p. 274, tradução nossa)⁶.

A dificuldade para dormir também é recorrente em Esther: “Fazia vinte e uma noites que eu não dormia” (PLATH, 2014, p. 164). Além disso, Esther ainda nos descreve que sua situação a impedia de realizar coisas simples, como o simples fato de tomar um banho:

Eu não tinha lavado minhas roupas ou cabelo porque aquela me parecia uma ideia estúpida.

Eu via os dias do ano se estendendo diante de mim como uma série de caixas brancas e brilhantes, separadas uma da outra pela sombra escura do sono. Só que agora a longa perspectiva das sombras, que distinguia uma caixa da outra, tinha subitamente desaparecido, e eu via os dias cintilando à minha frente como uma avenida clara, larga e desolada até o infinito.

Eu achava estúpido lavar algo num dia para no dia seguinte ter que lavar de novo.

Ficava cansada só de pensar naquilo.

Queria fazer as coisas de uma vez e me ver livre de tudo (PLATH, 2014, p. 144).

6. Original: “For two months she had neither cried nor slept, and now she is still did not sleep, but the crying came more and more, all day long. Through her tears she stared out the window at the blur sunlight made on the leaves, which were turning bright red. It was sometime in October; she had long ago lost track of all the days and it really didn’t matter because one was like another and there were no nights to separate them because she never slept anymore” (PLATH, 2008, p. 274).

A complementar a comparação, no dia 3 de novembro de 1952 (poucos meses antes da tentativa de suicídio recontada no romance), Plath escreve no diário sobre a dificuldade de dormir, e como isso a angustiava:

Meu Deus, se em algum momento cheguei perto de querer cometer suicídio foi agora, sentindo o sangue grogue insone a se arrastar pelas veias e a atmosfera pesada e cinzenta de chuva e os homenzinhos desgraçados do outro lado da rua batendo no telhado com picaretas, machados e formões, além do fedor acre infernal do piche. Caí na cama novamente esta manhã, implorando pelo sono, refugiando-me na escura, quente fétida escapada da ação, da responsabilidade. Péssimo (PLATH, 2017a, p. 177).

Esther, Sylvia e a personagem do conto imploram pelo sono, que se recusa a vir. A falta de sono é um dos considerados “sintomas” da depressão, pois é a partir desse constante cansaço que se desencadeiam os demais sentimentos, como menciona Esther em seu relato. Os dias de Esther, claros e brilhantes, separados pela escuridão do sono, agora se viam em uma fila infinita de caixas brancas cintilando a sua frente. O sono se foi, seus dias corriam sem intervalos, assustadoramente brancos. A rotina dos dias é borrada, há uma necessidade de fazer com que as coisas se acabem. Esse sentimento é abordado por Andrew Solomon em *O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão* (2001), ao comentar sobre como é difícil para uma pessoa depressiva realizar pequenas atitudes normais do cotidiano, como tomar um banho, por exemplo:

Lembro de estar deitado na cama, imobilizado, chorando por estar assustado demais para tomar um banho, e ao mesmo tempo saber que chuveiros não são assustadores. Eu continuava dando os passos, um por um, na minha mente: você gira e põe os pés no chão, fica em pé, anda até o banheiro, abre a porta do banheiro, vai até a borda da banheira, abre a água, entra embaixo dela, passa sabonete, enxagua-se, sai da banheira, enxuga-se, volta para a cama. Doze passos, que me pareceram então tão sufocantes quanto as estações da via-crúcis (SOLOMON, 2014, p. 51).

A via-crúcis entre o quarto e o banheiro pareciam demais, tanto para Esther quanto para a personagem de “Tongues of stone”, a simples repetição do ato cotidiano perdia qualquer importância: “Não havia nada para ela agora a não ser o corpo, um enfadonho boneco de pele e ossos que tinha que ser lavado e alimentado dia após dia” (PLATH, 2008, p. 274, tradução nossa)⁷. Isso porque o mundo parecia isolar-se da personagem. Nesse mesmo sentido, Plath cria duas imagens fundamentais em seu romance: a redoma e a figueira. Quanto mais próxima do seu próprio eu, mais a linguagem

7. Original: “There was nothing to her now but the body, a dull puppet of skin and bone that had to be washed and fed day after day” (PLATH, 2008, p. 274).

se mostra insuficiente para descrever aquilo que vê ou sente e, desse modo, recorre a metáforas. As imagens em Plath funcionam inversamente para representar o vazio, sendo, respectivamente, a primeira uma metaforização do vazio pela falta, enquanto a segunda, a representação do vazio através da abundância.

A redoma, figura que dá título ao romance de Plath, aparece em vários momentos durante a narrativa. Contudo, a sua recorrência é mais frequente quando nos tornamos cientes do estado emocional de Esther: “Afundei no banco de veludo cinza e fechei meus olhos. O ar da redoma me comprimia, e eu não conseguia me mover” (PLATH, 2014, p. 209). O não conseguir agir, não conseguir dormir, não se mover diante do abismo que se abria sob seus pés. A ânsia de pular, de apagar as luzes, não mover-se, não seguir, estancar no mergulho obscuro de si. Permanecer onde o silêncio prevalece, envolta e segura em sua própria concha, como a personagem em “Tongues of stone”:

Nada no mundo poderia tocá-la. Até mesmo o sol brilhava distante em sua concha de silêncio. O céu e as folhas e as pessoas recuavam, e ela não tinha nada a ver com eles porque ela estava morta por dentro, e nem todas as risadas ou todo o amor deles poderiam alcançá-la. Como uma lua distante, extinta e fria, ela via seus rostos suplicantes e tristes, suas mãos estendidas para ela, congeladas em atitudes de amor (PLATH, 2008, p. 278, tradução nossa)⁸.

O vidro da redoma, assim como a imagem metafórica da “concha de silêncio”, permite que ela enxergue o mundo e as pessoas, mas impede que a alcancem. A metáfora para o isolamento está desenhada nas palavras de Plath, que parecia conviver com o seu próprio ar viciado, fosse nas linhas romanescas, ou nos breves períodos de um conto. Havia sempre o medo de que os vidros descessem novamente sobre Esther, que a redoma a aprisionasse e a fizesse ouvir o silêncio gritante de seu coração: “Mas eu não tinha certeza. Eu não tinha certeza de nada. Como eu poderia saber se um dia – na faculdade, na Europa, em algum lugar, em qualquer lugar – a redoma de vidro não desceria novamente sobre mim, com suas distorções sufocantes?” (PLATH, 2014, p. 270). Em eco, Sylvia Plath escreve também em seu diário sobre essa angústia diante do aprisionamento: “O maior progresso, porém, estaria em sentir que eu me libertava da redoma de vidro” (PLATH, 2017a, p. 544). A redoma é ainda mencionada em uma carta para sua amiga Marcia B. Stern, em 23 de julho de 1952: “É realmente impressionante como eu passei a maior parte da minha vida como se estivesse na atmosfera rarefeita de uma redoma de vidro, de acordo com o cronograma” (PLATH, 2017b, p.

8. Original: Nothing in the world could touch her. Even the sun shone far off in a shell of silence. The sky and leaves and people receded, and she had nothing to do with them because she was dead inside, and not all their laughter nor all their love could reach her anymore. As from a distant moon, extinct and cold, she saw their supplicant, sorrowful faces, their hands stretching out to her, frozen in attitudes of love (PLATH, 2008, p. 278).

471-472, tradução nossa)⁹. De forma breve, evidenciamos como a imagem da redoma, ainda que em diferentes formas, e em diferentes gêneros, representa um mesmo sentimento: o aprisionamento de si em si mesma.

A segunda imagem a que Plath recorre para representar sua angústia é a da figueira. A ideia de futuro angustia Esther, porque se vê frente a inúmeras opções, e todas elas excludentes. Tal qual uma árvore, com seus diversos galhos, cada um com um figo guardando um futuro, e cada qual com seu prazo para o apodrecimento:

Eu via a minha vida se ramificando à minha frente como a figueira verde daquele conto.

Da ponta de cada galho, como um enorme figo púrpura, um futuro maravilhoso acenava e cintilava. Um desses figos era um lar feliz com maridos e filhos, outro era uma poeta famosa, outro, uma professora brilhante, outro era Ê Gê, a fantástica editora, outro era feito de viagens à Europa, África e América do Sul, outro era Constantin e Sócrates e Átila e um monte de amantes com nomes estranhos e profissões excêntricas, outro era uma campeã olímpica de remo, e acima desses figos havia muitos outros que eu não conseguia enxergar.

Me vi sentada embaixo da árvore, morrendo de fome, simplesmente porque não conseguia decidir com qual figo eu ficaria. Eu queria todos eles, mas escolher um significava perder todo o resto, e enquanto eu ficava ali sentada, incapaz de tomar uma decisão, os figos começaram a encolher e ficar pretos e, um por um, desabaram no chão aos meus pés (PLATH, 2014, p. 88-89).

Na ânsia da escolha de uma decisão que poderia anular a seguinte, Esther via o seu futuro. Contudo, a espera fez com que seus figos apodrecessem e todas as opções fechassem seus caminhos. Em resumo, não há mais saída. A ideia da abundância de escolhas que levam ao vazio é retomada por Plath em seu conto “Stone by with the dolphin” (1957/58). Dody, a protagonista, enxerga a vida como uma árvore: “A vida é uma árvore com muitos galhos. Escolhendo esse galho, eu rastejo para longe do meu ramo de maçãs. Eu recolho para mim meus Winesaps, meus Coxes, meus Bramleys, meus Jonathans. Conforme eu vou escolhendo. Ou eu devo escolher apenas um?” (PLATH, 2008, p. 187, tradução nossa)¹⁰. Os nomes exóticos de garotos se repetem, assim como em seu romance, e as escolhas lhe parecem difíceis e múltiplas como os galhos de uma árvore. A recorrência nos leva, mais uma vez, para os diários de Plath, que em 1951 escreve: “O que seria melhor? A escolha é assustadora. Não sei: é isso que eu quero. Só posso arriscar palpites em relação aos pobres coitados que conheço dizendo: ‘Isso é o

9. Original: “It’s quite amazing how I’ve gone around for most of my life as in the rarefied atmosphere under a bell jar according to schedule” (PLATH, 2017b, p. 471-472)

10. Original: “Life is a tree with many limbs. Choosing this limb, I crawl out for my bunch of apples. I gather unto me my Winesaps, my Coxes, my Bramleys, my Jonathans. Such as I choose. Or do I choose?” (PLATH, 2008, p. 187).

que eu não quero” (PLATH, 2017a, p. 123). A jovem Sylvia Plath aflige-se diante da escolha. Esther quer ser poeta, mas também gostaria de ser mãe. Dody deve escolher entre seus amantes. A abundância de galhos de uma árvore não nos permite escalá-la, continuamos aos seus pés, vendo os figos lentamente apodrecerem. Nos vemos submersos em frutos e futuros, malcheirosos e escuros, que perderam o seu prazo. O vazio continua, mesmo no muito.

A mudez do mundo, seja na redoma ou embaixo dos galhos da figueira, enaltece as batidas de um coração que repete: Eu sou. Eu sou. Eu sou. Como os batimentos cardíacos em uma máquina, com suas elevações e sequências (*I am I am I am*). Esther, durante um passeio com uns amigos na praia, sente-se vazia e decide deixar sua vida no mar: “resolvi que nadaria até estar cansada demais para voltar. Enquanto avançava, eu sentia o coração batendo como um motor surdo nos meus ouvidos. Eu sou eu sou eu sou eu sou” (PLATH, 2014, p. 177). O corpo, contudo, luta pela vida, ainda que ela resista. Mesmo tentando afogar a si mesma, a cada novo mergulho, ela era levada para cima. Um trecho em seu diário parece retomar exatamente essa insistência do existir que cabe na repetição “eu sou”: “Eu [I]: que letra firme, quanta tranquilidade nos três traços: um vertical, orgulhoso e afirmativo, depois duas linhas horizontais curtas, em rápida e presunçosa sucessão. A caneta rabisca no papel...I...I...I...I...I” (PLATH, 2017a, p. 49). Para Sylvia, o “eu” é orgulhoso e afirmativo, presunçoso, assim como as batidas de seu coração. Ele insiste em viver, em ser, apesar de uma parte de si buscar a aniquilação. Ironicamente, a repetição da letra “I” ocorre seis vezes: S-Y-L-V-I-A. É ela a figura presunçosa, orgulhosa e afirmativa, que **ainda** (r)existe.

A presença da morte parece ressaltar a necessidade de ser nas personagens de Sylvia. Agnes, no conto “The wishing box” (1956), depressiva por não conseguir sonhar, recorrerá à mesma estrutura frasal, e, principalmente, à (re)afirmação de **ser**:

A totalmente auto-suficiente, imutável realidade das coisas ao redor dela começaram a deprimir Agnes. (...) Agnes lamentou, em uma doce alucinação, que um polvo veio deslizando até ela pelo chão, em um padrão de caxemira roxo e laranja. Ela deveria abençoá-lo. Qualquer coisa para provar que seus poderes imaginativos não estavam irremediavelmente perdidos; que seu olho não era meramente uma lente de câmera aberta que registrava os fenômenos ao seu redor e pronto. “Uma rosa”, ela se viu repetindo para si mesma de forma vazia, como se fosse um canto fúnebre, “é uma rosa é uma rosa...” (PLATH, 2008, p. 218, tradução nossa)¹¹.

11. Original: The utterly self-sufficient, unchanging reality of the *things* surrounding her began to depress Agnes. [...] I, Agnes mourned, in some sweet hallucination an octopus came slithering towards her across the floor, paisley-patterned in purple and orange, she would bless it. Anything to prove that her shaping imaginative powers were not irretrievably lost; that her eye was not merely an open camera lens which recorded surrounding phenomena and left it at that. “A rose”, she found herself repeating hollowly, like a funeral dirge, “is a rose is a rose...” (PLATH, 2008, p. 218).

Há ironia nas últimas palavras, em que um canto fúnebre afirma ser a rosa o que ela é, instaurando um tempo presente na morte. Em um funeral, a morte nos assume como seres que fomos, mas Plath coloca a rosa no presente do indicativo, pois ela **ainda** é. Apesar do que lhe pesa, do que lhe dói e angustia, o coração ainda bate presunçosamente: eu sou, eu sou, eu sou. Continuamos sendo. Os dias continuam para Esther e, enquanto comenta com uma colega sobre sua situação, sua falta de sono, incomodada por não conseguir escrever, surge a “solução” mais próxima para seus problemas¹²: “Doutor Gordon – disse Teresa. – É um psiquiatra” (PLATH, 2014, p. 142). O período de internamento, tratamentos e sua relação com os médicos é um dos temas mais dolorosos de Sylvia Plath, juntamente com o próprio suicídio. No romance, Esther é internada em dois hospitais diferentes, sendo o primeiro aquele que a traumatizará devido ao tratamento escolhido para “curá-la”: eletrochoques.

Após a internação, e sem sinal de melhoras, o médico de Esther decide que a melhor opção para ela seria a terapia eletroconvulsiva. O modo como Plath descreve a situação, e a crescente agonia que gera no leitor, nos leva a pensar que essa situação é muito mais particular e viva na memória de Plath do que uma simples reconstrução ficcional de uma experiência vivida na juventude:

Deitei na cama.

A enfermeira vesga voltou. Ela tirou meu relógio e o guardou no bolso. Então começou a tirar os grampos do meu cabelo.

O dr. Gordon destrancou o armário e tirou dali uma mesa de rodinhas, sobre a qual havia uma máquina, e a empurrou até a cabeceira da cama. A enfermeira começou a lambuzar as minhas têmporas com uma pasta fedorenta.

Quando ela se debruçou sobre mim para alcançar o lado da minha cabeça que estava mais perto da parede, seus peitos enormes taparam meu rosto como uma nuvem ou um travesseiro. Um vago odor medicinal emanava de seu corpo.

- Não se preocupe – sorriu a enfermeira. – Todo mundo fica morrendo de medo na primeira vez.

Tentei sorrir, mas minha pele tinha ficado dura como um pergaminho.

O dr. Gordon colocou duas placas de metal nas minhas têmporas, prendeu-as com uma tira que apertava a minha testa, e me deu um fio para morder.

Fechei os olhos.

Houve um breve silêncio, como uma respiração suspensa. Então alguma coisa dobrou-se sobre mim e me dominou e me sacudiu como se o mundo estivesse acabando. Ouvi um guincho, *iii-ii-ii-ii-ii*, o ar tomado por uma cintilação azulada, e a cada clarão algo me agitava e moía e eu achava que meus ossos se quebrariam e a seiva jorraria de mim como uma planta partida ao meio.

Fiquei me perguntando o que é que eu tinha feito de tão horrível (PLATH, 2014, p. 160-161).

12. A depressão, ou a angústia, das personagens pode ser vista no decorrer de todo o romance e em demais contos de Plath. Entretanto, respeitando a extensão do artigo, passaremos diretamente aos demais focos, que, de uma forma ou de outra, dialogarão sempre com esse sentimento que assola suas personagens.

A descrição lenta e fragmentada de todos os passos faz com que uma imagem seja cuidadosamente criada. Estamos dentro da sala, vendo os grampos serem retirados lentamente, o doutor se aproximando com suas máquinas e o cheiro azedo da pasta arde nas nossas próprias narinas. O choque nos atinge no guincho agudo, e o nosso corpo, frente às páginas escritas, se dobra de pavor. O trecho segue com um espaço em branco: esperamos que alguém responda à pergunta de Esther. Afinal, o que fez ela de tão errado para merecer tal tortura? Vazio. Tal como ocorre em seu conto que dá título ao livro *Johnny Panic and the bible of dreams*. Neste conto estamos, novamente¹³, frente à vida de uma funcionária em um hospital, e sua função é escrever os sonhos – *bible of dreams* – dos pacientes para o grande Johnny Panic. A protagonista, ao roubar um dos livros que conteriam os sonhos dos pacientes, é pega por alguns médicos e levada para uma sala para “pagar” pelo erro cometido:

O berço branco está pronto. Com uma terrível gentileza, sra. Milleravage tira o relógio do meu pulso, os anéis dos meus dedos, os grampos do meu cabelo. Ela começa a me despir. Quando estou nua, eu sou ungida nas têmporas e vestida em lençóis virginais como a primeira neve.

Então, dos quatro cantos do quarto e da porta atrás de mim se aproximam cinco falso sacerdotes em trajes brancos e máscaras cirúrgicas, cujo único trabalho é tirar Johnny Panic do seu trono. Eles me estendem de costas no berço. A coroa de arames na minha cabeça, a hóstia do perdão na minha língua. Os sacerdotes mascarados movem-se para os seus postos e seguram-me: um na minha perna esquerda, outro na minha direita, um no meu braço direito, um no meu braço esquerdo. Um atrás da minha cabeça, na caixa de metal, onde não posso ver (PLATH, 2008, p. 171, tradução nossa)¹⁴.

Parecemos estar, novamente, vendo Esther e seus grampos sendo lentamente retirados de seu cabelo. O ritual está sendo realizado da mesma forma, com os mesmos passos sagradamente repetidos, metodicamente, prontos para a realização final. Ela é o grande sacrifício, envolta pelas “divindades” em branco, prestes a ceder cada célula do seu ser em uma espera de ressurreição como um novo ser humano. Ela

13. Como em alguns outros casos, aqui há uma aproximação entre a protagonista do conto “The Daughters of the Blossom Street” e o conto em questão, já que ambas trabalham em um hospital psiquiátrico. Sylvia Plath parece “reutilizar” suas personagens em textos diferentes, corroborando, mais uma vez, uma possível relação com si mesma.

14. Original: The white cot is ready. With a terrible gentleness Miss Milleravage takes the watch from my wrist, the rings from my fingers, the hairpins from my hair. She begins to undress me. When I am bare, I am anointed on the temples and robed in sheets virginal as the first snow.

Then, from the four corners of the room and from the door behind me come five false priests in white surgical gowns and masks whose one lifework is to unseat Johnny Panic from his own throne. They extend me full-length on my back on the cot. The crown of the wire on my head, the wafer of forgetfulness on my tongue. The masked priests move to their posts and take hold: one of my left leg, one of my right, one of my right arm, one of my left. One behind my head at the metal box where I can't see (PLATH, 2008, p. 171).

precisa pagar pelo erro cometido, o roubo do livro, a falta de sono, o não conseguir tomar banho, a depressão. Seu erro de sofrer e não conseguir se levantar e seguir, como qualquer outra menina, frente às alegrias e possibilidades da vida. No conto, Plath parece abusar ainda mais do lirismo, provavelmente porque a contenção de palavras – por se tratar de um gênero muito mais conciso e exigir que o fato seja descrito com muito menos – se torna inevitável para tentar expressar algo que a linguagem talvez não atinja completamente:

Dos seus lugares apertados ao longo da parede, os devotos levantaram suas vozes em protesto. Eles começam o canto devocional:
A única coisa a amar é o próprio Medo.
O amor do medo é o começo da sabedoria.
A única coisa a amar é o próprio Medo.
Que o Medo e o Medo e o Medo estejam em todo lugar.
Não há tempo para a sra. Milleravage ou o diretor da clínica ou os sacerdotes amordaçá-los.
O sinal está dado.
A máquina os trai.
No momento em que penso estar mais perdida, a face de Johnny Panic aparece como um lustre de luzes no teto. Eu estou tremendo como uma folha nos dentes da glória. A sua barba é relâmpago. Relâmpago em seus olhos. Suas palavras dão descargas elétricas sobre o universo e o iluminam.
O ar crepita com esses anjos de raio azul.
Seu amor é o salto de vinte andares, a corda na garganta, a faca no coração.
Ele não esquece os seus (PLATH, 2008, p. 171-172, tradução nossa)¹⁵.

Como em um ritual, o canto inicia o grande momento que segue. As divindades cantam para o medo, pois o medo é o que está em todos os lugares: é o amor, o início da sabedoria. Seria o medo daquilo que está para iniciar, das luzes e tremores que virão, ou o medo do próprio ser humano, que canta sabedoria para métodos curativos que mais se assemelham a torturas medievais? A repetição é evidente. Novamente temos Esther deitada em sua cama branca, seu pavor, os tremores ininterruptos e o guincho que agora brilha a luz do saber do homem-divino. Em meio à carga, em um desespero final, a personagem vê o rosto de Johnny Panic aparecer sobre sua cabeça, com sua barba e olhos luminosos, um ser divino vindo para abrir-lhe o caminho, a sal-

15. Original: "From their cramped niches along the wall, the votaries raise their voices in protest. They begin the devotional chant: / *The only thing to love is Fear itself. / Love of Fear is the beginning of wisdom. / The only thing to love is Fear itself. / May Fear and Fear and Fear be everywhere. /* There is no time for Miss Milleravage or the Clinic / Director or the priests to muzzle them. The signal is given. The machine betrays them. At the moment when I think I am most lost the face of the Johnny Panic appears in a nimbus of arc lights on the ceiling overhead. I am shaken like a leaf in the teeth of glory. His beard is lightning. Lightning in his eye. His Word charges and illumines the universe. The air crackles with this blue-tongued lightning-haloed angels. His love is the twenty-story leap, the rope at the throat, the knife at the heart. He forgets not his own" (PLATH, 2008, p. 171-172).

vação perto do fim. Ao remontarmos a cena, tendo em vista a sua aproximação nítida com a descrição de Esther no romance, vemos que talvez Plath esteja muito além da recriação de um ritual. Os médicos, como pequenas divindades que a preparam para a grande chegada, são também como anjos em seus alvos jalecos. Todo ritual é feito para um deus, e, nesse caso, a figura luminosa de Johnny parece justamente situar-se sobre ela no momento final. Ela está no caminho para sua própria salvação. Seja enquanto Esther, no romance, ou no conto, esse é o caminho que ela deve seguir, mesmo com medo, afinal, medo é amor e a Sua palavra iluminará o universo no grande epílogo.

O rosto de Johnny Panic não apareceu para Plath em seus momentos de desespero¹⁶; o céu permaneceu vazio enquanto ela escolhia pegar os comprimidos e seguia para o porão; continuou mudo naquela madrugada fria de fevereiro. O tratamento por eletrochoques atua como um exemplo de memória da cicatriz a que se refere Assmann, pois é partindo de uma lembrança, provavelmente traumática, que Plath descreve sua experiência. É pela dor do tratamento, do medo, que a memória se instaura como cicatriz em seu corpo, física e psicologicamente. Em 1956, poucos anos após a tentativa de suicídio, e ainda a receber o tratamento, Sylvia escreve em seu diário:

E agora estou aqui sentada, reservada e exausta em meu devaneio, algo enferma do coração. Quero escrever uma descrição detalhada do tratamento de choque, curta, densa, explosiva, sem um pinga de sentimentalismo pudico, e quando tiver escrito o bastante mandarei o texto para David Ross. Não haverá pressa, pois estou desesperadamente vingativa, por enquanto. Mas deixarei que o material se acumule. Pensei na descrição do tratamento de choque na noite passada: o sono mortífero de sua loucura, e o café da manhã que não veio, os pequenos detalhes, a volta ao tratamento de choque que deu errado: eletrocussão entra em cena, a inevitável descida ao salão subterrâneo, acordar num mundo novo, sem nome, renascer, mas não de mulher (PLATH, 2017a, p. 247).

Ela sente-se “desesperadamente vingativa”, e deseja retratar isso em seus textos. A representação da experiência, seja no conto, seja no romance, atinge muito bem esse sentimento de vingança diante do tratamento. Lemos aqui aquilo que a própria Plath parecia levar no corpo, a dor do choque insuportável, o lento desespero do ritual que se inicia e a queda do corpo no fim. A medicina se aproxima, mais uma vez, das torturas da Idade Média, das ditaduras ou de qualquer outro episódio cruel de opressão da nossa história – quando, na verdade, estamos ironicamente diante de um dos tratamentos considerados mais eficazes para a depressão até **hoje**. Andrew Solomon, ao abordar os tratamentos para a depressão em seu estudo, defende o eletrochoque como

16. Referência ao trecho do diário escrito em 19 de fevereiro de 1956: “Falo com Deus, mas o céu está vazio e Órion passa sem dizer nada” (PLATH, 2017a, p. 232).

um dos métodos mais eficazes para sua cura. De acordo com o teórico, “o eletrochoque é especialmente indicado para pessoas que têm fortes tendências suicidas – pacientes dados à autoflagelação e que portanto correm sérios riscos de vida –, devido à sua ação rápida e seu alto índice de sucesso” (SOLOMON, 2014, p. 115). É preciso ressaltar, é claro, que o modo como Sylvia e Esther – na primeira vez em que passaram pelos eletrochoques – e a personagem no conto sofreram seus tratamentos, não é o mesmo aplicado atualmente. Hoje os choques são combinados com medicamentos, como podemos notar no segundo momento em que Esther descreve sua experiência, em uma clínica diferente da primeira¹⁷.

Após o eletrochoque, Esther recebe a visita de sua mãe e de seu irmão, que pergunta: “Como você está? – perguntou meu irmão. Olhei minha mãe nos olhos. Igual – eu disse” (PLATH, 2014, p. 193). O ritual, a luz no fim do túnel, a dor insuportável que parecia quebrá-la ao meio, não fora suficiente. A memória continuou viva. Da mesma forma, o narrador de “Tongues of stone” descreve a personagem do conto, que, toda vez que era questionada pelas enfermeiras, respondia: “‘Eu me sinto igual. Igual.’ E isso era verdade” (PLATH, 2008, p. 275, tradução nossa)¹⁸. Plath, mesmo utilizando um foco distante, com um narrador em terceira pessoa, insere o seu conhecimento sobre a personagem de forma muito mais íntima do que a de um mero narrador onisciente. Ela sabe, todos sabemos, que Esther continua igual. A protagonista do conto sente-se da mesma forma. Plath nunca se recuperou do espírito de morte que a assombrava e ao mesmo tempo iluminava todas as suas palavras.

Os efeitos colaterais parecerem não alcançar a parte boa, a cura, tão esperada. Estão ambas, personagens e autora, marcadas – como a letra escarlate que descreve Nathaniel Hawthorne em seu romance – pelo pecado que cometeram: a letra S, de Suicida, trazida na bochecha esquerda como a cicatriz da memória, e “as marcas impedem o esquecimento, o próprio traz em si as marcas da memória, o corpo é memória” (ASS-MANN, 2011, p. 264). Estamos percorrendo seus corpos, com as marcas profundas de um eu angustiado e lírico, mas também suas deformações físicas e aparentes que nos gritam histórias que poderiam ter ficado escondidas em um porão.

A marca suicida arde e nos faz mergulhar nesse mundo fechado do suicídio que parecia atormentar Sylvia Plath muito antes de qualquer tentativa. O suicídio mais próximo da “realização completa” de Esther é por ingestão de pílulas. Enquanto sua

17. Vale ressaltar também que, apesar de ter uma relação mais próxima e melhor com a sua nova médica, Esther continua apavorada frente ao tratamento por eletrochoques. É descrita no romance a sua ansiedade, todas as manhãs, para saber se iria receber o café da manhã ou não, pois aqueles que não recebiam seriam os próximos a passar pelo tratamento. Quando isso acontece com a personagem, ela se desespera a tal ponto que precisa ser levada por enfermeiros. Sua experiência é relatada com menos detalhes, porém notamos a mesma sensação de não entender o motivo desse tipo de “cura” – quase uma punição.

18. Original: “‘I feel the same. The same.’ And it was true” (PLATH, 2008, p. 275).

mãe estava fora, a personagem deixa um bilhete dizendo que iria dar uma caminhada, quando, na realidade, pega um frasco de comprimidos e desce para o porão da casa com um copo com água: “teias de aranha tocavam meu rosto, suaves feito mariposas. Enrolada na capa preta como em minha própria sombra, comecei a tomar as pílulas rapidamente, entre goles de água, uma depois da outra depois da outra” (PLATH, 2014, p. 189). As luzes começam a piscar e Esther desmaia. Sua “salvação” foi ter acordado e, engasgada com o próprio vômito, seus gemidos são ouvidos pelo irmão que a encontra. Como em uma sequência, a protagonista de “Tongues of stone” descreve uma situação próxima, além de seu “renascimento”:

Ela tinha lutado contra a escuridão e perdido. Eles a tinham puxado de volta ao inferno de seu corpo morto. Eles levantaram seu Lázaro de um morto sem mente, já corrompida com o fôlego do túmulo, pele pálida, com hematomas roxos inchados nas mãos e nas coxas e uma cicatriz aberta e crua na bochecha que distorcia o lado esquerdo do rosto em uma massa de crostas escuras e secreção amarela, fazendo com que ela não conseguisse abrir o olho esquerdo. De início, eles acharam que ela estivesse cega daquele olho (PLATH, 2008, p. 278, tradução nossa)¹⁹.

O escuro do porão se repete, e a sua luta foi perdida, novamente. Temos seu renascimento do mundo dos mortos, como uma *lady* Lázaro²⁰, surgindo lentamente da escuridão que não conseguiu abraçá-la por tempo suficiente: “Sinto-me como Lázaro: a história dele me fascina. Estava morta, levantei-me novamente e até recorrer ao mero aspecto sensorial de ser suicida, de ter chegado tão perto, de sair do túmulo com as cicatrizes e as marcas na face” (PLATH, 2017a, p. 232).

A mãe, em uma tentativa falha de amenizar a sua própria situação, com uma filha internada em um manicômio por tentar tirar a própria vida, parece estar passando por um processo de autoconvencimento de que tudo não passou de um sonho. E sonhos passam. Para Esther, entretanto, o sonho nunca foi mais do que sua própria realidade. A redoma de vidro, por mais translúcida que fosse, ainda recaía, e o seu ar a sufocava. E sufocaria outras vezes. Porque a memória não se apaga, e a dor a marca tal qual a de um soldado vindo da guerra mutilado. Há pedaços de si que se perderam, e ela sente falta. E a falta dilacera, porque a faz lembrar das enfermeiras, dos eletrochoques, da morte e seus muitos rostos.

19. Original: “She had fought back to darkness and lost. They had jolted her back into the hell of her dead body. They raised her like Lazarus from the mindless dead, corrupt already with the breath of the grave, sallow-skinned, with purple bruises swelling on her hands and thighs and a raw open scar on her cheek that distorted the left side of her face into a mass of browning scabs and yellow ooze so that she could not open her left eye. At first they thought she would be blind in that eye” (PLATH, 2008, p. 278)

20. Referência ao poema *Lady Lazarus* (1963), de Sylvia Plath.

Quanto mais Sylvia Plath permite que sua memória jorre em sua escrita, mais somos tentados a ouvir qualquer pedido de ajuda escondido, qualquer explicação barata para um fim tão repentino. Esquecemo-nos, entretanto, da redoma. Em um dos trechos finais do romance, Esther relata a onipresença daquele objeto que tanto a(s) tortura(ram):

Não teria feito a menor diferença se ela tivesse me dado uma passagem para a Europa ou um cruzeiro ao redor do mundo, porque onde quer que eu estivesse – fosse o convés de um navio, um café parisiense ou Bangcoc –, estaria sempre sob a mesma redoma de vidro, sendo lentamente cozida em meu próprio ar viciado (PLATH, 2014, p. 208).

Seja entre as linhas longas de um romance, no lirismo breve dos contos, ou na fragmentação de seus versos, Sylvia Plath continuava a ser lentamente cozinhada em seu ar viciado. As ideias se repetem, as imagens se combinam, a angústia faz eco. A memória das cicatrizes continuava a doer, e a linguagem pedia uma repetição, seja com anáforas ou em uma recorrência de metáforas. Mas Plath se esquivava. A literatura ainda foge das relações eu-autor tão explícitas. É necessário esconder, criar alter egos que cumpram e narrem suas próprias palavras por outras bocas. É preciso exorcizar os demônios criando terceiros, mesmo que somente a sua voz saiba o caminho a seguir.

3. O último suspiro

A escrita constante em madrugadas, as reescritas incontáveis de um mesmo verso, a busca eterna da perfeição: essa é a Sylvia Plath que encontramos em seus diários. Encontramos a angústia de alguém que não alcança um ideal, a solidão, a necessidade de amor entre amantes vazios, o silêncio ensurdecedor em multidões que não dizem nada novo. Suas letras carregam a carga de uma memória que nunca se calou. Vemos suas cicatrizes marcadas nas folhas, impressas ou datilografadas, de uma máquina de escrever. Temos medo de encarar a sua vida e esquecer sua escrita, pois esse também era seu próprio medo. Queria ela ser além do que realmente foi, ou queria esconder qualquer marca que pudesse manchar sua imagem de escritora promissora? A exibição das feridas, como descreve em “Lady Lazarus”, é dolorosa, e as pessoas riem e comem amendoim enquanto a assistem. E ela quer falar da dor de renascer, mais uma vez e sempre, nas linhas em que se deixava se entregar. Ela não quer que vejam pela primeira, segunda ou terceira vez o mesmo show do seu renascimento, mas que temam a fênix renascida, impiedosa e má, que nos devorará no final. Morremos e renascemos em conjunto quando permitimos que sua palavra atinja o cerne, sem perder o poético.

Aceitamos o convite para adentrar a redoma, mais uma vez. Estamos frente à vidraça translúcida, assistindo o mundo que corre ao redor, em silêncio, enquanto ouvimos os ecos de cada página, as vozes de Esther, Elaine, Agnes ou inominadas, todas em um ritual unísono de poesia. Quanto mais poéticos seus versos, mais passos são dados em direção ao grande abismo do eu. Sylvia Plath nos permitiu uma visão breve do que era, a imensidão negra e disforme do que guardamos no mais profundo. Temos medo do salto, renegamos a redoma e voltamos para o mundo em que a figueira continua a florescer. Quando Sylvia Plath chegou o mais próximo do limite²¹, mergulhou para sempre em um mundo entorpecente de si mesma.

Referências

- ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Trad. Paloma Vital. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Trad. Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- CARVALHO, Ana Cecília. *A poética do suicídio em Sylvia Plath*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- PIETRANI, Anélia Montechiari. *Experiência do limite: Ana Cristina Cesar e Sylvia Plath entre escritos e vividos*. Niterói: EdUFF, 2009.
- PLATH, Sylvia. *Johnny Panic and the Bible of Dreams*. New York: HarperCollins, 2008.
- _____. *A Redoma de vidro*. Trad. Chico Mattoso. 1 ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.
- _____. *Os diários de Sylvia Plath: 1950-1962*. Organização Karen V. Kukil. Trad. Celso Nogueira. 2 ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2017a.
- _____. *The Letters of Sylvia Plath Volume 1 (1940-1956)*. Introduction and editorial by Peter K. Steinberg and Karen V. Kukil. Foreword by Frieda Hughes. New York: HarperCollins Publishers, 2017b.
- SOLOMON, Andrew. *O demônio do meio-dia: uma anatomia da depressão*. Trad. Myriam Campello. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

21. Referência ao considerado último poema de Sylvia Plath, *Edge*, escrito antes de seu suicídio, em fevereiro de 1963.

CAROLINA DE JESUS EM O DIÁRIO DE BITITA: MEMÓRIAS EM DIÁSPORA, SOB UMA ÓTICA FEMINISTA E PÓS-COLONIAL

CAROLINA DE JESUS IN O DIÁRIO DE BITITA: MEMOIRS IN DIASPORA, UNDER A FEMINIST AND POST-COLONIAL PERSPECTIVE

Michelle Cerqueira César TAMBOSI¹

RESUMO: Este artigo é uma análise crítica literária da obra autobiográfica *O diário de Bitita*, da escritora Carolina Maria de Jesus. As memórias da autora são analisadas a partir das perspectivas teóricas que tratam da memória coletiva, representadas aqui pelos estudos historiográficos de Pollak (1989), Halbwachs (2004) e Le Goff (2013), bem como pelo feminismo pós-colonial, principalmente alguns artigos constantes na coleção *Genealogias críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (2016), organizada por Karina Bidaseca. Ambas as teorias são utilizadas na interpretação da obra de forma a evidenciar o lugar de resistência histórica que essas memórias instauram e o caráter coletivo e emancipador das memórias da autora, em face ao seu pertencimento a diferentes categorias oprimidas.

PALAVRAS-CHAVE: Memória(s). Mulher. Negra. Resistência.

ABSTRACT: This paper is a critical literary analysis of the autobiographical text *O diário de Bitita*, written by Carolina Maria de Jesus. The writer's memoirs are analyzed from the theoretical perspectives about collective memory, represented by the historiographical studies Pollak (1989), Halbwachs (2004) and Le Goff (2013), as well as from the postcolonial feminism, mainly some articles presented in *Genealogias críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente* (2016), organized by Karina Bidaseca. Both theories are used in the interpretation of the text in order to emphasize not only the place of historical resistance that these memoirs represent but also the collective and emancipatory feature of the author's memoirs, given her belonging to different oppressed categories.

KEYWORDS: Memoir(s). Woman. Black. Resistance.

1. Primeiras palavras sobre Carolina

Carolina Maria de Jesus, mulher-negra-mãe, é conhecida, principalmente, pela obra *Quarto de despejo*, publicada em 1960, na qual relata o seu cotidiano, e o da favela do Canindé, na cidade de São Paulo. Escrita em forma de diário, a obra retrata a miséria a que estava sujeita a população das camadas socialmente vulneráveis, marginalizada nos periféricos “quartos de despejo” da sociedade. Tal expressão é explicada pela autora na própria obra:

1. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Maringá. Email: michelletmbs@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3626-2876.

Em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos (JESUS, 2000, p. 171).

Outra explicação possível para o termo seria: a favela é o lugar onde foram despejados os dejetos-produtos da colonização e do capitalismo, na segunda metade do século XX. Por conta da escravização do povo negro, da falta completa de políticas públicas após a libertação dos escravizados e da criminalização da pobreza – vide como exemplo a lei de vadiagem² –, a população negra era majoritária nesses quartos de despejos, além de nordestinos retirantes e de uma minoria de imigrantes europeus.

No trecho citado, a autora descreve o panorama histórico-sociológico das favelas de São Paulo, mas de uma forma estilizada e metafórica, o que denota intenção e trabalho estético. Carolina escreve grande parte de suas obras utilizando-se de um tradicional gênero literário, o memorialístico, em forma de diários. A escritora também publicou poemas, contos, a novela *Onde estaes Felicidade* (2014), o romance *Pedaços da fome* (1963), e os diários mais famosos: *Quarto de despejo* (1960), *Casa de Alvenaria* (1961) e o *O diário de Bitita* (1982), esse último, publicado postumamente a partir de cadernos manuscritos recolhidos da autora. Com seus escritos em grande parte autobiográficos, Carolina foi precursora do movimento protagonizado pelas narrativas insurgentes da população negra e de outros grupos oprimidos, expressivo desde a década de 1960 até hoje. Esse movimento é motivado pela urgência em rememorar e contar a história de vozes silenciadas, sendo também conhecido como “literatura documentária de contestação”³.

Publicado pela primeira vez na França, no ano de 1982, *O diário de Bitita*, *corpus* deste artigo, é o relato autobiográfico de uma pessoa (in)comum, nascida na região da cidade de Sacramento, interior de Minas Gerais. Bitita é Carolina, menina e moça, e os textos trazem a memória desde sua primeira infância repleta de privações e inque-

2. Conforme exposto no artigo “Os vadios na resistência ao disciplinamento social da *Belle Époque* carioca”, de Marina Vieira de Carvalho (2008), a passagem do regime escravocrata para a ordem capitalista contou com uma estratégia de controle da população marginal aos novos padrões sociais, ilustrada pela lei de vadiagem. Segundo Carvalho, “a contravenção da vadiagem foi precedida pelo Projeto de Repressão à Ociosidade, pululado pela Câmara dos Deputados, em 1888, o qual legitimaria a repressão e reeducação dos vadios, institucionalizada pelo artigo 390 do código penal de 1890” (p. 01). Uma vez finalizada a instituição da escravidão com a abolição, em 1888, e substituída a mão de obra negra, pela dos imigrantes europeus, não restaram muitas opções para a população afrobrasileira, impelida ao desemprego e sua consequente ocupação das ruas, tanto para a procura de formas autônomas ou não de trabalho, quanto para a mendicância. Carvalho ressalta ainda, as adaptações das leis de vadiagem federais para às municipais, que incluíam a proibição de transitar pelas ruas sem paletó ou sapatos, além das exigências de explicação para o simples fato de estar parado em lugares públicos. É evidente que tais leis não se aplicavam a qualquer transeunte, mas sobretudo àqueles que já viviam sob o jugo da discriminação de classe, e sobretudo, de raça.

3. Informação retirada da orelha do livro *O diário de Bitita*, da edição utilizada para o artigo, publicada em 1986. Não foi encontrado o nome do autor do texto responsável pela orelha do livro, dessa edição.

tações, até a juventude, com a mudança para o estado de São Paulo. Destaca-se, nos caminhos tortuosos de um emprego a outro (leia-se uma exploração à outra) nas fazendas e casas de famílias brancas, a luta de Carolina pela sobrevivência e pela dignidade e, paralelamente, a memória da comunidade afro-brasileira em diáspora em um Brasil escravocrata. Nascida em 1914, após menos de 30 anos da conquista legal da libertação dos negros escravizados no Brasil, em 1988, Bitita vivencia e Carolina narra os efeitos modernos do processo de colonização iniciado na primeira metade do século XVI.

O relato-denúncia de Carolina ultrapassa o nível pessoal da experiência vivida e abrange o âmbito coletivo. Ela desvela, por meio de suas memórias, as condições de extrema desigualdade social em que vivia a população afrodescendente brasileira. Desigualdade baseada no funcionamento de dois tipos de racismo: 1) racismo estrutural: “os brancos têm casas cobertas com telhas” (JESUS, 1986, p. 93); e 2) racismo institucionalizado: Eu pensava: “É só as pretas que vão presas.” (JESUS, 1986, p. 27). A reflexão da escritora após a prisão arbitrária de sua mãe possibilita a percepção de que as instituições sociais estavam configuradas para criminalizar a população negra, assim como na primeira citação, percebe-se que a estrutura econômica social favorecia financeiramente as pessoas brancas⁴.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar a obra *O diário de Bitita*, buscando compreender como suas memórias individuais se articulam com a memória coletiva da população afro-brasileira da primeira metade do século XX. Busca-se também investigar como a perspectiva específica da autora, como mulher e negra, instrumentaliza-a a recontar a história com a percepção social única que esse lugar de memória e de fala lhe proporcionava. Por fim, evidencia-se como a autora se utilizou-instrumentou do fazer literário para resistir, junto à sua comunidade, à opressão colonial e patriarcal. Para tanto, utiliza-se como arcabouço teórico as teorias a respeito da historiografia sobre a memória coletiva e a Teoria Feminista Pós-Colonial, uma vez que ambas se ocupam das memórias silenciadas de pessoas oprimidas.

O conceito de memória coletiva acionado é o que compreende o sujeito em sua existência marcada por sua relação, e por sua solidariedade com outros sujeitos, bem como suas projeções imaginárias compartilhadas. Admite-se que quando um sujeito fala de si, fala também dos outros e, ao falar dos outros, fala de si, conforme exposição de Eni Pulcinelli Orlandi, no texto *Incompletude do Sujeito* (1988). Assim, quando este artigo se propõe a analisar os escritos de Carolina Maria de Jesus, a partir da noção de memória coletiva, não está se referindo a um sujeito individualista que se estende no máximo aos limites da família nuclear, construído segundo uma

4. Na seção seguinte deste artigo pode-se verificar o funcionamento desse mecanismo na citação à respeito da relação trabalhista entre os fazendeiros e os imigrantes.

visão romântico-burguesa, mas de um sujeito que está abraçado ao coletivo. A voz da escritora não representa uma memória individual, mas a reverberação de vozes que revelam memórias plurais.

As perspectivas críticas do Feminismo e da Teoria Pós-Colonial aqui adotadas contribuem para uma nova reconfiguração da crítica cultural, a partir dos deslocamentos epistêmicos da linguagem hegemônica, sobretudo a partir do século XX. Desconstruir e descentralizar as narrativas históricas e literárias, fomentar críticas em torno da construção discursiva dos povos subalternos e da forma como são representados discursivamente são aspectos marcadores desse projeto crítico pós-colonial. Refletir sobre a produção de Carolina Maria de Jesus a partir dessas concepções teórico-metodológicas é dar enfoque à maneira como ela viveu a condição de ser uma mulher negra escritora, revelando ideologicamente o seu espaço, a sua presença, a sua escolha por uma fala afirmativa, de um discurso outro – diferente e diferenciador do discurso hegemônico – sobre a população negra em diáspora no Brasil. Com isso, esse artigo não pretende fixar a obra literária da escritora como uma fonte histórico-sociológica, em detrimento do caráter estético desse objeto artístico. Mas, sobretudo, identificar e analisar no *corpus* escolhido tanto a denúncia social quanto a criação artística, mutuamente implicadas, a fim de demonstrar de que forma a autora “conseguiu transcender a sua realidade, construindo interpretação sensível do mundo” (RIOS, 2014, p. 107).

2. A escrita de si e dos seus

De acordo com Maurice Halbwachs, em *A memória coletiva*, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que [...] muda conforme o lugar que ali eu ocupo” (HALBWACHS, 2004, p. 55). Esse vínculo entre indivíduo e sociedade por meio da memória, perspectivado pelo *lôcus* de enunciação, ou, lugar de fala é expresso logo no primeiro capítulo de *O diário de Bitita*, chamado *Infância*: “Os pobres moravam num terreno da câmara: O Patrimônio” (JESUS, 1986, p. 7), é como inicia *O diário de Bitita*. Organizada cronologicamente, a narração começa pela condição social da narradora autodiegética, que no caso é a própria escritora. Com uma frase afirmativa e declarativa Carolina fala de si de forma elíptica, priorizando seu eu coletivo: os pobres. Assumindo uma perspectiva extremamente objetiva, o sentido estabelecido já desde o início, e que será permeado por toda a obra é a presença pungente da pobreza. Como pode se verificar na descrição do trecho seguinte:

não tinha água. Mesmo furando o poço eles tinham que andar para carregar água. Nós morávamos num terreno que o vovô comprou do mestre, um professor que tinha uma escola particular. O preço do terreno foi cinquenta

mil-réis. O vovô dizia que não queria morrer e deixar os seus filhos ao relento. A nossa casinha era recoberta de sapé. As paredes eram de adobe cobertas por capim. Todos os anos tinha que trocar o capim, porque apodrecia, e tinha que trocá-lo antes das chuvas. Minha mãe pagava dez mil-réis por uma carroça de capim. O chão não era assoalhado, era de terra dura, condensada de tanto pisar (JESUS, 1986, p. 7).

O primeiro período curto e seco expressa a gravidade da falta do recurso mais básico para a sobrevivência, a água. Posteriormente, Carolina volta a falar do terreno, seu preço e o fato de ter sido comprado com esforço por seu avô, com quem já podemos perceber a afetividade pela forma diminutiva “vovô”. Tampouco é fortuita a menção do preço da carroça de capim, essa escolha discursiva demonstra uma preocupação própria de quem precisa calcular tudo, para quem cada centavo de réis tinha um destino definido e urgente. Além dos valores mencionados, cada descrição da casa intenciona demonstrar a escassez e precariedade, enfatizadas pelas palavras relento, casinha, apodrecia, terra dura. É notável o caráter de denúncia de uma realidade marginal que permeia o relato.

Logo após a descrição de sua casa, Carolina faz outra reclamação:

Eu estava fazendo a minha *avant-premiere* no mundo. E conhecia o pai do meu irmão e não conhecia o meu. Será que cada criança tem que ter um pai? O pai de minha mãe foi Benedito José da Silva. Sobrenome do sinhô. Era um preto alto e calmo. Resignado com a sua condição de soldo da escravidão. Não sabia ler, mas era agradável no falar. Foi o preto mais bonito que já vi até hoje. Eu achava bonito ouvir a minha mãe dizer – Papai! – E o vovô responder-lhe: – O que é, minha filha? (JESUS, 1986, p. 7-8).

A falta da paternidade é afirmada pela oposição da presença do pai de seu irmão e de sua mãe. Ao contar a origem do nome do avô ela demonstra conhecimento em relação aos processos identitários herdados pela escravidão, intensificando esse conhecimento por meio da imagem evocada a partir da palavra escrita em sua forma oral, sinhô. O fato do avô ter sido um ex-escravo é uma das primeiras informações que ela traz para sua descrição, afirmando que ele não era revoltado com tal condição, e descrevendo-o como calmo e bonito em oposição à imagem do preto violento e feio, fixada pelo discurso colonialista, em sua estratégia de desumanização das pessoas negras, conforme exposto por Regina Garcia de Souza, em *Branqueamento e animalização: representações da desumanização do escravo* (2015).

Após descrever o avô, Carolina rememora o pouco de história que sabia sobre seu pai:

um dia, ouvi da minha mãe que o meu pai era de Araxá, e o seu nome era João Cândido Veloso. E o nome de minha avó era Joana Veloso. Que o meu pai tocava violão e não gostava de trabalhar. Que ele tinha só um terno de roupas. Quando ela lavava a sua roupa, ele ficava deitado nu. Esperava a roupa enxugar para vesti-la e sair (JESUS, 1986, p. 8).

Ao dizer o nome completo de seu pai e sua avó, Carolina dá à pouca memória que tem de seus familiares paternos mais próximos uma importância oficial, possível de ser encontrada em registros de cartórios, ou seja, que não pode ser negada: tinha pai e avó. O sentimento de falta é acompanhado de uma certa admiração pela peculiaridade do pai artista, como ela. Segundo Michael Pollak, em *Memória, esquecimento, silêncio* (1989), os acontecimentos vividos pessoalmente são os primeiros a constituírem tanto a memória individual quanto a coletiva. Como visto, é a partir das memórias de si quando criança e daquilo que a tocava mais de perto que Carolina narra a vida social.

É com intensa alegria, por exemplo, que a autora se refere a momentos em que se alimentava bem, lembrança associada principalmente aos dias comemorativos, como sua crisma, e às visitas à casa de sua madrinha branca, Mariinha, “oh que comida gostosa! Exclamei: – se eu pudesse comer outra vez! [...] Para mim o mundo consistia em comer, crescer e brincar” (JESUS, 1986, p. 16). Essa é uma experiência pessoal que, no entanto, expande-se para a da sua comunidade: a história das outras duas madrinhas, negras, não era igual a da madrinha branca: “quando a minha madrinha Matilde não tinha nada em casa para comer, ela pegava um prato vazio e um garfo e ficava de pé na porta principal de sua casa, fingindo que estava comendo” (JESUS, 1986, p. 20). A atitude da madrinha Matilde demonstra como a fome precisava ser negada, possivelmente pela carga negativa que acrescia à imagem da população negra, tratada já de forma tão indigna, e pela manutenção do discurso dominante que negava o reconhecimento da responsabilidade social perante a miséria, por meio da ideologia meritocrática. Tais memórias referentes à alimentação aparecem com relevo na narrativa do livro, devido à constante escassez presente na vida de Carolina e de seus pares.

Quando a autora passa do não dito à denúncia da fome, ela concretiza a restauração de uma outra memória, chamada por Pollak (1989, p. 7) de subterrânea, que, “como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõe[m] à ‘memória oficial’, no caso a memória nacional”. De acordo com o autor, essa outra memória revela o caráter opressor da memória coletiva nacional. É sintomático o fato de a única madrinha que não passava fome ser a branca, o que também demonstra o caráter reivindicatório dessa outra memória para a população negra, uma vez que ilustra a desigualdade racial. O relato de Carolina explicita a gravidade da fome pela sua associação ao sentimento de existência no mundo: “eu achava o mundo feio e triste, quando estava com fome. Depois que almoçava achava o mundo belo” (JESUS, 1986, p. 24).

No capítulo intitulado *Ser pobre*, a autora parte da descrição da casa e das condições precárias que vivia seu avô para a situação pontual e histórica da população afro-brasileira naquele momento:

a maioria dos negros eram analfabetos. Já haviam perdido a fé nos predomina-
dores e em si próprios. O tráfico de negros iniciou-se no ano de 1515.
Terminou no ano de 1888. Os negros foram escravizados durante quase 400
anos. Quando o negro envelhecia ia pedir esmola. Pedia esmola no campo.
Os que podiam pedir esmolas na cidade eram só os mendigos oficializados.
A câmara dava uma chapa de metal com um número, depois de examinado
pelo médico e ficar comprovada a sua invalidez (JESUS, 1986, p.27).

Para além dos dados oficiais, seja do analfabetismo, ou das datas de início e fim da escravização, Carolina também retrata a subjetividade da população negra, já desacreditada de possíveis ações afirmativas por parte dos dirigentes brancos, como também fragilizada em relação à sua própria autoestima. A negritude enquanto um marcador social de desigualdade foi conhecida e vivenciada muito cedo pela autora. Na época da escrita de suas memórias, ela recorda que atribuía valor a si mesma, quando criança, por sua relação íntima com uma pessoa branca: “eu pensava que era importante porque a minha madrinha era branca” (JESUS, 1986, p. 12). Conforme explica Pollak (1992, p. 5),

[...] a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência
aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade,
de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros.

Ora, aceitabilidade, admissibilidade e credibilidade eram tudo o que a população negra não tinha na mesma proporção que a população branca tinha. Conforme denuncia Carolina, “ter uma pele branca era um escudo, um salvo-conduto” (JESUS, 1986, p. 52). Essa construção da identidade a partir da alteridade acontece de forma hierarquizada no processo colonialista e patriarcal que converte relações duais em relações binárias, nas quais um termo submete o outro, como exposto por Rita Segato no artigo *La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad* (2016). O funcionamento de tais definições se verifica quando Carolina relata: “eu sabia que era negra por causa dos meninos brancos. Quando brigavam comigo, diziam: – Negrinha! Negrinha fedida!” (JESUS, 1986, p. 92).

No capítulo 6, intitulado *Os Negros*, a autora reflete a ambiguidade assentada na fama cultural do Brasil, conhecido popularmente por uma suposta democracia racial⁵.

5. O mito da democracia racial foi desenvolvido pelo sociólogo Gilberto Freyre em *Casa grande e Senzala*, publicada pela primeira vez em 1933.

Além de desmistificar a identidade gentil e cortês do povo brasileiro, ao relatar a forma como o negro era tratado, ela também expõe prerrogativas estruturais desfrutadas pela população branca, conforme pode ser averiguado no seguinte trecho:

No fim do ano, o fazendeiro ia acertar as contas com o negro, o negro estava lhe devendo quinhentos mil-réis... Só os italianos tiveram permissão para plantar no meio do cafezal, e vendiam o excesso de suas produções. E o fazendeiro pagava-os para cuidar dos cafezais (JESUS, 1986, p. 50).

Carolina se debruça sobre a moralidade da burguesia branca – além de privilegiada, insatisfeita –, bem como sobre o caráter colonial de acumulação que lhe é característico (SEGATO, 2016). Essa crítica da autora está presente de forma ostensiva na lembrança a respeito do dia 13 de maio, data da sanção legal de abolição da escravidão, que ainda fazia parte da agenda oficial do movimento negro⁶,

O único mês que eu sabia que existia era o mês de maio. E os negros iam pedir esmolas. Saíam com uma bandeira com o retrato de São Benedito. Quando chegavam nas casas dos ricos, as madamas introduziam a bandeira dentro dos quartos e salas suplicando ao santo que lhe auxiliasse. Embora elas tivessem casas pra morar e alugar, roupas bonitas, comida em abundância, automóvel, banheiros com água quente para tomar banho todos os dias. Vivendo com conforto, ainda pediam o auxílio dos santos. Puxa! Será que os ricos não se contentam com o que têm? (JESUS, 1986, p. 22).

Não é irrelevante que esse seja o único mês conhecido por ela, aquele conhecido por toda a sua comunidade. O atrelamento da memória individual à coletiva também ocorre pelo lugar de destaque dado às lembranças dos acontecimentos que dizem respeito a um maior número de pessoas, como menciona Halbwachs (2004). O registro da mobilização dos negros na rua, assim como outras ocasiões de congregação dessa população, demonstra, pela necessidade de fortalecer-se como um grupo, a maneira pela qual “a memória urbana, para as instituições nascentes e ameaçadas, torna-se verdadeira identidade coletiva, comunitária” (LE GOFF, 2013, p. 412).

Ainda colocando brancos e negros em perspectiva, a fim de comparar seus lugares sociais, Carolina expõe a extrema violência a que estava vulnerável a população negra, e ironiza a respeito do caráter da população branca, responsável por tal violência: “os brancos de agora já estão ficando melhor para os pretos. Agora, eles atiram para amedrontá-los, antigamente atiravam para matá-los” (JESUS, 1986, p. 56). Os

6. A Lei Áurea, que extinguiu a escravidão no Brasil, foi promulgada em 13 de maio de 1888. No entanto, esta data deixou de ser celebrada pelo Movimento Negro após o entendimento de que esta significou apenas um ato simbólico, uma vez que inexistiram políticas públicas para que houvesse efetivamente a libertação da população escravizada, por meio de inserção desta população na sociedade brasileira.

relatos e reflexões da autora acerca do status econômico e cultural dos negros demonstram, em conformidade com a descrição histórica de Angela Davis em *Mulheres, Raça e Classe*, “a precariedade da recém-conquistada “liberdade” [...]. Embora as correntes da escravidão tivessem sido rompidas, a população negra ainda sofria as dores da privação econômica e enfrentava a violência terrorista de gangues racistas” (2016, p. 85). Ainda que a filósofa se refira ao contexto americano, é possível traçar um paralelo com o contexto brasileiro, narrado por Carolina. Assim como Davis, mas ao modo literário, a escritora articula as opressões a que está submetida a população marginalizada, de forma a evidenciar a centralidade da questão racial quando se pensa a pobreza de países colonizados. A intersecção de raça e classe com a categoria de gênero, na narração de *O diário de Bitita* (1986), é o assunto da próxima seção.

3. Escrita de si e das suas

Além das descrições estético-sócio-históricas no tocante à questão racial e de classe, Carolina enfoca as especificidades das mulheres negras, o que demonstra a consciência política da autora em relação à intersecção das categorias de análise social de raça, classe e gênero. Conforme aponta Geny Ferreira Guimarães no artigo *Até onde Carolina nos leva com seu pensamento? Ao poder*, a escritora “escreve a partir de seu corpo negro feminino, numa escrita de si sobre suas angústias, medos, pensamentos, maternidade e lugar que ocupa na sociedade” (2014, p. 81). A partir desse lugar, é que Carolina experimenta a alteridade de gênero, a qual vivencia ainda na primeira infância:

[...] no mato eu vi um homem cortar uma árvore. Fiquei com inveja e decidi ser homem para ter forças. Fui procurar a minha mãe e supliquei-lhe: – Mãe... eu quero virar homem. Não gosto de ser mulher! Vamos, mamãe! Faça eu virar homem! [...] – Quero ter a força que tem o homem. O homem pode cortar uma árvore com um machado. Quero ter a coragem que tem o homem. Ele anda nas matas e não tem medo de cobras. O homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher e fica rico e pode comprar uma casa bonita para morar (JESUS, 1986, p. 10).

Tendo interiorizado a imagem do papel reservado à mulher pela sociedade patriarcal como um ser fraco, covarde, e sistematicamente mais pobre, Bitita sente vontade de ser homem, esse outro que possui como potencialidade a força e a coragem. A negação em ser mulher, fortemente marcada pela repetição da súplica à mãe, corresponde à negação em aceitar uma identidade subalterna, uma vez que Carolina não se identificara com a construção de feminilidade designada e desenhada culturalmente para as mulheres.

A posição ocupada pelas mulheres na pirâmide social sempre foi motivo de inquietação para a autora, que passou a infância fantasiando ser homem:

[...] quando percebi que nem São Benedito, nem o arco-íris, nem as cruzes não faziam eu virar homem, fui me resignando e conformando: eu deveria ser sempre mulher. Mas mesmo semiconformada, eu invejava o meu irmão que era homem. E o meu irmão me invejava por eu ser mulher. Dizia que a vida das mulheres é menos sacrificada. Não necessitava levantar cedo para ir trabalhar. Mulher ganha dinheiro deitada na cama. Eu ia correndo deitar na cama de minha mãe, pensando no dinheiro que ia ganhar para comprar pé-de-moleque (JESUS, 1986, p. 95).

O ato de Carolina, ao se deitar na cama para esperar “a profecia” do irmão acontecer, demonstra mais do que ingenuidade e liberdade imaginativa, mas a consciência da autora frente à condição das mulheres. As diversas entidades a que apelou e o fato de ter que se resignar e conformar-se apenas parcialmente, como aponta o neologismo criado pela autora – semiconformada –, sinalizam uma não aceitação de sua parte frente ao “destino” feminino. A recusa de Carolina não era por desprezo ao gênero ao qual fora designada, mas sim por desprezo à subalternidade que esse gênero representa(va) estruturalmente.

Fazendo uso de sua contumaz crítica social e reflexão filosófica sobre a origem e o destino da humanidade, Carolina imagina o mundo liderado por mulheres:

[...] o homem só dá valor ao homem depois que morre. Se os homens governam o mundo, ele nunca está bom para o povo viver, por que não deixar as mulheres governarem? As mulheres não fariam guerras porque elas são as mães dos homens. Mas os homens são os pais dos homens, fazem guerras, e matam-se (JESUS, 1986, p. 51).

O sentimento da maternidade é exposto por Carolina em contraste com a paternidade, de forma análoga à realidade prática, na qual a relação de afetividade filial se dá majoritariamente pelas mães. Feminilidade e maternidade são atributos positivos para autora, “a terra é feminina, é a mãe da humanidade” (JESUS, 1986, p. 130), confirmando que não é ao gênero em si que Carolina se opunha. Ambos os trechos evidenciam a indicação da raiz patriarcal das opressões, ao associarem os homens à morte e as mulheres à vida.

Todo o livro *O diário de Bitita*, ou, a história de Carolina vista por ela própria, está fundada na negação de uma identidade inferiorizada, a par da constatação e crítica do lugar mais baixo na escala social ocupada pela população negra feminina no Brasil. De acordo com o exposto por Davis,

Durante o período pós-escravidão, a maioria das mulheres negras trabalhadoras que não enfrentavam a dureza dos campos era obrigada a executar serviços domésticos. Sua situação, assim como a de suas irmãs que eram meeiras ou a das operárias encarceradas, trazia o familiar selo da escravidão. Aliás, a própria escravidão havia sido chamada, com eufemismo, de “instituição doméstica”, e as escravas eram designadas pelo inócuo termo “serviçais domésticas” (2016, p. 98).

O seguinte relato reúne as categorias de classe e raça de forma a jogar luz sobre a determinação da pobreza e do ambiente doméstico enquanto realidade da mulher negra:

[...] as mulheres pobres não tinham tempo disponível para cuidar dos seus lares. Às seis da manhã, elas deviam estar nas casas das patroas para acender o fogo e preparar a refeição matinal. Que coisa horrível! As que tinham mães deixavam com elas seus filhos e seus lares. [...] Deixavam o trabalho às onze da noite. Trabalhavam exclusivamente na cozinha. Era comum ouvir as pretas dizerem: – Meu Deus! Estou tão cansada! (JESUS, 1986, p. 32-33).

Além de denunciar a negligência com seu próprio lar enquanto uma condição da exploração do trabalho doméstico, a autora destaca o horário de entrada e saída no trabalho, bem como a exaustão dessas mulheres. A narrativa ainda desconstrói a pretensa homogeneidade da categoria mulher ao contrastar as pobres, em sua maioria negras, com suas patroas, brancas. Carolina denuncia, na primeira metade do século XX, o acúmulo de opressões a que eram submetidas, desde crianças, as mulheres negras, definido, no século XXI, como exploração colonial de gênero (LOJO; MIRANDE; PALERMO, 2016). As meninas negras, por exemplo, acumulavam os maus tratos, que também sofriam os meninos negros, e a violação:

Se o filho do patrão espancasse o filho da cozinheira, ela não podia reclamar para não perder o emprego. Mas se a cozinheira tinha filha, pobre negrinha! O filho da patroa a utilizaria para o seu noviciado sexual. Meninas que ainda estavam pensando nas bonecas, nas cirandas e cirandinhas eram brutalizadas pelos filhos do senhor Pereira, Moreira, Oliveira, e outros porqueiras que vieram do além-mar (JESUS, 1986, p. 34).

O traço colonial da opressão de gênero das mulheres negras é caracterizado pelo “além-mar” em referência à origem dos violadores, descritos com ironia pela autora por sobrenomes típicos de portugueses, os quais se associam por rimarem com ‘porqueiras’. A violência a que eram submetidas essas meninas, filhas de empregadas negras, assim como Carolina, tem sua intensidade marcada pela palavra “brutalizadas”. A autora delata pais e filhos brancos e dá a conhecer uma memória silenciada

devido à necessidade de manutenção dos empregos dessas mulheres, bem como pelo poder dos patrões. Consoante explicação de Davis (2016), aponta como o abuso sexual de mulheres negras institucionalizou-se de forma tão intensa, que sobreviveu à abolição da escravatura. Essas mulheres consideravam-no um risco próprio da profissão doméstica, sendo inúmeras vezes “obrigadas a escolher entre a submissão sexual e a pobreza absoluta para si mesmas e para sua família (p. 99).

Carolina enfatiza o caráter sistemático da opressão da população negra e, especialmente, feminina, ao referenciar de forma metafórica as posições fixas dos sujeitos nessas relações trabalhistas domésticas:

[...] minha mãe lavava roupa por dia e ganhava cinco mil-réis. Levava-me com ela. Eu ficava sentada debaixo dos arvoredos. O meu olhar ficava circulando através das vidraças olhando os patrões comer na mesa. E com inveja dos pretos que podiam trabalhar dentro das casas dos ricos (JESUS, 1986, p. 27).

Patrões *versus* empregados, alimentados *versus* famintos. É manifesta a segregação simbolizada pelos lugares separados entre dentro e fora da propriedade, enfatizado pelas vidraças transparentes, que permitiam àqueles que não pertenciam ao âmbito da casa, e da família branca, contrastar a fartura daqueles com sua escassez. A situação de extrema pobreza a que estavam relegadas as mulheres negras levavam-nas muitas vezes a aceitar qualquer tipo de trabalho, combinados na informalidade e que resultavam frequentemente no seguinte tipo de experiência:

A dona Maria Cândida pediu à minha mãe para eu ir todas as manhãs auxiliá-la na limpeza da casa. Minha mãe consentiu. Pensei: “Que bom! Quanto será que ela vai me pagar?” Mas, a dona Maria Cândida disse-me: – Sabe, carolina, você vem trabalhar para mim e quando eu for a Uberaba eu compro um vestido novo para você, vou comprar um remédio para você ficar branca e arranjar outro remédio para o seu cabelo ficar corrido. Depois vou arranjar um doutor para afilar o seu nariz” (JESUS, 1986, p. 134).

Não é coincidência, mas, recorrência histórica a semelhança no relato apresentado por Davis:

“Todas as manhãs, sob sol ou chuva, mulheres com sacolas de papel pardo ou maletas baratas se reuniam em grupos nas esquinas do Bronx e do brooklyn, onde esperavam pela oportunidade de conseguir algum trabalho. [...] Uma vez contratadas no “mercado de escravas”, depois de um dia de trabalho extenuante, elas não raro descobriam que haviam trabalhado por mais tempo do que o combinado, recebido menos do que o prometido, sido obrigadas a aceitar o pagamento em roupas em vez de dinheiro e exploradas além da resistência humana (LERNER, 1972, p. 229-31 apud DAVIS, 2016, p. 103).

Além da imposição compulsória ao serviço doméstico, a autora delata o papel das instituições na manutenção dessa desigualdade sistêmica, por meio da criminalização da negritude e da pobreza, a que era submetida toda a população afro brasileira, ainda que aqui seja pela experiência feminina que esse fenômeno é apresentado:

[...] um dia minha mãe estava lavando roupa. Pretendia lavá-la depressa para arranjar dinheiro e comprar comida para nós. Os policiais prenderam-na. Fiquei nervosa. Mas não podia dizer nada. Se reclamasse o soldado me batia com um chicote de borracha. E a notícia circulou. – A cota foi presa. – Por quê? Quando o meu irmão soube que a mamãe estava presa começou a chorar. Rodávamos ao redor da cadeia chorando. A meia-noite resolveram soltá-la. Ficamos alegres. Ela nos agradeceu depois chorou” (JESUS, 1986, p. 27).

É notável nesse trecho a prioridade que a descrição emocional assume em face ao ocorrido, sendo priorizados os sentimentos de tristeza e alegria, e o choro, das crianças abandonadas com a prisão da mãe, e, posteriormente, o da mesma, ao agradecer-las por terem sido determinantes em sua soltura. Apesar dessa prioridade enunciativa, a autora não deixa de delinear a arbitrariedade da prisão, por meio da falta de explicação existente no trecho, porque existente no ato real. E ainda delata a violência iminente por parte do soldado, caso reclamasse a prisão da mãe. Nota-se finalmente, que para além da lei de vadiagem, o encarceramento em massa da população negra era realizado com ou sem pretexto, incidindo mesmo sobre aquelas que trabalhavam.

4. Ubuntu: “Eu sou porque nós somos”⁷

Desde o início da narrativa, são frequentes os momentos em que Carolina relata sua personalidade “difícil” – inadaptável, questionadora e determinada: “eu era insuportável. Quando queria alguma coisa era capaz de chorar dia e noite até conseguir. Eu era persistente em todos os caprichos. Pensava que o importante é conseguir o que desejamos” (JESUS, 1986, p. 12). Os caprichos a que se refere a autora eram muitas das perguntas sobre si e sobre o mundo, que até irritavam sua mãe, e coisas gostosas que ela queria comer, como cocada e arroz com sardinha. Basicamente, Bitita reivindicava o direito de saber e de comer. A mãe

7. Da filosofia africana, uma tentativa de tradução do termo Ubuntu para o português seria “humanidade para com os outros”, conforme explicação de Natalia da Luz no artigo *Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência*, disponível em <<http://www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>>. Acesso em: 25/04/2019. A essência de humanidade na qual consiste o conceito é a da existência em solidariedade e coletividade com os outros.

[...] era tolerante. Me olhava, sorria e dizia:– Veja a cara dela!– Não me espancava. As vizinhas me olhavam e diziam– que negrinha feia! Além de feia, antipática. Se ela fosse minha filha eu matava. Minha mãe me olhava e dizia:– Mãe não mata o filho. O que a mãe precisa ter é um estoque de paciência. O senhor Eurípedes Barsanulfo disse-me que ela é poetisa! (JESUS, 1986, p. 13).

Ao longo da narrativa, Carolina oscila entre a mãe bater e não bater, o que demonstra lembranças alternadas: a mãe, ora batendo irritada, ora relevando com paciência. A repreensão das vizinhas espanta por tamanha agressividade e é quase sempre em relação à negritude de Carolina. Desde os xingos, o tom é de violência gratuita. Para a violência motivada por racismo, matar não é um absurdo, não precisa de uma justificativa mais séria. Mas mãe não mata o filho, adverte a mãe da autora, que percebe a inclinação poética de Carolina, sinalada pelo senhor Eurípedes. Confirmando a memória como “um elemento constituinte do sentimento de identidade” (POLLAK, 1992, p.5), é com essa última imagem de si, poeta, que Carolina se identifica no início de suas lembranças de infância e no início da escritura de suas memórias. Esse aspecto identitário da memória se estende ao nível coletivo pela mesma função que exerce na identidade de um indivíduo, por se referir ao “sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (POLLAK, 1992, p. 5). Carolina se (re)constrói poetisa. A população negra se (re)constrói sobrevivente.

O que se destaca dentre as enunciações presentes nas memórias de Bitita, além da descrição estético-antropológica da comunidade negra em diáspora no Brasil, é o constante e prematuro questionamento crítico da autora. De acordo com Guimarães, “suas indagações políticas expressavam o seu desejo de inserção na sociedade” (2014, p. 81). A inquietação e insubordinação da autora, presentes nas recorrentes análises sociais e nos diversos caminhos trilhados e relatados na obra – principalmente aqueles que envolviam hierarquia, como as relações trabalhistas – demonstram agência: “capacidade de agir sobre as circunstâncias históricas e sobre os eventos” (BONNICI, 2007, p. 18). O mesmo se verifica quanto à atitude literária da mesma. A estreita relação entre memória individual e coletiva, nos escritos de Carolina, é tão espontânea quanto intencional, tanto por sua ligação com o pensamento e o mundo, como pela necessidade de registrar a história negada à parcela da humanidade da qual fazia parte. Grande parte das memórias presentes em *O diário de Bitita* se refere ao desejo de autonomia manifesto por Carolina, desde suas necessidades mais individuais de menina, até as necessidades coletivas da comunidade negra, liberta da escravidão, mas não livre de seus efeitos. “A escravidão era como cicatriz na alma do negro” (JESUS, 1986, p. 59), metaforiza Carolina a respeito da marca conferida à identidade e à subjetividade das pessoas negras no Brasil colonial.

Mariana Santos de Assis, no artigo *Liras marginais: a literatura no processo de humanização de sujeitos marginalizados* (2015), destaca a importância que Carolina atribuía à escrita para a sua própria sobrevivência, sendo a primeira mulher negra a juntar a sua voz ao coro do grupo negro que “desde a primeira metade do século XX, vêm construindo sua militância, em torno da língua escrita e da literatura mais especificamente” (ASSIS, 2015, p. 145). Relata Carolina: “Foi por sofrer muito nas fazendas que escrevi uma poesia: ‘O colono e o fazendeiro’” (JESUS, 1986, p. 139). No que toca à população negra do Brasil pós-colonial, a qual tinha sua história contada a partir do ponto de vista do colonizador, a literatura exerceu papel fundamental “no processo histórico de retomada da própria humanidade pelos sujeitos negros brasileiros” (ASSIS, 2015, p. 131).

Na obra *Post colonial transformation* (2007), Bill Ashcroft explica as formas sutis dentre as muitas formas possíveis de resistência, conceito adaptável a uma diversidade de circunstâncias:

enquanto soldados e políticos ganharam mais atenção, é a população ordinária – e os artistas e escritores, através dos quais uma visão transformativa do mundo foi concebida – quem têm feito mais para ‘resistir’ às pressões culturais que os subjuga (ASHCROFT, 2007, p. 20, tradução nossa).

Se os artistas, em sua maioria homens e brancos, conseguem ocupar esse lugar de enunciação e resistência por meio de sua visão crítica e transformadora, qual é o nível de transformação que oferece a perspectiva da artista mulher, negra e pobre, situada no oposto de tudo o que é validado e valorizado pela hegemonia colonial? O nível mais radical. O silêncio a que foi relegada a obra de Carolina Maria de Jesus revela o caráter político da recepção de sua obra, invisibilizada pela censura institucional a que são submetidos escritores marginalizados, em muito pelo potencial subversivo “de todo e qualquer discurso que escape [e/] ou ameace a ordem social vigente, lugares sociais e posições de poder” (ASSIS, 2015, p.132).

Como afirma Alejandra Castillo, em *Feminismo de la (dés)identificación poscolonial latinoamericana*, “la política comienza cuando se hace parecer como sujeto de debate algo que no está visto, cuando quién lo enuncia es en si mismo um locutor no reconocido como tal”⁸ (CASTILLO, 2016, p. 117). Nesse sentido, a obra de Carolina está para o cânone literário assim como ela esteve para a sociedade. A estratégia política e artística de Carolina atua como peça fundamental para a sobrevivência individual da autora, bem como das pessoas afro-brasileiras em seu direito à memória coletiva.

Em seu depoimento, *Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita* (2007), a escritora Conceição Evaristo, ao versar sobre o papel de contes-

8. “a política começa quando algo ou alguém, invisível em um debate, se faz visível, quando quem fala é um sujeito não reconhecido enquanto tal” [todas as traduções são de inteira responsabilidade das autoras deste artigo].

tação da literatura negra⁹, cunha o termo “escrevivência” para denotar o caráter biográfico de seus escritos. Evaristo explica esse caráter em entrevista para o website UOL:

[...] a minha literatura é apontada muitas vezes como memorialística, mas sempre digo que ela não é memorialística no plano individual e, sim, atenta a uma memória da população afro-brasileira e à não compreensão da importância dos africanos e dos seus descendentes na construção da nação. Atenta ainda no sentido de ser *uma memória que reivindica outra história* e, no plano da literatura, reivindica um novo texto literário, no qual as personagens negras sejam protagonistas e não apenas coadjuvantes (EVARISTO, 2015, grifo nosso).

Também de escrevivências se constitui a maior parte da literatura de Carolina, baseada em testemunho e denúncia, e engajada em recontar “a história da presença negra no Brasil sem as mentiras contadas para consolidar teorias racistas que tenta[ra]m justificar a dominação européia” (ASSIS, 2015, p. 150). No plano literário, é a representação da população negra que dá base à narrativa, por meio de personagens e fatos da vida real, que compõem uma trama organizada pela memória, a qual é subjetiva. Aqui, é importante atentar-se para o caráter flexível que a memória possui no que se refere às fronteiras entre o real e o fictício, o que pode conferir ao conteúdo documental projeções imaginadas, principalmente no que diz respeito à linguagem.

Lojo, Mirande e Palermo (2016) afirmam o caráter subversivo da autorrepresentação das mulheres negras e suas histórias para a desarticulação da história “oficial” e singular dos grupos dominantes. As dimensões pessoais e sociais se entrelaçam durante toda a narrativa de *O diário de Bitita*, estruturando o conteúdo de reivindicação e instauração de uma história outra, contada, dessa vez, pela ótica dos oprimidos. É dizer, as memórias de Carolina não só relatam sua vivência e resistência individual ao racismo, ao sexismo, e às demais opressões sofridas e registradas por ela, mas também atuam como resistência às opressões instituídas cultural e politicamente por toda a comunidade afro-brasileira.

As autoras propõem uma “re-visão” histórica, por meio, por exemplo, da literatura de sujeitos oprimidos:

[...] la narración en sus distintas formas de expresión de los sujetos sociales, tiene potencialidad para traer a primer plano momentos de la vida cotidiana que resignifican la existencia de [toda] una sociedad¹⁰ (LOJO; MIRANDE; PALERMO, 2016, p.91).

9. “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’ e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (EVARISTO, 2016).

10. A narração, em suas diferentes formas de expressão dos sujeitos sociais, tem o potencial de trazer para primeiro plano momentos da vida cotidiana que resignificam a existência de [toda] uma sociedade.

Indicando também a necessidade de “re-visão” do ideal de objetividade, reque-rido pela epistemologia tradicional (de raiz iluminista), elas fomentam e concretizam a descolonização do saber que “excluiu” a subjetividade nos processos científicos. O que propõem é toda forma de descolonização do cânone patriarcal, ou seja, “la desestabilización de las ideas y prácticas de las relaciones instituidas de /superioridad/ vs. /inferioridad/ entre los géneros, tanto como la que se verifica entre /dominadores/ y /dominados/¹¹” (LOJO; MIRANDE; PALERMO, 2016, p.89)

Le Goff (2013) acentua o papel fundamental da memória coletiva para o en-tendimento de uma história não linear e múltipla, resultante como historiografia con-temporânea. Ele indica a disputa pelo campo historiográfico como uma disputa por um instrumento e objeto de poder, de modo que, para o autor, a função da memória coletiva está na libertação da humanidade, que seria a luta pela “democratização da memória social [como] um dos imperativos prioritários da [...] objetividade científica” (LE GOFF, 2013, p. 436). Nesse sentido, fazer ciência histórico-literária confiável sobre a memória coletiva é visitar aqueles que não compartilha(ra)m de poder sobre ela. Se a ciência até então tratava, principalmente, por meio de uma história única¹², de per-petuar o discurso e a legitimidade de grupos dominantes, é cabal a pesquisa de outras práticas científicas no campo das ciências humanas.

Em consequência da luta pela memória e pela visibilidade da obra de Carolina, por parte do movimento negro organizado, sua obra, entretanto, resistiu, sendo hoje tida como referência de destaque no patrimônio cultural da literatura escrita por ne-gros, e, principalmente, por negras, no Brasil. Vale ressaltar que esse cânone ainda reproduz o ideal hegemônico colonialista e patriarcal branco e masculino e que este artigo tem como objetivo principal ser mais um veículo para a revisão da memória invi-sibilizada, pelo panorama histórico-cultural brasileiro, da literatura de Carolina Maria de Jesus, bem como da população negra a que ela dá voz.

11. “A desestabilização das ideias e das práticas das relações instituídas entre /superioridade/ versus /inferioridade/ entre os gêneros, assim como a que se verifica entre /dominantes/ e /dominados/”.

12. A esse respeito ver Chimamanda Adichie no vídeo “O perigo da história única”, disponível no youtube (link nas referências).

Referências

- ADICHIE, C. “O perigo da história única”. Vídeo da palestra proferida no evento TED Global 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg&t=1s>. Acesso em 24 de julho de 2019.
- ASHCROFT, B. *Post colonial transformation*. Talylor & Francis e-library, 2001.
- ASSIS, M. S. Antes de ser mulher, é inteira poeta: Carolina e o cânone literário. Em: JESUS, C. M. de. Onde estaes Felicidade? DINHA; FERNANDEZ, R. (Org). São Paulo: Me Parió Revolução, 2014, p. 87-98.
- _____. Liras marginais: a literatura no processo de humanização de sujeitos marginalizados. Em: MASSI, F.; NAKAGOME, P. T. (Orgs). *Desumanização na literatura*. São Paulo: Me Parió Revolução, 2015, p. 131-153.
- BONNICI, T. *Teoria e crítica literária feminista: conceitos e tendências*. Maringá: Eduem, 2007.
- CASTILLO, A. Feminismo de la (dês)identificación poscolonial latinoamericana. Em: BIDASECA, K. (Coord). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: CLACSO, 2016, p. 113-124.
- DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita. Em: ALEXANDRE, M. A. (Org). *Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- _____. *O racismo extrapola a pura e simples ignorância*. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/o-racismo-extrapola-a-pura-e-simples-ignorancia/#ixzz42kNzGrZn>>. Acesso em: 17 de março de 2016.
- GUIMARÃES, G. F. Até onde Carolina nos leva com seu pensamento? Ao poder. Em: JESUS, C. M. de. Onde estaes Felicidade? DINHA; FERNANDEZ, R. (Org). São Paulo: Me Parió Revolução, 2014, p. 77-86.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- JESUS, C. M. de. *O diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- _____. *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2000.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- LOJO, M. R.; MIRANDE, M. E.; PALERMO, Z. De la dês(de)colonialidad del gênero: lugar social del decir. Em: BIDASECA, K. (Coord). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: CLACSO, 2016, p. 89-111.
- ORLANDI, E. P. *A incompletude do Sujeito*. Série Cadernos PUC. São Paulo: Educ, 1988, n. 31, p. 9-16.
- POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Em: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, 1989, vol. 2, n. 3, p. 3-15.
- _____. Memória e identidade social. Em: *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- SEGATO, R. La norma y el sexo. Frente estatal, patriarcado, desposesión, colonialidad. Em: BIDASECA, K. (Coord). *Genealogías críticas de la colonialidad en América Latina, África, Oriente*. Buenos Aires: CLACSO, 2016, p. 31-64.
- SOUZA, R. C. G. O. Branqueamento e animalização: representações da desumanização do escravo. Em: MASSI, F.; NAKAGOME, P. T. (Orgs). *Desumanização na literatura*. São Paulo: Me Parió Revolução, 2015, p. 13-53.
- RIOS, F. Carolina de Jesus na Cena Cultural Contemporânea. Em: JESUS, C. M. de. Onde estaes Felicidade? DINHA; FERNANDEZ, R. (Org). São Paulo: Me Parió Revolução, 2014, p. 99-10.

OS ESPECTROS DA MEMÓRIA NO ROMANCE O PROFESSOR, DE CRISTÓVÃO TEZZA

THE GHOSTS OF THE MEMORY IN THE ROMANCE *THE TEACHER*, BY CRISTÓVÃO TEZZA

Ramon Diego C. ROCHA¹

RESUMO: O presente artigo intenciona estudar o trabalho composicional da memória na narrativa de *O professor* (2014), obra do escritor curitibano Cristóvão Tezza, tendo em vista a composição de sua linguagem apoiada em diversos espectros, que se perpetuam em sua narrativa. O principal objetivo dessa abordagem é refletir como o narrador-personagem Heliseu, tece seu discurso, atormentado por espectros do seu passado, refletindo sobre a reelaboração de sua vida pela linguagem ao tempo em que também estabelece uma importante consideração, em um segundo plano, sobre o próprio ato criador. Para isso, analisamos a construção de um novo espaço-tempo, multifacetado, observando como os arquivos da memória acabam ordenando a forma de conduzir o leitor pela escrita de Tezza. Para isso, tomaremos, como referencial teórico, estudiosos que nos ajudarão a compreender melhor essas relações entre literatura e memória, tais como Bergson (1999), Sigmund Freud (2010), Jacques Derrida (1994), Benedito Nunes (1988), entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Cristóvão Tezza; Fantasmas; Literatura; Memória.

ABSTRACT: The present article intends to study the compositional work of memory in the narrative of *The Teacher* (2014), written by the writer from Curitiba, Cristóvão Tezza, in view of the composition of his language supported by several ghosts of the past that are perpetuated in his narrative. The main purpose of this approach is reflect how the narrator-character Heliseu, weaves his speech, tormented by ghosts of his past, reflecting on the re-elaboration of his life by the language while also establishing an important consideration, in the background, about the creative act itself. For this, we analyze the construction of a new space-time, multifaceted, observing how the files of the memory ordering the way of conducting the reader by the writing of Tezza. For this, we will take, as a theoretical reference, specialists that will help us to better understand these relations between literature and memory, as Bergson (1999), Sigmund Freud (2010), Jacques Derrida (1994), Benedito Nunes y others.

KEYWORDS: Cristóvão Tezza; Ghosts ; Literature; Memory.

Considerações iniciais

Como é sabida, a memória foi e tem sido muito analisada nos textos literários contemporâneos, seja como objeto efetivo do tecido narrativo, seja como matéria prima a partir da qual o enredo se estabelece. Contudo, é preciso que se diga que isto não

1. Doutorando em Literatura Comparada pelo Programa de pós-graduação em Estudos da linguagem. pelo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal-RN. Brasil. E-mail: ramomdidi@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2255-4843>.

acontece por acaso, afinal, a valorização da narrativa em primeira pessoa e, da perspectivação do enredo, tornaram-se, a partir do século XX, recursos bastante utilizados na composição do romance.

Contrapondo-se ao modelo instaurado pelo *Nouveau Roman*, em que o enunciador onisciente obtinha o domínio acerca de todo o enredo da narrativa desenvolvida, surge uma enunciação perspectivada ou chamada de *homodiegética*², a partir da qual aquele que anuncia o que se mostra, o faz em relação a sua própria percepção do tempo e do espaço.

Nabokov, Proust, Virgínia Woolf e William Faulkner foram alguns dos romancistas que, apoiando-se nessa nova perspectiva, abriram o horizonte de criação para novas possibilidades dessa narração, multifacetada e polifônica, valendo-se de um processo mnemônico que acabou popularizando-se, também, na literatura brasileira.

Sabendo disso, alguns bons romancistas da literatura brasileira contemporânea, também tem apostado nesse tipo de formulação criativa. Cristóvão Tezza, como experiente romancista e, inserido nesse contexto de produção, atento aos artifícios das produções de seu tempo vale-se, também, desse recurso estilístico em suas obras. Lançado em 1992 pela companhia das letras, seu romance *O professor* (2014), por exemplo, possui uma narrativa em primeira pessoa que dialoga com esse estilo hodierno.

Predominantemente em primeira pessoa, o romance de Tezza nos convida a acompanhar as angústias desse narrador que é, ao mesmo tempo, personagem das desventuras que narra. Na busca por um rosto que se possa mostrar ao público, o professor cava o fértil território de suas lembranças à procura da matéria-prima de um discurso magistral. Contudo, ao empreender essa caminhada, em embate com o peso da velhice, a revisitação de fatos passados nos aparece a partir de alguns espectros, que pairam sobre as decisões de uma vida em profundo mal-estar.

Nesse sentido, o caráter mnemônico dos fatos que nos conta, modelados a partir de um esforço autobiográfico do personagem principal, assume o papel de elemento catalisador da narrativa, transformando-a em vetor da memória e do esquecimento. Nessa construção estética, pressupõe-se um fino processo de *découpage*³ acerca do que é enunciado, o qual regrupa o tempo e a memória a partir de espectros de experiências passadas, refletindo, em planos distintos da escrita, sobre: a) a relação entre literatura e memória no âmbito composicional; b) o impacto dessa relação na tentativa de reconstituição da existência.

2. Narração em que as ações encadeadas no enredo são homogêneas e/ou inteiramente perspectivadas através de um foco narrativo em primeira pessoa, em um formato que é impossível saber o que, de fato é realidade e o que é reinventado pela percepção narrativa. A primeira vez que esse termo foi utilizado, data de 1972, na publicação feita pelo crítico e teórico literário estruturalista Gérard Genette, intitulada *O discurso da narrativa*, em que estuda aspectos do discurso na narrativa, a partir do livro de Marcel Proust, intitulado *Em busca do tempo perdido* (1913-1927).

3. Seleção e recorte de fragmentos. Palavra muito utilizada na montagem em cinema, mas que, aos poucos foi implementada nos estudos literários por Antoine Compagnon, em seu livro *O trabalho da citação* (2014).

Por esses e outros fatores, esse artigo se propõe a analisar os diversos recursos da construção de tempo, espaço e narratividade no romance de Cristóvão Tezza, associados, sobretudo, a uma vontade de reconstituição da existência por meio da re-visitação de uma memória particular, em eterno conflito com aspectos coletivos. Para isso, tentaremos explicitar como os diversos fragmentos da memória, rondando como espectros a psiquê do personagem principal, Heliseu, atormentam-no diante da inevitável possibilidade de assumir para si a culpa de suas escolhas e erros.

A memória enquanto narrativa na obra de Cristóvão Tezza

Mediante um evento que parece funcionar como elemento epifânico: o convite para ser homenageado com a medalha do mérito acadêmico, Heliseu, personagem principal da obra de Tezza, é forçado a se deparar com uma maneira própria de tentar explicar-se para o mundo, tentando revelar, para a comunidade acadêmica, aspectos de uma existência mecanizada, dedicada à produção científica.

O convite para proferir um discurso sobre a sua vida, o força a revisitar seu passado histórico por meio de experiências enquanto professor e profundo observador das contradições políticas do Brasil, tentando materializar aspectos de sua vivência por meio da remodelação de seu próprio rosto. Ao realizar essa operação de reconstrução de si, pela escrita, linguagem, memória e esquecimento são imbricadas em um angustiante processo de rememoração, catalisados, por Tezza, na produção ficcional.

O cruzamento entre tempos distintos, sendo difícil obter um claro discernimento sobre o que é presente ou passado, a repetição episódica em relação aos fatos narrados, motivada, inclusive, pelos traumas e uma possível senilidade apresentada pelo personagem – em profundo inconformismo ou mal-estar diante da vida e da sociedade – são alguns dos elementos que constituem uma atmosfera nebulosa e fantasmagórica acerca do passado de Heliseu.

Essa atmosfera espectral, homogênea ao processo rememorativo do narrador-personagem interliga-se a certo não-dito, associando-se àquilo que deve e que, ao mesmo tempo, não pode ser esquecido. Em uma espécie de dualismo enunciativo, aquele que fala parece ser o próprio inimigo de si mesmo. Nesse sentido, não é à toa que a relação entre memória e esquecimento se dá, aqui, em uma tênue relação de desconfiança entre o que é contado e o que é encapsulado no processo do dizer, na menor tentativa de recomposição da experiência disposta pela linguagem:

Colocou mais café na xícara, observando com atenção se a mão estava tremendo – o seu inimigo talvez fosse este, o próprio corpo, conspirando todos os dias contra ele, como o olhar de seu pai, naquela outra vida que ele viveu, tão longínqua agora, fragmentada em lembranças secas, das quais ele também por fim se livrou. (TEZZA, 2014, p. 96).

Atormentado pelo esquecimento, ao tempo em que não pode se desvincular dos arquivos de sua memória, Heliseu vê-se impedido de trazer à tona a carga sombria de certos arquivos. No entanto, é importante se dizer que, enquanto dono da palavra, a qual revela e esconde significados, dois movimentos auxiliam na fragilidade constitutiva de suas lembranças: a degradação física de seu corpo e o cansaço psíquico, este envolto em um carrossel de decepções, acumuladas ao decorrer de sua vida.

Aos poucos, o personagem seleciona o que deve e o que não deve ser contado, contudo, acaba entrando em uma armadilha mnemônica na qual atesta em favor do que quer esquecer, assim, reordena o vivido de modo que seus fantasmas, medos e receios vêm à tona em “[...] um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir.” (BERGSON, 2006, p. 29).

Dessa maneira, ou seja, apoiando-se em uma relação dualista entre o que se mostra e o que se esconde, como nos diz o teórico Henri Bergson, o indivíduo entrelaça o momento presente a um arquivo passado que se prolonga dentro de um eterno momento de rememoração. Esse procedimento nos fala sobre como é possível desenvolver, no ato perceptivo da memória individual, mecanismos que o possibilitam disfarçar ou remodelar aquilo que se pretende esconder, adentrando no escorregadio terreno de sua memória por meio da criação de certos episódios, lembranças em forma de imagens.

Nas palavras do próprio teórico, essas imagens produzidas pela tentativa de apreensão do passado, chamada por ele de imagens-lembranças, são momentos captados pelo passado e remodelados pela percepção, afinal, “[...] toda imagem-lembrança capaz de interpretar nossa percepção atual insinua-se nela, a ponto de não podermos mais discernir o que é percepção e o que é lembrança.” (BERGSON, 1999, p. 117).

Nesse sentido, se podemos pensar em uma estética da memória desenvolvida por Tezza nesse romance, podemos interligá-la a um tripé composicional que atua da seguinte forma: 1) o narrador-personagem reflete sobre sua vida e, ao tempo que conta sua experiência, encapsula certos fatos; 2) O que o personagem esconde, altera a matéria do que é lembrado, remodelando sua vivência através da linguagem; 3- O tempo e espaço são alterados por diversos elementos imbricados nas questões existenciais do personagem, partindo da narração perspectivada dele.

Nesta direção, foco narrativo, tempo e espaço se articulam em uma estética que funde dois modos temporais na narração, apoiando-se, sempre, nos aspectos já citados desse discurso escorregadio da memória: o *tempo de narrar*⁴ e o *tempo do narrado*⁵. Para entendermos melhor esse pressuposto, vejamos o que Benedito Nunes nos fala acerca desses recortes temporais na narrativa literária:

4. Tempo das ações do enredo. Tempo em que o discurso se estabelece.

5. Tempo contextual, referenciável. Tempo em que os fatos ocorrem.

O tempo da narrativa, explicitado pela teoria da literatura, é, ao lado do *ponto de vista* o *foco*, do modo de *apresentação* e da *voz*, uma das categorias do discurso. Mas as suas variações não podem ser apreendidas se apenas visamos o *discurso* independentemente da *história* ou apenas a *história* independentemente do *discurso*. O tempo da narrativa só é mensurável sobre esses dois planos, em função dos quais varia. Ele deriva, portanto, da relação entre o *tempo do narrar* (Erzählzeit) e o *tempo narrado* (erzählte Zeit) [...]. (NUNES, 1988, p. 30).

Esse tipo de composição, no romance supracitado, favorece diretamente o crescimento de um *topos*⁶ narrativo, o qual privilegia o aprofundamento de um passado que é reatualizado e se mantém vivo no eterno presente da rememoração. Essa revisão, no entanto, fatia o tempo, em um movimento sobre um *eu* que se desconstrói, ao tempo em que procura construir-se por meio do próprio relato.

Dessa maneira, perspectivação narração, tempo e espaço aliam-se e dão forma, em um nível diegético, a três fases do enredo de *O professor*, estas são: 1º – Heliseu tenta lembrar-se de grandes feitos da sua vida enquanto professor; 2º – Heliseu prepara-se para realizar um grande discurso na universidade que o homenageia; 3º – Heliseu reflete sobre seu futuro, justificando a partir de acontecimentos do passado, sua incapacidade de lidar com um discurso sobre sua vida.

Esses três momentos obedecem a uma ordem que, apesar de não-linear torna-se o fio central no grande tecido literário de Tezza. Isto acontece porque o autor em questão tenta conferir status literário ao próprio processo mnemônico, com seus ruídos e afecções, transformando o processo de rememoração, por meio da estruturação do romance, em uma artimanha para a instauração do discurso literário.

Dessa forma, Tezza atua em uma perspectivação narrativa que condiciona o relato, conferindo ao corpo o papel de centro da percepção e privilegiando quem enuncia sobre o que é enunciado, trabalhando especificamente o processo de rememoração como processo discursivo, afinal, “À medida que meu corpo se desloca no espaço, todas as outras imagens variam; a de meu corpo, ao contrário, permanece invariável” (BERGSON, 1999, p. 46). Por este motivo, o processo mnemônico é instaurado como processo narrativo, afinal, dando destaque a um tipo de construção em primeira pessoa, “[...] entende-se um conjunto de questões relativas ao problema do narrador, ou seja, da relação entre o narrador e o narrado, ou a enunciação e o enunciado”. (ARRIGUCI, 1998, p. 12).

O mal-estar da memória e a formação de espectros

Diante dessa impossibilidade de reconstituição dessa memória, pela palavra escrita, altera e suprime certos aspectos da vida de Heliseu, isto porque enraizado em

6. Espaço.

alguns espectros que atormentam o seu passado, ou seja, pensamentos esparsos que se confundem e encapsulam o que deve ser dito, o narrador vê-se preso a um movimento cíclico, revivendo, sempre, “irreversíveis desastres” de sua existência:

Era como se, naufrago do momento, por culpa de um esbarrão no corredor, quando em um segundo percebi que não havia mais nada a defender na minha vida pessoal, afundada numa sequência de pequenos, mas irreversíveis desastres [...]. Eu literalmente, depois de Quinta, refugiei-me numa ideia, que é sempre o melhor lugar para se esconder. (TEZZA, 2014, p. 91).

O fragmento transposto é um bom exemplo do que se pretende demonstrar. Os fatos, aqui, se misturam a uma sucessão de comentários sobre a percepção dos próprios fatos, que são salvos do esquecimento ao se presentificar, por meio do olhar daquele que enuncia, a impossibilidade de mudá-los.

Dessa forma, justamente nessa tentativa frustrada por esquecer o que o atormenta, as conturbações sobre sua vida se refletem e são expostas em pequenos episódios cotidianos. Heliseu acaba refugiando-se naquilo a que dedicara sua vida, o embate entre ideias e signos. “(...) refugiei-me numa ideia, que é sempre o melhor lugar para se esconder”. (TEZZA, 2014, p. 91).

A ideia na qual Eliseu se refugia, na verdade, encapsula ou tenta suprimir todos eles, torna-se uma tábua de salvação para os desastres de sua vida. Remorso e culpa são os grandes motores desse processo enunciativo, que é evocado a partir de um grande sentimento de mal-estar no mundo. O olhar/perspectiva do enunciador se vê em constante desordem através da rememoração daquilo que não consegue ser resolvido pela sua consciência, como, por exemplo, a morte de sua esposa, Mônica.

Nesse sentido, a ideia de espectro como aquilo que nos ronda e que está, de forma indissociável, ligado aos fantasmas de nossas ações ou tradições, se faz aparecer em meio ao processo de rememoração do personagem desse romance. No entanto, antes de entrarmos nesse aspecto de forma mais aprofundada, faz necessário explicar em que concepção adotamos a palavra neste trabalho.

Quando falamos de espectros na narrativa de Tezza e, principalmente, destes como operadores da memória referimo-nos, especificamente, ao que Jacques Derrida, em seu livro *Espectros de Marx*, atesta sobre esta palavra, muito bem retomada do *Manifesto do partido comunista*, anunciando-a como referência e/ou rastro que imprime ou tem certa influência sobre o presente, como uma marca que assombra a releitura que se faz do próprio passado.

Assim como nos diz o próprio teórico, em uma escala macroexistencial “nenhuma ética, nenhuma política, revolucionária ou não, parece possível, pensável e justa, sem reconhecer em seu princípio o respeito por esses outros que não estão mais ou por esses que ainda não estão aí, presentemente vivos” (DERRIDA, 1994, p. 13).

Nesse sentido e, trazendo estas reflexões para o romance, pode-se dizer que *O professor* apresenta elementos espectrais que operam através da problemática da memória. Essas operações se dão, na obra de Tezza, em dois níveis, o primeiro, o de composição, tomando como base o aspecto confessional do romance moderno como uma marca impressa sobre o passado composicional da literatura brasileira.

Dessa maneira, o primeiro de todos os espectros que rondam o romance de Tezza advém de uma modernidade literária que permeia a própria composição do escritor, o qual tenta dar *fôlego a uma narrativa* contemporânea apoiada nas discussões e marcas literárias de seu tempo, em que reconhece o passado literário de grandes narrativas, agora revisitadas pelos espectros de seu passado composicional, ou como nos diz Perrone-Moisés:

Na literatura contemporânea, o tempo aparece menos sob forma de história linear e progressiva do que sob forma de memória estilhaçada e desordenada. [...] Mas em nossa época ela pesa mais do que auxilia. Jamais o homem carregou uma memória histórica tão vasta quanto a atual. E a memória recente, a do século XX, com suas guerras e horrores, é culpabilizante. Daí a frequência do tema do espectro na literatura contemporânea. (PERRONE-MOISÉS, 2016 p.157)

Já em um segundo plano, ou seja, no plano da história que se desenrola na narrativa, fica nítido que há, também, no processo de revisitação do que fora experimentado e do que não pode ser consertado, alguns espectros, os quais acompanham Heliseu, enquanto narrador-personagem no angustiante terreno de suas vivências, partindo de um conjunto de ressentimentos que se transmutam em um arquivo sombrio, como engrenagens de sua consciência que atormentam seu estado de espírito, ditando o fluxo de suas lembranças:

[...] as engrenagens miúdas e grandes que vão nos moendo, a inconsciência nítida de um passo depois do outro, o hábil jogo de lembranças e de esquecimentos, as omissões na hora certa, as recordações exatas, o sentimento lapidado pelos anos, já sem suas lascas cortantes, o recolhimento ao bom silêncio. (TEZZA, 2014, p. 189).

O personagem anseia libertar-se de uma imagem sobre si como reflexo de uma vida *rígida e sólida*, por isso aposta na composição de um discurso que revele aspectos diversos de sua identidade, nem sempre bem delineada em meios ao seu processo de tomada de consciência.

Nesse caminho, diversas questões existenciais nos são reveladas ao decorrer do enredo, nos ajudando a entender melhor alguns desses espectros de seu passado, entre eles, a relação conturbada com seu filho, Álvaro, com o qual deixara de falar por

não concordar com sua orientação sexual, o seu fracassado caso amoroso com uma ex-aluna francesa, chamada Thérèse e, talvez o mais importante deles, a morte de sua ex-esposa Mônica, pela qual se sente, consumidamente, culpado.

Os espectros da memória em *O professor*

Esses espectros funcionam, no romance de Tezza, como uma cadeia de culpa e remorso que movimenta o processo de recordação. Isto acontece porque, a relação entre os artifícios da culpa e a perspectiva do espectro como aquilo com o que se tenta romper ou superar, mas que não pode ser feito sem revisitá-lo, parecem estar relacionados a um profundo sofrimento, do qual o personagem quer se livrar, mas ao qual está condenado pela própria consciência, ou como nos diz C. S. Lewis, em seu livro *O problema do sofrimento*:

Todos os homens estão igualmente condenados, não por códigos de ética estranhos, mas pelo seu próprio, e assim todos têm consciência de culpa. [...] Esta consciência não é uma inferência lógica nem ilógica dos fatos da experiência; se não a trouxéssemos à nossa experiência, não a encontraríamos nela. Ou se trata de uma ilusão inexplicável, ou de revelação. (LEWIS, 2006, p.10).

Isto fica mais palpável através da própria relutância do narrador do romance em livrar-se de um sentimento de culpa que o faz sofrer, sempre se esgueirando por argumentos que tornam suas ações e, as consequências destas, como produtos do acaso e da falta de sorte. Ao fazer isso, discorre sobre a vontade de uma existência livre de culpas, mesmo sendo pessimista em relação a qualquer esperança de **transformação existencial, assim como o nos diz o próprio personagem**, “A vontade própria, essa birra adolescente, ou a escolha, esse anacronismo bíblico, ou o livre-arbítrio, essa excrescência filosófica, tudo se refugiou mais abaixo nos subterrâneos”. (TEZZA, 2014, p. 35).

Nesse sentido, somos apresentados a um mal-estar causado pela ocorrência desse sentimento de culpa, motivada, explicitamente pela revisitação de seu passado por meio desses espectros da memória que ele tenta expurgar de sua existência. Mal-estar este, que não só está envolvido no processo de revisitação de fatos e situações que rondam seu discurso, como parece ser regido em um constante tensionamento entre passado e presente, tradição e contemporaneidade, vida e morte, transformando a narrativa da memória cada vez mais construída por meio de uma vontade pela revisitação de si em que “[...] temos um sucedâneo prático do tempo e do movimento que se dobra às exigências da linguagem, esperando que se preste às do cálculo, mas temos apenas uma recomposição artificial”. (BERGSON, 2006, p. 9).

Dessa maneira, esse movimento em direção à realidade torna-se não mais tão instigante, ou, por vezes, sem sentido, diante de um crescente descontentamento ou mal-estar em relação à realidade concreta dos fatos:

O mundo se basta a si mesmo. E o poder mimético de relacionar o apito do trem numa manhã de Terça-feira com a perda de um pé de chinelo e o cheiro ruim do ralo do banheiro já é recompensa suficiente para nosso tirocínio e para dar algum sentido à vida. (TEZZA, 2014, p. 32).

Sua postura diante da constatação de que a vida basta a si mesma e, de que o discurso é uma forma de refugiar-se de certo desencantamento com o mundo, revela-nos tanto um sentimento de indiferença, ao anunciar não importar-se com isso, quanto traz à tona, em um sentido contrário, um espectro do passado, ou seja, a incapacidade de lidar com a vida social de forma harmônica.

Por esse motivo, o professor faz do discurso, seu prazer, sua única capsula e/ou parcela da realidade na qual se sente inteiramente à vontade. Isto porque o personagem da narrativa de Tezza se transforma naquele sujeito que “(...) se torna neurótico porque não é capaz de suportar o grau de frustração que a sociedade lhe impõe”. (FREUD, 2010, p. 83), cujo movimento em direção ao que conta, também, é uma fonte de penitência de si próprio, mesmo que não assuma, para si, essa função de penitente.

Quanto mais Heliseu tenta dissolver-se da culpa que carrega, mais os espectros do passado operam através de sua memória, ocasionando mais remorso e mal-estar. Estes vão ganhando corpo no romance a partir de figuras e elementos. Afinal, como nos diz Perrone-Moisés, “O espectro nos coloca em relação com um outro, de outro tempo, que não está presente, mas não cessa de voltar. O lugar singular a partir do qual podemos falar com ele é o da filiação, do apelo, da interpelação”. (MOISÉS, 2016, p. 158).

Em meio a todos os elementos do passado do personagem principal, um, no entanto, parece obter bastante destaque em sua angústia existencial, a figura de sua Mônica. Essa personagem permeia todo o discurso do professor, revolvendo uma carga negativa que envolve uma série de remorsos, inclusive o de ter se casado com ela. Isto é o estopim para uma profunda crise desse docente que se vê em busca de uma face própria, em contraposição com o espectro de si que a esposa sempre esperara dele:

A última vez que ela pronunciou o “Heli”, antes de aguar suas plantas, o tom era rasgadamente irônico e as mãos estavam na cintura, aquele seu gesto vulgar e estúpido que me dava uma irritação quase demoníaca, e que ela repetia cada vez com mais frequência, a bunda torta apoiada na perna esquerda, como o esboço de um cartum mal desenhado – Heli, o azul vai ficar bem na sala [...]. (TEZZA, 2014, p. 37).

O fantasma de Mônica o atormenta, tanto física, quanto psicologicamente. Diz-se isto porque seu corpo e sua lembrança parecem habitar a imaginação de Heliseu de maneira perturbadora, fazendo com que, por mais que tente, não consiga esquecê-la, elegendo-a em uma assombração do seu passado, que volta de outro tempo para ocupar os espaços de suas memórias.

Desejo, traição, morte e arrependimento associam-se a esse grande mosaico composto pelo professor, em fragmentos que vão sendo acessados e evocados, sempre, ao redor da personagem de Mônica, mesmo quando o professor tenta se recordar de experiência que trouxeram uma espécie de alívio a sua fatigada existência, como sua vida em meio aos livros e letras:

É como se, a todo o momento, os olhos procurassem no emaranhado da página, em dez mil desenhos de figuras circulantes, como em quebra-cabeças coloridos de crianças, onde está a heroína oculta que nos libertará, mas será como se ela me visse, e não eu a ela. É ela que me encontra – não tenho culpa. (TEZZA, 2014, p. 134).

Como se, por meio de uma força metafísica e, ao mesmo tempo, psicológica, a figura de sua ex-mulher flutuasse sobre suas lembranças, o personagem sente-se viado de perto e forçando a uma punição eminente. Contudo, além de Mônica, outros personagens também atuam como elementos espectrais em sua narração.

Enquanto sua ex-esposa parece figurar como um carrasco de sua traição, seu filho Álvaro se apresenta como o inimigo de seus devaneios, sempre materializados por uma frase, a qual pronunciara, para forçar Heliseu, em um momento de discussão, a refletir sobre uma vida mecanizada, estéril de vitalidade e alegria e carregada de preconceitos:

- foi meu filho, senhores, naquele momento, que usou esta expressão ridícula, *o sentido da vida*, que eu ando martelando na cabeça como quem repete uma frase de almanaque, mas a culpa é dele, o meu filho é o inimigo do meu sonho, o que eu sempre quis foi dar sentido à minha vida. (TEZZA, 2014, p. 162).

Neste caso específico, a ideia do fantasma, não se configura, com Álvaro, como um espectro de caráter metafísico, trazido de outro mundo ou dimensão, mas sim, como a matéria mnemônica de um espectro, materialmente, presente. Não por acaso é que a revisitação da frase que o filho lhe dissera, em um momento de discussão, transforma-se, metonimicamente, na presença que o próprio filho tivera em sua vida, confundindo-se à culpa de nunca ter sido um bom pai e, sobretudo, de nunca ter tido tempo para ele ou para si mesmo, na construção de um sentido para sua própria vida.

Considerações finais

Dito isto e, de acordo tudo o que se discutiu neste artigo, não só observamos como a composição narrativa de Cristóvão Tezza articula-se esteticamente com os artifícios da construção de uma narrativa contemporânea do romance brasileiro, através de um entrecruzamento discursivo que se vale do pretexto da revisitação mnemônica, como também analisamos quais procedimentos da memória são colocados em movimento e/ou são redescobertos no processo discursivo empreendido pelo narrado-personagem.

Nesse caminho de compreensão e interpretação, percebemos que Heliseu, narrador e grande personagem do romance supracitado figura, não de maneira a constituir um perfil coeso e articulado acerca de seus aspectos psicológicos, mas sim, a constituindo-se enquanto um sujeito em constante processo de revisitação de si, fundamentando esse caminho em uma busca interior, atormentada por diversos espectros de seu passado.

Ao realizar tal discussão, ou seja, sobre os espectros da memória no livro *O professor*, fica manifesto que estes funcionam como gatilhos existenciais e morais que não só movimentam a narrativa (em um plano diegético), como trazem à tona, arquivos de certa criação literária contemporânea, (em um plano criacional), que movimentam a composição de Tezza, na elaboração de uma perspectiva em que os rastros do passado atuam como marcas em um discurso sobre o presente.

Os espectros, portanto, ora pensados como rastros de um passado com o qual se dialoga em uma profunda revisitação tanto composicional quanto discursivas, parecem surgir como recursos na operação da consciência, na tentativa de uma ordenação espaço-temporal da memória, em um movimento cíclico, a partir daquilo que se põe em jogo diante das grandes engrenagens do discurso.

Dessa maneira, conclui-se que, não só a escrita de Tezza se metamorfoseia em um grande mosaico, que nos convida, enquanto leitores, à descoberta de um tempo que está sempre sendo recortado e reagrupado de acordo com uma espacialidade espectral da culpa, como nos alerta para os mecanismos da linguagem na tentativa de abrir nossos olhos para as possibilidades desta, evidenciando-a como a partir do caráter de transformação e atualização do texto literário em consonância com a contínua mudança na forma como lidamos com os espectros de nossas experiências.

Referências

ARRIGUCI JR., Davi. Teoria da narrativa: posições do narrador. *Jornal de psicanálise*. n. 57, v. 31. São Paulo: Instituto de psicanálise, p. 9-41, 03 Set., 1998.

BERGSON, Henri. *Matéria e memória*: Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O pensamento e o movente*: ensaios e conferências. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Espectros de Marx: o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional*. Trad. Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura*. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2010.

LEWIS, C. S. *O problema do sofrimento*. Trad. Neyd Siqueira. São Paulo: Editora Vida, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. A narrativa contemporânea. In: PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia. das Letras, 2016. p. 85-252.

NUNES, Benedito. *O tempo na narrativa*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

TEZZA, Cristóvão. *O professor*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

A PERFORMATIVIDADE FEMININA NO ROMANCE *DIAS DE ABANDONO*, DE ELENA FERRANTE

THE FEMININE PERFORMATIVITY IN THE NOVEL *THE DAYS OF ABANDONMENT*, BY ELENA FERRANTE

Regina Farias de QUEIROZ¹

RESUMO: O presente trabalho tem como finalidade fazer uma leitura crítica da obra *Dias de abandono*, da escritora italiana que usa o pseudônimo de Elena Ferrante. Este trabalho se guia pelos estudos culturais, de gênero e memorialísticos, e busca propor, a partir da narrativa de Ferrante, uma interpretação do feminino, demarcada pelo lugar social e pelas memórias que o delimitam. Apesar de a obra não ser considerada um clássico da literatura mundial, não deixa de evocar questões pungentes sobre o lugar da mulher na sociedade patriarcal italiana. É contra as próprias memórias, que a tornaram mulher obediente e à sombra do marido, que a personagem principal do livro luta e se transforma.

PALAVRAS-CHAVE: Feminino. Literatura comparada. Estudos memorialísticos.

ABSTRACT: This work aims to propose a critical reading of the work *The Days of Abandonment*, by the Italian novelist who uses the pseudonym Elena Ferrante. This work is guided by Cultural, Gender and Memorial Studies, and seeks to propose, from the narrative of Ferrante, an interpretation of the feminine, framed by the social place and the memories that delimit it. Although the book is not considered a classic of world literature, it evokes poignant questions about the place of the woman in Italian patriarchal society. It is against her own memories, that turned she into an obedient woman and under the shadow of her husband, that the main character of the book struggles and transforms herself.

KEYWORDS: Feminine. Comparative Literature. Memorial Studies.

Considerações iniciais

Como se sabe, a literatura de massa ainda não possui tanto prestígio e fortuna crítica quanto a literatura canônica (SODRÉ, 1985). Esse desprestígio confere à literatura de massa um lugar de apagamento, o que se constata, por exemplo, por meio da escassez de pesquisas que têm como objeto de estudo os best-sellers italianos publicados após os anos 2000. O fortalecimento dos Estudos Culturais nas últimas décadas possibilitou a leitura crítica de várias dessas literaturas de massa até então (não) interpretadas dentro do engessamento acadêmico e da rigidez metodológica conferidos aos textos ditos cultos. Nessa perspectiva, a Literatura Comparada faz uso dos Estudos Culturais

1. Professora de Língua italiana e Produção textual no curso de Música da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Amazonas, Brasil. Email: rqueiroz@uea.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2177-7751>.

para direcionar novas interpretações, à medida que o leitor aplica às representações literárias sentidos de identidade e pertencimento. Ao mesmo tempo, novas práticas de leitura abordam os elementos estéticos do texto como elementos ideológicos, dando margem a análises sociais focadas em questões de raça, gênero, nacionalidade, dentre outras.

Um exemplo contemporâneo desse fenômeno é a escritora Elena Ferrante ² que, depois de ser “apresentada” ao grande público norte-americano pelo jornalista James Wood, através da revista *The New Yorker* em 2013³, ganhou notoriedade mundial. A autora já era conhecida na Itália desde 1992, quando publicou seu primeiro livro *L'amore molesto* (no Brasil traduzido como *Um amor incômodo*), que posteriormente teve adaptação homônima para o cinema italiano. Seu segundo livro, *I giorni dell'abbandono* (2002, no Brasil *Dias de abandono*), também ficou famoso na Itália e também ganhou adaptação cinematográfica. Ambos os filmes exibidos, respectivamente, nos festivais de Cannes e Veneza, contribuíram ainda mais para aumentar a fama da escritora em seu país. Contudo, foi somente em 2011, quando lançou *L'amica geniale* (*A amiga genial*) e teve a obra traduzida para o inglês, que a autora alcançou renome mundial. Esse livro deu origem a uma tetralogia, também conhecida como “Série Napolitana”. A ele se sucederam os títulos: *História do Novo Sobrenome* (2012), *História de Quem Vai e de Quem Fica* (2013) e *História da Menina Perdida* (2014). O mercado editorial norte-americano recebeu tão bem os livros de Ferrante que houve até um termo para nomear esse fenômeno: *Ferrante fever*⁴. E foi justamente a recepção norte-americana que possibilitou o sucesso da autora em outros países como o Brasil, onde os livros de Elena Ferrante circularam por meses, durante o ano de 2016, na lista dos mais vendidos, segundo o site da revista *Veja*⁵.

Nesse contexto, é interessante estabelecer uma distinção entre o *romanzo rosa*⁶ italiano e a literatura de Ferrante. Embora ambos sejam considerados fenômenos da literatura de massa e abordem questões femininas, há uma nítida diferença na representação da mulher em cada um dos gêneros. Enquanto o *romanzo rosa* tem por base uma escrita simples e com vistas a um entretenimento fácil, explorando essencialmente emoções ligadas à tradicional relação entre um homem e uma mulher, a literatura de

2. Na verdade esse é um pseudônimo, não se sabendo quem é a verdadeira pessoa que escreve os romances.

3. Artigo “Women on the Verge: The fiction of Elena Ferrante”. Disponível em <https://www.newyorker.com/magazine/2013/01/21/women-on-the-verge>. Acesso em 20/06/2018.

4. Inclusive outros livros e artigos foram publicados buscando explicar ou explorar o fenômeno, como, por exemplo, o livro *Ferrante Fever: A Tour of Naples Inspired by Elena Ferrante's Neapolitan Novels*, de Danielle Oteri.

5. Disponível em <https://veja.abril.com.br/livros-mais-vendidos/ficcao/>. Acesso em 20/06/2018. Esse site publica semanalmente a lista dos livros mais lidos no país.

6. De acordo com a *Enciclopedia Treccani*: “Gênero literário formado por romances e contos sentimentais” (Tradução minha). No original: “Genere letterario formato da romanzi e racconti sentimentali”. Disponível em http://www.treccani.it/enciclopedia/letteratura-rosa_%28Lessico-del-XXI-Secolo%29/. Acesso em 19/07/2019.

Ferrante apresenta um estilo de escrita mais complexo na qual predomina certa profundidade e questionamentos acerca do paradigma do patriarcado e da performatividade feminina, o que rompe totalmente com a ideia de um romance apenas para fins de consumo rápido. A literatura de Ferrante, ao contrário do *romanzo rosa*, não é nada desprezível e faz aflorar outros tipos de sentimentos em quem lê.

Neste trabalho, refletirei sobre autoria feminina e representação do feminino na literatura de massa, usando o livro *Dias de abandono* acima mencionado como objeto de estudo. Para isso, discuto, primeiramente, sobre memórias e performatividade de gênero; em seguida, detenho-me na análise de algumas passagens da obra.

Estudos de memória e de performatividade

As atividades de memória são construções ligadas a contextos históricos. Os povos ágrafos não possuíam documentos e, por isso, os seus registros se baseavam na memória da coletividade. Segundo Jean-Pierre Vernant (2009), os gregos antigos consideravam a memória algo sagrado, de sorte que os poetas cantores, conhecidos como *aedos*, transmissores de histórias e narrativas populares por meio de suas canções, eram muito respeitados. Eles tinham a capacidade extraordinária de memorizar dezenas de milhares de versos e eram inclusive considerados adivinhos. Já no Século VII a.C., a Grécia passou pela difusão da escrita e começou-se a registrar em papiros as suas leis e todo tipo de conhecimento das mais variadas áreas. Com isso, a memória perdeu seu caráter divino.

Contudo, a discussão sobre o papel do historiador continua: enquanto alguns defendem que a posição do historiador deve ser a de contar histórias, outros acreditam que o seu papel deve ser o de considerar as estruturas mais do que os acontecimentos. Na visão de Peter Burke (1992, p. 328):

A história escrita deveria ser uma narrativa dos acontecimentos [...] Se a história popular permanecesse fiel à tradição da narrativa, a história acadêmica tornar-se-ia cada vez mais preocupada com os problemas e com as estruturas.

A história da memória, para Vernant (2009), segue duas orientações: a primeira delas é a necessidade imediata e individual que o ser humano tem de investigar o próprio passado; a segunda, por sua vez, consiste na memória coletiva, social, ou seja, a memória registrada pelos historiadores. Sobre a investigação individual do próprio passado, ele declara (Ibidem, p. 145-146):

Confissões, memórias, autobiografias, diários íntimos, certos aspectos do **romance moderno** testemunham o lugar que ocupa, para cada pessoa, o esfor-

ço da reconstrução do passado individual e da colocação em perspectiva de sua identidade na consciência. (grifo meu).

Ainda sobre as investigações da memória, Ecléa Bosi (2003, p.16) declara: “do vínculo com o passado se extrai a força para formação de identidade”. Assim, é por meio das ressignificações dadas às nossas memórias que podemos dar novos rumos às nossas trajetórias. Para a autora, a história faz menção apenas a documentos oficiais, mas são os relatos pessoais de cada indivíduo que fazem emergir as paixões por trás dos episódios históricos. A literatura, por exemplo, é capaz de trazer à tona personagens que a história sempre desprezou⁷.

A ideia de feminilidade que praticamente perpassou todas as relações humanas desde tempos imemoriais sempre separou de modo muito distinto homens e mulheres, ambos sendo definidos no momento de seu nascimento (atualmente até antes disso, graças ao ultrassom), quando se identificava o sexo biológico da criança. Assim, se nascesse com pênis, a criança seria criada como um homem e assumiria todas as prerrogativas socioculturais dessa criação. Igualmente, se a criança nascesse com uma vagina, seu destino seria tornar-se mulher, assumindo todas as funções desse “cargo”, e tais funções quase sempre de menor valor em relação às do homem.

A famosíssima frase de Simone de Beauvoir, “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, transformada em chavão na atualidade, mas nem por isso menos verdadeira, suscitou nas últimas décadas inúmeras reflexões a respeito do binarismo homem/mulher, havendo inclusive a criação dos primeiros movimentos feministas. Mas a ideia de Beauvoir ainda mantinha outro binarismo difícil de desfazer: sexo/gênero. Judith Butler (2003) se encarregou de pensar esse binarismo, refletindo sobre ideias-tabus como a sexualidade, o gênero e o desejo nos seres humanos. Butler pensou essas ideias enquanto atos performativos tão naturalizados que seriam difíceis de serem questionados.

Nesse enquadramento, e voltando para a literatura, a mulher, enquanto ser construído em oposição ao construto homem, sempre sofreu historicamente processos de silenciamento e apagamento, inclusive nas artes e na literatura canônica, se pensarmos que os romances femininos seguiam sempre a mesma linha de escrita, na qual as mulheres eram caracterizadas sempre da mesma forma. As personagens femininas eram habitualmente representadas na literatura como criaturas frágeis, românticas e virtuosas, à espera de um casamento perfeito. Sobre esses apagamentos, Michelle Perrot (2007) comenta que ao longo da história as mulheres precisaram sufocar a sua arte, pois não era permitido à mulher criar, o que se reflete nas atividades artísticas, que foram por muito tempo predominantemente masculinas. Sobre a autoria feminina na

7. É a própria História, travestida de literatura, pode fazer isso, como é o caso do livro *O queijo e os vermes*, de Carlo Ginzburg.

literatura, a autora (Ibidem, p. 97) cita: “Escrever, para as mulheres, não foi uma tarefa fácil. Sua escritura ficava restrita ao domínio privado, à correspondência familiar ou à contabilidade de uma pequena empresa.”

A representação da mulher na literatura foi resgatada com os estudos culturais e outras ideias desconstrutoras como as de Butler, e isso foi importante para quebrar discursos historicamente constituídos e enunciar novos. Esse transcurso se caracteriza, na visão de Homi Babha (2003), como uma tradução devido à diversidade que a cultura representa. Sendo a cultura diversa, não porque existem muitas manifestações, mas porque é instável, as teorias da linguagem não comportariam os discursos e as revelações de seus enunciadores, pois a enunciação amplia os espaços do saber, de modo que qualquer coisa pode ser lida como um texto e, nesse sentido, a alteridade tem um papel fundamental no jogo imaginativo. Ou seja, dentro da própria cultura estariam as origens para se pensar o papel da mulher de forma diferente na literatura, seja como criadora, seja como personagem.

As manifestações culturais ligadas ao universo feminino exigem também uma reflexão histórica sobre o gênero. Sendo assim, Perrot (2007) tenta em sua obra sanar a escassez de fontes históricas sobre a mulher e busca dar a ela visibilidade, refletindo sobre a “autodestruição da memória feminina”. Na sua obra, a autora comenta sobre a dificuldade de reconstruir linhagens femininas devido ao fato de as mulheres em alguns países perderem o seu sobrenome com o casamento. Antigamente, nos casamentos célebres, muitas vezes somente o marido era visto, de modo que os arquivos femininos ficavam negligenciados.

Como dito anteriormente, neste texto eu analiso um romance contemporâneo italiano, fazendo emergir dele as memórias individuais de uma personagem feminina, e buscando mostrar como essas memórias individuais, de certa forma, evocam interpretações mais profundas sobre uma coletividade feminina bem definida no tempo e no espaço, neste caso, a sociedade da região de Nápoles, na Itália dos anos da infância da personagem Olga.

Análise da obra

O objeto de estudo deste trabalho foi publicado no Brasil em 2016 pela Biblioteca Azul, sob o título *Dias de abandono* com a tradução para o português de Francesca Cricelli. A obra narra as memórias da personagem Olga, uma mulher napolitana de 38 anos que, depois de quinze anos de casamento, é abandonada pelo marido. Com o susto da separação, a narradora-personagem revisita as memórias da sua infância e da sua terra natal, a fim de reconstruir a sua identidade perdida. Ela volta no tempo, em uma tarde de abril, para narrar suas experiências de um casamento falido e per-

meia a trama do romance com inúmeras marcas de *flashback*, de modo a reconstruir, junto com o leitor, a trajetória de seu casamento e por quais turbulências ele passou para assim identificar no seu passado onde exatamente ela havia “errado” para ter sido abandonada. E é no meio de tantos conflitos interiores com os discursos hegemônicos em que foi criada que Olga começa a questionar a sua performatividade feminina.

“Uma tarde de abril, logo após o almoço, meu marido me comunicou que queria me deixar” (p.5). Com essas palavras, Olga, a narradora- personagem, inicia a narrativa de Ferrante, relembrando o momento exato em que foi abandonada por Mário. Ela tenta a todo custo achar uma explicação para esse fato e recorre às suas lembranças. A primeira delas é a lembrança de uma crise que tiveram no início do casamento:

[...] o tempo e os fatos voltaram à minha memória de tanto me mexer na cama. Muitos anos antes, quando estávamos juntos havia apenas seis meses, ele me disse, logo depois de um beijo, que preferia nunca mais me ver (p.6).

Depois de algumas lembranças iniciais, ela conclui: “Foram esses os **poucos e irrelevantes acidentes** em nossa vida sentimental, e aquela noite os examinei em cada detalhe” (p.9, grifo meu). A princípio, Olga tende a crer que mais uma vez o seu marido estava confuso e precisava de um tempo e que isso era normal em um casamento, no qual o homem tinha as maiores responsabilidades e decidia tudo pelo casal. Ela realmente havia se acostumado a viver à sombra do marido. Embora Olga tenha saído de Nápoles para viver com o marido em Turim, região desenvolvida e industrializada no Norte da Itália, as suas raízes napolitanas, baseadas em uma forte moral ideológica, seguem com ela durante o casamento, como observa-se no trecho a seguir:

Até que, depois do casamento, pedi as contas e comecei a seguir Mario pelo mundo para os cantos onde era levado pelo seu trabalho de engenheiro. Lugares novos, vida nova. Também para manter sob controle cada angústia das mudanças, me acostumei definitivamente a esperar com paciência que cada emoção implodisse e tomasse o rumo da voz pacata, guardada na garganta para não dar vexame (p.8).

Nesse trecho, percebe-se claramente a anulação de Olga por conta do matrimônio. Ela segue os protocolos de uma sociedade patriarcal, performando o papel da esposa ideal e totalmente dependente do marido, “economicamente, na gestão dos bens (em função do contrato de casamento e na comunidade), na escolha do domicílio e com relação a todas as grandes decisões da vida familiar, inclusive quanto à educação e ao casamento dos filhos.” (PERRROT, 2007, p.49).

O sentimento de abandono atormenta Olga a ponto de ela revirar o seu passado e trazer à tona a figura de uma mulher abandonada que conheceu na sua cidade natal

quando tinha apenas oito anos. A memória daquela mulher lhe aparecia várias vezes como um fantasma, de modo que Olga demonstrava medo de se tornar igual a ela. A memória perturbadora daquela mulher surge quase como um personagem estranho durante a trama. Sobre essa memória indesejada, Olga relembra:

Minha mãe falava sobre isso com as funcionárias, cortavam, costuravam e falavam, falavam, costuravam e cortavam, enquanto eu brincava sob a mesa com os alfinetes, o gesso, e repetia para mim mesma o que eu ouvia, eram palavras entre a aflição contida e a ameaça, quando você não sabe segurar um homem perde tudo, relatos femininos de fins de caso, o que acontece quando, plena de amor, você não é mais amada, é deixada sem nada. A mulher perdeu tudo, até o nome (talvez se chamasse Emilia), se tornou para todos a “pobre coitada”, começamos a falar dela chamando-a desse jeito. (p.12).

Esse trecho é, a meu ver, um dos mais significativos do livro, em que o fantasma de uma memória de infância parece materializar-se no abandono de Olga. Ela definitivamente tinha medo de se tornar igual àquela “pobre coitada” de quem se lembraria constantemente a partir dessa passagem.

É evidente que a memória para alguns é como uma boa saudade, enquanto para outros é um tormento. Assim, o esquecimento pode ser tão importante quanto à lembrança. Paul Ricoeur (2007) esclarece em seu texto que para a neurociência, o esquecimento diz respeito às disfunções e distorções da memória e se constitui ainda em um apagamento irremediável análogo ao envelhecimento e à morte. Nesse sentido, o esquecimento visto como modo de apagamento de rastros é caracterizado como ameaça. Nas palavras do autor (Ibidem, p. 45), “o esquecimento é deplorado da mesma forma que o envelhecimento ou a morte: é uma das faces do inelutável, do irremediável.” No caso de Olga, porém, o esquecimento dessa memória teria sido uma boa saída para o estado deplorável em que aquela memória da “pobre coitada” a jogava.

As lembranças de infância e adolescência de Olga se mostram cada vez mais perturbadoras para ela. Em uma das passagens do livro, ela conta sobre quando disse à sua professora de francês que queria ser escritora. Esta, por sua vez, impôs-lhe uma leitura feminina que na concepção da Olga adolescente era como livros de mulheres burras e abandonadas. Ela relembra:

Eu queria ser diferente, queria escrever histórias de mulheres com muitos recursos, mulheres com palavras indestrutíveis, não um manual da esposa abandonada com o amor perdido como o primeiro pensamento da lista. Eu era jovem, tinha minhas pretensões. Eu não gostava da página muito fechada, como uma persiana abaixada. Eu gostava da luz, gostava do ar entre as ripas. Eu queria escrever histórias cheias de correntes de ar, raios filtrados pelos quais dança o pó. E depois eu amava a escrita de quem te faz olhar para

baixo de cada linha deixando sentir a vertigem da profundidade, a escuridão do inferno. Eu disse isso sem ar, de uma só vez, como nunca tinha feito, e minha professora deu um sorrisinho irônico, um pouco vingativo. Ela também devia ter perdido alguém, ou alguma coisa. E agora, mais de vinte anos depois, a mesma coisa estava acontecendo comigo. (p.17).

As pretensões da jovem Olga foram imediatamente desprezadas pela sua professora, depois pela sociedade e por fim pelo seu casamento, o que a fez deixar de lado o sonho de escrever: “Assim voltei a me ocupar da casa, dos filhos, de Mario, como para me autoconvencer de que eu já não merecia nada mais.” (p.18) Ela não estava preparada para o abandono porque foi preparada desde a infância para o casamento. Ela não tinha identidade sem o seu marido porque até então a sua identidade estava relacionada à figura de mãe e esposa, com um linguajar polido e uma conduta irrepreensível, pois assim fora educada. Quando ela se vê sem o marido, e por correlação sem a sua identidade, ela precisa aprender a se virar sozinha. Até as pequenas coisas, na condição de mulher abandonada em que ela estava, pareciam enormes. Um exemplo dessas pequenas coisas é a passagem na qual a sua filha, Ilaria, assusta-se com um lagarto durante a noite e sai gritando pela casa pedindo a presença do pai:

Eu tinha de começar por lá, disse a mim mesma. Nada de moleza, eu estava sozinha. Enfiei a vassoura com fúria e nojo embaixo das camas do Gianni e da Ilaria, e depois embaixo do armário. Sabe-se lá como, um lagarto de um verde amarelado apareceu em casa, no quinto andar, correu rente à parede tentando encontrar um buraco no qual pudesse se esconder. Eu o imobilizei num canto e o esmaguei pressionando todo meu corpo sobre o cabo da vassoura. Depois com nojo, saí com a carniça do grande lagarto no lixo e disse: “Está tudo certo, não precisamos do papai. (p.25-26).

Depois da cena do lagarto, as memórias continuam a consumi-la: “Com trinta e oito, agora, me reduzi a nada, não conseguia nem me comportar da forma que me parecia adequada. Sem trabalho, sem marido, contraída, quebrada.” (p.27) Em uma das conversas com o ex-marido, Olga explode e se cansa da figura de mulher tolerante e paciente e começa a gritar com ele:

Falar como? Enchi o saco de nhenhêném. Você me feriu, você está me destruindo, e eu preciso falar como uma boa esposa bem educada? Vai tomar no cu! Quais são as palavras que eu deveria usar para aquilo que você me fez, para aquilo que você está fazendo comigo? (p.39).

Olga guarda dentro de si os discursos de sua infância napolitana como verdades absolutas e os reproduz durante a sua vida conjugal. Mas ao ser abandonada e se vendo sem identidade, começa a subverter o “código de conduta feminino” baseado nos bons

costumes e valores que aprendeu desde criança naquela sociedade machista. Sobre a conduta mais adequada ao sexo feminino, estereotipada e mostrada para a sociedade, Perrot (2007, p. 49) defende que “A mulher é, antes de tudo, uma imagem. Um rosto, um corpo, vestido ou nu. A mulher é feita de aparências.” Assim, em conflito com os discursos hegemônicos que perseguem as suas lembranças, Olga decide quebrar os padrões estabelecidos por suas tradições e vivenciar suas próprias experiências, como experimentar uma linguagem obscena, fazer sexo casual com seu vizinho para vingar-se do marido e questionar os papéis da maternidade. Tentando não perder a sanidade para poder cuidar os próprios filhos, ela fala pra si mesma:

Ele foi, você fica. Você não terá mais a luz de seus olhos, suas palavras, mas e daí? Organize as defesas, conserve sua inteireza, não se faça quebrar como um objeto de decoração, como um brinquedo, mulher nenhuma é um brinquedo. La femme rompie, ah rompie o caralho. A minha tarefa é permanecer sã. Demonstrá-lo a mim mesma, a mais ninguém. Se for exposta a lagartos, combaterei lagartos. Se for exposta a formigas, combaterei formigas. Se for exposta a ladrões, combaterei ladrões. Se for exposta a mim mesma, combaterei a mim. (p.54).

Ferrante questiona em sua obra a mulher como objeto sexual. A autora faz um paralelo entre o amor e o sexo e a sua importância para o gênero feminino e masculino. Ela aponta o corpo da mulher como um espaço público com uma única finalidade: ser um repositório de esperma.

Sobre o corpo feminino, Perrot (2007, p 76) evidencia: “corpo desejado, o corpo das mulheres é também, no curso da história, um corpo dominado, subjugado, muitas vezes roubado, em sua própria sexualidade.” Perrot demarca a diferença entre os corpos feminino e masculino, que durante a Idade Média tiveram uma posição central. Ainda segundo a autora o corpo feminino, “dependente sexualmente, está reduzido ao dever conjugal prescrito pelos confessores. E ao dever de maternidade, que completa sua feminilidade.” (Ibidem, p.47) Complementando Perrot, Butler (2003) mostra que até hoje a separação entre homem e mulher é central. Por outro lado, o gênero está inevitavelmente ligado ao sexo biológico nas concepções tradicionais: “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma.” (Ibidem, p. 25) Assim, fica muito difícil desvincular os apagamentos e silenciamentos impostos ao “sexo” feminino.

É nesse questionamento do “ser mulher”, tantas vezes levantado na obra de Ferrante, que a personagem analisa o início do seu relacionamento, sob a perspectiva do masculino:

Somos ocasiões. Consumimos e perdemos a vida porque um qualquer, em tempos longínquos, por vontade de descarregar o pau dentro de nós, foi gentil, nos escolheu entre as mulheres. Trocamos não sei por qual cortesia delicada exclusivamente a nós o desejo tão banal de foder. Amamos sua vontade de trepar, sentimo-nos tão cegas a ponto de pensar que seja a vontade de trepar conosco, só conosco. Oh sim, ele que é tão especial e que nos reconheceu como especial. Damos um nome àquela vontade de pinto, a personalizamos, e a chamamos de meu amor. (p.70-71).

O status de mulher abandonada é tão impactante para Olga que tomar decisões e resolver conflitos e situações mais tensas torna-se um terrível martírio. Ela relembra o pior dia da sua separação, “4 de agosto”, no qual se viu sozinha sem conseguir abrir a porta do próprio apartamento com o filho doente e o cachorro agonizando. Tudo ao mesmo tempo. O pior dia de Olga é narrado por ela em muitas páginas com uma minuciosa riqueza de detalhes, conduzindo o leitor a partilhar do seu sofrimento. Só a descrição da sua aflição por estar trancada com os filhos toma quase dois capítulos do livro a partir do trecho: “Mas soube imediatamente, até mesmo antes de tentar, que a porta não se abriria. E quando peguei a chave e tentei virá-la, a coisa que eu tinha imaginado um segundo antes aconteceu. A chave não virou.” (p.112) E em meio à briga para abrir a fechadura, Olga conclui para si mesma:

O que eu era? Uma mulher enfraquecida por quatro meses de tensão e de dores; certamente não uma maga que, por desespero, segrega um veneno capaz de causar febre no filho homem, matar um lobo doméstico, colocar em desuso a linha telefônica, corroer a engrenagem de uma porta blindada. E vamos lá. As crianças ainda não tinham comido nada. Eu mesma não tinha tomado café da manhã, não tinha me lavado. As horas passavam. Eu tinha que separar as roupas coloridas das roupas brancas. Não tinha mais calcinhas limpas. Os lençóis sujos de vômito. Passar o aspirador. Faxina. (p.114).

No trecho acima, fica evidente o peso do trabalho doméstico, visto pela sociedade como uma obrigação da mulher. As atividades domésticas fazem parte dos deveres conjugais de uma mulher, juntamente com a boa educação dos filhos. O trabalho doméstico, para Perrot (2007, p. 114-115):

É um peso também na sua identidade: a dona-de-casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres. O caráter doméstico marca todo o trabalho feminino: a mulher é sempre uma dona-de-casa... [Devido a essa visão] o trabalho doméstico resiste às evoluções igualitárias.

O abandono relatado nesta obra não é apenas o abandono do marido pela esposa, mas o autoabandono da própria mulher, a anulação do “ser mulher” em detrimento de um sentimento que parecia amor, mas que, em verdade, estava agora sendo redescoberto, assim como outras maneiras de ver a vida estavam sendo descobertas por Olga a partir dos seus questionamentos incansáveis: “Como pude me abandonar daquele jeito, desintegrar assim meus sentidos, o sentido de estar viva?” (p.141) Mais uma vez o “ser mulher” é questionado por Olga. Ela descreve a visão que a sociedade tem da mulher separada e a visão que ela tem de si mesma, ao lembrar quando uma de suas amigas a chamou para sair, a fim de se divertir um pouco e esquecer o que lhe acontecera. Ela diz:

A coisa me deprimiu. Eis o que me esperava, pensei. Noites assim. Comparecer à casa de estranhos, marcada pela condição de uma mulher à espera de refazer sua vida. Estar à mercê de outras mulheres casadas e infelizes, que se debatem para me propor homens que elas consideram charmosos. Ter que aceitar o jogo, não saber confessar que pra mim aqueles homens provocam somente incômodo por sua própria finalidade explícita, sabida por todos os presentes, de tentar estabelecer contato com a minha pessoa fria, para aquecer-se ou aquecer-me e depois para me pesar com seu papel de sedutores por experimentação, homens tão sozinhos quanto eu, como eu aterrorizados pela estranheza, cansados pelos fracassos e pelos anos vazios, separados, divorciados, viúvos, abandonados, traídos (p.162).

Ao final do livro, meses depois do “abandono”, Olga, já equilibrada e tomando os rumos da sua vida, aparece entregue ao amor do seu vizinho. O romance termina assim: “Fingi acreditar e por isso nos amamos longamente, nos dias e nos meses porvir, quietamente” (p.183).

Considerações finais

Com este trabalho, busquei analisar a performatividade feminina em um romance italiano moderno da escritora Elena Ferrante. A autora coloca a mulher napolitana no centro da narrativa (não só desse livro, mas de todos os seus livros) para evidenciar a posição de inferioridade na qual ela se coloca nas relações familiares e sociais sem nem ao menos perceber e questionar a sua existência. Com as suas protagonistas femininas, ela busca investigar a performatividade feminina e confrontar as mulheres com as suas subjetividades. Olga é a representação criada pela autora da mulher contemporânea, que não tem lugar no mundo fora de um casamento. Durante a leitura, o grande questionamento que emerge é: Será que a identidade feminina de uma mulher só existe socialmente se ela estiver ao lado de um homem; aliás, à margem dele? Socialmente talvez, mas tanto Olga como seus leitores vão descobrindo ao longo da obra novas formas de transformar e renovar essa identidade imposta.

Referências

- BABHA, H. O pós- colonial e o pós-moderno: a questão da agência. In: *O local da cultura*. Trad. M. Ávila; E.L.L. REIS; G.R. GNÇALVES. Belo Horizonte: UFMG, p. 239-273, 2003.
- BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê, 2003.
- BURKE, P. História dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Unesp, p. 327-348, 1992.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- FERRANTE, E. *Dias de abandono*. Trad. Francesca Cricelli. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.
- PERROT, M. *Minha história das mulheres*. Trad. Angela Corrêa. São Paulo, Contexto, 2007.
- RICOER, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François et. Al. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- SODRÉ, M. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.
- VERNANT, J.P. *A travessia das fronteiras*. Trad. Mary A. Leite de Barros. São Paulo: Edusp, 2009.

“SOBRE A NATUREZA DO HOMEM”: MEMÓRIA E TRAUMA NO TESTEMUNHO DE BERNARDO KUCINSKI

“SOBRE A NATUREZA DO HOMEM”: MEMORY AND TRAUMA IN THE TESTIMONY OF BERNARDO KUCINSKI

Suzeli Santos SANTANA¹
Cristiano Augusto da SILVA²

RESUMO: Esse artigo busca analisar o conto “Sobre a natureza do homem”, pertencente à obra *Você vai voltar pra mim e outros contos* (2014), de Bernardo Kucinski, obra constituída por narrativas curtas que abordam memórias da ditadura civil-militar. Consoante ao pensamento de Adorno (1970), que discute as relações entre arte e sociedade, intenta-se mostrar como os modos de narrar de Kucinski estão intimamente ligados às configurações políticas sociais, isto é, compreender as relações entre as configurações da narrativa (os aspectos formais e discursivos), seu contexto sociopolítico representado (o regime civil-militar brasileiro) e seu contexto de produção (momento em que a democracia do Brasil se encontra ameaçada). A leitura que se propõe do conto de Kucinski, portanto, está orientada a entender de que maneira a literatura produzida no contexto pós ditadura civil-militar problematiza os aspectos de trauma e memória.

PALAVRAS-CHAVE: Ditadura. Memória. Trauma. Testemunho. Bernardo Kucinski.

ABSTRACT: This article seeks to analyze the short story “Sobre a natureza do homem”, belonging to Bernardo Kucinski’s book *Você vai voltar pra mim e outros contos* (2014), a book composed of short narratives that address memories of the civil-military dictatorship. According to Adorno (1970), which discusses the relations between art and society, it is tried to show how Kucinski’s narrative modes are closely linked to social political configurations, that is, to understand the relations between the configurations of the narrative (formal and discursive aspects), its represented socio-political context (the Brazilian civil-military regime) and its context of production (at a time when Brazil’s democracy is threatened). The proposed reading of Kucinski’s short story, therefore, is oriented to understand how the literature produced in the post-civil-military dictatorship context problematizes aspects of trauma and memory.

KEYWORDS: Dictatorship. Memory. Trauma. Testimony. Bernardo Kucinski.

*Estamos todos perplexos
à espera de um congresso
dos mutilados de corpo e alma
(Alex Polari)*

1. Mestra em Letras: Linguagens e representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA. E-mail: su.ze.liss@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2606-729X>.

2. Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo, São Paulo-SP. Professor Titular de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus-BA. E-mail: crisaug2005@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3848-7734>.

Introdução

Você vai voltar pra mim e outros contos (2014), de Bernardo Kucinski, trabalha com memórias de vítimas da ditadura. É um livro composto por vinte e oito narrativas curtas e publicado após o processo de redemocratização política, mais especificamente, no ano em que se completaram 50 anos do golpe civil-militar³ de 1964. A importância dessa obra, de teor testemunhal, justifica-se pela necessidade de restituir a memória coletiva de um passado recente da história do Brasil, marcado pela violência e autoritarismo, que ameaça constantemente se repetir nos dias vigentes. Nesse sentido, objetiva-se analisar mais especificamente o conto “Sobre a natureza do homem”, na perspectiva de discutir as relações entre memória e trauma no testemunho de Bernardo Kucinski.

Bernardo Kucinski, nascido em São Paulo, 1937, é jornalista, professor e autor de diversos livros sobre economia, jornalismo e política. Várias obras de sua autoria estão publicadas no exterior e, além de se dedicar à escrita, trabalhou como assessor especial do presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, entre 2003 e 2006.

Kucinski iniciou sua carreira de escritor após se aposentar como professor titular da Escola de Comunicações e Artes da USP, em 2007. Em 2014, sua obra *Você vai voltar pra mim e outros contos* ganhou, no mesmo ano de publicação, o prêmio Clarice Lispector, na categoria conto, do Prêmio Literário da Fundação Biblioteca Nacional.⁴

Aspecto fundamental da biografia do autor é o fato de ter sido militante na resistência contra a ditadura civil-militar, preso, exilado e passado pela experiência de testemunhar o desaparecimento de sua irmã, Ana Kucinski, e de seu cunhado, Wilson Silva, em 1974. Assim, encontra-se, diante da escrita ficcional de Bernardo Kucinski, um testemunho dos anos de chumbo no Brasil, marcado por memórias traumáticas.

No prefácio de *Você vai voltar pra mim e outros contos*, Kehl questiona “quando termina a escrita de um trauma? Quantos anos, ou décadas, são necessários para que um fato traumático se incorpore à memória social sem machucar nem se banalizar?” (KEHL, 2014, p. 15). Ao considerar o trauma como “uma memória de um passado que não passa” (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 69), constata-se que a escrita do trauma é inacabada, não tem fim. Por outro lado, diante da constante ameaça da repetição de um passado traumático, não se pode responder ao tempo necessário para a elabora-

3. Utiliza-se o termo ditadura civil-militar por se considerar que o golpe de 1964 não foi instituído exclusivamente pelas Forças Armadas, mas também pela participação de setores da sociedade civil, do que são exemplos as marchas da Família com Deus pela liberdade contra o governo de João Goulart – nas quais participaram lideranças religiosas, políticas e empresariais –, assim como a participação dos civis na elaboração da legislação, inclusive do AI-5. Sobre esse assunto, ver Melo (2012) e Reis (2010).

4. Os dados biográficos de Bernardo Kucinski foram obtidos através das informações contidas no livro *Você vai voltar pra mim e outros contos* (2014, p. 187-188), no site oficial do escritor (<<http://www.kucinski.com.br/>>) e no site da Biblioteca Nacional (<https://www.bn.gov.br/sites/default/files/documentos/editais/2014/O502-premio-literario-biblioteca-nacional-2014/resultado-premio-literario-biblioteca-nacional-2014-80_O.pdf>).

ção de uma memória coletiva sobre eventos traumáticos. A recorrente tematização da violência na literatura contemporânea aponta, também, a existência de uma violência estrutural e de um autoritarismo institucional, que não se extinguem com a transição entre regimes de exceção e regimes de direito, como foi observado por Dellasoppa (1991) e Pinheiro (1991).

Assim, considerando que o objeto de análise desse trabalho foi escrito após cinquenta anos do golpe de 1964, sendo esse o contexto representado na referida obra literária em análise, compreende-se que esse presente ainda carrega o que restou da ditadura, uma herança de práticas autoritárias, que, portanto, demanda discussão. É importante salientar que, se tal discussão não tem ocorrido por vias oficiais, ao menos ela tem tido espaço no universo da literatura. Em *Tempo passado*, Sarlo discute os conflitos da memória do passado, elucidando o tempo presente como o tempo próprio para lembrar e elaborar o passado:

Além de toda decisão pública ou privada, além da justiça e da responsabilidade, há algo inabordável no passado. Só a patologia psicológica, intelectual ou moral é capaz de reprimi-lo; mas ele continua ali, longe e perto, espreitando o presente como a lembrança que irrompe no momento em que menos se espera ou como a nuvem insidiosa que ronda o fato do qual não se quer ou não se pode lembrar. [...] O retorno do passado nem sempre é um momento libertador da lembrança, mas um advento, uma captura do presente. (SARLO, 2007, p. 9).

Desse modo, apesar de a impunidade dos torturadores no Brasil e de o trauma impedirem, muitas vezes, que o sujeito/vítima testemunhe sua experiência em um evento catastrófico, contribuindo com a construção de uma outra perspectiva da história política de seu país, nota-se, a partir do pensamento da autora, que o presente evoca esse passado traumático não para superar esse evento, não para esquecê-lo, mas porque no momento atual ainda se perpetua o autoritarismo do pretérito. Portanto, se o passado ainda se faz presente, é fundamental que haja um tratamento desse contexto nas artes de modo geral, e em outros espaços, a fim de evitar a repetição de eventos como esse.

Ao pensar as relações entre arte e sociedade, Adorno aponta que “os antagonismos não resolvidos da realidade retornam às obras de arte como os problemas iminentes de sua forma” (ADORNO, 1970, p.16). Ou seja, em um contexto marcado por violência e autoritarismo, obras de arte podem incorporar esses conflitos, não por serem retratos da realidade, mas pelos impasses sociais demandarem uma elaboração, e/ou pelo dever de memória da arte em geral.

Consoante ao pensamento de Adorno, Ginzburg reitera que os antagonismos externos influenciam diretamente nas tensões internas do texto literário: “o regime ditatorial no Brasil exigiu mudanças nas condições de produção literária, incluindo

renovações de linguagem e rupturas com valores tradicionais” (GINZBURG, 2010, p. 139). Nessa perspectiva, busca-se problematizar as relações entre a configuração da narrativa de Kucinski (os aspectos formais e discursivos), o contexto político-social representado na narrativa (o regime civil-militar brasileiro) e o contexto de produção da obra (que, embora se situe em uma democracia, carrega um legado autoritário).

A leitura que se propõe do conto “Sobre a natureza do homem”, de Kucinski, portanto, está orientada a compreender de que maneira a literatura produzida no contexto pós ditadura civil-militar problematiza os aspectos de violência, autoritarismo, trauma e memória.

1. O corpo torturado em “Sobre a natureza do homem”

Em “Sobre a natureza do homem”, Bernardo Kucinski constrói sua narrativa em torno de dois eixos temáticos antagônicos: a tortura e suas consequências e o afeto entre os personagens principais. Nesse sentido, o enredo gira em torno da tentativa de Rui, narrador-personagem, encontrar sua amiga Imaculata, anos após a ditadura civil-militar, período em que ambos os personagens foram militantes, presos e torturados. Apesar de narrado em primeira pessoa, Rui testemunha sua experiência, mas principalmente a história de sua companheira, assumindo o papel de testemunha primária (*superstes*) e secundária (*testis*)⁵.

Assim como nos demais contos de *Você vai voltar pra mim e outros contos*, observa-se nesta narrativa a presença de dois tempos: o tempo presente em que Rui procura Imaculata e o tempo passado, através dos flashbacks que evocam a memória dos anos de chumbo. Sobre a relação entre o passado e o presente nos discursos testemunhais, cabe ainda pensar a noção benjaminiana da palavra “rememoração”, sintetizada como “uma memória ativa que transforma o presente”, por Gagnebin (2006, p. 59). Tal noção corrobora com a recorrência do ato de rememorar nas narrativas de Kucinski e a capacidade de o passado ainda interferir no presente das personagens/vítimas da tortura e repressão do regime militar.

O conto se inicia com a presença de uma tensão, a qual se apresenta na tentativa do personagem Rui falar, ao telefone, com Imaculata, antiga colega de faculdade:

- É da casa da Imaculata?
- Senti hesitação do outro lado da linha.
- ... Sim... quem é?

5. Os conceitos de testemunha primária e secundária, *superstes* e *testis*, referem-se respectivamente ao sobrevivente, aquele que narra sua própria experiência; e ao terceiro, aquele que presenciou a experiência de outrem e põe-se a falar por este, devido à incapacidade da vítima narrar suas próprias vivências.

- Meu nome é Rui, gostaria de falar com ela. Rui de Almeida. Eu a conheci na faculdade...
- A Imaculata não fala ao telefone. (KUCINSKI, 2014, p. 43).

Desse modo, o rápido diálogo apresenta indícios da possível complicação que se desenrolará na narrativa: a “hesitação” da pessoa que atende o telefone ao perguntarem por Imaculata e a impossibilidade de esta falar ao telefone. Tais indícios provocam uma inquietação em Rui, revelada na sua narração: “Resposta seca, como quem já disse isso vezes demais. Eu sabia vagamente o que havia acontecido com aquela garota desprendida que queria acabar com as maldades do mundo, como ela gostava de dizer. Resolvi me abrir” (KUCINSKI, 2014, p. 43). Assim, o narrador revela uma característica de Imaculata que remete ao perfil de uma jovem militante; e, no intuito de descobrir mais sobre o paradeiro da colega, Rui decide contar mais sobre ele, como forma de se mostrar confiável:

- Na verdade estive preso na mesma época que ela, no mesmo presídio, só que na ala masculina. Nós nos conhecemos na faculdade, mas estou telefonando por causa da prisão. Na segunda-feira termina o prazo para pedir indenização⁶ e fiquei sabendo que ela não entrou com o pedido. (KUCINSKI, 2014, p. 43).

A partir da fala do personagem, que revela a prisão de ambos os companheiros, já se torna possível inferir a motivação do comportamento estranho de Imaculata: muito provavelmente a personagem sofre os traumas vividos na cadeia. A posteriori, Rui se surpreende com o efeito da experiência da colega na prisão, ao ser informado sobre a limitação linguística da mulher:

- É melhor o senhor falar com o advogado, ela não fala com ninguém, está muito doente.
Não imaginava que Imaculata tivesse chegado a este ponto de não poder falar ao telefone. (KUCINSKI, 2014, p. 44).

Os esforços de Rui em falar com uma antiga amiga apontam interessantes questões ligadas ao afeto, palavra esta dicionarizada sob dois sentidos. O primeiro, mais corrente, seria “o sentimento terno que nos liga a algo ou alguém” (BECHARA, 2011,

6. Após muitas discussões e lutas, e somente a partir do final da década de 1990, as indenizações passam a ser uma das medidas da política de reparação às vítimas da ditadura civil-militar. No entanto, para terem seus pedidos de indenização deferidos, as vítimas e/ou familiares precisavam relatar suas experiências e sequelas, e comprová-las a partir de fotos e documentos. Tal condição foi duramente criticada pela Comissão dos Direitos Humanos. Por outro lado, ainda se prevalece um discurso de ódio a esta medida, apelidada, pela direita, como “bolsa-ditadura”. No que tange ao conto em análise, o fato da personagem Imaculata não ter solicitado a indenização aponta para a sua incapacidade de narrar as memórias traumáticas. Para saber mais sobre esse assunto, ver Gonçalves (2008).

p. 108). No entanto, observa-se, no conto, não apenas uma estima e preocupação de Rui por Imaculata, mas também a presença de forças antagônicas em relação à delicada circunstância que leva Rui a procurá-la, isto é, a prisão, a qual poderia simbolizar o controle, o autoritarismo, fatos que muito diferem dos afetos que marcaram sua relação de amizade quando jovens, na faculdade, aspectos estes que caracterizam uma relação de respeito, liberdade, diálogo e autonomia sobre suas vidas e corpos.

Um segundo sentido para afeto seria a condição de estar “subordinado a” (BECHARA, 2011, p. 108). No caso do conto, pode-se pensar na condição de Imaculata, subordinada, provavelmente, a algum trauma, portanto, afetada por alguma força externa. Para além destas definições gerais, cabe ainda problematizar o “afeto” pelo viés da psicanálise:

Termo que a psicanálise foi buscar na terminologia psicológica *aio- mà* e que exprime qualquer estado afetivo, penoso ou desagradável, vago ou qualificado, quer se apresente sob a forma de uma descarga maciça, quer como tonalidade geral. Segundo Freud, toda pulsão se exprime nos dois registros, do afeto e da representação. O afeto é a expressão qualitativa da quantidade de energia pulsional e das suas variações.

A noção de afeto assume grande importância logo nos primeiros trabalhos de Breuer e Freud (*Estudos sobre a histeria*, [Studien über Hysterie, 1895] sobre a psicoterapia da histeria e a descoberta do valor terapêutico da ab-reação. A origem do sintoma histérico é procurada num acontecimento traumático a que não correspondeu uma descarga adequada (afeto coartado). Somente quando a evocação da recordação provoca a revivescência do afeto que estava ligado a ela na origem é que a rememoração encontra a sua eficácia terapêutica. (LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p. 17-8, grifos dos autores).

Sem a pretensão de aprofundar a discussão sobre o afeto pela perspectiva freudiana, destaca-se a relação entre o afeto e experiências traumáticas, que pode ser elaborada através da ab-reação: um processo de “descarga emocional pela qual um sujeito se liberta do afeto, ligado à recordação de um acontecimento traumático, permitindo assim que ele não se torne ou não continue sendo patogênico” (LAPLANCHE; PONTALIS, 2000, p. 13). A situação de Imaculata mostra a dificuldade da elaboração de traumas históricos que perpassam as experiências traumáticas individuais das vítimas de contextos repressivos. Assim, o afeto positivo entre os personagens Rui e Imaculata é interrompido por forças autoritárias e convertido em um afeto traumático, que impõe a mulher a um estado patológico.

A posteriori, Rui revela que o advogado da colega retornou sua ligação e marcou um encontro para a manhã seguinte. No entanto, a notícia do estado debilitado de Imaculata desestabiliza-o:

Passei a tarde perturbado, a lembrança de Imaculata irrompendo a todo instante no meio das sessões. Isso nunca havia acontecido. Um dos pacientes reclamou, aborrecido, que eu tinha cochilado enquanto ele falava. Eu não tinha. Havia fechado os olhos por um momento, tentando me concentrar. (KUCINSKI, 2014, p. 44).

Percebe-se, nesse excerto, a retomada da memória do trauma, vivenciado em primeiro e em segundo grau pelo narrador do conto, isto é, como *superstes* (sobrevivente) e como *testis* (testemunha secundária). Após ter conhecimento da imersão de Imaculata nas memórias traumáticas, “um passado que não passou”, utilizando uma expressão de Seligmann-Silva, a tentativa de Rui se concentrar indica a dificuldade do sujeito em se desvencilhar do passado e voltar ao presente sem os fantasmas de outrora, assim como atesta uma afetividade deste pela amiga.

Nessa direção, Rui descreve esse processo de reminiscência: “A imagem de Imaculata permaneceu indo e vindo, como um luminoso piscando na minha retina” (KUCINSKI, 2014, p. 44). Dessa forma, constata-se o caráter repetitivo da memória traumática, comparado metaforicamente ao efeito do piscar das luzes na retina dos olhos, o que normalmente causa desconforto e inquietação. Tal constatação também dialoga com o próprio nome do personagem, cuja pronúncia lembra a ação de ruir, ou seja, a ruína de sua amiga, assim como algo barulhento, que, portanto, persiste e incomoda.

Ademais, torna-se possível inferir que Rui atua como um terapeuta, haja vista que ele se refere ao seu “consultório”, “sessões”, “pacientes” e ao fato de ouvir seu paciente. Essa observação, que aparenta não ter grande relevância, é interessante porque normalmente a posição de uma pessoa que experienciou situações traumáticas, como Rui, é a de analisado e não a de analista, visto que existe uma necessidade de falar para elaborar as situações-limite vividas. Nesse sentido, a profissão de Rui constitui algo curioso, ao passo em que ele está diante de alguém que se recusa a falar, sendo que sua função é justamente escutar, possibilitar que o outro fale, na perspectiva de induzir a elaboração de traumas.

A descrição da colega, por Rui, revela a contradição das características antigas da personagem com as características atuais: “Maria Imaculata, delicada, miudinha, cabelos louros encaracolados, óculos de aros finos, fala suave, sempre alegre e disponível para meia hora de conversa; pelo menos era assim comigo, ali mesmo, no pátio da faculdade” (KUCINSKI, 2014, p. 44). Os adjetivos utilizados para caracterizar Imaculata apontam uma certa afetividade de Rui pela amiga, já que são palavras com valores positivos: “delicada”, “miudinha” (no diminutivo, o que denota certa intimidade, carinho), “louros encaracolados” (adjetivos que indicam o arquétipo de um anjo), “finos”, “suave”, “alegre”, “disponível”; isto é, existe uma escolha de palavras de um campo semântico comum, que constrói uma imagem angelical de Maria Imaculata, muito co-

erente com seu nome, mas que contrasta com a violência por ela sofrida. Novamente a contradição entre afeto e violência se faz presente em grau mais aprofundado no que diz respeito à configuração dos personagens.

O narrador ainda nos desloca para o lugar dessas experiências passadas, a faculdade, onde conheceu Imaculata que, diferentemente da condição atual, costumava estar “sempre alegre e disponível para meia hora de conversa; pelo menos era assim comigo, ali mesmo, no pátio da faculdade” (KUCINSKI, 2014, p. 44). A limitação linguística da personagem pode ser explicada pelo aniquilamento dessa estrutura verbal oriunda do trauma porque “não é comum que quem foi agredido queira comentar o que vivenciou” (GINZBURG, 2013, p. 12), visto que a experiência de Imaculata é inteiramente narrada por Rui.

Após se direcionar ao cenário do passado, em que se inicia a relação entre os personagens, Rui põe-se a testemunhar sua experiência e a de sua colega:

Lembrei-me súbito daquela tarde, quando ficamos até quase o anoitecer. Eu não deveria conversar com ela regularmente, essas eram as regras de segurança; ela era uma simples simpatizante, ajudava em tarefas leves, eu sabia disso, ela é que não sabia que eu também pertencia à organização. Eu era de um grupo de ação armada, não deveria conversar à toa com ela. (KUCINSKI, 2014, p. 44).

No trecho acima, nota-se que o afeto entre os personagens, quando jovens, era tão inebriante que Rui feriu uma regra básica de segurança enquanto militante. Infere-se, a partir do uso da forma verbal “deveria”, conjugada no futuro do pretérito – tempo verbal empregado para indicar incerteza sobre acontecimentos passados, ou mesmo para expressar indignação – precedida pelo advérbio “não”, um possível descuido, deslize do personagem Rui, e um sentimento de remorso por não ter seguido as regras da organização, o que provavelmente colocou a vida de Imaculata em risco.

Rui continua a narração, revelando o gosto pelo cinema, literatura e filosofia, cujas áreas sempre motivavam as conversas com a amiga e que estabeleciam um campo ético de respeito e troca de experiências. Nesse sentido, ele lembra o assunto que discutia com a amiga em determinada tarde:

Lembro que naquela tarde o papo foi sobre a natureza do ser humano. O homem nasce bom e se torna malvado com o tempo ou já nasce com maus instintos? É o homem de Hobbes ou de Rousseau? Havia muita empatia entre nós. Naquela tarde ela já estava sendo observada. Eles não sabiam quem eu era, mas nos fotografaram conversando. (KUCINSKI, 2014, p. 45).

Imaculata não fazia parte do movimento diretamente, mas estar perto de alguém procurado já a colocava em condição de subversiva. O contraste entre o ato profundamente humano de filosofar sobre a vida, “sobre a natureza do homem”, e os agentes militares fotografando-os cria um embate entre civilização e barbárie, e não apenas entre militantes e repressores.

O teor filosófico da conversa entre Rui e Imaculata, também expresso no título do conto (“Sobre a natureza do homem”), está intrinsecamente ligado à questão central da narrativa, isto é, a tortura. A intertextualidade presente neste trecho, a referência ao pensamento dos filósofos contratualistas⁷ Thomas Hobbes e Jean-Jacques Rousseau, leva a refletir sobre essas duas divergentes concepções sobre a natureza humana: por um lado, o homem hobbesiano, livre por natureza e movido pelos seus instintos e vontades, por outro, o homem rousseauiano, naturalmente bom e corrompido pelo meio social. Nessa direção, vale destacar o pensamento de Keil, ao afirmar que “a tortura é encenada a três: o poder que tortura, o torturado e a sociedade” (KEIL, 2004, p. 59), pensamento que se aproxima da noção rousseauiana sobre a natureza do homem, pois o homem que tortura só o faz por se submeter às ordens de um poder e por ter o aval da sociedade.

Em contrapartida, o afeto entre os personagens centrais fica explícito no testemunho de Rui, ao afirmar: “havia muita empatia entre nós” (KUCINSKI, 2014, p. 45). O substantivo abstrato “empatia”, precedido pelo pronome indefinido “muita”, revela um intenso envolvimento afetivo entre os personagens, o que também é próprio da “natureza do homem”. Entretanto, o conto apresenta forças antagônicas, haja vista que o afeto entre duas ou mais pessoas, dois ou mais corpos, é causa de ódio pelo modo padronizador do autoritarismo e totalitarismo: controlar corpos é elemento fundamental para ditaduras, pois sensações físicas indicam valores que são intensos e descontrolados nos termos militares e em outros campos ideológicos, seja de extrema direita ou de extrema esquerda.

Voltando à narrativa, Rui revela que, após conversar com Imaculata, eles se separam em direções opostas, no entanto ele percebe que estão sendo seguidos, mas não consegue avisar a amiga. Assim, Rui descreve a perseguição dos agentes e revela que eles conseguiram alcançar sua colega:

Depois soube que ela foi agarrada assim que desceu do ônibus e que a torturaram incessantemente. Quando exibiram à Maria Imaculata as fotos do nosso encontro, ela ainda teve forças para dizer que éramos apenas colegas

7. Apesar das diferentes concepções entre os filósofos contratualistas, entende-se, de forma geral, por contratualismo “todas aquelas teorias políticas que veem a origem da sociedade e o fundamento do poder político (chamado, quando em quando, *potestas*, *imperium*, Governo, soberania, Estado) num contrato, isto é, num acordo tácito ou expresso entre a maioria dos indivíduos, acordo que assinalaria o fim do estado natural e o início do estado social e político” (BOBBIO, 1998, p. 272).

de curso e que conversávamos muito sobre cinema. Mas isso bastou para que me identificassem com a ajuda das fotos nas fichas de inscrição do curso. Ao se darem conta de que eu não ia mais às aulas, me colocaram na lista dos procurados. (KUCINSKI, 2014, p. 45).

Imaculata, portanto, é presa e torturada pela relação de afeto que tinha com Rui, e não por relações de militância política até então. Nessa passagem, nota-se que as lembranças afetivas dos encontros com Rui são utilizadas, paradoxalmente, para identificar e perseguir seu companheiro, isto é, os valores positivos do afeto da mulher são manipulados para assegurar os interesses do aparelho repressivo, através da tortura.

Apesar de o narrador evidenciar que Imaculata fora torturada de maneira ininterrupta, é interessante observar que Kucinski opta pela não descrição deste ato bárbaro, talvez por entender o perigo de naturalizar ou banalizar a dor indizível dos torturados, ou mesmo pela impossibilidade de reconstruir linguisticamente tal ato.

A atitude de Imaculata, ao confessar que era apenas colega de Rui, também indica uma certa ingenuidade da personagem, tendo em vista que a mínima informação dada poderia sentenciar os opositores do governo militar. Tal inocência se apresenta coerentemente ao nome dado à personagem, ao considerar que Maria Imaculata, no catolicismo, se refere à Virgem Maria, e o adjetivo “imaculada” denota um ser puro, inocente, sem máculas.

A confissão da moça leva os agentes a procurarem Rui, que se vê obrigado a viver clandestinamente, tendo nome e documentos forjados, situação comum de muitos militantes na época. Apesar de todos os esforços para resistir, Rui conta que seis meses depois ele é capturado:

Foi quando reencontrei Imaculata na cadeia, muito machucada. Ela passava horas imóvel, sentada, de olhos fixos na parede à sua frente. As companheiras a conduziam ao pátio, de volta ao corredor, à cela. Apática, não participava das reuniões do coletivo nem das aulas. Era como se estivesse se autoapagando [sic]. Assim permaneceu por três anos, parecendo embotada, sem reagir a nada, sem demonstrar afeto, desgosto ou o que fosse. Até a chegada da anistia, quando fomos todos soltos no mesmo dia. (KUCINSKI, 2014, p. 46).

Vários adjetivos e expressões qualitativas que remontam ao estado inanimado da personagem são utilizados na descrição feita por Rui: “muito machucada”, “imóvel”, “olhos fixos”, “apática”, “embotada”. Tais palavras revelam semanticamente a imagem de uma pessoa com problemas de ordem psicológica e afetiva, que denunciam os impactos da tortura nas vítimas da ditadura. Essas palavras que qualificam o estado de Imaculata na prisão contrastam com a primeira descrição da mulher: “delicada”, “miudinha”, “cabelos louros encaracolados”, “fala suave”, “sempre alegre e disponível”. Assim, observa-se a fusão entre as tensões internas e externas na narrativa, pois ao passo em que os

espaços e contextos mudam (da faculdade para a prisão, da liberdade para a repressão), a linguagem também se altera, se apresentando através desses antagonismos.

É também no excerto anterior que se apresenta o único momento em que Rui narra a experiência no cárcere, ou melhor, a experiência de Imaculata, já que ele nada fala sobre como esta situação o atingiu e o atinge no tempo presente. O fato de Rui não narrar seus sofrimentos talvez se justifique pelo dever ético de testemunhar o que ocorreu com sua amiga, já que ela se encontra impossibilitada de o fazer. Desse modo, a atitude de Rui remete ao posicionamento de Primo Levi ao afirmar sua condição de testemunha por delegação:

quem fitou a górgona⁸ não voltou para contar, ou voltou mudo [...] Nós, tocados pela sorte, tentamos narrar com maior ou menor sabedoria não só o nosso destino, mas também aquele dos outros, dos que submergiram: mas tem sido um discurso 'em nome de terceiros', a narração de coisas de perto, não experimentadas pessoalmente. A demolição levada a cabo, a obra consumada, ninguém a narrou, assim como ninguém jamais voltou para contar a sua morte. Os que submergiram, ainda que tivessem papel e tinta, não teriam testemunhado, porque a sua morte começara antes da morte corporal. Semanas e meses antes de morrer, já haviam perdido a capacidade de observar, recordar, medir e se expressar. Falamos nós em lugar deles, por delegação. (LEVI apud AGAMBEN, 2008, p. 42-3).

Apesar de Levi se referir à sua experiência em Auschwitz, suas reflexões sobre a testemunha e o ato de narrar dialogam com a experiência de Rui e Imaculata, ao passo em que: 1) Imaculata encontra-se demolida, física, psicológica e emocionalmente, portanto, está incapacitada de se expressar, sentir, agir, falar; 2) Rui assume o compromisso de testemunhar pela amiga, haja vista que ela está impossibilitada de narrar sua própria experiência, devido ao excesso do afeto traumático; 3) o auto apagamento de Imaculata pode ser encarado como uma morte que antecede a corporal, à semelhança do que foi pontuado por Levi; e 4) o testemunho de Rui é válido, porém é importante frisar a impossibilidade de narrar, por completo, a experiência de outrem, ainda mais quando se trata de questões traumáticas.

Como dito antes, o ato da tortura não é descrito pelo narrador, entretanto a condição do corpo torturado é exposta, uma estratégia para revelar os efeitos das práticas autoritárias nos sujeitos, vítimas do regime militar. A não descrição das cenas de tortura aponta três direções: 1) o afeto do narrador-personagem pela companheira, e ao mesmo tempo a preocupação em não contribuir com a política de esquecimento

8. O termo "górgona" se refere às criaturas da mitologia grega, que petrificavam quem as olhassem. Assim, a górgona pode significar a morte, o medo, sendo utilizada por Levi para ilustrar a condição daqueles que se depararam com situações-limite nos campos de concentração.

com as vítimas da ditadura, ao expor as consequências da tortura; 2) a estratégia de o escritor inserir o leitor naquela realidade, através de lembranças visuais, e produzir um impacto emocional, um afeto no sujeito-leitor, que o leve ao enfrentamento da realidade e 3) a não espetacularização da cena de tortura, sob o risco de torná-la um produto a ser consumido, usufruído, estetizado.

A condição de “autoapagamento” de Imaculata mostra a capacidade de a tortura destruir a dignidade humana, a ponto de usurpar do corpo torturado tudo o que é essencialmente da esfera humana: o afeto, os sentidos, a reação perante determinadas situações. Sobre esse estado de embotamento afetivo do corpo torturado, Kehl elucida que

[...] a tortura refaz o dualismo corpo/mente, ou corpo/espírito, porque a condição do corpo entregue ao arbítrio e à crueldade do outro *separa o corpo e o sujeito* – no sentido do sujeito da ação, da vontade, da determinação. Sob tortura, o corpo fica tão assujeitado que é como se a ‘alma’ – isso que no corpo pensa, simboliza, ultrapassa os limites da carne pela via das representações – ficasse separada dele. A fala que representa o sujeito deixa de lhe pertencer, uma vez que o torturador pretende arrancar de sua vítima a palavra que *ele quer ouvir*, e não a que o outro teria a dizer. Resta ao sujeito que se identifica com o corpo que sofre nas mãos do outro o silêncio, como última forma de domínio de si. (KEHL, 2004, p. 11, grifos da autora).

Nesse viés, cabe pensar também o antagonismo da relação afetiva entre Imaculata e Rui e a relação unilateral entre ela e os torturadores. Enquanto a primeira é calcada na palavra, nas conversas da faculdade, no diálogo, troca, carinho e conhecimento, a segunda é marcada pela imposição, violência e esvaziamento da noção de diálogo, na qual apenas o torturador tem a palavra e, no jogo de perversão, o torturado é impelido a falar justamente algo que justifique sua tortura.

Desse modo, ao considerar a fusão do corpo e do sujeito, o “eu/corpo” – expressão de Kehl – fica nítido que, ao passo em que o corpo de Imaculata passa a ser dominado pelo poder estatal, este “eu” é abalado; logo, seu silêncio pode ser entendido por ao menos duas vias: 1) é a única forma de resistir ao controle do Estado; 2) é o resultado da destruição de sua subjetividade após as torturas.

A Lei da Anistia permite a saída da prisão dos personagens, momento em que Rui parece desacreditar na luta: “Companheiros se despediam na calçada, aturdidos pela súbita reentrada num mundo sem grades; a percepção imediata de que tudo o que ficara já não valia, e de que o grito de ‘a luta continua’ era apenas um subterfúgio de sobrevivência” (KUCINSKI, 2014, p. 46).⁹

9. Tal desesperança na luta, após usurparem sua dignidade humana nos porões da ditadura, nos faz lembrar do poema “Celas – 23”, de Lara de Lemos (1997), no qual a poetisa expressa a falta de sentido e reação diante o que sobrou após sair da prisão: “Eis que me retornam / vestes, sapatos, / óculos, relógios. / Bolsa povoada/ de lenços, moedas, / inúteis estojos. / Despojada até aos ossos / não sei o que fazer / de meus despojos.”

Adiante, Rui rememora a imagem de Imaculata saindo da prisão: “Ela de repente olhou para trás e sorriu para mim, um meio sorriso, suave” (KUCINSKI, 2014, p. 46). Tal imagem recupera o afeto de outrora, que começa intenso e vai sendo perseguido, fragmentado e interditado. Além disso, a lembrança do gesto de Imaculata, ao sair da prisão, suscitou, de certa forma, uma esperança de que a mulher conseguiria se restabelecer dos traumas sofridos, o que justificaria a surpresa de Rui, no início do conto, ao saber que a amiga não superou a experiência-limite do cárcere: “Não imaginava que Imaculata tivesse chegado a este ponto de não poder falar ao telefone” (KUCINSKI, 2014, p. 44).

Com a liberdade dos personagens, encerra-se o testemunho das vivências passadas de Rui e sua colega, testemunho este que auxilia a construção de um caminho para o leitor entender o provável motivo que levou Imaculata à condição inerte, apresentada no início da narrativa. Após este retorno ao passado, Rui volta a narrar no tempo presente, explicando ao advogado da amiga os procedimentos para o pedido de indenização. Por conseguinte, Rui aproveita a situação para perguntar ao advogado o que acontecera com sua cliente:

– Doutor Eliseu, conte-me o que aconteceu com a Imaculata depois que saímos da cadeia.

E ele contou. Em tom neutro, frio, não como quem pouco se importa; ao contrário, como quem já cansou de se comover.

– Nas duas primeiras semanas, Maria Imaculata foi muito torturada. A equipe que a interrogava foi de uma selvageria sem limites. Depois a trancaram numa solitária. Então, mudou a equipe e pegavam mais leve, vez ou outra. Mas a expectativa de ser torturada de novo e de novo fez mais estragos nela do que a tortura física. A Imaculata se apagou, ficou abúlica. (KUCINSKI, 2014, p. 47).

A tortura psicológica sofrida por Imaculata abalou ainda mais sua estrutura psíquica, a qual não suportava a possibilidade de ter novamente seu corpo torturado. O advogado utiliza a expressão “selvageria sem limites” ao se referir à postura dos agentes torturadores, o que corrobora com o questionamento sobre a natureza humana, colocada em xeque no título do conto, isto é, a capacidade de o homem ferir outro homem. Nesse viés, cabe destacar alguns apontamentos de Kehl, ao discutir a tortura como algo humano, diferentemente do senso comum que pensa como uma ação animalesca:

a tortura existe porque a sociedade, implícita ou explicitamente, a admite. Por isso mesmo – porque se inscreve no laço social – não se pode considerar a tortura desumana. Ela é humana; não conhecemos nenhuma espécie animal capaz de instrumentalizar o corpo de um indivíduo da mesma espécie, e de gozar com isso, tanto quanto a espécie humana. (KEHL, 2004, p. 13).

Adiante, Rui diz saber dessa experiência da colega na cadeia e indaga sobre o que aconteceu depois da prisão. O advogado, nesse sentido, continua a relatar o que Imaculata viveu, constituindo um outro tipo de testemunha que quebra a dicotomia *superstes* versus *testis*¹⁰, aquela que não viveu, nem presenciou, mas ouviu de alguém e transmite o testemunho de outrem. A fala do personagem é longa, mas é peça fundamental para entender a tensão estabelecida no início da narrativa sobre a condição apática de Imaculata:

– Depois foi pior. Logo que ela saiu da prisão, recuperou um pouco de vivacidade, como se estivesse acordado de um pesadelo. Mas esses momentos eram raros e foram se tornando cada vez mais curtos, como se ela estivesse regredindo. Até que um dia ela se apagou por completo, não se movia para nada, passava todo o tempo dentro do quarto, em desalinho. Tiveram que alimentá-la à força. Mas ela urinava e defecava na própria roupa. E por duas vezes entrou em convulsão. Decidiram interná-la para tratamento. Estava sofrendo de um transtorno psíquico muito severo e perigoso, disse o médico. Levaram a Imaculata para aquele hospital psiquiátrico do SUS no Jardim Botânico, um hospital moderno, novo, não muito grande. Acharam que ali ela teria uma chance de se recuperar. Mas aconteceu que a Imaculata foi violentada repetidas vezes por dois pacientes. Eles se revezavam. Um a agarrava e tapava a sua boca, outro a estuprava. Isso durou meses. Ela não conseguia dizer nada, ficava em estado catatônico. Até que engravidou. Só então descobriram o que estava acontecendo. Quando a criança nasceu, um menino, ela sofreu um novo transtorno de personalidade, uma ruptura mental. Ora acalentava a criança, dava de mamar, trocava a fralda e banhava, ora a agredia. Tiveram que separá-la do filho. Diagnosticaram esquizofrenia. Os pais levaram o neto para casa e pediram um novo diagnóstico, de comprovação, para que a pudessem tratar. Hoje ela se medica com antipsicóticos, vive com os pais, embora sem nenhuma atividade, desligada do mundo. A família se mudou para uma chácara, assim ela tem mais espaço e também não fica exposta a vizinhos. Mas não deixam que ela tenha acesso a ferramentas, facas, essas coisas. (KUCINSKI, 2014, p. 48).

Uma sequência de eventos traumáticos é revelada pelo advogado. Mesmo saindo da prisão, e tentando recuperar seu “eu-corpo”, Imaculata não consegue se desvencilhar do “pesadelo” que viveu, voltando a não ter domínio do seu corpo, ao passo em que se descreve a falta de controle das necessidades fisiológicas da personagem. Este constante reviver, próprio da memória traumática, é explicado por Keil:

10. Nesse sentido, vale destacar a ampliação da noção de testemunha por Gagnebin: “testemunha não seria somente aquele que viu com seus próprios olhos, o *bistor* de Heródoto, a testemunha direta. Testemunha também seria aquele que não vai embora, que consegue ouvir a narração insuportável do outro e que aceita que suas palavras levem adiante, como num revezamento, a história do outro: não por culpabilidade ou por compaixão, mas porque somente a transmissão simbólica, assumida apesar e por causa do sofrimento indizível, somente essa retomada reflexiva do passado pode nos ajudar a não repeti-lo infinitamente, mas a ousar esboçar uma outra história, a inventar o presente” (GAGNEBIN, 2009, p. 57).

A tortura desfigura completamente o rosto, massacra e mutila o corpo, aniquila a alma e, às vezes, transforma a vítima em uma simples coisa. [...] Mais grave ou menos grave, as sequelas psíquicas causadas pela tortura acompanham a vida daqueles que foram torturados. Muitos ainda arcam com a severidade de distúrbios físicos permanentes colados no corpo como para não deixar o esquecimento encobrir a maldade humana. As lembranças dos torturados são fios que tecem a contínua e eterna reparação da vida. (KEIL, 2004, p. 50-1).

É interessante destacar ainda que, ao sair da prisão, a personagem não se encontra livre do aparelho repressor, pois logo é internada em uma instituição psiquiátrica – como muitos outros presos políticos, reconhecidos como doentes mentais – que, regida por normas autoritárias, volta a ter controle sobre o corpo de Imaculata.¹¹

Desse modo, outros infortúnios são sofridos pela personagem: a violência sexual no hospital psiquiátrico, seguida de uma gravidez, fruto do estupro. Consequentemente, ela tem suas estruturas psíquicas ainda mais abaladas, o que se confirma na fala do advogado: “Quando a criança nasceu, um menino, ela sofreu um novo transtorno de personalidade, uma ruptura mental” (KUCINSKI, 2014, p. 48).

A dimensão afetiva de uma maternidade imposta da forma mais violenta possível provoca uma inquietação no sujeito-leitor, pois como esperar sentimentos positivos por um filho que nasceu de um estupro e a lembrará diariamente de todos os traumas vividos? Nessa direção, a oscilação dos afetos pela criança é totalmente compreensível, tendo em vista o histórico de violências (física, psicológica, moral e sexual) às quais Imaculata foi submetida.

Assim, o advogado informa a condição atual de sua cliente – “Hoje ela se medica com antipsicóticos, vive com os pais, embora sem nenhuma atividade, desligada do mundo” (KUCINSKI, 2014, p. 48) –, ou seja, a personagem é levada a um estado vegetativo devido à tortura sofrida no regime militar, responsável também pelo seu internamento em um hospital psiquiátrico, onde volta a ser violentada. No entanto, nota-se que o tratamento dos problemas psicológicos e emocionais de Imaculata se dá apenas via medicação, ao invés de também ser encaminhada para um tratamento com um terapeuta, o que é irônico porque se sabe que é, principalmente, através da palavra, da fala, que é possível elaborar os traumas, e irônico também pelo fato de Rui, o amigo que narra a história da personagem, ser um terapeuta.

Destarte, muito comum às narrativas testemunhais, não existe a resolução dos pontos de tensão desenvolvidos durante o conto de Kucinski, não há um “final feliz” para a protagonista. Pelo contrário, o sofrimento de Imaculata é mais uma vez confir-

11. Sakaguch e Marcolan (2016), no artigo “A história desvelada no Juquery: assistência psiquiátrica intramuros na ditadura cívico-militar”, apontam a conduta autoritária das instituições psiquiátricas, que colaboraram com o regime militar brasileiro, controlando, por meio da tortura, os corpos dos que se opuseram à política vigente.

mado pelo testemunho do seu advogado. Tal testemunho, coerente com o enredo do conto, é carregado de afetos, ou melhor, da ausência de afetos, já que progressivamente as emoções da personagem vão sendo cerceadas pelo controle e violência estatal.

O conto se encerra com uma pergunta feita por Rui sobre o filho de Imaculata, findando com a resposta do advogado: “– O garoto está com quatro anos, é esperto, diz que a mãe ficou doente por causa de uns homens do mal que a maltrataram e que quando crescer vai comprar uma espada bem grande e matar todos eles” (KUCINSKI, 2014, p. 48). O discurso do garoto, carregado de uma certa inocência e, ao mesmo tempo, de desejo por justiça, encerra a narrativa, denunciando a impunidade desses “homens do mal”, metonimicamente representantes de um governo autoritário, que foi legitimado pelo corpo civil, haja vista a participação de vários setores da sociedade civil na consolidação do golpe de 1964.

A atitude de enfrentamento do garoto se assemelha ao de sua mãe, relatado no início do conto por Rui: “aquela garota desprendida que queria acabar com as maldades do mundo” (KUCINSKI, 2014, p. 43). Por outro lado, tal postura contribui com a continuidade e permanência de práticas violentas, coerentemente ao caráter cíclico da violência, um “circuito fechado”, desenvolvido em toda a narrativa.

O final do conto, portanto, rompe completamente com o afeto que moveu o enredo da narrativa: a busca de Rui por Imaculata, na perspectiva de ela também assegurar a reparação institucional do trauma causado pela ditadura, reparação esta irrealizável, já que a capacidade cognitiva e emocional da personagem se encontra demolida. Além disso, a tortura sofrida por Imaculata priva seu filho da primeira relação de afeto, a maternal, o que, provavelmente, levará à constituição de outros traumas nesse sujeito.

Entretanto, é importante reiterar que a violação do afeto entre os personagens apresenta ao leitor imagens da situação política durante a ditadura, capazes, talvez, de despertar-lhe afetividade pelos personagens, assim como um desejo de justiça pela memória das vítimas do regime militar.

Em síntese, permeado por forças antagônicas, o conto “Sobre a natureza do homem” aponta, para além das relações entre algozes e torturados, as duas faces do ser humano: de um lado, aquele capaz de estabelecer laços afetivos, e do outro, aquele capaz de torturar o outro, na perspectiva de manter o regime político vigente, e provocar uma ruptura das relações afetivas dos sujeitos vítimas da violência política.

Considerações finais

Para além da dívida social com a memória das vítimas da ditadura civil-militar brasileira, nosso presente, marcado pelo legado autoritário, demanda a reconstrução dos fragmentos do passado, na perspectiva de combater a política de esquecimento

de um período tão traumático da história sociopolítica do Brasil. Assim, a recriação desse momento histórico, através das artes, e de modo especial pela literatura, é de suma importância para garantir o direito à memória e para contribuir com o debate sobre os direitos humanos.

Através da análise do conto “Sobre a natureza do homem”, discutiu-se a demolição do sujeito pela tortura, o silêncio do corpo torturado, assim como a ruptura do afeto pelo clima de opressão da época, apresentados através de *flashbacks* e de uma linguagem carregada de forças antagônicas. Observou-se também que Kucinski não descreve as cenas de tortura no conto, mas expõe a condição do corpo torturado, estratégia que, por um ângulo, evita a naturalização da violência, uma vez que não a define por meios de representação, cujos resultados acabam por se transformar em objeto de consumo esvaziado de significado. Desse modo, o autor combate a política de esquecimento das vítimas do regime militar.

A presença de dois tempos na narrativa (o tempo passado, no qual se situa a ditadura civil-militar, e o tempo presente, momento da enunciação das memórias traumáticas do passado) também foi um aspecto muito relevante para a análise do conto. Isto porque a recorrência dessa estratégia discursiva aponta o caráter repetitivo da memória traumática, assim como as consequências intermináveis de experiências-limite, como a ditadura. Ou seja, as tensões do passado e do presente não se fecham: o passado pelos traumas, o presente pela impossibilidade de se elaborar e lidar dignamente com esses traumas, pois ninguém foi responsabilizado. Assim, na narrativa de Kucinski, o passado não é acabado, nem distante.

Sendo assim, ainda que seja impossível representar, “de forma objetiva”, as experiências traumáticas, entendendo-as como experiências-limite, reconhece-se a importância das narrativas testemunhais como um meio de reelaboração do terror vivido, por demarcarem um espaço nos debates públicos da política. Além disso, é incontestável sua contribuição para a construção de uma memória coletiva sobre uma história da política brasileira, por vezes, esquecida e, muitas vezes, velada.

Referências

- ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura I*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003, p. 65-89.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que resta de Auschwitz: o arquivo e o testemunho* (Homo Sacer III). São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- BECHARA, Evanildo (org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política I*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

DELLASOPPA, Emilio. Reflexões sobre a violência, autoridade e autoritarismo. In: *Revista USP*. São Paulo: USP, 1991, n. 9, p. 79-86. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25550/0>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.

GINZBURG, Jaime. Escritas da tortura. In: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 133-150.

_____. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas: Autores associados, 2013.

KEHL, Maria Rita. Prefácio: A ironia e a dor. In: KUCINSKI, Bernardo. *Você vai voltar pra mim e outros contos*. São Paulo: Cosac Naify, 2014, p. 15-18.

_____. Prefácio: Três perguntas sobre o corpo torturado. In: KEIL, Ivete; TIBURI, Marcia (Orgs.). *O corpo torturado*. Porto Alegre: Escritas Editora, 2004.

KEIL, Ivete. Nas rodas do tempo. In: KEIL, Ivete; TIBURI, Marcia (Orgs.). *O corpo torturado*. Porto Alegre: Escritas Editora, 2004.

KUCINSKI, Bernardo. *Você vai voltar pra mim e outros contos*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LEMOES, Lara de. *Inventário do medo*. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1997.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Autoritarismo e transição. In: *Revista USP*. São Paulo: USP, 1991, n. 9, p. 45-56. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25547>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Tradução Rosa Freire d'Aguilar. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma - a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. In: *Revista Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro: 2008, vol. 20, n.1, p. 65-82.

MÔNADA, IMAGEM DIALÉTICA E REMEMORAÇÃO DOS VENCIDOS ANDINOS PERUANOS: UMA LEITURA BENJAMINIANA DE "BOM DIA PARA OS DEFUNTOS" DE MANUEL SCORZA

MÔNADA, DIALECTIC IMAGE AND RECOLLECTION OF LOST PERUVIAN ANDEAN: A BENJAMINIAN READING OF "REDOBLE POR RANCAS" OF MANUEL SCORZA

Thiago Roney Lira BORGES¹

RESUMO: este artigo procura compreender o romance *Bom dia para os defuntos*, ou *Redoble por Rancas* (1970) no original, o qual ficcionaliza a história de luta do campesinato quéchua andino peruano contra o poder arcaico dos latifundiários do gamonalismo e da mineradora norte-americana *Cerro de Pasco Corporation* entre as décadas de 1959 e 1961, de Manuel Scorza, pela concepção de memória benjaminiana. Quer dizer, busca mostrar como a estética da narrativa scorziana se constrói em consonância com o conceito de mônada formulada por Walter Benjamin quanto à apresentação ficcional da história, irrompendo precisamente como uma imagem dialética, no que concerne à memória política dos vencidos andinos peruanos como elaboração hermenêutica de justiça por meio da rememoração.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura latino-americana. Manuel Scorza. Memória. Walter Benjamin.

RESUMEN: este artículo trata de entender el novela *Redoble por Rancas* (1970), el cual fictiza la historia de lucha del campesinato quechua andino peruano contra el poder arcaico de los terratenientes del gamonalismo y de la minera norteamericana *Cerro de Pasco Corporation* entre las décadas de 1959 y 1961, de Manuel Scorza, por la concepción de memoria benjaminiana. Es decir, busca mostrar cómo la estética de la narrativa scorziana se construye en consonancia con el concepto de mónada formulada por Walter Benjamin en cuanto a la presentación ficcional de la historia, irrumpiendo precisamente como una imagen dialéctica, en lo que concierne a la memoria política de los vencidos andinos peruanos como elaboración hermenéutica de justicia por medio de la rememoración.

PALABRAS-CLAVE: Literatura latinoamericana. Manuel Scorza. Memoria. Walter Benjamin.

Introdução

Bom dia para os defuntos, ou *Redoble por Rancas* (1970), no original, é o primeiro romance da pentalogia *A guerra silenciosa*, que ficcionaliza a história de luta do campesinato quéchua andino peruano contra o poder arcaico dos latifundiários do chamado gamonalismo e a exploração e opressão da mineradora norte-americana *Cerro de Pasco*

1. Doutorando em Literatura da UnB - Brasília, DF, Brasil. Email: thiagoroney@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9336-0464>.

Corporation, entre as décadas de 1959 e 1961, escrito pelo poeta, jornalista e romancista peruano Manuel Scorza, um dos grandes expoentes da *nueva narrativa hispano-americana* com a estética do realismo maravilhoso, internacionalmente conhecida pelo *boom* editorial das décadas de 1960-1970. Publicado no Brasil em 1972, *Bom dia para os defuntos* foi o romance mais expressivo e conhecido do ciclo romanesco, possuindo como trama central a luta contra o aparecimento vertiginoso de uma cerca de propriedade da mineradora multinacional se apropriando de terras das comunidades do altiplano de Junín, nos Andes Centrais peruanos, provocando diversos tipos de violência. Quando a cerca invade as terras da comunidade de Rancas, se forma um grupo de resistência que acabará massacrado ao final da narrativa, momento em que sobrevém uma conversa entre os defuntos como desfecho, de que se depreende a tradução do título em português.

A trama central do romance se desenvolve por meio de dois subenredos intercalados entre os capítulos ímpares e pares, respectivamente: o subenredo [1] centrado na luta de Héctor Chacón, o Olho-de-Coruja, e a comunidade de Yanacocha contra o juiz da comarca e latifundiário Dom Francisco Montenegro; e o subenredo [2] caracterizado pela resistência da comunidade de Rancas, liderada por Dom Fortunato contra a opressão da mineradora norte-americana *Cerro de Pasco Corporation*, proprietária da cerca. O primeiro subenredo simboliza a luta contra o gamonalismo, a estrutura de poder arcaico de defesa da manutenção do domínio dos grandes fazendeiros peruanos sobre as terras indígenas, ligadas à economia agrícola de subsistência comunal, enquanto o segundo subenredo representa a luta contra o imperialismo das multinacionais norte-americanas de mineração que prejudicam a atividade agropastoril regional. A luta pela terra, portanto, une os núcleos narrativos. Os subenredos se desenvolvem, por fim, de forma fragmentária num tempo diegético não linear, cabendo ao leitor juntar os fragmentos e montar o grande painel.

Construído como um espécime de quebra-cabeça, onde se deve ligar, primeiramente, cada subenredo separado, disperso entre os capítulos pares e ímpares, e depois organizar a cronologia temporal dos acontecimentos narrados, *Bom dia para os defuntos* exige uma participação ativa do leitor na montagem geral do enredo. Com interrupções, narrações simultâneas e algumas pequenas repetições de ações, sem qualquer ordem temporal diegética clara, a forma de expressão do romance começa a formar aos poucos, no decorrer da leitura dos fragmentos, uma imagem mais nítida do todo. Ao final da leitura, a imagem formada pelo romance, principalmente pelo núcleo narrativo [2], o subenredo de maior peso e importância para o romance, consiste numa apresentação do massacre da comunidade de Rancas, ou seja, consiste num modo singular de ressignificação histórica de um fato arrancado da realidade. Assim, a estética como reescritura da história, na dimensão da ficção que possibilita dinâmicas históricas se-

rem inscritas na forma literária, pressupõe uma forma de apresentação peculiar que se revela no modo como se realiza o tempo e o espaço diegéticos.

Nesse sentido, um outro modo de conhecer e compreender a história dos camponeses quéchuas se articulou na constituição narrativa de *Bom dia para os defuntos*. O romance scorziano, como procurarei demonstrar, deixa-se ler enquanto **mônada**, na perspectiva benjaminiana, isto é, a narrativa de *Bom dia para os defuntos* irrompe precisamente como uma **imagem dialética**, no que concerne à memória política dos vencidos como elaboração hermenêutica de justiça por meio da **rememoração**.

Mônada, imagem dialética e rememoração dos vencidos andinos peruanos

As concepções de história positivista, na esteira do alemão Leopold von Ranke, concebem o passado como uma imagem fixa sempre disponível e cognoscível, considerando apenas os fatos como realidade e reveladores da verdade. Nessa acepção, o historiador, em qualquer presente dado, poderia recorrer à mesma imagem do passado, isto é, poderia procurar, a partir do presente, reviver o passado “tal como aconteceu”, prefigurando uma conservação do ocorrido no agora. Assim, cambaleando no fio da causalidade que enreda um *continuum*, o historiador positivista considera o passado morto em dois sentidos: primeiro, como fato consumado; segundo, como uma escritura hermeneuticamente fechada para as potências latentes de algo inacabado relativo à dimensão do não-realizado. A primeira morte se completa, por meio da violência, com o cortejo triunfal dos dominadores, a segunda pela reconstrução histórica levada a cabo pelo historiador com identificação afetiva com os vencedores. Em síntese, na perspectiva positivista, o passado é reconstruído pelo presente como uma imagem eterna e acabada, como modo de reforçar a mesmidade da violência e do domínio dos vencedores, isto é, a vitória da catástrofe, renegando, assim, as dimensões revolucionárias não realizadas que podem ser trazidas à tona pela memória.

Em contrapartida, para Benjamin, o passado se oferece em **imagens únicas e fugidias** em interação com o presente. Isso quer dizer que a imagem do passado se **movimenta**, sendo somente **capturável** e **cognoscível** quando, visando certo **agora**, relampeja ao sujeito histórico suscetível a conhecê-la, a saber, o revolucionário e/ou o historiador “materialista histórico²” em luta. Caso este não visualize essa imagem pró-fuga, deixando-a desaparecer, perde-se uma oportunidade única de um conhecimento

2. Benjamin utiliza o termo “materialista histórico” entre aspas para marcar e reforçar, de um lado, sua herança em relação ao pensamento de Marx e Engels, de outro, sua atualização para o próprio conceito, procurando subtrair qualquer vestígio da ideia de progresso na história, sobretudo, devido à vertente a qual ele denominava de “marxismo vulgar”, ligada principalmente à socialdemocracia alemã, como se pode observar na sétima tese no texto *Teses sobre o conceito de história*.

transformador do passado e do presente capaz de romper com o *continuum* da história. Desse modo, a tradição dos vencidos novamente será sufocada pela tempestade do progresso e pelo 'furacão' da catástrofe.

Ao contrário da ideia de uma causalidade forjada pela força dos vencedores, que enredaria o presente dado ao passado imediato, e o passado imediato ao passado adjacente a este, e assim *ad infinitum*, tendo como critério apenas a facticidade de grandes acontecimentos, Benjamin afirma que cada ocorrido do passado, principalmente os pequenos acontecimentos tidos como "irrelevantes", possui um índice secreto relacionado ao não-realizado que incita a construção de uma imagem com certo presente dado, não importando, para tanto, o tamanho da distância entre o referido passado e o presente visado. Nesse índice secreto do ocorrido, há asseverações condensadas reclamando seus direitos a esse presente visado, sobretudo, o direito de realizar o projeto frustrado do passado das classes massacradas, que contém diversos desejos e necessidades, podendo ser abreviado no direito à felicidade. Assim, quando um ocorrido do passado reclama a certo agora do presente esse direito, formando uma imagem única e fugaz, é porque foi assegurada à classe oprimida desse agora uma **frágil força** pelos vencidos do ocorrido memorado. Passando da análise da felicidade na psicologia individual para a análise da felicidade no campo coletivo, como modo de revelar o conteúdo teológico do passado, Benjamin sustenta precisamente isso na tese II, em *Teses sobre o conceito de história*, como se pode observar:

'Entre os atributos mais surpreendentes da alma humana', diz Lotze, 'está,... ao lado de tanto egoísmo no indivíduo, uma ausência, no geral, de inveja de cada presente com relação a seu futuro'. Essa reflexão conduz-nos a pensar que a imagem da felicidade que nutrimos é totalmente tingida pela época que nos foi atribuída pelo curso da nossa própria existência. A felicidade capaz de suscitar nossa inveja existe apenas no ar que respiramos com pessoas com as quais poderíamos ter conversado, com mulheres que poderiam ter se entregado a nós. Em outras palavras, a imagem da felicidade está indissolivelmente ligada à da redenção. O mesmo ocorre com a representação do passado, que a história transforma em seu objeto. O passado traz consigo um índice secreto, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que envolveu nossos antepassados? Não existem, nas vozes a que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, então existe um encontro secreto marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Então, alguém na terra esteve à nossa espera. Se assim é, foi-nos concedida, como a cada geração anterior à nossa, uma *frágil força messiânica* para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso. (BENJAMIN, 2012, p. 241-242, ênfase no original).

Ao invés de fixar o olhar para o futuro, conforme faziam os partidários do marxismo vulgar, como modo de justificação e parâmetro para a ação do presente, legitimando, assim, a violência do passado tendo em vista uma felicidade prefigurada num suposto *télos* da história, Benjamin confere primazia política ao passado, porque é nele que se encontra a felicidade não realizada, que pode ser requerida no presente. Em outras palavras, para as filosofias positivistas da história, o futuro se converte na explicação de todas as injustiças do passado. Por conseguinte, de acordo com Mate (2011, p. 90-91), todo o ocorrido adquire um sentido de ter sido como foi, não havendo necessidade, portanto, de mudar nada, sobretudo, na perspectiva de fazer justiça ao passado. Assim, ainda conforme Mate (*ibid.*, p. 91), "(...) quando o ocorrido é uma barbaridade, reconhecer que tem sentido porque isso acabará redundando em benefício de gerações futuras (...), equivale a condenar à esquizofrenia quem sofreu o dano". Rompendo com essa perspectiva legitimadora e conservadora da catástrofe, Benjamin propõe como ato imperativo dos sujeitos do agora da tradição dos vencidos **arrancar** a felicidade do presente a partir do olhar voltado para o sofrimento do passado.

Para isto, deve-se conceber o passado numa dimensão teológica, a partir de uma incitação materialista de injustiça do incidido, não apenas no aspecto fugidio e dinâmico de sua imagem, mas no atributo de **abertura** do ocorrido, no que se refere a seu **inacabamento** para a história. Ou seja, para Benjamin, o passado não deve apenas ser tratado como um objeto científico que, por meio de procedimentos redutivos e parciais, produz um resultado positivo, negando, por sua vez, os resultados negativos que exigem respostas no presente, como se fosse possível, por exemplo, abstrair a vinculação dos sujeitos históricos do agora com os sujeitos do ocorrido, começando pelo próprio historiador. Essa abertura do passado se torna possível por intermédio da **rememoração**³. Nesse sentido, Benjamin dedica o seguinte fragmento do livro das *Passagens* para fazer um comentário revelador dessa concepção a partir de uma crítica de Horkheimer formulada numa carta:

Quanto ao inacabamento, talvez exista uma diferença entre o positivo e o negativo, de forma que somente a injustiça, o terror e as dores do passado são irreparáveis. A justiça praticada, as alegrias e as obras comportam-se de maneira diferente em relação ao tempo, pois seu caráter positivo é amplamente negado pela fugacidade das coisas. Isto vale, sobretudo, para a existência individual, na qual não a felicidade, e sim a infelicidade é selada pela morte.⁴ O corretivo desta linha de pensamento pode ser encontrado na consideração de que a história não é apenas uma ciência, mas igualmente uma forma de rememoração. O que a ciência 'estabeleceu', pode ser modificado

3. Nos textos em português, temos, principalmente, três soluções tradutórias para o termo em alemão *Eingedenken*: rememoração, recordação e reminiscência. Utilizo, fundamentalmente, a primeira solução.

pela rememoração. Esta pode transformar o inacabado (a felicidade) em algo acabado, e o acabado (o sofrimento) em algo inacabado. Isto é teologia; na rememoração, porém, fazemos uma experiência que nos proíbe de conceber a história como fundamentalmente ateológica, embora tampouco nos seja permitido tentar escrevê-la com conceitos imediatamente teológicos. [N 8, 1] (BENJAMIN, 2007, p. 513).

Portanto, para Benjamin, há uma diferença fundamental entre a história, enquanto procedimento científico e epistemológico do passado, e a memória, enquanto forma de rememoração do passado. Se a história estabelece um fechamento do passado tendo em vista o resultado positivo dos fatos, a memória, por sua vez, considera a realidade do passado **aquém e além dos fatos**, isto é, concebe a realidade **na totalidade do ocorrido**, incluso, assim, **a realidade fracassada, possível, mas não realizada**, que o rastro dos vencidos registrou como resultado negativo. Para a história, essa realidade não tem importância: é a história oculta dos sem nomes. Assim, há um **projeto de esquecimento** embutido na história, que, pautado na apatia, configura-se como injustiça.

A rememoração da história tem o potencial de transformar o passado, reavendo as forças da promessa de felicidade – o inacabado – e os sofrimentos – o acabado, e o presente, resgatando a centelha de esperança e de felicidade do passado de uma promessa não cumprida, para uma possível redenção-revolução. O conceito de rememoração é, ainda, vinculado e aprofundado por Benjamin com o inconsciente freudiano, a partir da imagem dos sonhos, com o inconsciente coletivo de Jung e, principalmente, com a ideia de memória involuntária de Marcel Proust, em *Em busca do tempo perdido* – quando, por exemplo, o famoso bolinho *madeleine* com o chá faz brotar uma constelação de lembranças involuntárias para o narrador do romance. Assim, a revolução do conceito de história está intimamente ligada à rememoração enquanto processo de **recordação inconsciente e involuntária** que faz saltar uma imagem do passado com um saber submerso que pode fazer **despertar** o materialista histórico e o sujeito combatente.

Nesse cenário, a irrupção da memória se torna um acontecimento perigoso para a classe dominante. Primeiro, porque entre os dois tipos de passado, “um que está **presente no presente** e outro que está **ausente do presente**” (MATE, 2011, p. 159, ênfase minha), a memória confere privilégio ao passado ausente do presente. É o passado vencido, sufocado e frustrado em seu projeto de existência que o historiador benjaminiano procura rememorar. Segundo, porque, ao contrário dos historiadores da história “científica”, o materialista histórico não considera o presente como herdeiro inevitável do passado vencedor, portanto, não aceita o caráter de insignificância do passado derrotado e não constituído atribuído pelos historiadores de plantão. Quer dizer, para o historiador benjaminiano, o passado não realizado e ausente do presente não se encontra morto em um ponto fixo no ocorrido, ao revés, encontra-se latente e carente,

necessitado de realização. Numa espécie de estado de sobrevida, o passado esmagado anseia acabar com o sofrimento e realizar o desejo frustrado. Em suma, o passado possível não quer ser apenas um presente ausente, mas, como presente possível, almeja se realizar. Assim, a memória se volta para os vencidos ambicionando a **novidade** do passado possível e não realizado como modo de romper a lógica violenta e hereditária do passado presente, ou seja, almeja interromper o eterno retorno característico da catástrofe. A rememoração realiza justamente essa memória. Por isso, na perspectiva dos vencedores, a memória teológica é considerada perigosa.

Nos últimos capítulos de *Bom dia para os defuntos*, especificamente no capítulo 32 – “Apresentação de Guillermo o carneiro ou Guillermo o cumpridor, ao gosto da freguesia” – do núcleo narrativo [2], centrado na ação de resistência da comunidade de Rancas contra a desapropriação das terras tradicionais a mando da *Cerro de Pasco Corporation*, irrompe em cena de maneira inesperada uma constelação de recordações de guerras envolvendo o Peru; de um lado, contra o estrangeiro – associado à memória oficial; do outro, contra os próprios peruanos e indígenas – associado à memória dos vencidos. A memória surge involuntariamente durante o momento de tensão da chegada da Guarda de Assalto em Rancas, que antecede o processo de desalojamento culminante no massacre dos comuneiros. Representando a voz coletiva dos andinos, o narrador promove uma escavação na sequência das lembranças evocadas, procurando evidenciar as memórias interditas dos vencidos em contraponto às oficiais, resgatando, com isso, as forças pretéritas de luta e resistência no índice em que se liga com o presente da ação. À vista disso, como veremos, a ação de recordação do narrador encontra como ponto de contato teórico preciso o trabalho de rememoração na acepção benjaminiana.

É justamente no momento de perigo com a chegada da Guarda de Assalto e devido à apreensão do contexto, quando o comandante Guillermo Bodenaco – responsável pelo desalojamento – atravessa junto com seu efetivo militar a entrada de Rancas, que irrompe a memória involuntária e começa o trabalho de rememoração do narrador, como se pode observar no seguinte trecho:

Assim estando as coisas, uma manhã, Guillermo, o Cumpridor, se deteve na encruzilhada do caminho entre Cerro de Pasco e Rancas. Guillermo, o Cumpridor, desceu do jipe. Instantaneamente se congelou uma coluna de pesados caminhões repletos de guardas de assalto. Nesse lugar, mais ou menos cinquenta mil dias antes, outro chefe deteve a sua tropa: o General Bolívar, na véspera da Batalha de Junín, livrada nessa altiplanície. Minutos mais, minutos menos, quase à mesma hora, Bolívar contemplou os verdosos telhados de Rancas⁴. (BDPD, p. 205).

4. A partir daqui, usarei nas citações a sigla BDPD para se referir ao livro *Bom dia para os defuntos*, de Manuel Scorza, primeira edição brasileira, tradução de Hamílcar de Garcia, Ed. Civilização Brasileira, 1972, Rio de Janeiro.

A conjunção entre o perigo da situação e o local da chegada da Guarda de Assalto constitui o gatilho da memória involuntária de maneira similar à *madeleine* proustiana, evocando uma imagem soterrada da revolução republicana peruana, liderada por Simón Bolívar, que aconteceu exatamente no mesmo local, ficando conhecida como a Batalha de Junín. Antes de procurar o índice de uma promessa não cumprida desse passado, o narrador passa a perceber melhor o presente diegético, observando a memória vencedora que se presentifica no agora da ação. A confiança da vitória do comandante Guillermo em mais um “desalojamento” advém, nesse sentido, da herança da memória de outro comandante do passado vencedor: o Major Karamanduka. Por meio de uma “canção” memorial dos vencedores, especificamente uma *valsa* composta com a “voz bem timbrada” do Major Karamanduka anos antes que Guillermo “cantarolasse sentimentalmente a sua memória” (BDPD, p. 210), surge primeiramente a recordação da “voz” dos vencedores e, em seguida, como contraponto, a dos vencidos, perfazendo um momento chave da hibridização bakhtiniana no romance como apontado por Estrada (2002). Desse modo, o narrador apresenta a violência do passado que sustenta a violência do comandante Guillermo, conforme se pode perceber no seguinte trecho:

Olhou entediado para a planura por onde avançava a tartaruguenta Guarda Republicana. Era uma chateação. Mas aceitou-a filosoficamente, reclinou-se no jipe, puxou um charuto, acendeu-o e soprou a fumaça.

Somos gente sossegada,

Queremos flores e luar;

Mas se quiserem trompada

Temos muita para dar.

trauteou Guillermo o Carniceiro recordando carinhosamente o escultor da celeberrima valsa: o Major Karamanduka. Durante outra marcha, fazia quarenta anos, o rei do pagode, concebeu a letra imortal: no dia em que a Guarda Republicana sob ordens do Major Karamanduka viajou para massacrar os operários de Huacho que reclamavam oito horas de trabalho.

A Republicana, tropa ruim, avançava a passo de formiga.

Me alcança a garrafinha,

Me alcança a garrafinha

cantarolou o Comandante Bodenaco. O homem de armas gosta de música. Onze guerras já teve o Peru. O penhascal vomitou o Fortunato. Vestia umas calças manchadas de graxa e uma suja camisa de quadrinhos. Ganhamos a guerra de 1827 com a Bolívia. O passeio pelo Titicaca foi pago pelos perdedores. (BDPD, p. 207, ênfase no original).

O narrador continua apresentando a memória oficial das guerras a partir da canção dos vencedores, intercalando a todo instante com a ação da chegada de Fortunato em Rancas, como se observa no último parágrafo do trecho acima. Para os vencedores, houve apenas onze guerras envolvendo o Peru. Disso resulta uma sequência

alucinatória de citações memoriais de cada guerra: a guerra com a Bolívia em 1827; a guerra com a Colômbia em 1828: “perdemos a guerra de 1828 com a Grã-Colômbia: um general que chegou a Presidente atraçou outro general” (BDPD, p. 207); a guerra de 1838 novamente com a Bolívia; a guerra contra o Chile em 1837: “Ganhamos a guerra (...), mas o Peru permitiu que o exército chileno, já cercado, se retirasse inteiro, entre marchas triunfais” (BDPD, p. 207); a guerra contra o Chile novamente em 1839: “Perdemos a guerra de 1839, de novo com o Chile: está claro que entre os vencedores se achavam dois futuros presidentes do Peru, Castilla e Vivanco” (BDPD, p. 207-208); de novo outra guerra com a Bolívia: “tornamos a perder a guerra de 1841, de novo com a Bolívia: alguém atirou pelas costas no Presidente Gamarra em plena batalha de Ingávi” (BDPD, p. 208); e, assim, segue a enumeração das guerras, evidenciando a derrota do Peru em sua grande maioria.

Quando surge a memória da guerra de 1941 contra o Equador, no entanto, irrompe imediatamente outro tipo de memória, troca-se a perspectiva da voz narrativa dos vencedores pelo momento de contraposição da memória sufocada dos sem nomes. Começa, então, o trabalho de rememoração. A memória dos vencidos evoca as guerras silenciosas no próprio território nacional contra os trabalhadores peruanos e, principalmente, contra os indígenas quéchuas. Assim, de maneira intercalada, continua a narração relacionando a ação presente de Fortunato em Rancas com o passado de guerras, como demonstra o seguinte trecho:

Perdemos a guerra de 1930, com a Colômbia. Pressentimentos amargos trotavam com a língua de fora. Mas entre 1900 e 1911, no Putumayo, se arrancaram 4000 toneladas de borracha ao preço de 30000 seringueiros. Preço bom: sete vidas por tonelada. Cada touceira, cada pedra dessa estepe eram para ele diferentes, inesquecíveis. Ganhamos a guerra de 41 com o Equador: três pára-quedistas tomaram Porto Bolívar. O velho corria que corria. Oito guerras perdidas com o estrangeiro; mas, em compensação, quantas guerras ganhas contra os próprios peruanos? Ganhamos a guerra não declarada contra o índio Atuspária: mil mortos. Não figuram nos textos. Constam, em compensação, os sessenta mortos do conflito de 1866 com a Espanha. O 3º de Infantaria ganhou sozinho, em 1924, a guerra contra os índios de Huancané: quatro mil mortos. Esses esqueletos fundaram a riqueza de Huancané: a ilha de Taquile e a ilha do Sol afundaram meio metro com o peso dos cadáveres. Nessa altiplanura onde o homem é consolado por tão poucas horas de sol, Fortunato tinha crescido, amado, trabalhado, vivido. Corria que corria. Em 1924 o Capitão Salazar encerrou e queimou vivos os trezentos habitantes de Chaulán. À distância, fulguraram os telhados de Rancas. Em 1932, o Ano da Barbárie, cinco oficiais foram massacrados em Trujillo: mil fuzilados pagaram a conta. Os combates do sexênio de Manuel Prado também os ganhamos: 1956, combate de Yanacoto, três mortos; 1957, combates de Chin-Chin e Toquepala, doze mortos; 1958, combate de Chepén, Atacocha e Cuzco, nove

mortos; 1959, combates de Casagrande, Calipuy e chimbote, sete mortos. E nos poucos meses de 1960, combates de Paramonga, Pillao e Tingo Maria, dezesseis mortos. (BDPD, p. 209-210).

Por meio da rememoração, o narrador perpassa os tempos, apresentando os estilhaços de memória de outras guerras sufocadas pela memória oficial da História que vitimaram milhares de vidas indígenas. Com a imagem do acúmulo de ruínas, a narração parece sugerir, além da denúncia de uma história não contada, voluntariamente ocultada pelos vencedores, um índice desconhecido dos vencidos indígenas do passado persistindo no tempo, querendo penetrar um agora, articulando, assim, de modo frágil, o presente com o passado, através de um saber oculto que exige um desvelamento, uma leitura dos sujeitos da ação presente, aqueles que se ligam aos sujeitos das lutas pretéritas pela tradição descontínua da memória dos vencidos. Para dizer em termos precisamente benjaminianos, a partir desse ponto convergente, parece haver um saber **ainda-não-consciente** que permitiria não apenas conhecer algo novo do passado, e assim salvá-lo hermenêuticamente da tradição violenta de transmissão da catástrofe, como também poderia conceder ao presente um conhecimento transformador. Mas, entre tantos ocorridos de guerra, apenas um visou verdadeiramente o agora da ação violenta do desalojamento da comunidade de Rancas, aquele ocorrido que fez emergir a memória involuntária e gerar o processo de rememoração do narrador, a saber, a revolução republicana peruana, isto é, a Batalha de Junín.

Desse modo, considerando a semelhança com a formulação benjaminiana, pode-se afirmar que a memória do ocorrido da Batalha de Junín trouxe consigo um índice secreto que se ligou ao presente e o fez penetrar o agora da ação diegética. Para que essa apelação do ocorrido se transforme num índice histórico com o presente, onde se pode acessar uma promessa de felicidade a partir do sofrimento dos vencidos no índice em que o passado se mostra **inacabado** para a história, o sujeito histórico em luta na ação da desapropriação das terras andinas, ou nas palavras de Benjamin, o historiador materialista histórico e/ou o revolucionário andino deve **fixar** numa **imagem** a realidade pretérita que acabou de tocar o presente, caso contrário, perde-se as potências do ocorrido que penetrou o agora. Essa imagem única é capturada pelo narrador, como veremos, no momento do desenrolar do desfecho romanesco, onde o narrador se deixa ler como uma voz coletiva por meio de sua onisciência participante, ligado à tradição dos vencidos.

É no campo da diferença entre história e memória que se localiza a cisão entre as duas tradições citadas por Benjamin no decorrer de sua obra: a mera tradição, associada ao tradicionalismo dos vencedores e a **tradição autêntica**, associada à dinâmica revolucionária dos vencidos. Se a tradição **reconstrói** a história, assentada na repetição fatídica da violência mítica, engendrando um *continuum* como transmissão e perpetua-

ção da catástrofe, de maneira contraproducente, a tradição autêntica constrói a história na **descontinuidade** a partir da força contida no ocorrido e transmitida à geração do agora pela imagem da história sufocada dos sem nomes. Nas notas preparatórias para as teses, Benjamin *apud* Mate (2011, p. 410) afirma que “ao passo que a imagem do *continuum* nivela tudo por baixo, a imagem do *descontinuum* é a base da tradição autêntica”. Nesse sentido, o historiador benjaminiano procura na imagem do passado da tradição autêntica, que designa um agora do presente não contíguo ao ocorrido, não a mera contemplação ou pesquisa histórica da memória das injustiças pretéritas, mas a **salvação** dos fenômenos do destino trágico conferido pelos vencedores e, com isso, **arrancar** a **novidade** capaz de provocar a **interrupção** dessa tradição, conforme garante Benjamin, num fragmento das *Passagens*, ao afirmar que os fenômenos são salvos não apenas “do descrédito e do desprezo em que caíram, mas da catástrofe (...). São salvos pela demonstração de que existe neles uma ruptura ou descontinuidade [*Sprung*]” [N 9, 4] (BENJAMIN, 2007, p. 515).

Desse modo, a rememoração realiza a memória teológica tendo em vista a redenção do passado ausente do presente em dois sentidos necessariamente complementares: o de **redimir** o sofrimento e a frustração das gerações vencidas e o de **realizar** os projetos inacabados em que pelejaram. Ou, nas palavras de Löwy (2005, p. 51), “é preciso, para que a redenção aconteça, a reparação – em hebraico, *tikkun* – do sofrimento, da desolação das gerações vencidas, e a realização dos objetivos pelos quais lutaram e não conseguiram alcançar”. A redenção do presente, portanto, em seu sentido profano, compreende a emancipação dos oprimidos.

A redenção do passado pressupõe uma hermenêutica que, primeiro, arranque o ocorrido do *continuum* da história, por meio da oportunidade proporcionada pela rememoração, quando este se revela apontando um agora do presente; segundo, que conceda extrema significância ao passado não realizado declarado anteriormente como insignificante, sabendo que nele se encontra a novidade e um saber ainda-não-consciente que o sujeito histórico do presente necessita; e, por fim, consequentemente, que utilize esse passado possível e sufocado como forma de lhe fazer justiça, ou seja, nas palavras de Benjamin (2007, p. 502), num fragmento significativo sobre o método do livro das *Passagens*, “os farrapos, os resíduos: não quero inventariá-los, e sim fazer-lhes justiça da única maneira possível: utilizando-os” [N 1a, 8]. Assim, descobrindo vida onde aparentemente só havia morte, a redenção do passado se alcança por intermédio de uma hermenêutica que procura “*salvar o sentido do passado ao mesmo tempo que projeta uma nova luz sobre o presente, graças à qual entendemos melhor a realidade e descobrimos novas possibilidades suas*” (MATE, 2011, p. 30, ênfase minha).

Nessa perspectiva, a rememoração pode se converter numa espécie de artefato explosivo que visa fundamentalmente a **explodir** o *continuum* da história. Por mais

contraditório que pareça, o historiador materialista histórico salva o passado sufocado para mudar também o agora, isto é, **lê** o ocorrido para **atualizá-lo** no presente, no que concerne à promessa de felicidade dos vencidos, procurando, assim, fazer uma contra-história. Em contrapartida ao tempo homogêneo e vazio da história dos vencedores, a rememoração pressupõe um tempo **heterogêneo, qualitativo e pleno: o tempo de agora**.

Contraproducente, por visar a romper e fazer explodir o *continuum* da história, o tempo de agora é composto por estilhaços messiânicos do passado possível, isto é, contém e semeia um presente possível. É um tempo de atualização de um projeto inacabado que surge de um prófugo encontro imagético entre um passado que não é causa e o presente dado. Diferente do historicismo, que, por meio do princípio da causalidade, transformava os fatos em acontecimentos históricos somente por serem causa, o tempo de agora transforma um acontecimento em “fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios” (BENJAMIN, 2012, p. 252). Assim, o historiador benjaminiano consegue captar a “constelação em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito do presente como um ‘tempo de agora’ no qual se infiltraram estilhaços do messiânico” (*ibid.*, p. 252).

Para captar o tempo de agora, o historiador benjaminiano precisa construir uma imagem do presente, por intermédio da rememoração, a partir do gesto hermenêutico do **salto de tigre em direção ao passado**, arrancando o ocorrido de seu contexto, no índice histórico capaz de colocar o presente dado em xeque, ou seja, “a apresentação materialista da história leva o passado a colocar o presente numa situação crítica.” [N 7a, 5] (BENJAMIN, 2007, p. 513). Como um catador, que recolhe os desejos e cadáveres do passado, ou, como um colecionador, que reúne as ruínas do pretérito, o historiador benjaminiano faz do gesto hermenêutico de salvação do ocorrido “um gesto político: o historiador não suja as mãos em vão ao ter que recolher dejetos, ruínas e cadáveres” (MATE, 2011, p. 300).

Nessa perspectiva, o tempo de agora só pode se apresentar numa **imagem dialética**, isto é, quando a imagem do **ocorrido** encontra um **agora** no presente dado a partir da ambivalência crucial de um índice histórico, construindo uma **imagem única e fugidia carregada de tensões**, a qual aponta a possibilidade de redenção do passado e, ao mesmo tempo, de transformação do presente. Nesse momento, “o presente (...) polariza o acontecimento em história anterior e história posterior.” [N 7a, 8] (BENJAMIN, 2007, p. 513). Ou seja, nos termos de Benjamin, a partir do seguinte fragmento do livro das *Passagens*,

O índice histórico das imagens diz, pois, não apenas que elas pertencem a uma determinada época, mas, sobretudo, que elas só se tornam legíveis numa determinada época. E atingir essa ‘legibilidade’ constitui um determi-

nado ponto crítico específico do movimento em seu interior. Todo presente é determinado por aquelas imagens que lhe são sincrônicas: cada agora é o agora de uma determinada cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir. (Esta explosão, e nada mais, é a morte da *intentio*, que coincide com o nascimento do tempo histórico autêntico, o tempo da verdade.) Não é que o passado lança sua luz sobre o presente ou que o presente lança sua luz sobre o passado; mas a imagem é aquilo em que o ocorrido encontra o agora num lampejo, formando uma constelação. Em outras palavras: a imagem é a dialética na imobilidade. Pois, enquanto a relação do presente com o passado é puramente temporal, a do ocorrido com o agora é dialética – não de natureza temporal, mas imagética. Somente as imagens dialéticas são autenticamente históricas, isto é, imagens não-arcaicas. A imagem lida, quer dizer, a imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento crítico, perigoso, subjacente a toda leitura. [N 3, 1] (BENJAMIN, 2007, p. 504-505).

Assim, intensificada por um índice histórico decisivo, a imagem dialética é a imagem imobilizada do encontro de um agora com um ocorrido, construída num momento de perigo para a classe oprimida a partir da rememoração dos estilhaços messiânicos de um passado vencido sincrônico ao presente em luta. As imagens dialéticas, como imagens autênticas, encontram morada na linguagem, conforme Benjamin (2007, p. 504). Como imagem única, repleta de tempo de agora, a imagem dialética é o fundamento da teoria do conhecimento que cabe aos vencidos, isto é, constitui o núcleo imagético da **mônada** como armação teórica da **construção** da história.

A formação da mônada como construção da história pressupõe a **destruição** do arranjo aditivo do método de **reconstrução** da história dos vencedores, baseado no tempo homogêneo e vazio, ou, nas palavras de Benjamin, “a ‘reconstrução’ através da empatia é unidimensional. A ‘construção’ pressupõe a ‘destruição’.” [N 7, 6] (2007, p. 512). É nesse sentido que se faz necessário, como momento crítico da historiografia materialista, explodir o *continuum* da história, pois não há possibilidade de visar um objeto histórico dentro desse curso contínuo que somente admite e seleciona os fatos como objetos de uma estante, sem qualquer princípio, apenas como expediente, de acordo com Benjamin. Diferente de selecionar um objeto histórico para reinseri-lo novamente no *continuum* emendado pela empatia do historiador oficial do presente, o historiador materialista histórico “não escolhe aleatoriamente seus objetos”. Ele “não os toma, e sim os arranca, por uma explosão, do curso da história. Seus procedimentos são mais abrangentes, seus acontecimentos mais essenciais.” [N 10a, 1] (BENJAMIN, 2007, p. 517).

Estruturada pela imagem dialética, a mônada se constitui numa apresentação da história na linguagem, onde por meio do singular se infere o todo, isto é, o universal é representável no particular. Nessa acepção, como um espécime de fractal, o qual permite ver o todo em cada parte, somente a construção monadológica da história pode

ser compreendida verdadeiramente como uma história universal. A tese XVII sintetiza, de modo fulgurante, como funciona o princípio construtivo que rege a mônada como procedimento de leitura da história:

O historicismo culmina legitimamente na história universal. Em seu método, a historiografia materialista distancia-se dela talvez mais radicalmente do que de qualquer outra. **A história universal não tem qualquer armação teórica. Seu procedimento é aditivo:** ela utiliza a massa dos fatos, para com eles preencher o tempo homogêneo e vazio. A historiografia materialista, por outro lado, tem em sua base um **princípio construtivo**. Pensar não inclui apenas o movimento dos pensamentos, mas também sua imobilização. Quando o pensamento para, bruscamente, numa **constelação saturada de tensões**, ele lhe comunica um choque, através do qual ela se cristaliza numa **mônada**. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária na luta pelo passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para explodir uma época determinada para fora do curso homogêneo da história; do mesmo modo, ele arranca à época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada. O resultado desse procedimento é que assim se preserva e transcende (*aufheben*) na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico. O fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém, em seu interior, o tempo, como uma semente preciosa, mas insípida. (BENJAMIN, 2012, p. 251, itálico no original e negrito meu).

Essa universalidade se sustenta, antes de tudo, na exigência de salvação de cada acontecimento. Não deve haver um acontecimento sequer que seja 'o preço' da história. Nesse sentido, a universalidade da mônada está assentada, primeiramente, no rompimento com o projeto de esquecimento dos setores esmagados como fundamento da história; segundo, no recolhimento do acúmulo de ruínas do passado como ferramenta de construção histórica; terceiro, na indistinção, quanto à importância, entre os acontecimentos grandes e pequenos; e, por fim, no compromisso peremptório de transformação do presente, visando ao fim da lógica violenta que promove o progresso tendo como moeda de troca uma montanha de vítimas na história. Assim, Benjamin *apud* Mate (2011, p. 401), nas notas preparatórias das teses, afirma que "nem toda história universal tem de ser reacionária", o são aquelas sem o princípio construtivo. "O princípio construtivo da história universal permite que ela esteja representada nos fragmentos. Dito com outras palavras: é monadológico".

Em *Bom dia para os defuntos*, a história da luta dos camponeses quéchuas inscrita na estética romanesca scorziana se apresenta como uma grande imagem após a montagem dos fragmentos do quebra-cabeça realizada pelo leitor. O núcleo duro dessa imagem se forma após a leitura dos dois últimos capítulos do subenredo [2]: o

capítulo 32 – “Apresentação de Guillermo o Carniceiro ou Guillermo o Cumpridor, ao gosto da freguesia” – e o capítulo 34 – “O que Fortunato e o procurador de Rancas conversaram”. Neles se apresentam o momento da ação de tensão do desalojamento e, em seguida, o massacre dos camponeses de Rancas. A imagem histórica do romance, no entanto, como vimos, não é formada apenas por esse presente diegético, diversos estilhaços do passado andino se prefiguram tentando penetrar o agora da história dos ranquinhos por intermédio da rememoração do narrador, transfigurado numa voz coletiva andina. Contudo, somente uma imagem do ocorrido penetra o presente da luta dos ranquinhos: a revolução republicana peruana dirigida por Símon Bolívar.

Nesse sentido, no momento em que o comandante Guillermo desceu do jipe e “instantaneamente se congelou uma coluna de pesados caminhões repletos de guardas de assalto” (BDPD, p. 205), congela-se também, devido à tensão e ao local evocado, uma curiosa imagem capturada pelo narrador a partir de certa aproximação estética, uma imagem que imobiliza o momento de chegada da Guarda de Assalto e dos homens da *Cerro de Pasco Corporation* com a recordação involuntária da chegada da tropa de Simon Bolívar para a famosa Batalha de Junín, na revolução republicana peruana em 1824, como descreve o narrador aqui: “Nesse lugar, mais ou menos cinquenta mil dias antes, outro chefe deteve a sua tropa: o General Bolívar (...). Minutos mais, minutos menos, quase à mesma hora, Bolívar contemplou os verdosos telhados de Rancas” (BDPD, p. 205). Assim, a imagem do encontro entre o agora diegético e o ocorrido na Batalha de Junín, mobilizada pela luta dos camponeses contra a violência estabelecida pelo Estado peruano e a mineradora, apresenta a formação de uma espécie de imagem dialética, ou, em outras palavras, o narrador scorziano, por meio da estética romanesca, constrói a história dos camponeses andinos como uma mônada, em consonância com a teoria do conhecimento formulada por Benjamin.

O narrador onisciente enquanto voz coletiva andina, por meio da rememoração das guerras pretéritas, como um espécime de colecionador de materiais do passado, aproximando-se da ação dos ranquinhos, captura a imagem do ocorrido na revolução republicana peruana no momento em que penetrou o agora diegético e, a partir dela, passa a construir uma imagem dialética entre a memória da Batalha de Junín e a ação de desapropriação de Rancas. O índice histórico da luta dos revolucionários republicanos, na dimensão de maior tensão, é recordado num instante decisivo do ocorrido: o momento em que as tropas dos espanhóis monarquistas liderados pelo Marechal de campo José de Canterac se mostram com maiores chances de derrotar os rebeldes nacionalistas e republicanos liderados por Simon Bolívar e por Antônio José de Sucre. No entanto, graças ao reconhecimento de certa potência de força presente na tradição dos vencidos, os lutadores revolucionários à época arrancam um ímpeto de luta e de coragem para seguirem a luta pela revolução que asseguraria o direito à felicidade a todos

a partir da promessa inscrita na famosa consigna republicana: Igualdade, liberdade e fraternidade, como se pode verificar neste trecho:

Um cavaleiro aproximou-se.
– O inimigo está atravessando Reyes, meu General – disse um ajudante-de-campo encanecido pela poeira.
Bolívar ensombreceu. Canterac esperava! No seu rosto pulverizaram-se mil quilômetros de marcha inútil.
– Que pensa, meu General?
Sucre via-se pequeno, fatigado.
– É preciso provocar a luta de todas as maneiras – disse Bolívar entre-dentes.
– A que distância marcha a infantaria?
– A duas léguas, meu General. – O uniforme do General Lara não se via sob o poncho escuro.
– Ataque com os hussardos – ordenou Bolívar.
Lara deu as ordens. Saíram em disparada os ajudantes-de-campo. Da abertura de Cachamarca viu a cavalaria desenvolver-se. Os esquadrões ganhavam lentamente a altiplanura. A três quilômetros a poeira levantada por Reyes se deteve. Canterac mostrou a garupa. O horizonte se eriçava de ginetes vertiginosos. Mil e quinhentos hussardos se abriram como as penas de um gigantesco pavão de morte. Os hussardos gostaram da beleza da sua linha de batalha e avançaram trezentos metros a trote, e de súbito picaram as esporas: a altiplanície exalou um relâmpago de patas com as lanças baixas.
– Que aconteceu? Por que a nossa cavalaria não toma posição? – empalideceu Bolívar.
Quem não empalideceu foi Guillermo o Cumpridor. Olhou entediado para a planura por onde avançava a tartaruguenta Guarda Republicana. Era uma chateação. Mas aceitou-a filosoficamente, reclinou-se no jipe, puxou um charuto, acendeu-o e soprou a fumaça. (BDPD, p.206, ênfase minha).

Nessa perspectiva, em semelhança com os conceitos benjaminianas, a imagem dialética formada pela rememoração do narrador traz consigo um índice histórico pautado na coragem da grandeza das lutas pretéritas, apontando para o agora diegético uma frágil força da tradição dos vencidos, conforme afirma Bolívar, na frase grifada na citação mais acima, quando Sucre se sente pequeno e fatigado frente à tropa dos monarquistas espanhóis: É preciso provocar a luta de todas as maneiras. Assim, por meio da apresentação da imagem dialética, entre o dito e o não dito, na tensão crucial dos conflitos apresentados, perceber-se uma espécie de índice messiânico na inserção da coragem e da potência dos vencidos do passado como forma de alimentar os lutadores do presente, estabelecendo um vínculo entre os combatentes do ocorrido e do agora que pode garantir a grandeza humana para a luta e, assim, despertar nos camponeses quéchuas do agora, nos termos benjaminianos, um saber ainda-não-consciente.

Nessa perspectiva, irrompe na imagem final da realidade diegética uma significação de um tempo descontínuo e heterogêneo, pautado na ação de luta e resistência

dos camponeses quéchuas, em consonância com o tempo de agora da história benjaminiana, já que o encontro imagético mencionado apresenta um passado ausente do presente da ação em Rancas: o passado da promessa de felicidade da revolução republicana. Assim, dentro da dimensão do inacabamento do projeto pretérito, tendo em vista que a derrota dos ideais republicanos da revolução peruana encontra evidência na própria violência mítica representada pela dominação dos latifundiários e do imperialismo da *Cerro de Pasco corporation*, o passado possível apela ao agora das lutas dos comuneiros, por intermédio da imagem dialética, a atualização desse projeto no presente, a partir do índice histórico revelado pelo sofrimento dos vencidos andinos do ocorrido frustrado, tornado inacabado na irrupção do encontro imagético, para, enfim, provocar o acabamento da promessa não cumprida do passado, por isso, Bolívar afirma através da dialética dos tempos imobilizada na imagem que “é preciso provocar a luta de todas as maneiras”, no caso, também no agora.

À vista disso, em mais um trecho do capítulo final do romance, quando Fortunato lança um olhar apreensivo para entrada de Rancas no momento da chegada da Guarda de Assalto, o narrador segue apresentando a imagem dialética por meio da polarização do acontecimento do presente diegético em sua pré-história e pós-história, na esteira do historiador materialista histórico benjaminiano, construindo uma ironia com as consignas da promessa de felicidade da aplicação da revolução republicana no Peru:

O velho divisou os telhados de Rancas. Parou junto a um penhasco. Cinquenta mil dias antes o General Bolívar tinha-se detido ali: na manhã da sua entrada em Rancas. **Bolívar queria Liberdade, Igualdade, Fraternidade. Que engraçado! Deram-nos Infantaria, Cavalaria, Artilharia.** Fortunato avançou, afogando-se na ruazinha. No gesso da sua cara viram a desgraça. – Já vêm. A Guarda de Assalto está chegando!
 (BDPD, p. 219-220, ênfase minha).

A promessa não cumprida de **Liberdade, Igualdade e Fraternidade** é reativada na dimensão crítica contra a violência do poder dos dominadores do presente. À luz da dinâmica conceitual benjaminiana, para assegurar a possibilidade de efetivação dessa promessa não cumprida no presente possível, seria imprescindível arrancar a coragem e força dos vencidos do passado revelado pela imagem a partir do momento de revisão crítica no momento da explosão do ocorrido do *continuum* da história. Nesse seguimento narrativo, próximo ao desfecho, enquanto a Guarda de Assalto avança no agora diegético, a imagem dialética, em sua fugacidade, desfaz-se, restando novamente apenas a ação de resistência dos camponeses ao desalojamento.

Considerações finais

É possível perceber, por fim, as nuances operadas pelo narrador com relação à posição narrativa para articular a construção da imagem dialética esteticamente, já que há uma dinâmica própria entre o distanciamento e a aproximação do narrador com a ação dos personagens. O narrador, como uma espécie de cronista cinematográfico, ora apresenta o choque da imagem, ora nos coloca no centro da ação, dissolvendo, às vezes, a distinção entre ação e comentário, mostrando que o índice de grandeza humana trazido pela rememoração e pela formação da imagem dialética não alcança diretamente os personagens. Esse movimento peculiar do narrador scorziano encontra similaridade com a descrição feita por Adorno (2003, p. 61) sobre os procedimentos do narrador contemporâneo: “no romance tradicional, essa distância era fixa. Agora ela varia como as posições da câmara no cinema: o leitor é ora deixado do lado de fora, ora guiado pelo comentário até o palco, os bastidores e a casa de máquinas”. Enfim, o procedimento do narrador scorziano na construção da imagem dialética opera rompendo com a posição ilusória do romance tradicional.

Ao fim, o narrador nos leva de novo ao palco do acontecimento do presente romanesco: a ação de desapropriação de Rancas, depois de apresentar o índice histórico dos vencidos do passado por meio da rememoração. Não tarda para a diegese colocar à frente o massacre dos ranquinhos, apresentando a vitória novamente da catástrofe. Advém, então, curiosamente, a conversa entre os defuntos, o evento diegético mais importante do realismo maravilhoso do romance scorziano, pois, de certa forma, o narrador constrói, com a conversa entre os **viventes-mortos**, uma imagem significativa da memória política dos camponeses quéchuas, a memória de uma promessa não cumprida e de um sofrimento inacabado. A estética de *Bom dia para os defuntos* irrompe, portanto, como uma memória contra a catástrofe, a qual se mostra legível como mônada, imagem dialética e rememoração dos vencidos andinos peruanos, podendo certamente apontar um presente do futuro, um tempo de agora do porvir.

Referências

- ADORNO, Theodor W.. *Notas de literatura I*. Tradução Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003. 176 p.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. 271 p.
- _____. *Passagens*. Org. Willi Bolle; tradução do alemão Irene Aron; tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 1167 p.
- ESTRADA, Oswald. Problemática de la diglosia “neoindigenista” en ‘Redoble por Rancas’. *Revista de crítica literaria latinoamericana*, Lima-Hanover, Año 28, núm. 55, p. 157-168, 2002.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio*: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005. 160 p.

MATE, Reyes. *Meia-noite na história*: Comentários às teses de Walter Benjamin "sobre o conceito de história". Tradução Nélcio Schneider. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2011. 440 p.

SCORZA, Manuel. *Bom dia para os defuntos*. Tradução Hamílcar de Garcia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. 227 p.

DOSSIÊ 2 - AVALIAÇÃO NOS DOMÍNIOS DA LEITURA, ESCRITA E GRAMÁTICA

Apresentação

A edição n.º 19 da *Travessias Interativas* alicerça sua veia metodológica em um ponto fulcral das pesquisas centradas nos domínios da leitura, escrita e gramática: a necessidade de transcender diagnósticos, por meio da implementação de propostas interventivas e propiciadoras, a médio e longo prazos, da melhoria do ensino. Nessa esteira, reúne artigos que, para além de darem vez a vertentes teóricas há muito respeitadas na área de Linguística, como as que enfatizam o eixo linguagem-interação-sociedade-gêneros, exibem o potencial criativo inerente à pesquisa em ensino.

A alusão à criatividade, nesse contexto, longe de ser (ou ter força de) uma voz determinada, impositiva, é implicadora de múltiplas faces e de reunidas mãos, afinal, uma intervenção isolada dificilmente (para não dizer impossível) será responsável por reverter os baixos índices que os estudantes – da educação básica ou superior – revelam em situações formais de avaliação em língua portuguesa. Em outras palavras, embora os textos não apresentem receitas, há, no interior de cada um deles, um sussurro com eco de militância pela praticidade, pelo aproveitamento do conhecimento científico, no bojo dos espaços formais de aprendizado.

Se, de um lado, abre-se uma discussão sobre a avaliação em sentido global, como atividade parceira do cotidiano, em diferentes instâncias do universo biopsicossocial, do outro, credita-se a essa ação um conjunto de tomadas de decisão, de linhas interventivas que hospedam ideias e se reverberam em dinâmicas inovadoras, com possibilidades de testagens e recomeços diários. Em lugar do perfil pseudocrítico que se esgota em descrever um modelo e desqualificar o que fora feito por outrem, a ênfase recai em mostrar, em apresentar percursos metodológicos que sinalizam luzes em meio ao desânimo, de modo a desconstruir um convencional engessamento do pessimismo como modelo de inteligência.

Polêmicas à parte e, claro, respeitadas as diferentes diretrizes teóricas validadas, a presente edição da revista distribui-se em três eixos principais: 1) avaliação, proficiência de escrita e formação do professor; 2) testes em larga escala, estatuto leitura-escrita e regulação do ensino; e 3) descrição e experimentação de novas metodologias para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Em termos estruturais, entretanto, esses eixos se entrelaçam e diluem barreiras temáticas, em ascendência fortalecedora da relação multifacetada e interdisciplinar das discussões voltadas para o escopo da avaliação de fenômenos, situações e sequências didáticas e necessidade de atualização das práticas docentes.

Alinhado ao eixo 1, *O ato de avaliar como catalisador da inovação na formação de professores de língua portuguesa (LP)*, assinado por Milene Bazarim, à luz dos princípios teórico-metodológicos da Linguística Aplicada, realça uma pesquisa qualitativa que analisou o contexto de formação docente a partir de registros gerados no componente curricular “Planejamento e avaliação”, ofertado no âmbito da graduação em Letras de uma universidade pública paraibana. Em essência, a análise vivifica a ideia de que a troca do ato de ‘examinar’ pelo ato de ‘avaliar’ representa um catalisador no processo de formação docente, com previsível impacto no processo de ensino-aprendizagem de LP na educação básica.

Em *Avaliação da aprendizagem a serviço do desenvolvimento da escrita: a experiência do projeto “Escritores de vidas”*, Joseval Miranda e Sônia Maciel, também por meio de pesquisa qualitativa, mormente da análise de um trabalho com o gênero *relato pessoal* junto a aluno do 8.º ano do ensino fundamental, buscam compreender como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desabrochar da escrita discente. Os autores endossam uma avaliação positiva das atividades realizadas, a par da consideração de versões escritas centradas na produção de bilhete textual-interativo.

Com olhar focado para o universo acadêmico, Marcela Mello traz, em *“Me sinto como cego em tiroteio”: as tensões vivenciadas pelos graduandos no que tange aos usos da linguagem na esfera acadêmica*, um esboço tão global quanto específico de dificuldades enfrentadas por ingressos no ensino superior, no que concerne à familiaridade com os usos da linguagem e, por extensão, com os expedientes didáticos validados pelos professores. Grosso modo, a autora destaca que os desafios dos discentes vão desde a incompreensão de operações gramaticais/estruturais até o desconhecimento das convenções da escrita de gêneros corriqueiros nesse nível de ensino, ao tempo em que aponta a necessidade de a academia promover ações de letramento voltadas a esse público.

No artigo *Reescrita como oportunidades de aprendizagem da produção textual em português por alunos chineses*, Fangfang Zhang dá especial atenção à reescrita de textos e, como tal, a conceitos caros a uma abordagem processual de ensino, a exemplo de *feedback*. A singularidade do estudo reside em sumarizar dinâmicas de reescritas implementadas em torno de diferentes gêneros do discurso, no âmbito de um curso de graduação em Língua Portuguesa na China, como forma de contribuir para as reflexões em torno do trabalho com escrita junto a alunos chineses.

O eixo 2 se desdobra em dois artigos, ambos presentificadores do papel regulador que as avaliações em larga escala desempenham, na medida em que impactam no conjunto das práticas educacionais endossadas na educação básica. Em *Avaliação de textos no processo seletivo de um curso pré-vestibular*, Kaiane Mendel põe em evidência a proposta de elaboração de um instrumento, com seus respectivos parâmetros, para

avaliação da prova de redação de um curso seletivo pré-vestibular. A análise sustenta que a adoção do referido instrumento concorre não apenas para o refinamento da avaliação no processo seletivo em foco, mas também em outros contextos de uso.

Alinhado a uma perspectiva processual de escrita, segundo a qual um texto passa por inúmeras etapas, antes de sua feitura final, *Relação escrita-escrita em exames nacionais: texto motivador, tema e perspectiva processual*, de Leilane Silva e António Silva, apresenta um estudo comparativo das propostas de redação do Enem e do Exame Final Nacional de Português/12.º ano, edição 2017, Brasil e Portugal, a partir da análise da relação texto-motivador, estrutura dos enunciados e matriz de referências para a avaliação dos textos. Em linhas gerais, a análise destaca uma posição privilegiada da proposta brasileira sobre a portuguesa, no que concerne ao alinhamento em relação à abordagem teórica em voga.

Hospedados no eixo 3, destacam-se dois artigos, um voltado para leitura e outro para a descrição de componente gramatical. O primeiro desses, intitulado *A leitura do gênero cartum em sala de aula: uma experiência no 7.º ano do ensino fundamental*, de Maria Genilda Souza e Laurênia Sales, apresenta uma sequência de atividades de leitura com o gênero cartum no ensino fundamental, a par da validação do destaque ao conjunto de recursos icônicos inerentes aos gêneros multimodais como mecanismos importantes para uma leitura proficiente. As linhas analíticas indicam que o estudo desse tipo de gênero fortalece o trabalho com a leitura do implícito, devendo, pois, ser mais considerado em sala de aula.

Por fim, o segundo texto do eixo 3 é *Gramaticalização e variação na escola: a realização do tempo verbal futuro do presente nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa*, de autoria de Ramilda Silva e Valéria Viana. Tal artigo, sob os princípios do Sociofuncionalismo, apresenta uma proposta de atividades focadas no estudo do tempo futuro do presente, a qual fora desenvolvida junto a alunos do 9.º ano de uma escola pública sediada no município de Piripá-BA. A singularidade deste estudo passa, entre outros, pelo conjunto de avaliações que os docentes fazem (ou poderão vir a fazer) em torno da preferência pelo uso da forma verbal perifrática, em relação à forma sintética.

Apresentados esses direcionamentos, é mister salientar a importância dos debates promovidos nos artigos acima referidos e, em tempo, deixar aberto o convite à leitura de cada um deles. Avante!

Leilane Ramos da Silva
Alessandra Pereira Gomes Machado
Valéria Viana Sousa

O ATO DE AVALIAR COMO CATALISADOR DA INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA (LP)¹

THE ACT OF EVALUATING AS A CATALYST OF THE INNOVATION OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER TRAINING

Milene BAZARIM²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados parciais de uma investigação sobre os significados da inovação na formação de professores de Língua Portuguesa (LP) na qual o ato de avaliar é considerado um catalisador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no campo de estudos da Linguística Aplicada. Os registros analisados referentes ao contexto de formação de professores de LP foram gerados no componente curricular “Planejamento e Avaliação”, ministrado para alunos do curso Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa de uma universidade pública de Campina Grande – PB. As análises, que utilizam procedimentos do estudo de caso, foram informadas pela concepção de inovação de Signorini (2007) e de avaliação da aprendizagem como componente de prática pedagógica (LUCKESI, 2011). Por provocar deslocamentos e rupturas principalmente quanto à organização do processo e quanto à natureza dos objetos de ensino e aprendizagem, a substituição do ato de examinar pelo ato de avaliar pode ser considerada um catalisador da inovação no processo de formação de professores e, espera-se, também no processo de ensino e aprendizagem de LP na Educação Básica. Tais resultados são relevantes, pois apontam caminhos para uma revisão da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Inovação. Formação de professores. Língua Portuguesa. Linguística Aplicada.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the partial results of an investigation about the meanings of innovation in Portuguese Language (PL) teacher training, in which the act of evaluating is considered a catalyst way. It is, therefore, a qualitative research developed in the field of studies of Applied Linguistics. The analyzed records related to the training context of PL teachers were generated in the curricular component *Planning and Evaluation (PE)*, taught to students of the Graduation Degree in Letters: Portuguese Language, at a public University of Campina Grande – Paraíba state. The analysis, using case study procedures, were informed by Signorini's conception of innovation (2007) and evaluation of learning as a component of pedagogical practice (LUCKESI, 2011). By provoking dislocations and disruptions, especially as regards the organization of the process and the nature of

1. Os registros aqui analisados foram gerados no âmbito do projeto de pesquisa “Os efeitos de reversibilidade da escrita de uma professora de Língua Portuguesa: um estudo de caso” (Processo 23096.019371/16-87 UFCG-UAL) e do projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos” (Processo nº 23096.018175/16-10 UAL/UFCG), Plataforma Brasil CAAE Nº 6490118.

2. Doutoranda em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Bolsista da CAPES. Professora Assistente da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: milene.bazarim@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-1889-4386>.

the objects of teaching and learning, the substitution of the act of examining by the act of evaluating can be considered as a catalyst for innovation in the process of teacher training and is expected in the process of teaching and learning PL in Basic Education. Such results are relevant, since they point out ways for a revision of the relation theory / practice in teacher training courses.

KEYWORDS: Evaluation. Innovation. Teacher training. Portuguese Language. Applied Linguistics.

Introdução

A prática de avaliação, assim como seu estudo, não é recente e nem se restringe apenas às ações realizadas na escola. Especificamente em contexto educacional, nem sempre o termo “avaliação da aprendizagem” foi utilizado e, mesmo quando usado, não necessariamente esteve se referindo, de fato, ao ato de avaliar. De acordo com Luckesi (2011, p. 206), foi o educador norte-americano Ralph Tyler³, por volta de 1930, quem iniciou um movimento a favor da avaliação da aprendizagem⁴. Muito mais que uma substituição terminológica, ao propor que a avaliação substituísse os exames escolares no contexto educacional norte-americano⁵, esse educador estava preocupado em encontrar alternativas para que, na escola, fosse possibilitada a aprendizagem a todas as crianças. Com isso, poderiam ser revertidos os resultados de não-aprendizagem detectados pelos exames⁶.

Se o ato de avaliar já existe desde os mais remotos tempos, antes mesmo do surgimento da escola enquanto instituição cuja principal finalidade é promover aprendizagens; se o termo “avaliação da aprendizagem” já é conhecido e utilizado desde 1930; se a avaliação da aprendizagem já é objeto de estudo de diversos pesquisadores⁷ e já está prescrita nos documentos parametrizadores; seria possível construir um processo

3. TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

4. Vale ressaltar que, segundo Luckesi (2011), antes de Tyler, na proposta educacional de Maria Montessori, já não havia espaço para os exames. De forma menos radical que Montessori, John Dewey, também anteriormente a Tyler, já havia indicado a necessidade de se utilizar de informações de diagnósticos na reorientação do processo de ensino e aprendizagem.

5. No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 utilizava o termo “exames escolares”. A mudança da terminologia, o que não significa alteração na prática, só começa a acontecer a partir de 1970. No entanto, a lei de 1972 ainda não faz uso da terminologia avaliação da aprendizagem, aparece “aferição do aproveitamento escolar”. Somente na LDB de 1996 aparece o termo avaliação. Uma das constatações feitas por Luckesi (2011) é a de que a escola brasileira, no geral, ainda pratica mais exame do que avaliação, mesmo não mais utilizando a terminologia “exames escolares” em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

6. Segundo Luckesi (2011, p. 206), em 1930 apenas 30 de cada 100 crianças que entravam na escola americana eram aprovadas.

7. Além de Luckesi (2011), destacam-se: HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção. Da pré-escola à universidade*. Porto Alegre-RS: Mediação, 1993; PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem entre duas lógicas*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 1999. HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, 2001;

de avaliação inovador? Como o ato de avaliar, em detrimento do ato de examinar, enquanto conteúdo, pode desencadear a inovação na formação de professores de LP?

Para responder a essas perguntas, primeiramente, é necessário compreender que inovação não é sinônimo de “ineditismo”, que não se trata de “reinventar a roda”, ou seja, apenas de construir novos instrumentos, mas sim, (novas) significações. Com isso, o processo de inovação no contexto educacional, nos termos propostos por Signorini (2007), neste trabalho, é entendido como o resultado de uma sucessão de deslocamentos e rupturas em relação a práticas já cristalizadas em determinado momento e contexto escolar. Além disso, é preciso diferenciar o ato de avaliar do ato de examinar (LUCKESI, 2011; ESTEBAN, 2010), bem como identificar e analisar os deslocamentos e rupturas possíveis através do uso da avaliação no contexto educacional e, especificamente, da sua transformação em conteúdo no contexto de formação de professores de LP, o que pode desencadear a inovação também no processo de ensino aprendizagem de LP na escola.

Para demonstrar o ato de avaliar como um catalisador da inovação, esta pesquisa não trata da avaliação em larga escala. Seu foco de investigação é a construção de instrumentos para geração de registros para avaliação (atividade diagnóstica) da competência leitora de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no âmbito do componente curricular Planejamento e Avaliação (doravante PA). Esse componente é obrigatório e ofertado a alunos do quarto período letivo do curso Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa de uma universidade pública de Campina Grande – PB.

Na Educação Básica, a avaliação é compreendida como uma prática escolar, isto é, como uma situação de uma rotina institucional, a da escola, na qual os sujeitos, principalmente professores e alunos, atuam conforme as regras de funcionamento da instituição e/ou de acordo com os elementos que são estruturantes da situação, empregando instrumentos ou equipamentos construídos ou não para o funcionamento dessa prática (RAFAEL, 2017). Na formação de professores, essa prática é concebida como objeto de ensino e aprendizagem. Dessa forma, no desenvolvimento do componente curricular investigado, transformar o ato de avaliar em conteúdo consistiu em criar oportunidades para que os professores de LP em formação, graduandos em Letras, (re) conhecessem e compreendessem diferentes abordagens e princípios de avaliação; em orientá-los a como mobilizar saberes na construção de instrumentos para geração de registros para a avaliação (atividade diagnóstica) e, sobretudo, a como usar os resultados para construir oportunidades de aprendizagem para os alunos da Educação Básica avaliados, as quais deveriam ser explicitadas em um plano de ensino e nas atividades de uma sequência didática.

Os resultados parciais desta investigação, bem como as reflexões por eles suscitadas são apresentadas nas demais partes que integram este artigo. Após esta bre-

ve introdução, é descrito o processo de construção do ato de avaliar em contexto de formação de professores de LP como um objeto de pesquisa em Linguística Aplicada (LA). Posteriormente, há uma discussão sobre o conceito de inovação no contexto educacional, bem como sobre as diferenças entre o ato de examinar e avaliar. A seguir, há a apresentação e discussão dos resultados parciais que apontam quais deslocamentos e rupturas foram provocados pela inserção do ato de avaliar como objeto de ensino e aprendizagem na formação de professores de LP. Finalizando o artigo, mas, espera-se, não a discussão sobre o tema, há uma breve reflexão sobre o quanto esses resultados impactam na forma como a relação entre teoria e prática poderia ser compreendida nos cursos de formação de professores de LP.

A construção do ato de avaliar como um objeto de pesquisa em LA

Já em Bazarim (2008) defendia-se que os objetos de pesquisa em LA não são previamente dados, mas sim construídos pelos pesquisadores à luz de teorias, inclusive metodológicas, crenças e valores. Essa, no entanto, não é uma ideia nova nem se restringe ao campo de investigações da LA. No Curso de Linguística Geral de Fernand de Saussure, considerada a obra inaugural da Linguística enquanto ciência, por exemplo, a questão já estava colocada: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que o ponto de vista que cria objeto.” (SAUSSURE, 2012, p. 38). Tendo em vista que esta investigação se insere na LA, um campo de estudos inter/transdisciplinar e com fronteiras móveis e fluidas, parece oportuno ressaltar que, por serem construídos, os objetos de pesquisa também são dinâmicos e não um corpo fixo e estável, como pode parecer em alguns estudos da linguagem.

Admitir que os objetos são construídos não implica, no entanto, prescindir do rigor metodológico nem da possibilidade de classificação da pesquisa. Ao contrário, significa considerar o quanto as escolhas, nem sempre tão conscientes, de métodos e técnicas de pesquisa interferem na construção do objeto. Assim, aderindo ao proposto por Moreira e Caleffe (2008), acredito que seja possível classificar esta pesquisa considerando-se não só a metodologia geral utilizada, mas também seus objetivos e finalidade.

Dessa forma, tendo em vista a metodologia geral empregada, esta pode ser considerada uma pesquisa qualitativa, pois seu foco está em identificar os significados (inovadores) construídos sobre o ato de avaliar em um contexto de formação de professores de LP. Quanto à geração dos registros⁸, considerando que os papéis de docente do componente curricular e pesquisadora que está investigando a relação entre avaliação e inovação são exercidos, em diferente tempo-espço, pelo mesmo sujeito, esta é uma

8. Uma diferenciação entre coleta e geração e entre registro e dado pode ser encontrada em Bazarim (2008).

pesquisa-ação. Considerando-se ainda que o foco do trabalho é a análise dos documentos referentes a apenas uma turma e, em profundidade, dos registros de um professor de LP em formação, é possível dizer que a metodologia de análise dominante é o estudo de caso. Já tendo em vista os objetivos, esta investigação pode ser classificada como uma pesquisa explicativa, pois, a partir dos registros analisados, procura-se apontar os elementos para que se considere a inserção do ato de avaliar enquanto conteúdo como um catalisador da inovação no contexto da formação de professores de LP. Por fim, no que diz respeito à finalidade, essa pode ser considerada uma pesquisa aplicada.

Para a obtenção dos resultados parciais que estão sendo divulgados neste artigo, foram analisados, seguindo a abordagem interpretativista e a lógica indutiva, os seguintes registros: Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (UAL, 2013); plano de curso do componente curricular Planejamento e Avaliação (PA); grade de correção do instrumento (atividade diagnóstica); grade de correção da versão final do plano de ensino e sequência didática; bem como a versão final da atividade diagnóstica, o resultado da aplicação da atividade e o plano de ensino. Os registros referentes, especificamente, ao componente curricular PA foram gerados no segundo semestre de 2017.

A observação, a classificação e a elaboração de conclusões, portanto, foram procedimentos utilizados durante o processo de análise desses registros. Tendo em vista que se trata de uma pesquisa desenvolvida no campo de estudos da LA, não foi seguido um percurso de análise linear. Sendo a retroação um movimento utilizado para a validação das hipóteses que foram geradas ao longo do processo, é impossível fazer uma divisão estanque entre tais fases.

Durante o processo analítico, houve reduções, já que um mapa do tamanho do mundo seria o próprio mundo e não uma representação do mundo⁹. Em um primeiro momento, a maior preocupação residiu em agregar os registros, formando uma espécie de mosaico que levasse à compreensão do sentido dos acontecimentos. Para tanto, foram agrupados os registros de diferentes naturezas gerados e/ou coletados durante a pesquisa. Tal agrupamento, que prevê um distanciamento em busca da significação, foi feito para permitir a triangulação e a com isso a identificação dos deslocamentos e rupturas principalmente quanto à organização do processo e quanto à natureza dos objetos de ensino e aprendizagem.

Após essas breves considerações metodológicas, discuto, a seguir, como o ato de avaliar pode ser considerado um catalisador da inovação no contexto educacional.

9. Estou me referindo ao texto "Do rigor da ciência", de Jorge Luís Borges, disponível em <http://alfredo-braga.pro.br/discussoes/rigor.html>.

O ato de avaliar como um catalisador da inovação no contexto educacional

De acordo com o já mencionado na introdução deste artigo, não estou aderindo à compreensão de inovação como “ineditismo”. Afinal, nem tudo o que é inovador é *totalmente* novo nem *completamente* original. Dessa forma, a criação de “novos” instrumentos para a geração de registros para avaliação não é o critério utilizado para considerar a inovação inerente ao ato de avaliar.

Por ser um conceito, a definição de inovação é sempre algo complexo. Como a construção de uma definição é uma tentativa de representação, através da língua, de um objeto, conceito, processo, sentimento de uma determinada realidade observável, além de provisória e incompleta, toda tentativa de definir algo é também uma construção restritiva, generalizante, arbitrária e, por que não, subjetiva. Por isso, diferentes pesquisadores e/ou áreas do conhecimento podem definir/conceituar de maneiras diversas o “mesmo” objeto.

Apesar disso, é possível dizer que a inovação é uma categoria de base interpretativa, logo não é universal nem transparente ou neutra (SIGNORINI, 2007). Enquanto categoria de base interpretativa, a inovação é sempre processual, relacional, contextual e dinâmica (SIGNORINI, 2007). No contexto educacional, sobretudo de ensino-aprendizagem e de formação de professores de LP, a partir de estudos vinculados ao campo de investigação da LA, a inovação tem sido associada à mudança¹⁰, principalmente, de significados (SIGNORINI, 2007).

A inovação é aqui compreendida como deslocamento ou reconfiguração dos modos rotineiros de raciocinar/agir/avaliar [...]. Trata-se, portanto, de uma categoria de classificação de fenômenos diversos, que só se sustenta em função de uma determinada configuração de variáveis relacionadas aos contextos em que ocorrem tais fenômenos e também ao próprio contexto em que se dá a classificação. Assim, não há como identificar a inovação *in abstracto*. (SIGNORINI, 2007, p. 9)

É importante ressaltar que a inovação, por ser processual, é também dinâmica e contínua. Logo, nos contextos em que é inserida, ela estará sempre sujeita à recriação. Além disso, ao se considerar uma prática inovadora, está subjacente que ela representa uma mudança em relação às práticas cristalizadas no/pelo letramento escolar em um determinado contexto, não que é “boa” ou “produtiva”. Evidentemente, a principal motivação para se empreender uma prática inovadora é a melhoria dos resultados, o que, no contexto educacional, significa a busca de instrumentos e meios que possibilitem a consolidação de aprendizagens para, cada vez mais, um maior número de alunos

10. Signorini (2007, p.9) também destaca a resistência à mudança.

da Educação Básica. No entanto, o fato de os resultados não serem tão positivos quanto o esperado não significa que não houve inovação.

Dessa forma, para considerar o ato de avaliar como um catalisador da inovação, é preciso relacioná-lo ao ato de examinar de forma contextualizada. Quando, em determinado contexto educacional, há a substituição do exame pela avaliação, são operadas rupturas e deslocamentos nos modos de agir e de significar. A inserção do ato de avaliar em um contexto educacional significa, principalmente, uma **ruptura** com o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem, bem como com uma concepção tradicional de currículo.

O ato de avaliar é um componente da prática pedagógica, o qual, através do uso de procedimentos científicos, tem como objetivo investigar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (LUCKESI, 2011). Os conhecimentos gerados a partir dessa investigação fundamentam ações interventivas cuja intenção é reverter eventuais resultados de não-aprendizagem. Assim, o ato de avaliar, tendo em vista o seu vínculo com a escrita, nos termos propostos por Bazarim (2016), propicia a monitoração reflexiva e a racionalização da ação (GIDDENS, 2009), as quais, espera-se, desencadeiem um “efeito de reversibilidade” nas ações implementadas no processo de ensino e aprendizagem. Esse processo de ensino e aprendizagem – um conjunto de ações empreendidas em um contexto específico através de determinados agentes – único e irreversível enquanto ação já realizada, ao ser avaliado é transformado em texto. Através dos resultados da avaliação, escritos em diversos gêneros textuais, a ação passa a estar sujeita aos processos de (re)entextualizações e des/re/contextualizações (BLOMMAERT, 2008; HANKS, 2006) e, com isso, a novas significações. O efeito de reversibilidade nas práticas se dá quando, por causa dessas (novas) significações, há a (re)construção de (novas) práticas a fim de reverter os resultados de aprendizagem que não foram considerados adequados.

É justamente nesse efeito de reversibilidade que reside a principal ruptura em relação ao paradigma tradicional de ensino, principalmente, porque não é possível manter a dicotomização entre o ensino e a aprendizagem. Além disso, há a compreensão de que o fato de ter havido ensino não implica, automaticamente, consolidação da aprendizagem. Assim, o ensino deixa de ser entendido como uma mera transmissão de conteúdos eminentemente conceituais e a aprendizagem como a recepção passiva desses conteúdos por parte dos alunos. O ensino e a aprendizagem passam a ser compreendidos como um processo de coconstrução de saberes através de ações estrategicamente fundamentadas nos resultados da avaliação, os quais passam a apontar não apenas para a (não) aprendizagem dos alunos, mas também para as práticas de ensino que desencadearam ou não essa aprendizagem. Nem professores nem alunos são considerados inocentes ou culpados, mas sim agentes do processo de ensino e aprendizagem e, por isso, corresponsáveis, em diferentes níveis, não só pelos resultados da avaliação, mas também pela, se necessária, mudança.

Além dessa ruptura com o paradigma tradicional de ensino e aprendizagem, a prática de avaliar rompe também com uma concepção tradicional e tecnicista de currículo, na qual ele é entendido “simplesmente como uma mecânica” (SILVA, 2005, p. 24), isto é, apenas como uma lista de conteúdos, sobretudo conceituais, predeterminada por especialistas e técnicos de órgãos governamentais. Assim, por conta dos “efeitos de reversibilidade” associados ao ato de avaliar, o currículo precisa ser compreendido como um conjunto de prescri/ações empreendidas em diferentes fases do processo de ensino e aprendizagem por diversos agentes a fim de garantir equidade nas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Os conteúdos ensinados/aprendidos em sala de aula passam a ser aqueles que os alunos “ainda-não-sabem” (ESTEBAN, 2010), mesmo que não estejam previstos para aquela turma no documento curricular. Com isso, transcende-se a ideia de currículo apenas como texto, ele passa a ser entendido como uma “prática de significação, como representação” (SILVA, 2006).

A partir dessas rupturas, o ato de avaliar deixa de estar fortemente associado à geração do fracasso (ESTEBAN, 2010) e pode contribuir para a construção do sucesso educacional. Todavia, além dessas rupturas, há **deslocamentos** quanto à **finalidade**, ao **foco**, à **metodologia** e ao **papel do professor** no processo de ensino e aprendizagem. Em relação à **finalidade**, o ato de avaliar, diferentemente do ato de examinar, não visa à classificação e, por conseguinte, à exclusão (reprovação) dos alunos tendo em vista as aprendizagens demonstradas ou não em determinados instrumentos, mas sim à identificação das necessidades de aprendizagem desses alunos (LUCKESI, 2011). Dessa forma, o ato de avaliar consiste em um diagnóstico cujos resultados devem subsidiar ações que possibilitem a construção de oportunidades de aprendizagem para todos.

Ainda de acordo com Luckesi (2011), o **foco** do ato de avaliar deixa de ser o produto final, o que é típico do ato de examinar, passando a ser o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação deixa, portanto, de estar comprometida apenas com o passado e com a identificação do problema para apontar as possíveis soluções que possam reverter os eventuais resultados de não-aprendizagem identificados no ato de avaliar. Com isso, o foco também deixa de ser o instrumento utilizado para a geração dos registros para a avaliação e passa a ser o resultado. Assim, os diversos instrumentos que podem ser utilizados na avaliação, não apenas a prova e o teste, passam a ser considerados gêneros catalisadores¹¹.

No que diz respeito à **metodologia**, no ato de avaliar, segundo Luckesi (2011), adere-se a procedimentos científicos e não do senso comum como no exame. Na cons-

11. Nos termos propostos por Signorini (2006), os gêneros catalisadores são aqueles que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação.” (SIGNORINI, 2006, p.8). Dessa forma, tais gêneros não serão o foco do processo de ensino e aprendizagem de LP na Educação Básica, mas podem – devem – ser no caso da formação de professores.

trução da avaliação como um objeto análogo a um objeto de pesquisa, há a consciência de que são operadas reduções e que os resultados são sempre **uma** representação da realidade e não **a** realidade da aprendizagem dos alunos¹². Semelhantemente ao pesquisador na seleção dos procedimentos e métodos de pesquisa, no ato de avaliar, há uma preocupação com a qualidade dos instrumentos que são utilizados para a geração de registros sobre a aprendizagem dos alunos. Assim como no fazer científico, há mobilização de saberes, principalmente de referência (teorias sobre processo de ensino e aprendizagem) tanto na análise (que produz os resultados) quanto na interpretação dos resultados (racionalização da ação e monitoramento reflexivo da ação). A partir dos resultados, é esperada a elaboração de plano de intervenção.

Outro importante deslocamento diz respeito ao **papel do professor** no processo de avaliação. A adesão ao ato de avaliar pressupõe a substituição da concepção de professor como apenas um identificador de erros para um que identifique necessidades de aprendizagem; de um instrutor e transmissor de informações para um mediador e gestor do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o professor passa a ser concebido com um construtor de oportunidades de aprendizagem a partir da descoberta das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Com base nos apontamentos feitos nesta seção, espero ter esclarecido que adotar a prática de avaliação em detrimento da do exame, no contexto educacional, não significa apenas uma alteração na terminologia utilizada no Projeto Político Pedagógico da escola e no plano de ensino dos professores, mas deve representar uma substituição, ainda que paulatinamente, da prática de examinar para classificar e reprovar para uma prática de avaliar com a finalidade de (re)conhecer as necessidades e promover a aprendizagem. Afim de que isso ocorra na Educação Básica, no entanto, é preciso haver deslocamentos e rupturas também no processo de formação de professores, conforme será discutido na seção a seguir.

Deslocamentos e rupturas do ato de avaliar como conteúdo na formação de professores de LP

Os deslocamentos e rupturas provocados pela substituição da prática de examinar pela de avaliar, no contexto educacional, culminam em uma reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na inovação. No entanto, a fim de propiciar que essa reconfiguração, de fato, ocorra nas salas de aula da Educação Básica, é necessário que se dê também na formação de professores. Assim, nesta seção, apresen-

12. Há a consciência de que não é possível avaliar tudo. Para elucidar essa questão, Luckesi (2011) utiliza-se de metáfora: "mapa não é território."

to os principais deslocamentos e rupturas operados quando o ato de avaliar foi inserido como conteúdo na formação de professores de LP no âmbito do componente curricular “Planejamento e Avaliação” (PA).

Conforme consta no PPC do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa (UAL, 2013), PA é um componente obrigatório, de 90 horas (sendo 30 horas de prática), o qual, segundo o fluxograma, deve ser cursado no quarto período letivo. Além disso, é um pré-requisito para os quatro estágios obrigatórios¹³ do curso. De acordo com o PPC (UAL, 2013), PA é um dos componentes do chamado eixo docente, no qual

o licenciando fará, de modo mais sistemático, a articulação entre a base teórica consolidada no segundo eixo e os conhecimentos relativos ao ensino de língua e de literatura. A concepção desse eixo fundamenta-se no entendimento de que a formação e atuação docentes não se dissociam. Na graduação, esse binômio se realiza como observação e reflexão sobre a realidade docente, bem como através de atuação pré-serviço por meio de colaboração docente, pesquisa participante, pesquisa-ação e estágio. (UAL, 2013, p. 18)

Com isso, o PPC sinaliza serem os componentes do eixo docente um *locus* privilegiado para o estabelecimento da relação entre teoria e prática tão necessária em um curso de formação de professores. A ementa do componente curricular PA, no entanto, aponta para que essa relação se limite à observação e análise da prática docente, conforme pode ser percebido a seguir.

EMENTA:

Tendências, princípios e procedimentos do planejamento e da avaliação. Análise de propostas de planejamento e de avaliação do ensino-aprendizagem de línguas (práticas de uso e de reflexão) e de literatura. Observação da prática docente. (UAL, 2013, s/p.)

Apesar de ser um componente curricular do eixo docente no qual estão previstas 30 horas de prática, a redação da ementa pode suscitar, pelo menos, duas realizações distintas. Na primeira delas, aderindo a um paradigma mais tradicional no que diz respeito à formação docente, nas 60 horas presenciais, os professores de LP em formação dedicar-se-iam ao estudo **sobre** as tendências, os princípios e procedimentos do planejamento e avaliação a partir de obras de referência, ou seja, a prática de planejar e avaliar seria transformada em um conteúdo de natureza eminentemente conceitual (ZABALA, 1998). A prática, correspondendo a 30 horas, nesse caso, seria compreen-

13. Os estágios, na ordem em que são propostos no fluxograma do curso, são: 1) no quinto período - Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (120 horas); 2) no sexto período - Estágio de Literatura: Ensino Fundamental (90 horas); 3) oitavo período - Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Médio (120 horas); 4) nono período - Estágio de Literatura: Ensino Médio (90 horas).

dida como a observação do trabalho docente. Com isso, ao final do semestre, os professores em formação estariam aptos a apresentar diferentes concepções teóricas sobre o ato de planejar e de avaliar, bem como a analisar planos de ensino e instrumentos para geração de registros para avaliação utilizados pelos professores de LP em atuação observados, apontando eventuais solidarizações¹⁴ e sobreposições¹⁵ (RAFAEL, 2001) em relação aos saberes de referência estudados durante o semestre.

O questionamento que emerge dessa hipótese, o qual motivou a adesão a outra forma de realização desse componente curricular, foi: até que ponto apenas saber *sobre* as tendências, os princípios e procedimentos de planejamento e avaliação, bem como analisar e refletir sobre planos de ensino e instrumentos feitos por outrem é suficiente para que os professores de LP em formação se tornem capazes de elaborar instrumentos para geração de registros para avaliação e planos de ensino que não só estejam adequados aos saberes de referência estudados no componente curricular, mas, sobretudo, que permitam a construção adequada de oportunidades de aprendizagem da LP para os alunos da Educação Básica?

Sem negar a importância dos saberes de referência na construção de práticas escolares mais inclusivas e democráticas, em 2017¹⁶, o componente PA foi realizado de outra forma, conforme pode ser observado nos objetivos específicos, nos conteúdos e na distribuição da carga horária elencados no plano de ensino do componente.

OBJETIVOS:

- Específicos
 - ✓ (Re) Conhecer, compreender, contextualizar, analisar, sintetizar os tipos, níveis e etapas do planejamento educacional.
 - ✓ (Re) Conhecer, compreender, contextualizar, analisar, sintetizar os elementos do processo de avaliação da aprendizagem.
 - ✓ Elaborar um instrumento para geração de dados para avaliação em uma instituição de ensino.
 - ✓ Aplicar um instrumento de geração de dados para avaliação em uma instituição de ensino.
 - ✓ Tabular (racionalizar e refletir) os resultados do instrumento.
 - ✓ A partir dos resultados do instrumento, elaborar um plano de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.
 - ✓ A partir do plano de ensino da disciplina, construir uma sequência didática para o ensino de Língua Portuguesa.

[...]

14. "A solidarização diz respeito ao efeito de conjunção, aglutinação ou compatibilização entre os termos ou as noções teóricas mobilizadas na realização de tarefas didáticas..." (RAFAEL, 2001, p. 160).

15. "A sobreposição, por sua vez, diz respeito ao efeito de redução dos conhecimentos referidos pelos termos e noções teóricas mobilizados." (RAFAEL, 2001, p. 160).

16. Vala salientar que essa forma de organizar e realizar o componente curricular PA já estava sendo praticada desde o segundo semestre de 2016. Em 2017.2, portanto, era a terceira experiência com esse novo modelo.

[CONTEÚDOS]

- BLOCO I - ESTUDOS SOBRE AVALIAÇÃO. Elaboração de instrumento para a geração de dados para elaboração de diagnóstico.
- BLOCO II - ESTUDOS SOBRE PLANEJAMENTO. (Re) visão dos conceitos e conteúdos essenciais para o planejamento do ensino de Língua Portuguesa (Leitura, Escrita e Análise Linguística).
- BLOCO III - ESTUDOS SOBRE PLANO DE ENSINO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

CARGA HORÁRIA:

- 60 horas de aulas presenciais
- 30 horas de atividades (no horário, refere-se à aula de sábado)
 - ✓ 10 horas para a elaboração e aplicação do instrumento para geração de dados para diagnóstico.
 - ✓ 08 horas para tabulação dos resultados e elaboração do plano de ensino.
 - ✓ 12 horas para a elaboração de uma sequência didática com 10 atividades. (Acervo da autora).

No que diz respeito aos conteúdos e/ou objetos de ensino, o **primeiro deslocamento** operado nessa outra forma de realizar o componente curricular PA é percebido na inversão da ordem sugerida pela ementa. Ao invés de iniciarem pelos estudos sobre planejamento, os professores de LP em formação começaram aprendendo sobre avaliar. Essa inversão está totalmente relacionada à concepção de avaliação como investigação e intervenção (LUCKESI, 2011) à qual se está aderindo no componente.

O **segundo deslocamento** diz respeito à inserção de uma revisão¹⁷ de conteúdos conceituais considerados essenciais para o planejamento do ensino de LP. Isso significa que, além de conhecer e compreender as tendências, princípios e procedimentos do planejamento e avaliação, os professores de LP em formação, (re)visitaram conceitos como: gênero discursivo (na perspectiva bakhtiniana) e gênero textual (na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo); estratégias de leitura (na perspectiva, principalmente, sociocognitiva); estratégias de produção textual (na perspectiva, principalmente, sociocognitiva); análise linguística (na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo).

O **terceiro deslocamento** operado nessa outra forma de realização do componente curricular PA está relacionado ao fato de o plano de ensino e a sequência didática serem considerados gêneros catalisadores no processo de formação de professores de LP. Com isso, mais do que a construção de um produto final através do qual se obterá uma nota, a produção desses gêneros se torna o porquê da abordagem de todos os saberes de referência durante o semestre. Além disso, há uma grande preocupação

17. Essa revisão se tornou necessária a partir dos resultados da atividade para diagnóstico que foi aplicada nas primeiras aulas do componente curricular. No cronograma do componente curricular, foram destinados cinco encontros de 2h, totalizando 10 horas, para essa revisão.

com a contextualização. Embora não se consiga abolir completamente a ficcionalização e a simulação, típicas de contextos de ensino e aprendizagem, a produção desses gêneros transcende o mero exercício mecânico de escrita, pois os professores de LP em formação constroem e aplicam o instrumento, geralmente, para/na mesma turma em que realizaram a observação no terceiro período letivo¹⁸. Depois disso, os graduandos ainda precisam fazer a correção das respostas dos alunos, tabular e apresentar os resultados (racionalização da ação), a partir dos quais são elaborados o plano de ensino e as atividades da sequência didática. Apesar de não haver garantia alguma de que o plano e a sequência didática produzidos no componente PA, de fato, serão utilizados no semestre seguinte durante o estágio obrigatório de LP nos anos finais do Ensino Fundamental¹⁹, a produção desses gêneros não deixa de ser uma importante prática situada de escrita que pode ampliar o letramento profissional dos graduandos.

O **quarto deslocamento** operado na forma de realização do componente curricular PA diz respeito à concepção de prática. Enquanto que na ementa e na primeira possibilidade de realização do componente a prática se restringe à observação e à análise da prática, a qual já teria acontecido no período letivo anterior, no âmbito do componente Paradigmas de Ensino, nesta segunda forma, a prática transcende observação-reflexão, a (in)formação **sobre** a ação, e caminha na direção da (in)formação **para** a ação. Sem aderir ao pragmatismo e ao utilitarismo, quando as ações são concebidas como independentes da reflexão e dos saberes que as informam; nem ao imediatismo, na medida em que os procedimentos aprendidos durante o processo de elaboração, aplicação e correção do instrumento para a geração de registros para a avaliação podem ser mobilizados em outros contextos, esse caminho leva à construção de um **saber prático** e não apenas de um **saber sobre** a prática.

Como toda escolha implica perda, embora sejam significativos esses deslocamentos operados na segunda forma de realização do componente PA, há perdas, as quais podem ser consideradas como desafios a serem superados. A tentativa de contextualização e de articulação entre PA e o primeiro estágio obrigatório, que é justamente o de LP nos anos finais do Ensino Fundamental, não propicia a abordagem específica do processo de avaliação e planejamento no ensino de Literatura e no Ensino Médio²⁰.

18. Essa observação é feita no âmbito do componente curricular Paradigmas de Ensino, no qual estão previstas 15 horas de prática.

19. Destaco que, na imensa maioria dos casos, os alunos conseguem, a partir das sugestões do professor orientador e do professor supervisor de estágio, aproveitar tanto o plano quanto boa parte das atividades elaboradas. Há, no entanto, os alunos que não permanecem na mesma escola nem na mesma turma ou que alteram o foco do estágio atendendo à solicitação do supervisor. Nessas situações, embora os professores de LP em formação não utilizem o mesmo produto, eles podem repetir os mesmos procedimentos realizados durante PA.

20. O núcleo docente estruturante, tendo em vista a necessidade de adequação do curso às diretrizes mais recentes do MEC, já propôs a criação de um componente curricular específico para planejamento e avaliação de literatura. Essa já é uma reivindicação antiga da área de Literatura.

Além disso, a sequência didática é apenas uma das ferramentas didáticas que podem ser utilizadas na organização do trabalho docente. Evidentemente, a adoção da sequência didática de gênero textual no componente curricular PA pressupõe também a adesão a outras concepções teórico-metodológicas do interacionismo sociodiscursivo, entre elas, a de gênero textual.

Apesar da transgressão em relação ao modelo tradicional suscitado pela ementa e por esses desafios, Silva e Alves (2018) destacaram que essa outra forma de realização do componente curricular PA permitiu a apropriação dos aspectos teórico-metodológicos sobre avaliação e planejamento abordados ao longo do semestre, bem como favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos professores de LP em formação para a produção de material didático. As autoras consideram ainda que, através do componente curricular PA, os graduandos se tornaram capazes “de compreender o processo educacional como dinâmico, flexível e desafiador” (SILVA; ALVES, 2018, p. 77).

No que diz respeito, especificamente, ao processo de construção de instrumentos para geração de registros para avaliação (doravante atividade diagnóstica) no âmbito do componente curricular PA, destaca-se o foco nas atividades de leitura. A leitura, nesse componente, é compreendida como

um processo cognitivo (psicolinguístico), que não se refere apenas à capacidade de decodificação, mas também de adivinhação; um processo social (interacional), no qual os leitores, a partir de textos de diversos gêneros que materializam diferentes discursos (re) constroem os vários sentidos possíveis. Dessa forma, compreender é um processo ativo, no qual o leitor, através de interação com os textos e com os diversos conhecimentos de mundo, apresenta suas próprias contrapalavras às palavras do texto. (BAZARIM, 2019).

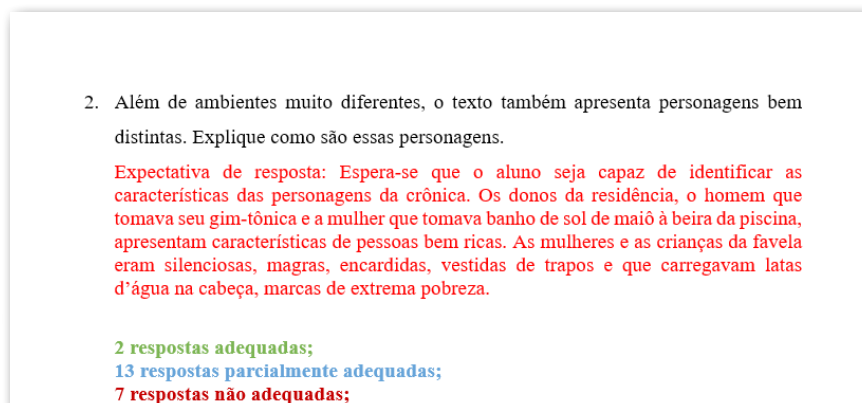
No entanto, há a conscientização dos professores de LP em formação para o fato de que a escrita é o meio através do qual os alunos da Educação Básica revelarão a compreensão sobre o texto lido, pois o instrumento construído é uma atividade, conforme anexo 3, que consiste na leitura e na elaboração de respostas escritas para as diversas perguntas. Dessa forma, é sabido que a escrita pode ser um elemento dificultador e pode levar a equívocos nos resultados se o professor de LP em formação, ao fazer a correção, não se mantiver fiel ao foco do instrumento, que é verificar se o aluno usa adequadamente as estratégias de leitura para construir os sentidos de um texto empírico de um determinado gênero textual. Como se trata de um diagnóstico, esse professor em formação pode também observar e sistematizar (racionalização da ação) as dificuldades dos alunos no uso da escrita convencional.

A partir da grade de correção (anexo 1 e 2), bem como da atividade diagnóstica (anexo 3) e plano de ensino (anexo 4), foi possível verificar deslocamentos quanto à **organização do processo de ensino**, bem como quanto à **natureza dos objetos de ensino**

e aprendizagem. No que diz respeito à **organização do processo de ensino**, migra-se de uma sequência didática organizada a partir da sequencialidade e complexificação de um conteúdo conceitual (geralmente, categorias da gramática tradicional) para a sequência didática de gênero textual (SDG)²¹, focada nas estratégias de leitura e nas capacidades de linguagem²² (anexo 1 e 2).

O gênero textual, na SDG, é considerado um megainstrumento/ferramenta (SCHNEUWLY, 2004) para o ensino da LP, por isso, nos instrumentos construídos há a necessidade de unidade. Adere-se também à concepção de sequencialidade e complexificação progressiva das tarefas tanto no instrumento quanto nas atividades da SDG. Acredita-se que a atividade diagnóstica, além de possibilitar a identificação do que os alunos “ainda-não-sabem”, pode também ajudá-los a aprimorar o uso de estratégias de leitura enquanto executam as tarefas. Por isso, é desejável a gradação: inicia-se com questões que requerem o uso de estratégias mais elementares como a identificação de informação explícita, deixando para o final as questões que requerem a compreensão global do texto e solicitam a apreciação valorativa do aluno, conforme exemplos a seguir.

Imagem 1 – Questão da atividade diagnóstica aplicada em uma turma no 8º. ano partir da leitura da crônica “Piscina”, de Fernando Sabino²³



Fonte: Acervo da autora.

21. Estou aderindo à concepção de SDG reconfigurada por Swiderski e Costa-Hübes (2009) para atender às necessidades do contexto educacional brasileiro. Nessa reconfiguração, passa a existir um módulo de reconhecimento do gênero textual, no qual são inseridas atividades de leitura.

22. Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, visando à produção de gêneros textuais orais e escritos, são três as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas nos alunos: capacidade de ação (referente à contextualização), capacidade discursiva (infraestrutura geral do texto, principalmente as sequências narrativas, descritivas, dialogais, explicativas e argumentativas) e capacidade linguístico-discursiva (mecanismos de textualização: coesão e modalização).

23. A atividade completa encontra-se no anexo 3.

Imagem 2 – Questão da atividade diagnóstica aplicada em uma turma no 8º. ano partir da leitura da crônica “Piscina”, de Fernando Sabino²⁴

4. No quinto parágrafo, o narrador (aquele que conta os fatos do texto) expõe o momento em que a mulher encardida e malvestida entra na residência para pegar água: “já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata”. Reflita um pouco e diga quais os significados/ usos da água para a dona da residência e por essa outra mulher.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a água para a dona da residência significa divertimento, que possibilita encher uma piscina, sem grande importância, enquanto que para a mulher da favela a água é sinônimo de vida, que é um recurso escasso e que tem muita importância para a sobrevivência.

9 respostas adequadas;

4 respostas parcialmente adequadas;

7 respostas não adequadas;

Fonte: Acervo da autora.

Nesses exemplos, imagens 1 e 2, é possível perceber que, para responder à questão 2, o aluno precisa identificar informações explícitas no texto, já na questão 4, é preciso que, a partir da compreensão global da crônica, formule uma hipótese.

Em relação à **natureza dos objetos de ensino e aprendizagem**, como consequência do deslocamento operado pela escolha da SDG como organizadora do trabalho docente, os objetos ensinados e aprendidos deixam de ser categorias descontextualizadas da gramática tradicional (conteúdo conceitual), previamente definidas em documentos curriculares e livros didáticos, e passam a ser as estratégias de leitura e as capacidades de linguagem (conteúdos eminentemente procedimentais) diretamente vinculadas a um determinado gênero textual e aos resultados de aprendizagem descobertos através da atividade diagnóstica.

Assim, os objetos de ensino a serem contemplados no plano de ensino e, por conseguinte, nas atividades da SDG são aqueles nos quais os alunos apresentaram mais dificuldade. Não se trata de uma escolha muito simples, pois, além do resultado da avaliação e da relevância social dos objetos de ensino e aprendizagem, é preciso distinguir entre a urgência (conteúdos cuja aprendizagem já era prevista, mas que não foi identificada na atividade diagnóstica) e a importância (conteúdos listados nos documentos parametrizadores para o ano em questão e presentes nos livros didáticos adotados), pois são apenas 30 horas destinadas à regência durante o estágio obrigatório. É justamente devido a esse limite temporal e considerando as urgências identificadas a partir do ato de avaliar que as 10 atividades produzidas para a SDG acabam se concentrando no módulo de reconhecimento do gênero textual. Geralmente, há ênfase no

24. Idem.

ensino e aprendizagem das estratégias de leitura a serem utilizadas tanto no (re)conhecimento do gênero textual quanto na compreensão de textos empíricos desse gênero.

Por causa das características linguístico-discursivas, há estratégias que são mais requisitadas por textos empíricos de gêneros de determinado agrupamento (ordem), as quais são mais abordadas nas atividades. Ainda assim, não há reducionismo, pois a aprendizagem é recursiva e pode ser recontextualizada, isto é, as estratégias utilizadas para reconhecer e compreender um texto empírico de um determinado gênero textual, se devidamente consolidadas, podem ser usadas não só em outros textos empíricos do mesmo gênero textual, mas também em textos de outros gêneros ainda que de agrupamentos diferentes.

Há também uma tentativa de articulação entre as atividades para o ensino e aprendizagem da leitura e da análise linguística (AL), no entanto, isso ainda tem acontecido de forma muito tímida. Embora não haja mais uma abordagem descontextualizada de categorias da gramática tradicional, as questões de AL, de forma pouco sistematizada, tematizam preferencialmente a infraestrutura geral do texto (sobretudo as sequências textuais) e alguns mecanismos de textualização.

Devido a esses deslocamentos, é possível dizer que há uma **ruptura** com a concepção de conteúdo apenas como conceito/fato. Como o foco tem sido, por causa dos resultados obtidos na avaliação, as estratégias de leitura, rompe-se também com a crença de que a compreensão não possa ser objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de LP. No entanto, ensinar o aluno dos anos finais da Educação Básica a compreender, no âmbito do componente curricular PA, não se confunde com o ensiná-lo a desvendar “o” sentido do texto nem identificar “o que o autor quis dizer”.

A ruptura, mais importante, a meu ver, diz respeito ao papel do aluno, o qual deixa de ser apenas o foco do processo de ensino e aprendizagem para ser um agente. Através do ato de avaliar, são investigadas não só as suas necessidades de aprendizagem, mas também seus desejos e preferências, conforme é possível verificar na imagem a seguir.

Imagem 3 – Questões finais da atividade diagnóstica aplicada em uma turma no 8º. ano partir da leitura da crônica “Piscina”, de Fernando Sabino²⁵

12. Você gostaria de escrever crônicas?

13. Como você gostaria que fosse as aulas de Língua Portuguesa?

Muito obrigado por ter chegado até aqui, sua ajuda foi muito importante. Espero que tenha gostado da atividade. Nos vemos em breve!

Fonte: Acervo da autora.

25. A atividade completa encontra-se em anexo.

Com isso, fica evidente que, tendo em vista o espaço na atividade diagnóstica para sugestões, os alunos da Educação Básica passam a ter voz no planejamento. Na medida do possível, as sugestões são incorporadas no plano de ensino e nas atividades da SDG.

Além disso, a análise de plano de ensino (anexo 4) mostrou a articulação entre os resultados da avaliação e o planejamento das atividades de ensino, conforme exemplo a seguir.

Justificativa:

A partir de resultados obtidos em atividade diagnóstica realizada com a turma, observamos que esta apresenta algumas dificuldades em utilizar algumas estratégias – principalmente inferência – para realizar a leitura do gênero crônica e, certamente, de outros gêneros textuais. Além disso, foi possível notar que alguns alunos não conseguiram compreender os efeitos de sentidos incumbidos em determinadas palavras – por exemplo, a utilização de adjetivos na caracterização de personagens e/ou de espaços. Desse modo, buscaremos ampliar habilidades de leitura, tendo em vista a necessidade e a importância da sua prática constante. (Anexo 4)

De acordo com o resultado da aplicação do instrumento, anexo 3, a dificuldade dos alunos avaliados para realizar inferência foi diagnosticada, principalmente, na questão 4 (dos 23 alunos, apenas 9 conseguiram inferir de forma adequada) e na 5 (dos 23 alunos, nenhum conseguiu inferir adequadamente). Já a dificuldade na compreensão e uso dos adjetivos na caracterização de espaços e personagens foi verificada nas duas primeiras questões (na primeira, 11 alunos não conseguiram utilizar os adjetivos adequadamente na descrição da residência e da favela; na segunda, 21 alunos tiveram dificuldade para caracterizar os personagens).

Ao ser transformado em texto, esse resultado de (não) aprendizagem dos alunos fica sujeito aos “efeitos de reversibilidade”, isto é, a identificação das dificuldades não foi entendida apenas como um diagnóstico de um fracasso que não pode ser revertido, mas sim como uma indicação da necessidade urgente de construção de oportunidades de aprendizagem. Assim, devido à racionalização e a monitoração reflexiva da ação propiciadas pelo ato de avaliar, as estratégias de leitura e o uso do adjetivo foram contemplados nos objetivos específicos, nos conteúdos, bem como no cronograma do plano de ensino (a terceira, a quinta e a sétima atividade tinham como foco as estratégias de leitura; a sexta e a nona atividade abordaram adjetivo).

Assim, os resultados apresentados e discutidos nesta seção apontam que, nessa outra forma de realização do componente curricular PA, os professores de LP em formação puderam se apropriar do ato de avaliar enquanto **saber prático** e não apenas enquanto **saber sobre** a prática. Isso, além de representar uma inovação no que diz respeito à formação de professores de LP no contexto estudado, apresenta uma possibi-

lidade de inovação também na Educação Básica, pois, mais do que se imaginar, desejar-se que esses professores já formados pratiquem o ato de avaliar, conforme o ensinado/aprendido no componente PA, nas escolas em que atuarem após a conclusão do curso.

Considerações finais

Na introdução deste artigo foram colocadas duas questões: “Seria possível construir um processo de avaliação inovador? Como o ato de avaliar, em detrimento do ato de examinar, enquanto conteúdo, pode desencadear a inovação na formação de professores?”

A partir da compreensão de que inovar significa transformar os modos de pensar, agir e avaliar, espero que tenha ficado evidente que a resposta para primeira pergunta é sim, pois a inovação seria o resultado inevitável dos deslocamentos e rupturas que são necessariamente empreendidos no contexto educacional quando, de fato, há a substituição do ato de examinar pelo de avaliar.

Já em relação à segunda questão, cabe ressaltar que, ao ser inserido como um conteúdo na formação de professores de LP no contexto estudado, o ato de avaliar provocou deslocamentos e rupturas. O inovador na execução do componente curricular PA analisado diz respeito ao fato de que, ao se transformar o ato de avaliar em conteúdo não somente conceitual, mas, sobretudo procedimental, transcendeu-se a concepção de prática como **saber sobre a prática**.

Embora, em momento algum, o componente tenha adquirido características de oficina, pois houve o estudo e a discussão de saberes de referência sobre avaliação, os professores de LP em formação experimentaram, com a mediação da docente da disciplina, a elaboração, a aplicação, a correção e a apresentação dos resultados de um instrumento para a geração de registros para a avaliação, bem como, a partir disso, tiveram também a oportunidade de construir um plano de intervenção (plano de ensino e SDG), o qual, em muitos casos, foi executado no estágio obrigatório de LP nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, também foi percebida, na prática, a indissociabilidade entre avaliação e planejamento.

Tendo em vista essa experiência vivenciada pelos professores de LP em formação, é possível repensar a relação entre teoria e prática, principalmente, nas licenciaturas. A forma alternativa de conduzir o componente curricular PA foco deste trabalho, muito mais que uma transgressão da ementa, pode representar um caminho na formação de professores que não desconsidera a natureza prática do trabalho docente.

Referências

- BLOMMAERT, J. Contexto é/como crítica. In: SIGNORINI, I. (org.) *Situar a língua[gem]*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 91-116.
- BAZARIM, Milene. Os efeitos do letramento literário no processo de didatização de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Linha Mestra*. Campinas-SP, n.36, p. 206-213, set./dez, 2018. Disponível em <http://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/99/108> . Último acesso em 30 de abril de 2019.
- BAZARIM, Milene. A reversibilidade no texto escrito: um estudo de caso da escrita de uma professora de Língua Portuguesa (LP). *Diadorim*. Rio de Janeiro, revista 18, v.2, p.99-117, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/diadorim/article/view/5363/3933>. Último acesso em 30 de abril de 2019.
- BAZARIM, Milene. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. *Anais*. XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/05/04.pdf> . Acesso em 08 de dezembro de 2019.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Discurso sobre avaliação da aprendizagem: indagações e potencialidades. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et al. (Org.). *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa – PB: Editora Universitária UFPB, 2010, p.305-320
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- HANKS, W.. F. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin*. São Paulo-SP: Cortez, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologias da pesquisa para o professor pesquisador*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- RAFAEL, Edmilson Luiz. Relações entre componentes da prática escolar e de práticas não escolares. *Fórum linguístico*. Florianópolis-SC, v.14, n.1, p.1823- 1838, jan./mar.2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1823>. Último acesso em 30 de abril de 2019.
- RAFAEL, Edmilson Luiz. A construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da Linguística à sala de aula. 2001. *Tese* (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269364> . Último acesso em 23 de abril de 2019.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística geral*. 28.ed. São Paulo: Cultrix, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-40.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Os significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola, 2006.
- SILVA, Alachermam Braddylla Estevam da; ALVES, Maria de Fátima. Componente curricular “Planejamento e Avaliação” e suas contribuições para a formação docente. *Prolingua*. João Pessoa-PB. v.13, n.2, 2018, p.67-78. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/42030> . Último acesso em 21 de março de 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2005.

SWIDERSKY, Rosiane Moreira da Silva; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas e Letras*, Cascavel, v.10, n.18, 2009, p. 113-128. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Último acesso em 21 de março de 2019.

UAL - UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa. Campina Grande: UFCG, 2013, 70p. [mimeo].

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre-RS: Artmed, 1998.

Anexos

Anexo 1 – Grade de correção do instrumento

CRITÉRIO	DESCRIPTOR	VALOR (máximo)	PONTUAÇÃO DO ALUNO
INSTRUMENTO	Unidade de gênero textual	1,00	
	Abordagem adequada dos conteúdos de Língua Portuguesa	0,50	
	Pertinência das expectativas de resposta	0,50	
	Gradação das atividades propostas no instrumento	0,50	
	Articulação das atividades propostas no instrumento	0,50	
	Espaço para sugestões sobre a aula	0,50	
	Adequação do instrumento de avaliação em relação o público-alvo	0,50	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA	4,00	
ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA	Utilização da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.) com algumas inadequações	0,50	
	Utilização adequada da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.)	1,00	
	PONTUAÇÃO MÁXIMA	1,00	
	PONTUAÇÃO TOTAL	5,00	

Anexo 2 – Grade de correção do plano de ensino e SDG

GRADE DE CORREÇÃO SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2017.2			
CRITÉRIO	DESCRIPTOR	VALOR (máximo)	PONTUAÇÃO DO ALUNO
PLANO DE ENSINO	Razoável apresentação do objetivo geral, dos objetivos específicos, da justificativa, dos conteúdos, da metodologia, dos instrumentos de avaliação, recursos, cronograma e referências.	0,50	
	Bom apresentação do objetivo geral, dos objetivos específicos, da justificativa, dos conteúdos, da metodologia, dos instrumentos de avaliação, recursos, cronograma e referências.	1,00	
RELAÇÃO COM O RESULTADO DA ATIVIDADE PARA DIAGNÓSTICO	Não mantém relação alguma com os resultados da atividade para diagnóstico.	0,00	
	Atende, parcialmente, aos resultados da atividade para diagnóstico.	0,50	
	Atende, completamente, aos resultados da atividade para diagnóstico.	1,00	
	Não apresentou o plano de ensino	0,00	
PONTUAÇÃO MÁXIMA		2,00	0,00
SEQUÊNCIA	Unidade de gênero textual	1,00	
	Abordagem adequada dos conteúdos de Língua Portuguesa	1,00	
	Pertinência das expectativas de resposta	1,00	
	Gradação das atividades	0,50	
	Articulação das atividades propostas na SD	0,50	
	Articulação das atividades em relação ao plano de ensino	1,00	
	Quantidade de atividades	1,00	
	Adequação do instrumento de avaliação em relação o público-alvo	1,00	
PONTUAÇÃO MÁXIMA		7,00	0,00
ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA	Utilização da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.) com algumas inadequações	0,50	
	Utilização adequada da norma culta (ortografia padrão, sinais de pontuação, concordância, regência, acentuação etc.)	1,00	
PONTUAÇÃO MÁXIMA		1,00	0,00
PONTUAÇÃO TOTAL		10,00	0,00

Anexo 3 – Instrumento para geração de registros para a avaliação diagnóstica com resultados

Escola Estadual xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Campina Grande-PB, ____/____/____

Disciplina: Língua Portuguesa

Professora supervisora: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Professor estagiário: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Professora orientadora: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Aluno (a): _____ Turma: xº _____

Olá amigo(a),

Sou estudante de Letras - Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande, ou seja, sou um professor em formação. Nesse processo de formação, tenho que realizar atividades na escola, o que chamamos de estágio. Assim, estarei com você em breve para trabalharmos muitos aspectos importantes de nossa Língua Portuguesa. No entanto, para que eu possa preparar nossas aulas e atividades, preciso da sua ajuda. Por isso, é muito importante que você responda atentamente às questões dessa atividade. Conto com sua fundamental colaboração!

Abraços,
xxxxx.

Atividade Diagnóstica de Língua Portuguesa

Primeiro, preciso que você leia silenciosamente e com muita atenção o texto abaixo:

Piscina

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e, tendo ao lado, uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos trapos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate. Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/piscina-cronica-de-fernando-sabino/>>.
Acesso em: 02/11/2017.

Espero que tenha gostado da leitura! Agora você já está preparado para responder às questões. É recomendável, no entanto, que você releia o texto para responder adequadamente às questões.

1. O texto apresenta dois ambientes bem diferentes. Quais e como são esses ambientes?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de identificar os ambientes bem como as suas características: a residência e a favela, destacando que a primeira é uma esplêndida residência com jardim e piscina, e que a segunda é cheia de barracos grotescos na encosta de um morro.

IDENTIFICAÇÃO:

17 respostas adequadas;

5 respostas parcialmente adequadas;

CARACTERIZAÇÃO:

12 respostas adequadas;

5 respostas parcialmente adequadas;

5 alunos não caracterizaram;

1 resposta ilegível.

Resposta aluno 09: “Uma esplêndida residência: cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Favela: com seus barracos grotescos se alastrando pela costa do morro.”

Resposta do aluno 18: “Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins, tendo ao lado uma bela piscina, e a Favela com seus barracos grotescos.”

2. Além de ambientes muito diferentes, o texto também apresenta personagens bem distintas. Explique como são essas personagens.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de identificar as características das personagens da crônica. Os donos da residência, o homem que tomava seu gim-tônica e a mulher que tomava banho de sol de maiô à beira da piscina, apresentam características de pessoas bem ricas. As mulheres e as crianças da favela eram silenciosas, magras, encardidas, vestidas de trapos e que carregavam latas d'água na cabeça, marcas de extrema pobreza.

2 respostas adequadas;

13 respostas parcialmente adequadas;

7 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível.

Resposta do aluno 5: “Tem personagens da Residência e do Morro, mas o que marca em relação aos personagens, é uma mulher rica e outra pobre”.

Resposta do aluno 10: “Mulheres silenciosas e magras com latas de água na cabeça, uma criança e uma mulher tomando banho de sol, estirada de maiô á beira da piscina”.

Resposta do aluno 15: “A mulher e o marido”.

3. O *clímax* de um texto com estrutura narrativa é o ápice, momento de maior tensão, o mais impactante da história e, geralmente, no qual o leitor foca ainda mais a sua atenção. Nesse texto, qual é o momento do *clímax*? Traga trechos retirados do texto.
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno identifique o momento em que a mulher entra para buscar água na piscina da residência, um momento em que a pobreza adentra a riqueza, trazendo o trecho da crônica.

9 respostas adequadas, com o trecho;

2 respostas parcialmente adequadas, sem o trecho;

11 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível.

Resposta do aluno 10: “De súbito pareceu à dona de casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergue-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata.”

Resposta do aluno 19: “O momento em que a maltrapilha entra na casa.”

Resposta do aluno 8: “Na casa, na residência.”

4. No quinto parágrafo, o narrador (aquele que conta os fatos do texto) expõe o momento em que a mulher encardida e malvestida entra na residência para pegar água: “*já atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata*”. Reflita um pouco e diga quais os significados/usos da água para a dona da residência e por essa outra mulher.

Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a água para a dona da residência significa divertimento, que possibilita encher uma piscina, sem grande importância, enquanto que para a mulher da favela a água é sinônimo de vida, que é um recurso escasso e que tem muita importância para a sobrevivência.

9 respostas adequadas;

4 respostas parcialmente adequadas;

7 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível;

2 alunos não responderam.

Resposta do aluno 09: “A dona da casa usava essa água na piscina, para tomar banho, se refrescar, diversão, etc. Já essa outra mulher pela forma que o narrador descreve, deveria está passando necessidade e precisava de água para necessidades próprias.”

Resposta do aluno 11: “O uso da água para a mulher não era de muita importância, ela parecia desperdiçar.”

Resposta do aluno 20: “Para definir a mulher.”

5. Por que a residência foi vendida?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir a questão do preconceito existente para com as classes sociais mais pobres que vivem em favelas.

10 respostas parcialmente adequadas;

8 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível;

4 respostas com outra possibilidade: medo.

Resposta do aluno 22: “Por que as mulheres encardidas e malvestida da favela entraram na casa para pegar água na piscina.”

Resposta do aluno 07: “Piscina.”

Resposta do aluno 03: “Porque os donos da casa ficaram com medo da mulher encardida e malvestida.”

6. Os ambientes e as personagens contrastantes marcam uma grande dualidade (dois modos sociais opostos, muito diferentes um do outro). Qual dualidade é essa?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de inferir que a dualidade é a riqueza versus a pobreza.

19 respostas adequadas;

3 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível.

Resposta do aluno 19: “A pobreza e a riqueza.”

Resposta do aluno 07: “Que tinha uma piscina na casa do homem.”

7. Esse texto é uma *crônica*. Esse gênero textual tem o objetivo de narrar e refletir sobre fatos do cotidiano e pode ter tanto um *ar cômico* quanto um *olhar crítico e/ou reflexivo*. Que fato(s) cotidiano(s) motiva(m) a crônica *Piscina*, que você acabou de ler?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de indicar que os fatos cotidianos que servem de mote para a crônica são um divertimento de um casal à beira da piscina e do cotidiano de uma mulher que precisa buscar água para sobreviver.

1 resposta adequada;

1 resposta parcialmente adequada;

15 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível;

5 alunos não responderam.

Resposta do aluno 23: “fato de pessoas que se divertia com a água que dava até para tomar banho naquela piscina em quanto mulheres e crianças se deslocavam de seus lares para depender de latas de, água que carregavam em cabeças em mãos.”

Resposta do aluno 08: “A mulher que pegava água.”

Resposta do aluno 01: “Que o rico tem em abundância e o pobre não tem nada e dependendo do rico.”

8. Você acha que a leitura dessa crônica pode provocar o riso ou a reflexão nos leitores? Por quê?
Expectativa de resposta: Espera-se que o aluno seja capaz de perceber que a crônica traz reflexões sobre questões sociais e que apresenta críticas sobre a má distribuição de riquezas, tanto materiais quanto de bens essenciais para a vida humana, como a água.

6 respostas adequadas;

6 respostas parcialmente adequadas;

9 respostas não adequadas;

1 resposta ilegível;

1 aluno não respondeu.

Resposta do aluno 01: “Reflexão, porque expõe fatos que chamam a atenção dos leitores e fazem com que a gente reflita.”

Resposta do aluno 05: “Riso, pelo fato da mulher ficar encarando outra e também reflexão, pelo fato da mulher pobre, necessitar da água e pela condição de vida dela.”

Resposta do aluno 19: “Não.”

Curiosidade: 10 alunos responderam “sim” ou “não”.

Já estamos chegando no fim da atividade. Para finalizar, preciso que você responda só mais algumas perguntas para que eu possa te conhecer melhor:

9. Qual a sua idade?

❖ As idades variam entre 13 e 16 anos:

6 alunos com 13 anos;

7 alunos com 14 anos;

6 alunos com 15 anos;

1 aluno com 16 anos;

1 resposta ilegível;

1 aluno não respondeu.

10. Você gosta de ler? Se sim, o que geralmente lê?

**15 alunos responderam que sim;
2 alunos responderam que não;
3 alunos responderam “não muito”;
1 aluno respondeu “um pouco”;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.**

❖ **Leituras citadas:** Harry Potter, A culpa é das estrelas, Bíblia, livros de piratas, livros sobre saúde, livros sobre aventuras, livros com acontecimentos que se baseiam na fé, livros de estudos, histórias de fantasia e ficção, contos, poemas, memes, biografias e revistas.

11. Você já conhecia o gênero crônica? Se sim, conte-me um pouco sobre essa experiência.

**14 alunos responderam que sim;
2 alunos responderam que não;
3 alunos responderam “não muito” ou “mais ou menos”;
1 aluno respondeu “reflexivo”;
1 resposta ilegível;
2 alunos não responderam.**

Nenhum aluno trouxe relato detalhado de experiência com o gênero. Os relatos apenas diziam se o aluno havia ou não gostado, ou que havia trabalhado em outras aulas, séries, em atividades, etc.

12. Você gostaria de escrever crônicas?

**9 alunos responderam que sim;
9 alunos responderam que não;
1 aluno respondeu “não muito”;
1 aluno respondeu “não sei”;
1 respondeu “não tenho criatividade para isso”;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.**

13. Como você gostaria que fosse as aulas de Língua Portuguesa?

**9 alunos responderam que sim;
9 alunos responderam que não;
1 aluno respondeu “não muito”;
1 aluno respondeu “não sei”;
1 respondeu “não tenho criatividade para isso”;
1 resposta ilegível;
1 aluno não respondeu.**

Muito obrigado por ter chegado até aqui, sua ajuda foi muito importante. Espero que tenha gostado da atividade. Nos vemos em breve!

Anexo 4 –

Plano de Ensino

Escola Estadual
Turma: 9º ano
Disciplina: Língua Portuguesa
Professora supervisora: XXXX
Professor estagiário: XXXX
Professora orientadora: XXXX

Justificativa:

A partir de resultados obtidos em atividade diagnóstica²⁶ realizada com a turma, observamos que esta apresenta algumas dificuldades em utilizar algumas estratégias – principalmente inferência – para realizar a leitura do gênero crônica e, certamente, de outros gêneros textuais. Além disso, foi possível notar que alguns alunos não conseguiram compreender os efeitos de sentidos incumbidos em determinadas palavras – por exemplo, a utilização de adjetivos na caracterização de personagens e/ou de espaços. Desse modo, buscaremos ampliar habilidades de leitura, tendo em vista a necessidade e a importância da sua prática constante.

Objetivo geral:

Levar o aluno a desenvolver habilidades necessárias para a leitura do gênero textual crônica.

Objetivos específicos:

- ❖ Reconhecer o gênero textual crônica;
- ❖ Desenvolver estratégias de leitura (hipóteses, conhecimento de mundo, localização de informações, comparação de informações, inferências) para o gênero;
- ❖ Identificar os elementos da narrativa no gênero;
- ❖ Analisar os efeitos de sentido do adjetivo como caracterizador de personagens e espaços da crônica.

Conteúdos:

- **Conceituais:**
 - ❖ Gênero textual crônica:
 - ✓ Definição;
 - ✓ Características.
 - ❖ Elementos da narrativa:
 - ✓ Enredo:
 - Situação inicial;
 - Complicação ou conflito gerador;
 - Clímax;
 - Desfecho.
 - ✓ Personagens;
 - ✓ Narrador;
 - ✓ Espaço;
 - ✓ Tempo.
 - ❖ Adjetivos e locuções adjetivas;
 - ❖ Concordância nominal.
- **Procedimentais:**
 - ❖ Estratégias de leitura:
 - ✓ Levantamento de hipóteses;
 - ✓ Ativação de conhecimentos de mundo;
 - ✓ Localização de informações;
 - ✓ Comparação de informações;
 - ✓ Inferências.
- **Atitudinais:**
 - ❖ Respeito;
 - ❖ Colaboração;
 - ❖ Cumprimento de regras estabelecidas coletivamente.

Procedimentos:

- ❖ Aulas expositivo-dialogadas;
- ❖ Leitura compartilhada de crônicas;
- ❖ Dinâmicas;
- ❖ Seminários;
- ❖ Atividades de interpretação textual.

26. Ver anexos.

Recursos didáticos:

- ❖ Quadro;
- ❖ Pincel;
- ❖ Datashow;
- ❖ Rolo de barbante;
- ❖ Crônicas, atividades e apostilas xerocopiadas.

Avaliação:

A avaliação acontecerá de forma contínua, buscando acompanhar todo o processo de aprendizagem dos alunos. Consistirá em:

1ª nota = 10.0

- ❖ Observação de aspectos atitudinais, assiduidade, pontualidade: aspectos atitudinais (respeito e colaboração para com o próximo, cumprimento das regras de convivência) = 5.0; assiduidade = 2.5; pontualidade = 2.5.

2ª nota = 10.0

- ❖ Participação nas atividades escritas e orais. As atividades terão pesos variados, conforme tabela:

ATIVIDADE	CRITÉRIO	PONTUAÇÃO MÁXIMA
2ª atividade	Participação	1.0
3ª atividade	Participação + Realização	0.5 + 0.5 = 1.0
5ª atividade	Participação + Realização	0.5 + 0.5 = 1.0
7ª atividade	Participação	1.0
8ª atividade	Avaliação (ver tabela na atividade)	5.0
9ª atividade	Realização	1.0
PONTUAÇÃO TOTAL MÁXIMA		10.0

3ª nota = 10.0

- ❖ Prova escrita e individual: consistirá numa atividade diagnóstica para avaliar o avanço do aluno a partir dos conteúdos das aulas ministradas.

Fundamentação teórica:

Para organização desta sequência, nos baseamos em Menegolla e Sant'Anna (2002) para o planejamento, em Luckesi (2011) acerca dos aspectos de avaliação, em Candido (1992) sobre o gênero textual crônica, em Abdala Junior (1995), Gancho (2002) e Junior (2009) para os elementos do texto narrativo, em Koch e Elias (2006) e Roxo (2009) sobre estratégias de leitura.

Cronograma de atividades

ATIVIDADE	METODOLOGIA	OBJETIVOS
1ª	Atividade diagnóstica com o gênero textual crônica. (duração: 2 aulas)	• Avaliar os conhecimentos dos alunos na leitura do gênero textual crônica; • Comparar os resultados obtidos na 1ª atividade diagnóstica com esta; • Avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a função dos adjetivos no sentido do texto; • Observar aspectos a serem intervençionados.
2ª	Dinâmica para apresentação e para estabelecimento das regras de convivência. (duração: 2 aulas)	• Possibilitar a interação entre a turma; • Refletir sobre aspectos atitudinais essenciais para o bom convívio e a harmonia em sala de aula; • Estabelecer coletivamente regras de convivência.

3ª	Leitura compartilhada de crônica e encaminhamento de atividade de interpretação extraclasse. (duração: 3 aulas - leitura + correção da atividade)	- Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; - Desenvolver estratégias de leitura; - Observar alguns aspectos característicos do gênero; - Analisar caracterização de personagens e/ou espaços por meio de adjetivos.
4ª	Aula expositiva-dialogada sobre estrutura e elementos da narrativa na crônica. (duração: 3 aulas)	- Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre os elementos da narrativa; - Desenvolver a percepção dos movimentos da narrativa; - Identificar os elementos que compõem a narrativa; - Observar e analisar a contribuição dos elementos para a construção da narrativa.
5ª	Leitura compartilhada de crônica e atividade em sala. (duração: 4 aulas - leitura + resolução da atividade + correção da atividade)	- Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; - Desenvolver estratégias de leitura; - Observar alguns aspectos característicos do gênero.
6ª	Aula expositiva-dialogada sobre uso adjetivos e concordância nominal no texto. (duração: 4 aulas)	- Aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a classe de palavras <i>adjetivo</i> (e a locução adjetiva); - Desenvolver a percepção dos efeitos de sentidos no uso de adjetivos e de locuções adjetivas; - Identificar a flexão dos adjetivos; - Observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
7ª	Leitura compartilhada de crônica (duração: 2 aulas)	- Compartilhar sentidos e sensações extraídos a partir da leitura; - Desenvolver estratégias de leitura; - Observar e analisar os elementos da narrativa; - Refletir sobre aspectos atitudinais.
8ª	Seminário em grupo para apresentação da leitura de crônicas. (duração: 5 aulas - 1 grupo por aula)	- Desenvolver o trabalho em grupo; - Aprofundar, a partir da realização do seminário, aspectos da oralidade; - Avaliar a assimilação dos alunos sobre os elementos da narrativa; - Avaliar a leitura dos alunos das respectivas crônicas.
9ª	Atividade de revisão sobre adjetivos e concordância nominal (3 aulas - resolução da atividade + correção da atividade)	- Observar e analisar o uso de adjetivos e locuções adjetivas; - Observar e analisar os efeitos de sentido dos usos de adjetivos e locuções adjetivas; - Observar e analisar a concordância nominal entre os termos da oração.
10ª	Prova escrita. (duração: 2 aulas)	Avaliar o avanço do aluno a partir dos conteúdos estudados.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO “ESCRITORES DE VIDAS”

EVALUATING THE LEARNING PROCESS TO HELP DEVELOPING WRITING SKILLS: EXPERIENCE OF THE ‘LIFE WRITERS’ PROJECT

Joseval dos Reis MIRANDA¹

Sônia Fortes MACIEL²

RESUMO: O objetivo do presente artigo é compreender como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental ao trabalhar o gênero relato pessoal. As referências teóricas foram construídas a partir de dois eixos: avaliação da aprendizagem, a qual foi substantiada pelas obras de Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) e Luckesi (2005); e a viabilização do trabalho acerca do gênero adotado e o desenvolvimento da escrita dos estudantes foi fundamentada pelos trabalhos de Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2007; 2012), Koche *et al* (2015), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998) e por alguns documentos oficiais. A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, por meio da pesquisa participante. A coleta de dados foi pautada pela sequência didática descrita por Lopes-Rossi (2011), por rodas de conversa e pela observação participante. Os resultados apontam que, ao estudar o gênero discursivo/textual conhecido como relato pessoal adotado pelo projeto “*Escritores de Vidas*”, foi possível analisar as versões escritas durante atividades interativas focadas na produção de bilhete textual-interativo, em conversas individuais e no acompanhamento sistemático. Essas atividades contribuíram, consideravelmente, com o desenvolvimento da habilidade de escrita dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação da aprendizagem. Escrita. Sequência didática.

ABSTRACT: The aim of the present article is to understand how the evaluation of the learning process performed by Portuguese teachers can contribute to improve the writing skills of students in an 8th grade class through activities based on the personal reports genre. Theoretical references were built based on two axes: learning process evaluation, which was substantiated by the works by Villas Boas (2008), Hadji (2001), Hoffmann (2001) and Luckesi (2005); the feasibility of the work based on the adopted genre; the development of students’ writing skills was substantiated by the studies by Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch and Elias (2007; 2012), Koche *et al* (2015), Antunes (2003), Geraldi (2011), Ruiz (2013), Serafini (1998), as well as by official documents. The research followed the qualitative approach based on participatory observation. Data collection followed the didactic sequence described by Lopes-Rossi (2011), and counted on conversation rounds and on participatory observation. Results point out that by

1. Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Metodologia da Educação. Professor no Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFPB, da unidade Mamanguape, Campus IV- Litoral Norte. E-mail: josevalmiranda@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-0713-0110>.

2. Mestre e Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Professora das redes municipais de Santa Rita/PB e de Bayeux/PB. E-mail: soninha.fm@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5953-5902>.

assessing the discursive/textual genre, known as personal report, adopted by the "Life Writers" project, it was possible analyzing the versions written during interactive activities focused on the production of textual-interactive messages, and monitored through individual conversations and systematic follow-ups. These activities considerably helped the development of students' writing skills.

KEYWORDS: Learning process evaluation. Writing. Didactic sequence.

Introdução

De acordo com Luckesi (2005), o professor deve verificar o que os alunos necessitam apreender e, a partir daí, estabelecer objetivos de ensino. Dessa forma, devemos articular o que deve ser feito para alcançar os objetivos estabelecidos e realizar o acompanhamento pedagógico. Precisamos, então, organizar o trabalho pedagógico da seguinte maneira: ensinar, diagnosticar e acompanhar todo o processo de maneira sistêmica (HOFFMANN, 2001) a fim de verificar o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes. A partir da identificação de uma aprendizagem satisfatória, seguimos em frente, caso contrário, damos andamento à reorientação, a qual tem como objetivo o resultado satisfatório.

Acerca do ensino da Língua Portuguesa, especificamente das atividades voltadas ao ensino de produção textual, existem alguns trabalhos acadêmicos que sugerem a orientação apresentada por Luckesi (2005). Contudo, práticas que seguem essa recomendação são raras na escola, a qual é o espaço em que essas ações devem ser efetivadas; o mesmo se aplica ao trabalho com os gêneros discursivos/textuais³. Alinhada a essa discussão, está a abordagem enunciativo-discursiva proposta pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que sugere atividades didático-pedagógicas envolvendo os gêneros discursivos/textuais.

Compreendemos que produzir um texto não é uma tarefa simples, afinal, tal prática demanda várias habilidades. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), além de saber ler, a pessoa que escreve deve conseguir articular "[...] o que dizer, a quem dizer e como dizer" para efetivamente compor um discurso (BRASIL, 1998, p. 75). Nesse contexto, projetamos a construção de um trabalho focado no desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos, a partir de nossas práticas em atividade avaliativa. Para tanto, destacamos a Lei

3. Bakhtin (2011) usa a terminologia *gênero discursivo*, enquanto Marcuschi (2008) usa a terminologia *gênero textual*. Ambas as nomenclaturas são indissociáveis, uma vez que tratam do mesmo objeto. Apenas enfatizamos que o maior evento da área linguística, o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), assumiu o termo *textual/discursivo* como objeto, porque, segundo Bezerra (2017), ele traz "[...] como temáticas recentes os 'diálogos no estudo de gêneros textuais/discursivos' e a 'pesquisa e ensino de gêneros textuais/discursivos para a participação social' (2017)" (BEZERRA, 2017, p. 17-18, **grifos do autor**). Portanto, é possível empregar qualquer dos termos citados; porém, nossa opção foi por utilizar *gênero discursivo/textual*.

de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN, Lei nº 9.394 de 1996, segundo a qual: “[...] é preciso avaliar sistematicamente [...], verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar” (BRASIL, 2017, p. 65). Dessa forma, procurarmos realizar uma avaliação que estivesse a serviço da aprendizagem.

Diante do quadro geral apresentado, reafirmamos que o objetivo de nossa pesquisa foi compreender como o processo avaliativo realizado pelo professor de Língua Portuguesa pode contribuir para o desenvolvimento da habilidade de escrita de estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental através de atividades envolvendo o gênero relato pessoal. Tal proposta foi desenvolvida durante as aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal situada na cidade de Santa Rita-PB.

Não poderíamos deixar de mencionar que seguimos a abordagem qualitativa, baseada em pesquisa participante. Utilizamos a sequência didática elaborada por Lopes-Rossi (2011) como procedimentos/instrumentos geradores de dados, a qual envolveu, também, rodas de conversa e observação participante. No total, quinze estudantes participaram da pesquisa e seus nomes foram preservados por questões éticas.

Inicialmente, o presente artigo aborda algumas reflexões acerca da avaliação da aprendizagem; em seguida, apresenta o projeto “*Escritores de Vida*” e seu desenvolvimento de acordo com a sequência didática proposta por Lopes-Rossi (2011), além de relacioná-lo com o processo avaliativo adotado. Além de avaliações diagnósticas e de atividades propostas como práticas avaliativas, adotamos o uso do “bilhete orientador” textual-interativo (RUIZ, 2013), mediado por conversas individuais (GERALDI, 2011) e o acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001) a fim de promovermos o melhor acompanhamento nas práticas avaliativas das produções escritas dos alunos. Por fim, o artigo apresenta as considerações finais acerca do desenvolvimento do projeto mencionado, sobre sua contribuição para a avaliação do processo de aprendizagem e para o trabalho pedagógico focado no desenvolvimento da habilidade de escrita.

Avaliação do processo de aprendizagem: tecendo reflexões

Compreendemos que a avaliação da aprendizagem é um processo e, portanto, deve oferecer oportunidades e gerar conhecimento, tanto para alunos quanto para professores. Além de ser um processo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998), a avaliação também funciona como um instrumento. De acordo com Luckesi (2005), há alguns instrumentos para a realização efetiva da avaliação da aprendizagem, a saber: “os recursos metodológicos que utilizamos para processar um ato avaliativo, que são a *coleta de dados*, a *qualificação* e a *prática da tomada de decisão*” (LUCKESI, 2005, p. 88, **grifos do autor**). Entretanto, a função dos

instrumentos é ampliar a capacidade de observação do avaliador (LUCKESI, 2005) e não de medir conhecimento; por isso, antes de escolhermos e utilizarmos um instrumento de avaliação, precisamos verificar se ele está adequado aos objetivos que pretendemos alcançar através do processo de ensino e à realidade em torno de tal processo.

De acordo com Luckesi (2005), o avaliador que acomoda a situação à realidade como ela se apresenta, “[...] observa atentamente; não a julga, porém se abre para observá-la” (LUCKESI, 2005, p. 42). Segundo este mesmo autor, essa condição implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnóstico e decisão*. Em outras palavras, “um diagnóstico conduz sempre a uma tomada de posição” (LUCKESI, 2005, p. 43), a qual refere-se à ação. Para diagnosticar é preciso ter conhecimento, uma vez que ele nos possibilita detectar a realidade da situação da forma como ela se apresenta; portanto, decisões devem ser tomadas a partir do conhecimento adquirido sobre a realidade a ser gerenciada.

No entanto, é quase automática a atitude do corpo docente de aplicar a avaliação do processo de aprendizagem na escola apenas no momento em que deseja identificar os alunos que alcançaram os resultados esperados e àqueles que não o fizeram. Essa prática demonstra que a preocupação do professor não vai além de compreender quem apreendeu determinado conteúdo, ou não. Geralmente, os conteúdos são administrados e, em seguida, um instrumento é escolhido para avaliar o que o aluno apreendeu.

Essa forma de avaliação que procura simplesmente identificar quem alcançou, ou não, os objetivos esperados, é nomeada por alguns autores de avaliação classificatória e, por outros, de avaliação somativa/cumulativa. Segundo Sadler (1989, *apud* VILLAS BOAS, 2008), essa avaliação é utilizada para medir o que foi assimilado no fim de cada bimestre, para classificar os estudantes e assegurar que tenham sido bem sucedidos em seu desempenho, de acordo com padrões de desempenho pré-estabelecidos. Hadji (2001) define essa avaliação como a que “[...] tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas [...] sempre terminal” (HADJI, 2001, p. 19). Geralmente, compara-se o conhecimento adquirido ao término do período de formação com o propósito de emitir, ou não, a *certificação*⁴. Por ser sempre realizada ao final de um período, essa avaliação é mais global e relaciona-se a atividades socialmente significativas.

Nesse sentido, o processo avaliativo passa a ser vinculado à proposição de valoração de cada aluno, individualmente. Para tanto, o professor utiliza vários recursos metodológicos para processar a ação avaliativa, desde provas conhecidas como *avaliação da aprendizagem*, a trabalhos extraescolares, seminários, etc. Assim, o maior potencial da avaliação somativa/cumulativa está em *medir* o que foi apreendido ao final de cada período/fase para aprovar ou reprovar o aluno. De acordo com Sadler (*apud* VILLAS BOAS, 2008), o uso desse método é mais conveniente ao final do curso ou

4. Certificação no sentido de comprovação, e não, necessariamente, no sentido de emissão de um diploma (HADJI, 2001).

para testar a qualidade do trabalho desenvolvido por instituições escolares. Nessa conjuntura, podemos afirmar que tal processo avaliativo define se o estudante é superior, médio ou inferior em termos de conhecimentos específicos, seja por meio de números ou de conceitos; logo, ele privilegia apenas análises quantitativas.

Nesse contexto, utilizar somente a avaliação somativa/cumulativa vai de encontro à determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 2017, p. 18), segundo a qual, a avaliação deve ser: “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”. Portanto, é possível afirmar que a citação da LDBEN (BRASIL, 2017) demonstra que professores têm autonomia para decidir quais procedimentos devem ser desenvolvidos para viabilizar o processo avaliativo.

Na maioria das vezes, assumimos essa autonomia ao controlarmos e definirmos os instrumentos e critérios a serem avaliados, assim como estipulamos o valor (em pontos) de cada atividade solicitada. Como resultado, muitas vezes apenas comunicamos ao aluno que ele é responsável por seu próprio processo de aprendizagem e, conseqüentemente, pela avaliação de sua própria performance. Essa ação do professor representa a afirmação de Antunes (2006):

[...] o aluno apenas “sofre a ação” de ser avaliado e, fazendo jus a essa experiência de sofrimento, é reduzido à condição de mero paciente, de simples espectador da avaliação de seu estado de aprendiz. Dessa avaliação, com efeito, está normalmente ausente o aluno, como figura atuante, que também examina, calcula, dimensiona, toma pé no modo ou no ritmo de como está acontecendo seu processo de aprendizagem. Sai de cena, enfim, para apenas tomar conhecimento, no final, sobre como “acham” a respeito de “como ele vai” (ANTUNES, 2006, p. 163-164).

Desse modo, o aluno não tem o direito de participar das decisões acerca de sua própria avaliação. Com isso, concebemos que a avaliação somativa/cumulativa tem características conservadoras negativas, pois traz consigo um perfil não dialético, já que simplesmente por esse viés demonstra o que foi apreendido pelos alunos. Porém, não queremos, com esse discurso, anular a importância dessa modalidade avaliativa para o trabalho pedagógico, uma vez que é também a partir dela que viabilizamos o registro sintético e obtemos resultados inerentes à evolução da aprendizagem alcançada pelo aluno.

Contudo, o reflexo negativo das ações que a avaliação somativa/cumulativa promove é visível quando o estudante, ao receber o resultado de algum instrumento de avaliação aplicado, apenas se interessa em saber o que errou, sem dar muita importância ao porquê errou. A forma como os alunos se posicionam frente aos resultados de suas avaliações apenas confirma o valor dado ao erro cometido e reitera a falta de direito do aluno em participar como protagonista do processo de aprendizagem, ofe-

recendo a ele o papel de mero coadjuvante. Ao fazermos uso de práticas que levam em consideração os erros em si, pouco valorizamos o que foi apreendido pelos alunos.

Portanto, com tais práticas, negamos que a avaliação esteja a serviço do processo de aprendizagem, ao darmos oportunidade à negação, permitimos a exclusão. Resta-nos o questionamento: como fazer para que a avaliação esteja a favor do processo de aprendizagem e não contra ele? É exatamente nesse contexto que nos reportamos à avaliação formativa, pois acreditamos que ela tem início com a avaliação diagnóstica/prognóstica e segue seu caminho sendo melhorada, haja vista exigir um trabalho de acompanhamento e permitir que o aluno seja inserido como protagonista no processo avaliativo.

Quando falamos em práticas avaliativas, geralmente nos remetemos aos métodos que utilizamos para analisar, julgar ou controlar os processos de aprendizagens, e imbricamos os nossos atos com os do outro. Segundo Hoffman (2001), “[...] não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada” (HOFFMANN, 2001, p. 10). Logo, é preciso pensar em uma avaliação que esteja a serviço do processo de aprendizagem, que ofereça possibilidades de mudança positivas no cenário escolar. Segundo a mesma autora, a avaliação estará em concordância com esse contexto se não tivermos a verificação e o registro de dados do desempenho escolar como objetivo, mas se observarmos, constantemente, todas as manifestações de aprendizagem para operarmos uma ação que potencialize os caminhos individuais (HOFFMANN, 2001).

Partindo do princípio anunciado por Hoffmann (2001), afirmamos que a avaliação vai além do ato de investigar, analisar, interpretar e explicar, visto que compreende atitudes que oferecem avanços ao processo de aprendizagem dos estudantes. Ela garante uma prática focada no futuro, que acompanha com atenção e seriedade cada fase experimentada pelo aluno para promover ajustes na aprendizagem durante todo o processo (HOFFMANN, 2001). Tudo isso ocorre para que os discentes tenham a possibilidade de reconhecer o que estão apreendendo e o que ainda não apreenderam, e para que possam apreender o que ficou deficiente. Assim, nós, professores, podemos ter condições, ao acompanhar a aprendizagem dos estudantes, de reorganizar nossas práticas de ensino de acordo com o objetivo de efetivamente acompanhar o processo de aprendizagem de nossos alunos.

Baseados em Hoffmann (2001), dizemos que essa é uma “[...] visão de quem quer conhecer para promover [...]; a certeza de que as incertezas são múltiplas em educação porque se baseiam em relações humanas, de natureza qualitativa” (HOFFMANN, 2001, p. 50). Ao acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, o professor se aproxima, dialoga, incentiva, aprende e deixa com o aluno a opção pelo caminho que deseja seguir. O professor respeita o tempo de cada um, inclusive o tempo de ser e não somente o tempo de apreender. Esse processo exige que o professor reconheça o

estudante como sujeito principal de sua própria história. Contudo, consideramos que a avaliação da aprendizagem está no controle, mas para acompanhar, e não para oprimir ou intimidar. Como nos assegura Hoffmann (2001), “o controle é inerente a qualquer processo avaliativo que suscite a tomada de decisões sobre a vida de um indivíduo” (HOFFMANN, 2001, p. 60).

Enfatizamos ainda a necessidade de praticarmos uma avaliação que forma, eleva e estimula, a assim chamada avaliação formativa. De acordo com Villas Boas (2008), a avaliação formativa é aquela “[...] que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como *feedback* para organizar o trabalho pedagógico” (VILLAS BOAS, 2008, p. 39, **grifo da autora**).

Sadler (1989 *apud* VILLAS BOAS, 2008) considera que o *feedback* é o elemento-chave no processo de avaliação formativa, porque representa a responsabilidade por conceder informações ao aluno acerca de como foi seu desempenho em uma dada atividade. De acordo Villas Boas (2008), devemos promover um ambiente apoiador, que oportunize o entrelaçamento dos *feedbacks*. Assim, concebemos que o diferencial da avaliação formativa está na finalidade e no resultado do trabalho pedagógico desenvolvido em prol das aprendizagens (SADLER, 1989 *apud* VILLAS BOAS, 2008).

Além de favorecer a compreensão do aluno sobre seu próprio processo de aprendizagem, a avaliação formativa promove a construção de habilidades de autoavaliação e de avaliação de outros pares. No entanto, baseados em Villas Boas (2008), salientamos que a “[...] avaliação formativa, no seu verdadeiro sentido, ainda é um desafio a enfrentar” (VILLAS BOAS, 2008, p. 38), pois é necessário que o professor imbuído do desejo de colocá-la em prática tenha o apoio dos colegas e de dirigentes escolares que façam investimentos em formação profissional e em incentivos políticos. Tal crença foi o motivo que levou-nos a utilizar a terminologia ‘práticas avaliativas’ e não apenas ‘avaliação formativa’.

Baseados em Hadji (2001), afirmamos que as práticas educativas de avaliação devem ser iniciadas e finalizadas pela avaliação diagnóstica/prognóstica, porque, segundo este mesmo autor, essa ação permite ajustes ou modificações nos planos de trabalho baseados nas necessidades dos estudantes. Ao diagnosticarmos a aprendizagem do aluno no início de nosso trabalho pedagógico, organizamos o plano de trabalho e seguimos realizando ajustes sempre que for necessário. Do mesmo modo, ao fazermos a avaliação diagnóstica final, temos condições de observar nos alunos as habilidades desenvolvidas e aquelas que ainda não foram alcançadas, para assim tomarmos as decisões necessárias a favor das aprendizagens.

De acordo com Sant’anna (1995), a avaliação diagnóstica/prognóstica nos possibilita identificar possíveis dificuldades e evoluções dos alunos. Com o resultado dessa prática educativa é possível obtermos as bases fundamentais para planejarmos possíveis

transformações no processo de aprendizagem observado no cenário escolar, porque ela promove o reconhecimento e demonstra as principais dificuldades dos estudantes.

Com a avaliação diagnóstica/prognóstica podemos selecionar as dificuldades encontradas pelos alunos e planejar nossas ações de intervenção. Luckesi (2005) apresenta dois elementos exigidos pela avaliação diagnóstica/prognóstica: a constatação e a qualificação. O autor afirma que “constatar é configurar o estado, forma ou modo de ser de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas” (LUCKESI, 2005, p. 43). Segundo ele, sua ação “[...] produz uma descritiva do objeto do ato de conhecimento” (p. 43). Sobre a qualificação, Luckesi (2005) expõe que “[...] o ato de qualificar, por si, implica, obrigatoriamente, uma tomada de posição – positiva ou negativa – a respeito do objeto, pessoa ou ação, que está sendo avaliado, o que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão (LUCKESI, 2005, p. 46).

Nesse contexto, os elementos ‘constatação’ e ‘qualificação’ que, segundo Luckesi (2005), são exigidos pela avaliação, conduzem a outras ações, pois é preciso considerar o que deve ser feito com os resultados obtidos (LUCKESI, 2005). Segundo o autor, a avaliação diagnóstica/prognóstica “[...] obriga a decisão e só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados para uma ação, que está em curso” (LUCKESI, 2005, p. 55).

Podemos afirmar que cada uma das práticas educativas de avaliação aludidas aqui ocupa uma função importante no processo de ensino. A avaliação formativa acompanha o processo de aprendizagem; a avaliação diagnóstica/prognóstica indica as dificuldades e as evoluções durante o processo; e a avaliação somativa/cumulativa promove os resultados quantitativos, que podem ser obtidos através de acompanhamentos realizados pelas duas modalidades avaliativas anteriores.

Até aqui foi possível refletir sobre a avaliação da aprendizagem como um processo; contudo, compreendemos que a produção de texto também é um processo. Nessa conjuntura, será razoável utilizarmos o termo corrigir para avaliar as produções de texto de nossos alunos?

Orientados pelas práticas de avaliação formativa, compreendemos que é nosso dever realizar um acompanhamento sistemático do aluno, como forma de incentivá-lo em seu processo de aprendizagem. Em relação à produção de texto escrito, não poderia ser diferente, afinal, é o acompanhamento do aluno exigido pela avaliação formativa durante a construção de texto que dará a ele as condições para progredir no que precisa e no que o professor espera. Esse processo só é possível se o professor avaliar o texto em construção, em vez de simplesmente corrigi-lo.

No dicionário de Ferreira (2011), corrigir significa “[...] dar forma correta a, emendando. Eliminar (erro, deficiência, etc.)” (FERREIRA, 2011, p. 258), e no dicio-

nário de Bechara (2011), “apontar acertos e erros [...] reparar [...] censurar, repreender” (BECHARA, 2011, p. 369). No entanto, avaliar, segundo Ferreira (2011), significa “[...] Appreciar ou estimar a grandeza de [...] Fazer ideia de” (FERREIRA, 2011, p. 121), e em Bechara (2011), avaliar quer dizer “[...] fazer a apreciação, a análise de” (BECHARA, 2011, p.182). Podemos perceber a diferença na natureza semântica entre os dois termos dentro de um processo de ensino e aprendizagem, pois, enquanto um promove, o outro é passível de anular o trabalho pedagógico em prol da aprendizagem.

Para melhor discutirmos os termos que apresentamos, tomaremos como exemplo a pesquisa realizada por Ruiz (2013), na qual a autora apresenta o resultado de uma investigação que realizou com nove professores:

A tarefa de corrigir é, assim, uma espécie de ‘caça erros’, já que o professor, quando intervém por escrito, em geral dirige a sua atenção para o que o texto tem de ‘ruim’, e não de ‘bom’; são os ‘defeitos’, e não as ‘qualidades’ que, com raríssimas exceções, são focalizadas (RUIZ, 2013, p. 33).

Quando a autora apresenta o termo corrigir neste recorte, ela remete ao ato negativo que essa palavra carrega semanticamente, porque é assim que os professores, geralmente, procedem. Talvez, o professor não aceite o que leu e corrige as inadequações que encontra; assim, perdem a oportunidade de inserir o estudante no processo de desenvolvimento da escrita de maneira mais eficiente, porque a correção anula o que é passível de ser construído, uma vez que procura e aponta erros, ao invés de se preocupar com a “escrita processual” apresentada por Passarelli (2012, p. 96).

Partindo desse princípio, acreditamos que a prática de corrigir as produções de textos, muito presentes nas escolas, leva em consideração apenas as inadequações e exclui o aluno do processo de aprendizagem. Sobre o termo corrigir, Antunes (2007) revela:

O ato de corrigir implica, naturalmente, o erro. Ninguém corrige o que está certo. Ou seja, professor e aluno já assumiram, mesmo que tacitamente, o contrato de se fixarem no erro, naquilo que precisa ser corrigido [...]. É assim que, na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui uma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência àqueles que se situam na superfície da linha do texto (ANTUNES, 2007, p. 165).

As palavras de Antunes (2007) deixam claro que o termo corrigir é negativo para o processo de aprendizagem, porque se trata de uma expressão que remete a um ato intencionado a buscar erros. De certa forma, acreditamos que essa atitude não se aplica a todos os professores, mas Antunes (2003) enfatiza os motivos de realizarmos correções e não avaliações, pois, na verdade, o professor não lê, não avalia o que os

alunos escreveram, ele ‘corrige’, porque, como revisor, só tem olhos para os erros. Não vê as coisas interessantes que os alunos escreveram ou os progressos que revelaram ter alcançado (ANTUNES, 2003, p. 161-162).

Consideramos que essa postura promovida por alguns professores, além de intimidar o progresso dos alunos, pode provocar o desinteresse dos mesmos pela análise do que pode ser melhorado em suas próprias produções, pois se acostumam à proposta de retorno de suas produções de textos, a qual privilegia e põe em evidência apenas os desvios cometidos por eles. Percebemos essa situação quando entregamos aos alunos a versão corrigida de suas produções com poucas marcações de erro, momento em que demonstram a equivocada ideia de que não foi feita a avaliação adequada.

Para oferecer melhor consistência às práticas avaliativas que aplicamos aos textos escritos pelos alunos, inferimos que é importante considerar a própria escrita. Nessa conjuntura, tomamos como exemplo os “bilhetes” textuais-interativos apresentados por Ruiz (2013) em sua obra *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*, por compreendermos que essa seria uma forma de conduzirmos as nossas práticas avaliativas. De acordo com Ruiz (2013), o bilhete orientador “Trata-se de comentários [...] geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] na forma de pequenos ‘bilhetes’” (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**). Tais “bilhetes”, segundo a mesma autora, possuem duas funções: elogiar e orientar sobre os problemas do texto ou sobre a própria correção textual.

Como podemos perceber, a depender do objetivo do professor com o “bilhete”, esse pode assumir várias extensões, da mais curta a mais longa. O “bilhete” é, por assim dizer, uma prática avaliativa de grande valia para o professor que pretende trabalhar com procedimentos que estejam a favor do processo de aprendizagem. Mas, Ruiz (2013) utiliza a expressão “correção *textual-interativa*” (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**) para se referir à prática de uso dos “bilhetes” orientadores. Nós utilizaremos a expressão *avaliação* textual-interativa, porque a função do recurso na obra está bem definida; o uso do “bilhete” tem a missão de orientar. A autora demonstra o uso do “bilhete” orientador como uma prática de avaliação que o professor pode utilizar para indicar aos alunos como desenvolver em cada versão de texto, a partir do incentivo e da orientação. A autora utiliza a terminologia textual-interativa para indicar a prática dialógica que o “bilhete” imprime entre os interlocutores, dadas às trocas de turnos que ele exige.

Tomando como base o que é exposto por Ruiz (2013), trocas de turnos são as discussões realizadas através de escrita do “bilhete” pelo aluno, as quais objetivam incentivar e orientar a escrita dele. Nesse caso, o professor elogia e orienta por meio do “bilhete” e o aluno responde; ao escrever um “bilhete” como resposta, dialoga com o professor por meio da escrita. De acordo com a autora, “Essa troca de “bilhetes” entre os sujeitos nada mais é do que a expressão máxima da *dialogia*” (RUIZ, 2013, p. 50, **grifos da autora**).

Nesse sentido, consideramos que a conversa individual (GERALDI, 2011) é, ainda, um recurso metodológico eficaz para as práticas de avaliação de textos, “bilhetes” orientadores (RUIZ, 2013), são tão importantes quanto tal recurso. Nesse contexto, afirmamos que unir essas duas atividades avaliativas é uma forma de gerar uma harmonia muito pertinente, pois nos favorece na missão de desenvolver a habilidade de escrita dos alunos.

O projeto “Escritores de Vida”

O projeto “Escritores de Vidas” foi planejado e desenvolvido de acordo com a proposta de Lopes-Rossi (2011), que organiza a sequência didática em três módulos didáticos dependentes, são eles: leitura, escrita e divulgação. Nesse contexto, Lopes-Rossi (2011) convida o professor a conhecer o que ela chama de “[...] as etapas de desenvolvimento de projetos pedagógicos visando à produção escrita” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Contudo, acreditando que algumas adaptações eram necessárias, articulamo-as como objetivo de desenvolver o projeto citado aqui.

Fizemos as seguintes adaptações: dividimos os módulos didáticos em etapas, acrescentamos o relato pessoal à projeção de vídeos de pessoas famosas (cada vídeo tem cerca de 3 a 5 minutos de duração) no módulo I; e acrescentamos atividades de escrita para trabalharmos elementos essenciais do texto e características do gênero discursivo/textual relato pessoal; incluimos, no módulo II, atividades escritas para corrigirmos os problemas mais relevantes que encontramos nos relatos; e, por fim, organizamos e realizamos, no módulo III, a divulgação das produções dos alunos sobre o gênero relato pessoal. Utilizamos a conversa individual (GERALDI, 2011) e o “bilhete” textual-interativo (RUIZ, 2013) para orientarmos os alunos acerca de suas produções, por meio da conversa oral e da escrita. Para isso, realizamos o acompanhamento sistemático e imbricamos nossas práticas avaliativas à revisão colaborativa.

Módulo didático 1

Nesse módulo, seguindo a sugestão de Lopes-Rossi (2011), planejamos e realizamos um trabalho de leitura com a turma, para que eles pudessem tomar conhecimento das propriedades discursivas, temáticas e composicionais do relato pessoal. Para esse procedimento, selecionamos quatro exemplares (dois vídeos e dois textos impressos) do gênero relato pessoal, a fim de oferecermos condições para que eles refletissem sobre as características do gênero escolhido. Dividimos o módulo didático 1 em duas etapas: apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares em vídeos e apropriação das características do gênero adotado por meio de exemplares impressos.

1ª etapa – Na primeira aula, posicionamos as carteiras em forma de “U” ao redor da sala, de maneira que todos tivessem boa visão da lousa (espaço que projetamos os *slides*). Ao considerarmos o aluno como protagonista, apresentamos o planejamento do dia e explicamos tudo que seria realizado (HOFFMANN, 2001). Como estávamos no período de preparativos para a copa 2018, iniciamos as leituras pelo relato em vídeo do goleiro titular da seleção brasileira, Alisson Becker. Na sequência, apresentamos uma imagem do goleiro retirada do relato explorado pela turma.

No relato, Becker fala sobre sua trajetória de vida, suas dificuldades, superações, frustrações, desejos, amigos, família e sobre as etapas que viveu como jogador até se firmar como goleiro da seleção brasileira. Foi um momento mágico e marcado por muita atenção dos estudantes. Ao final da exibição do vídeo, promovemos uma discussão, perguntamos se eles haviam gostado do relato; eufóricos, alguns deles expuseram como se identificavam com o famoso. Assim, nós deixamos a turma à vontade para falar de maneira geral, mas, aos poucos, fomos focando a discussão nas características discursivas e estruturais do gênero discursivo/textual.

Para concentrarmos o debate no gênero literário, elencamos os questionamentos geradores para promover a discussão sobre as características estruturais e discursivas dos dois vídeos. Os questionamentos estimularam a reflexão e promoveram inferências para facilitar a compreensão dos alunos sobre o contexto da produção em que os relatos estavam imersos, fossem as condições de produção ou de suporte à circulação. Essas concepções estão alinhadas à perspectiva enunciativo-discursiva, preconizada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC – de Língua Portuguesa (BRASIL, 2017). De acordo com Lopes-Rossi, questionamentos proporcionam “[...] a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74).

Assim, ao final das discussões, aproveitamos para apresentar o segundo exemplo: o relato em vídeo de uma adolescente nordestina, Eduarda Brasil, que venceu o último *the voice kids* (programa exibido pela Rede Globo de televisão para promover, em um formato competitivo, crianças entre 9 e 15 anos de idade que cantam). A final do programa aconteceu em abril de 2018. Essa prática de levar para a sala de aula textos que apresentam assuntos próximos ao aluno está alinhada às perspectivas da avaliação formativa, uma vez que valoriza o aluno e suas manifestações (HOFFMANN, 2001). Ao finalizarmos a projeção do vídeo, mais uma vez houve as inquietações acerca das identidades. Os estudantes desejavam falar sobre a atuação e as semelhanças que acreditavam ter com a cantora; por esse motivo, a discussão, novamente, começou pelo caminho das identificações até adentrar nas características do gênero literário em questão. Para iniciarmos a discussão acerca dele, utilizamos também os questionamentos geradores sobre o relato pessoal demonstrado.

2ª etapa – Na segunda etapa, a proposta foi continuar incentivando a discussão para levar à apropriação das características composicionais (condições de produção e circulação) do gênero adotado. Dessa vez, utilizamos exemplos impressos. Entregamos o primeiro exemplo impresso e incentivamos os alunos a observar os suportes que determinam o gênero, o foco narrativo e as características verbais e não verbais presentes no texto. No início da aula, apresentamos uma tela com uma página do *site* UOL (empresa brasileira de conteúdo, serviços, tecnologia etc.) com histórias marcantes de pessoas comuns ou famosas, conhecida como *‘minha história’*. Discutimos um pouco sobre as influências dos famosos na exposição da página, com o objetivo de incentivar os alunos a refletirem sobre as exposições de relatos pessoais. Esse procedimento teve como alvo dar uma visão geral sobre o gênero aqui estudado e preparar os estudantes para o suporte de circulação do gênero literário e para a divulgação sugerida pelo módulo 3 (três) do projeto, antes que os alunos decidissem sobre o que iriam expor em seus relatos pessoais.

Em seguida, projetamos a imagem retratada no relato com a intenção de provocar nos alunos o desejo por ler o texto que receberam. Perguntamos se algum dos alunos haviam visto aquela imagem ou se conheciam aquelas pessoas; todos disseram que não, então, prosseguimos. Era a imagem da relatora com sua filha adotiva. A mesma imagem estava exposta no texto impresso que entregamos para os estudantes, intitulado: “Adotei minha sobrinha com microcefalia após rejeição dos pais”. O relato aborda a adoção de uma criança com microcefalia, por uma pessoa diagnosticada com leucemia, as dificuldades enfrentadas por ela e o aprendizado advindo de seu ato. Em seguida, fizemos um trabalho de reconhecimento do conteúdo do texto com o propósito de não correremos o risco de abordar assuntos estranhos aos estudantes. Na sequência, perguntamos aos alunos quais deles se habilitariam a fazer a leitura de um trecho do texto.

Módulo didático 2

Lopes-Rossi (2011) orienta “a produção escrita do gênero de acordo com as condições de produção típicas” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72) no Módulo didático 2. Reiteramos que este módulo exigiu vários procedimentos; sendo assim, dividimo-lo em 05 (cinco) etapas, as quais exigiram 20 (vinte) aulas para serem completadas. Ao final, os alunos produziram três versões de texto: Produção Inicial (**PI**), Produção Intermediária (**PN**) e Produção Final (**PF**).

1ª etapa - Seguindo o nosso planejamento, realizamos uma revisão do que havia sido abordado nas últimas aulas e em seguida iniciamos o planejamento da primeira produção dos alunos, a qual tinha como alvo organizar a coleta de informações sobre o relato a ser escrito pelos estudantes. Propomos para os alunos que refletissem e pon-

tuassem no caderno a respeito de um episódio que gerou algum impacto de suas vidas e tenha resultado em um aprendizado ou em algo positivo.

Pedimos também para os alunos listassem as pessoas que participaram da vivência com o objetivo de coletar informações sobre elas. Explicamos que devia ser algo que pudesse ter trazido ensinamentos ou provocado mudanças pessoais. Em seguida, solicitamos uma tarefa a ser realizada em casa e apresentada na aula seguinte; os alunos deviam buscar informações com outras pessoas (parentes, amigos etc.) que também estiveram envolvidas no evento pensado por eles, assim como outros fatos que pudessem ajudá-los a melhor relatarem sobre sua experiência. Agendamos o dia em que os alunos deveriam trazer as coletas de informações.

2ª etapa - No dia agendado, os alunos já estavam com as informações coletadas em mãos. Para ajudá-los, entregamos uma sugestão de roteiro para o planejamento de seus relatos pessoais, para que seus planejamentos de escrita fossem baseados nas informações que cada um havia coletado. O planejamento é tratado por Antunes (2003) como o momento em que vamos alicerçar o que ela chama de “planta do edifício” (ANTUNES, 2003, p. 55) do texto.

3ª etapa - Produção Inicial - Antes que os alunos iniciassem seus textos, sugerimos que observassem o planejamento; entregamos a folha na qual deveriam escrever seu relato, mas não delimitamos a quantidade mínima ou máxima de linhas para serem escritas. Nesse momento, um estudante perguntou o que deveria fazer caso precisasse escrever mais que a quantidade de linhas disponíveis na folha; porém, não havíamos projetado tal possibilidade. Contudo, respondemos que ele receberia outra folha; a resposta foi estendida a toda a turma. Então, explicamos que essa primeira versão seria o meio para avaliarmos se o relato de cada um deles contemplava os aspectos estruturais e discursivos do gênero que estávamos trabalhando. Aproveitamos para lembrá-los sobre o tema exposto no roteiro do planejamento e sobre as características do gênero literário adotado.

Tomando como base Koche, Marinello e Boff (2015), na composição de suas produções, eles precisariam utilizar a narração como tipologia textual de base na composição de suas produções, assim como empregar o pretérito perfeito do indicativo ou o presente histórico, lembrarem que o foco narrativo deveria estar em primeira pessoa do singular ou do plural e que as produções deveriam contemplar a seguinte estrutura composicional: apresentação, complicação, resolução e avaliação. Os alunos poderiam usar uma linguagem comum como estilo literário; contudo, sem esquecer o que Koch e Elias (2007) afirmaram sobre a nossa liberdade de expressão limitada. Lembramos que, de acordo com Guedes (2002), um relato bem feito pode apresentar unidade temática, concretude, objetividade e questionamento, todas elas características que sinalizam o estilo empregado no texto.

Principais dificuldades observadas na primeira versão das produções textuais

Para avaliar as produções iniciais (PI) dos alunos, levamos em consideração o que sugere Hoffmann (2001) sobre propor uma avaliação que esteja a serviço da ação, a fim de estimular e elevar o nível de aprendizagem dos alunos (HOFFMANN, 2001). Inicialmente, tratamos de observar o que nos interessava acerca das contribuições de Bakhtin (2011), dos elementos essenciais do texto, além de considerarmos os aspectos estruturais e discursivos dos relatos pessoais escritos pelos alunos.

Observamos que os elementos essenciais cumpriram suas funções nos relatos dos alunos e, dessa forma, voltamos nossa atenção para alguns dos aspectos apresentados por Koch e Elias (2012) referentes às estratégias que ativam quando escrevem. Em seguida, observamos as dificuldades mais relevantes em cada relato, filtramo-la se as tratamos como sendo os problemas mais relevantes observados nessa etapa da escrita dos relatos pessoais.

Os problemas observados foram: paragrafação, ausência de termos ou palavras que comprometeram a informatividade e convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Os problemas observados foram justificados pela crença de que o enunciado é prejudicado pela falta de organização dos parágrafos e pela ausência de termos ou palavras que podem comprometer a informatividade – elemento da textualização (MARCUSCHI, 2008).

Dissemos que a composição dos parágrafos é variada, que pode ser estruturada de diversas formas, desde que haja coerência entre as partes. Contudo, deve-se levar em consideração o ponto de vista da linguagem na estruturação dos parágrafos (BAKHTIN, 2002).

Em relação às convenções de escrita, nosso trabalho se concentrou nos problemas de pontuação e desvios ortográficos. Entretanto, observamos alguns outros problemas que, por terem surgido pontualmente em alguns textos, não indicaram marcas muito recorrentes no uso da Língua Portuguesa no Brasil. Segundo Serafini (1998), precisamos ser cautelosos ao avaliar o texto do aluno, procurando observar poucos desvios em cada versão de produção.

Nesse contexto, reconhecemos que a obediência às convenções de escrita não é, obrigatoriamente, levada em consideração nos estudos bakhtinianos que fundamentam o nosso trabalho sobre os gêneros discursivos/textuais, embora esse seja um dos elementos que caracterizam os gêneros. Todavia, fundamentados por alguns documentos e autores, entre eles Koch e Elias (2012), ponderamos que é dever da escola assegurar ao aluno o acesso ao “padrão valorizado” ou “idealizado” da língua. Tal afirmativa justifica-se pelo fato de que ter conhecimento desse “padrão” significa estar incluído no processo que contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas (KOCH; ELIAS, 2012), o que também possibilita o domínio da fala e da escrita.

Nessa conjuntura, tendo concluído que os elementos essenciais cumpriram suas funções dentro da primeira versão dos relatos pessoais dos estudantes, decidimos planejar atividades para a reescrita de textos produzidos em duas fases. Consideramos que dividir as atividades em duas fases seria mais produtivo para o processo de produção textual. Essa tomada de decisão suscitou três versões de produção: primeiro, trabalhamos a questão dos parágrafos e a ausência de termos ou palavras que comprometeriam a informatividade; solicitamos a produção intermediária (PN) e trabalhamos os problemas de convenções de escrita (pontuação e ortografia); em seguida, solicitamos a produção final (PF) do texto.

4ª etapa –Produção intermediária - PN- Para iniciarmos a PN, apresentamos aos alunos o “bilhete” e explicamos sua função; entregamos a cada estudante o seu *bilhete orientador* e solicitamos que realizassem a leitura dele para tirarem suas dúvidas quanto ao que estava escrito no bilhete. Em seguida, entregamos a cópia⁵ de suas produções e solicitamos que se manifestassem caso tivessem alguma dúvida acerca do recurso.

Alguns minutos depois, Pedro falou: “Professora, eu já entendi. Aqui no bilhete, a senhora está pedindo para eu detalhar o que eu aprendi com essa experiência (risos). Oxe, é engraçado, porque a gente escreve o texto e pensa que está dando para entender (*sic.*). Mas lendo agora, nem eu tô entendendo”. Com essa iniciativa de Pedro, alguns alunos foram se manifestando a respeito do “bilhete” a fim de elucidarem as dúvidas existentes, outros expressaram sua compreensão sobre o que estava escrito no “bilhete” textual-interativo.

De acordo com Ruiz (2013), os bilhetes orientadores são “comentários [...] na forma de pequenos ‘bilhetes’” (RUIZ, 2013, p. 47, **grifo da autora**), e sua função, segundo a mesma autora, é orientar sobre os problemas do texto ou sobre a própria avaliação. Os nossos comentários acerca da qualidade desse primeiro “bilhete” estavam centrados nos aspectos característicos do texto elaborado por eles e, especificamente, nos elementos que, segundo nossa observação, deveriam ser destacados para valorizar os alunos e suas escritas. Sendo assim, realizamos uma prática de qualificação a partir do que constatamos ao observar os problemas mais relevantes na produção inicial (PI) dos alunos. Segundo Luckesi (2005), a ação de qualificar exige “[...] uma tomada de posição – positiva ou negativa – a respeito do objeto, pessoa ou ação, que está sendo avaliado, o que, por sua vez, conduz a uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2005, p. 46). Dessa forma, uma de nossas decisões foi usar o “bilhete” textual-interativo.

5. Com a preocupação de não ocorrer algum imprevisto com os textos originais da PI, optamos por trabalhar com cópias.

Avaliação desenvolvida na produção intermediária

Procuramos manter o contrato de cooperação promovido durante a avaliação da produção inicial (PI) na avaliação da produção intermediária-PN. Segundo Ruiz (2013), no contrato de cooperação, “[...] o recebedor dá um ‘*crédito de coerência*’ ao produtor: tudo faz para calcular o sentido do texto e encontrar sua coerência” (RUIZ, 2013, p. 34, **grifo da autora**). Partindo desse princípio, realizamos novamente uma avaliação diagnóstica/prognóstica para encontrar as superações alcançadas pelos alunos (LUCKESI, 2005); ainda baseados em Ruiz (2013), tratamos de observar as evoluções e seus efeitos, e percebemos o desenvolvimento nas formações das frases e parágrafos, inclusive os avanços no estilo empregado pelos alunos.

Verificamos ainda a presença de algumas supressões e adições de palavras e de termos para promover a informatividade, as quais deram sentido aos textos e, ainda, a superação de alguns desvios verificados na primeira versão referentes às convenções de escrita. Baseados em Koch e Elias (2007), essas superações sinalizam o estilo empregado pelos alunos, porque houve preocupação com o evento comunicativo, haja vista ainda ele não ter sido trabalhado, ou diretamente indicado, pela professora/pesquisadora no ato da avaliação.

Após constatarmos as evoluções, realizamos a qualificação das produções e decidimos aplicar as atividades referentes às convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia). Até o momento, não havíamos focado os problemas relacionados às convenções de escrita; todavia, elas foram trazidas ao contexto, pois estávamos acompanhando o processo. Como exige a avaliação diagnóstica, constatamos a realidade para termos condições de procedermos com a qualificação. Dessa forma, recorremos à aplicação de práticas avaliativas ligadas às atividades desenvolvidas anteriormente para incentivar os alunos a superarem as principais dificuldades já observadas na produção inicial (PI), a saber: desenvolver atividades para estimular os alunos a superarem as dificuldades de convenções de escrita (emprego da pontuação e desvios de ortografia), antes que elaborassem suas produções finais (PF). Essas atividades foram realizadas ora em grupo, ora individualmente, por meio de estudos escritos e discussões. Preocupamo-nos em realizar o acompanhamento sistêmico e, dessa maneira, finalizar a abordagem referente à avaliação da produção intermediária.

5ª etapa – Produção final – Antes de solicitarmos a produção final (PF), falamos um pouco sobre a produção intermediária (PN), sobre nossa alegria com o processo, e apresentamos o “bilhete” textual-interativo em projetor multimídia. Dessa vez, os “bilhetes” (RUIZ, 2013) apresentavam orientações a respeito das convenções de escrita já trabalhadas. Entregamos o *bilhete orientador* de cada aluno, assim como a cópia de suas produções intermediárias-PN. Solicitamos que os alunos realizassem

a leitura dos “bilhetes” e que comparassem com as suas PNs; por solicitação dos próprios alunos, discutimos algumas regras de convenções de escrita e, após a explicação, entregamos a folha destinada à PF.

A produção final-PF representou um processo longo, que gerou bastante cansaço nos alunos, porque alguns deles produziram relatos extensos; o fato de reescrevê-lo novamente, prática nunca antes realizada por eles, gerou um pouco de desânimo em alguns. Esse desânimo foi verificado por meio de seus relatos orais, tais como: “Professora, eu me arrependi de produzir um texto tão longo. Fui escrevendo sem pensar, quando eu vi, já havia escrito um monte”, entre outros comentários de mesmo sentido. No entanto, percebemos que eles estavam bem familiarizados com o processo dos “bilhetes” e com nossas conversas individuais.

Contudo, o fato de estarem familiarizados com o processo não eliminou o cansaço de alguns. Assim, após os alunos terem finalizado a elaboração da PF, recolhemos as produções e conversamos sobre a divulgação para o público; agendamos o dia e o local para os alunos digitarem a versão final.

Módulo didático 3

A divulgação ao público, segundo Lopes-Rossi (2011), deve estar em concordância com “a necessidade de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 72). Logo, levamos em consideração o modo de circulação do gênero adotado e as necessidades do evento segundo as necessidades dos alunos.

O professor de arte da escola (local da pesquisa) foi convidado a discutir conosco e organizar, de maneira coletiva, durante as aulas, o material para o cenário da divulgação. Já havíamos criado o tema da divulgação: *Escritores de Vidas*; a partir daí, estruturamos uma imagem para representar o momento e providenciamos uma camiseta com essa imagem estampada para que cada aluno da turma usasse no dia da divulgação. Com a nossa ajuda, os alunos organizaram uma pauta de divulgação e elaboraram os *slides* para esse momento final. Grupos de trabalho foram formados para dividirem as tarefas para a realização da divulgação, as quais foram mediadas por nós docentes.

Ao finalizarmos os preparativos, agendamos a divulgação. Foi o momento de expor as produções em suas versões finais e, inclusive, como afirma Lopes-Rossi: “[...] sentimentos como emoção e orgulho” (2011, p. 78). Dizemos isso por estarmos convictos de termos encerrado um processo de muito envolvimento, de grandes desafios e que contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos participantes da pesquisa, os quais vivenciaram um processo avaliativo diagnóstico, participativo, formativo e emancipador.

Considerações finais

A partir das práticas avaliativas iniciais, foi possível propor um projeto guiado por práticas avaliativas que estão a serviço do processo de aprendizagem. Ressaltamos que há várias maneiras de conduzir o trabalho de ensino da língua e que ele deve ser realizado com base em atividades guiadas por meio dos mais variados gêneros discursivos/textuais, sejam orais ou escritos.

Baseados em Hoffmann (2001), nos preocupamos em manter o controle do planejamento que elaboramos para a pesquisa, reformulando-o e/ou adequando-o a todas as vezes que percebemos tal necessidade. Todavia, propusemos aos alunos que trabalhassem um projeto de pesquisa que favoreceria o uso de práticas avaliativas que possibilitariam o desenvolvimento de sua habilidade de escrita. Logo, nossas práticas consideraram o *feedback* das ações (VILLAS BOAS, 2008), sendo elas: atividades interativas (ANTUNES, 2003), o uso da avaliação diagnóstica/prognóstica (LUCKESI, 2005), do bilhete orientador (RUIZ, 2013), da conversa individual (GERALDI, 2011) e do acompanhamento sistemático (HOFFMANN, 2001).

Sobre o trabalho relacionado às convenções de escrita, problemas tais como os usos inadequados de pontuação e a ortografia incorreta foram em grande parte superados na produção final. Somos conscientes de que há muitos elementos linguísticos que não foram superados; por assim dizer, compreendemos que o trabalho precisa continuar. Nós assumimos a responsabilidade de prestar esse serviço e de dar continuidade a essas práticas avaliativas mais ativas e que incluem os alunos no processo avaliativo. Portanto, a partir dos resultados apresentados, aferimos a eficácia de práticas avaliativas no desenvolvimento de pesquisas que visam à produção textual.

Assim sendo, em concordância com nossos resultados, ponderamos que a pesquisa trouxe benefícios para todos os interlocutores envolvidos. Para nós, docentes, foi frutífera, pois nos possibilitou desfrutar e crescer em conhecimento a partir das leituras e das trocas de experiências com os alunos; para os alunos, por terem assumido a função de protagonistas do processo e desenvolvido sua habilidade de escrita. Ratificamos que o ensino da escrita realizado de maneira processual, à luz das práticas avaliativas a serviço do processo de aprendizagem, estruturado por meio do estudo do gênero discursivo/textual relato pessoal, assim como por atividades interativas, bilhete textual-interativo, conversa individual e acompanhamento sistemático contribuiu para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Português do ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 261-306, 2011.
- BECHARA, Ivanildo. *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.
- BEZERRA, Benedito Gomes. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta] teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>> Acesso em 21 de dez. de 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- KOCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. *Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever*. 2. ed. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 2015.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- PASSARELLI, Lílian Ghiuro; CINTRA, Anna Maria Marques. *A pesquisa e o ensino em Língua Portuguesa sob diferentes olhares*. São Paulo: Blucher, 2012.

RUIZ, Eliana Donaio. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que Avaliar?: Como Avaliar?* Critérios e Instrumentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

"ME SINTO COMO CEGO EM TIROTEIO": AS TENSÕES VIVENCIADAS PELOS GRADUANDOS NO QUE TANGE AOS USOS DA LINGUAGEM NA ESFERA ACADÊMICA

"I FEEL LIKE I'M IN A HAZE": THE TENSIONS EXPERIENCED BY UNDERGRADUATES REGARDING THE USE OF LANGUAGE IN THE ACADEMIC ENVIRONMENT

Marcela Tavares de MELLO¹

RESUMO: Ao ingressarem na esfera acadêmica, os estudantes se veem implicados em distintas convenções de escrita e leitura, as quais, somadas às carências oriundas da educação básica, acarretam inúmeros desafios para sua inserção efetiva nesse contexto. Tendo em vista a relevância do desenvolvimento do letramento acadêmico e seu potencial de empoderamento, neste estudo buscamos identificar os principais desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito aos usos da linguagem na esfera acadêmica e analisar alguns expedientes pedagógicos utilizados pelas docentes. Os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa provêm dos Novos Estudos do Letramento e do Letramento Acadêmico. Para geração de dados, foram realizadas entrevistas e observação de aulas, no contexto de uma disciplina destinada à orientação da leitura e da escrita acadêmica, envolvendo estudantes de variados cursos e períodos. No conjunto analisado, foi possível perceber que os desafios vivenciados compreendem regras de operações gramaticais e estruturais básicas até o desconhecimento das convenções que regem a escrita dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Como decorrência desse quadro, apontamos a necessidade de promover ações efetivas de letramento acadêmico a fim de auxiliar na inserção dos alunos na esfera acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos; Escrita; Leitura; Ensino Superior.

ABSTRACT: When they enter the academic environment, the students get aware that they are involved in different writing and reading codes, which, including the deficiencies from elementary education, lead to various challenges for their insertion in that context. Taking into account the relevance of the development of academic literacy and its potential of empowering individuals, in this study we aimed to identify the main challenges experienced by undergraduate students regarding the usage of language in the academic environment, considering the activities developed by the teachers. The theoretical assumptions that base this study come from the New Literacy Studies and Academic Literacy. In order to produce data, it has been carried out interviews and classroom observation in the context of a subject dedicated to guidance of academic reading and writing, encompassing students from different courses and terms. From the analyzed group of individuals, it was possible to realize that the faced challenges involve rules of grammatical usage and basic structures. As a result of that scenario, we highlight the need of promoting effective measures of academic literacy to help the insertion of the students in the academic environment.

KEYWORDS: Academic Literacies; Writing; Reading; Higher Education.

1. Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (UCP). Docente da Faculdade Santo Antônio de Pádua (FASAP) e do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior Infes-UFF). marcelatdm@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7509-9189>.

Introdução

Com base no quadro teórico central dos Novos Estudos do Letramento (GEE, 1999; HEATH, 1983; SCRIBER; COLE, 1981; STREET, 1984, 2014), buscamos situar o panorama atual das reflexões acerca do letramento sobretudo do letramento de domínio acadêmico, compreendido como um conjunto de práticas letradas situadas em âmbitos sociais específicos e influenciadas por contextos político, cultural e socioeconômico que permeiam tais práticas. Compreender o letramento sob essa perspectiva significa reconhecer que, para cada esfera em que circula e para cada papel social que o falante assume, faz-se necessário o desenvolvimento de um letramento específico. Daí a utilização do conceito de múltiplos letramentos (FIAD, 2011).

Na pesquisa em tela, inserimos uma lente nas interações que ocorrem no contexto acadêmico. Quando ingressam nesse nível de ensino, os estudantes se deparam com uma diversidade de práticas letradas que, até então, não faziam parte de seus respectivos repertórios. Em outras palavras, os textos, a maneira de agir e interagir são distintos daqueles que faziam parte de outros níveis de escolarização. A partir desse panorama, surgem os conflitos de identidade, pois, como afirma Fischer, “há muita diferença entre quem são e quem são solicitados a ser e a desempenhar na esfera acadêmica” (2007, p. 113-114).

Por causa dessa diversidade de letramentos, é possível afirmar que, ainda que os discentes sejam competentes leitores e produtores de textos, a aquisição dessas novas linguagens não é assimilada de forma automática. Isso significa que, embora “estudantes pertencentes a minorias linguísticas possam enfrentar dificuldades em grau mais acentuado do que outros”, as barreiras acerca da compreensão e produção textual são vivenciadas pela maioria dos alunos, na transição do ensino médio para o ensino superior (LEA; STREET, 2014, p. 482).

Tendo em vista esse panorama, neste estudo buscamos identificar os desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito aos usos da linguagem na esfera acadêmica. Assim como defendem as pesquisadoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005), acreditamos que identificar essas tensões permite que os graduandos sejam auxiliados de maneira mais consistente e que os cursos sejam reestruturados, de acordo com suas reais necessidades. Em outras palavras, a partir dos dados obtidos, é possível buscar estratégias que visem a auxiliá-los no processo de inserção no discurso acadêmico (GEE, 1999).

Para atingir o objetivo proposto, organizamos este artigo em três partes. Na primeira, recuperamos brevemente o contexto teórico em que a pesquisa se situa, a saber, os Novos Estudos do Letramento e os estudos sobre o Letramento Acadêmico. Na segunda parte, apresentamos uma síntese da metodologia utilizada para a geração dos dados da pesquisa. Na terceira, ocupamo-nos das análises e discussões dos

dados gerados: os textos produzidos pelos estudantes bem como as entrevistas concedidas por eles e pela docente. Por fim, apresentamos algumas considerações que as análises dos dados nos permitem.

Novos Estudos do Letramento e Letramento Acadêmico

O movimento dos Novos Estudos do Letramento (*The New Literacy Studies* – NLS) teve início na década de 1980, com os pesquisadores Street (1984), Gee (1999), Scribner e Cole (1981) e Heath (1983). Os estudiosos desse movimento questionavam, sobretudo, duas proposições sobre a linguagem daquela época: a visão tradicional, que a compreendia como conhecimento restrito dos códigos, e a questão da dicotomia entre a oralidade e a escrita, denominada de Grande Divisa. A partir desses questionamentos, os pesquisadores Street (1984), Scribner e Cole (1981) e Heath (1983) realizaram seus estudos e verificaram uma nova perspectiva sobre aspectos relacionados à linguagem, trazendo à tona as elucidações dos NLS.

Nos estudos realizados na comunidade Vai, da Libéria, com o intuito de verificar as consequências da escrita em relação às capacidades cognitivas, Scribner e Cole (1981) verificaram a existência de três formas de escrita do grupo pesquisado, sendo duas delas adquiridas em contextos formais: a escrita arábica, aprendida no contexto religioso, e a escrita inglesa, aprendida na escola; e a outra desenvolvida de maneira informal: a escrita *vai*, ensinada no próprio contexto familiar.

Com base nos resultados, os pesquisadores concluíram que as habilidades necessárias para a inserção dos indivíduos variam conforme o contexto cultural. Sendo assim, a análise dos efeitos do letramento só pode ser realizada em contextos específicos, em outras palavras, em determinadas comunidades, indivíduos ou grupos sociais.

Decorrente dessa visão, Street realizou um trabalho que exemplifica claramente a nova compreensão acerca do letramento. No Nepal, havia um programa de alfabetização que não estava alcançando o resultado almejado. Com base nessa constatação, Street (1984) e seus colaboradores elaboraram um projeto denominado *Letramento da Comunidade*. Nessa proposta, eram reconhecidas as diversas práticas de escrita que faziam parte do cotidiano da comunidade. Dessa forma, o projeto visava ao desenvolvimento dessas *práticas de letramento* para que o público, ao final, desenvolvesse a capacidade de participar de maneira efetiva de tais práticas. O resultado do projeto foi extremamente significativo, pois os participantes conseguiram ter acesso ao letramento necessário para que pudessem se inserir de maneira competente e satisfatória naquela esfera social.

Diante dessas análises, o termo “novos”, na expressão Novos Estudos do Letramento, relaciona o letramento à ideia de que a escrita e a leitura são sempre situadas em práticas sociais específicas e influenciadas pelos contextos político, cultural e so-

cioeconômico nos quais se concretizam. Além disso, diferentemente das abordagens tradicionais que concebem o letramento como um conjunto de habilidades individuais, neutras e independentes do contexto, os pressupostos dos NLS – com base nos resultados obtidos através dos estudos realizados – passam a considerar a natureza do letramento como prática social específica, ou seja, dependente do contexto social em que a língua se inscreve. Por conseguinte, destacam que a alfabetização é uma competência cognitiva individual, ao passo que o letramento se relaciona às práticas de cunho social. Nesse sentido, compreender o letramento a partir da perspectiva dos NLS é reconhecer a pluralidade do letramento, isto é, que as práticas de leitura e escrita variam de acordo com o contexto e as convenções que as regem.

É com base nos pressupostos de que os falantes assumem variados papéis e participam de diversas *práticas de letramento* que surge, então, a noção de múltiplos letramentos. A esse respeito, Fiad (2011, p. 361-362) destaca que

[...]as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc.

Isso significa que, para cada esfera social em que circula, faz-se necessário que o indivíduo desenvolva um letramento específico, tendo em vista o caráter situado e contínuo do letramento. Daí a utilização do termo *letramentos*. Nota-se que considerar o letramento como prática social – proposta dos NLS – implica associá-lo à perspectiva dos gêneros discursivos, uma vez que eles se constituem como objeto de ensino-aprendizagem da escrita.

A partir do contexto mencionado anteriormente, surgem os estudos na área do letramento acadêmico que visam a compreender questões sociais e textuais da esfera universitária, em outras palavras, apreender “as formas de ser, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes” específicas dessa esfera (FISCHER, 2007, p. 45).

Em se tratando de letramento acadêmico, quando ingressam no ensino superior, o graduando se depara com alguns aspectos que dificultam sua inclusão nessa esfera, tais como a ruptura de nível de ensino e a diversidade das práticas letradas acadêmicas. As convenções que regem o referido contexto são distintas daquelas que conduzem o ensino médio, ou seja, textos, maneiras de agir e interagir são específicos desse contexto. Sendo assim, ainda que o estudante seja um competente leitor e produtor de textos, o desenvolvimento dessa nova forma de interagir não é assimilado de maneira automática.

A aprendizagem dessa nova linguagem que circula na academia é denominada por Gee como aprendizagem de novos Discursos² – conceito elaborado no âmago das pesquisas do NLS. Segundo o autor, o Discurso “é um *kit* de identidade que vem completo com instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão” (GEE, 1999, p. 127).

Para que os estudantes se sintam *insiders*³ e desenvolvem a condição letrada no Discurso acadêmico, além de realizar um trabalho sistemático sobre as práticas letradas em eventos de letramento específicos, faz-se necessário, segundo o autor, esclarecer os porquês de tais práticas serem privilegiadas no domínio acadêmico e quais são seus objetivos e significados. Ou seja, os alunos precisam conhecer e compreender as convenções que circulam e regem a academia (FIAD, 2011).

Diferente do conceito de iletrado, muitas vezes utilizado pelos professores, de acordo com os pressupostos dos NLS, os estudantes são letrados; todavia, ainda não possuem os conhecimentos necessários para se inserirem nas práticas do Discurso acadêmico. Além disso, a maioria dos discentes é exposto, ao longo da Educação Básica, a concepções de linguagem que muitas vezes são diferentes daquelas de que necessitam para interagir tanto no meio acadêmico como fora dele, uma vez que o ensino-aprendizagem da linguagem não tem uma relação direta com as práticas sociais, sendo utilizado apenas para fins de trabalhos escolarizados. Em outras palavras, as produções textuais escritas são desconectadas das situações reais de uso da linguagem, sendo utilizadas apenas como instrumento de avaliação do professor.

Infelizmente, muitos docentes não se conscientizam de que os alunos estão se inserindo em uma nova realidade e partem do pressuposto de que eles já ingressam na universidade tendo desenvolvido o conhecimento necessário para compreender e produzir os textos que circulam na academia, instaurando, segundo Lillis (1999), o discurso de *déficit*. Esse discurso, na maioria das vezes, é estabelecido de forma equivocada, pois, como afirma Russel, “os problemas são parte normal da aprendizagem para se comunicar em uma ou várias novas áreas” (RAMOS; ESPEIORIN, 2009, p. 247).

Lillis (1999) acrescenta que essa compreensão apresentada pelos docentes os leva a adotar a *prática do mistério*, como se os alunos, muitos dos quais oriundos de escolas públicas precárias, pudessem descobrir por conta própria as convenções da escrita acadêmica. A autora destaca que vários aspectos relacionados aos usos da linguagem permanecem ocultos, justamente pelo fato de existir essa visão equivocada de que as convenções que conduzem a escrita acadêmica fazem parte do repertório de qualquer indivíduo que ingresse no ensino superior.

2. Grafou-se o D maiúsculo, conforme o autor do conceito utiliza em suas obras.

3. Este termo foi utilizado por Gee (1999) para tratar da inserção efetiva dos indivíduos nas esferas pelas quais circulam.

De forma semelhante, os professores universitários, segundo Andrade (2014, p. 1), “abstêm-se de produzir uma racionalidade clara e tornar esta prática uma conduta regulada de forma explícita”. Do ponto de vista da pesquisadora, se tais práticas letradas fossem explicitadas, alunos e professores teriam legitimados seus lugares específicos diante da escrita. Assim, as distintas convenções que regem o Ensino Superior acrescidas à *prática do mistério* acarretam inúmeros obstáculos para a inserção efetiva dos alunos no contexto acadêmico, sobretudo, no que se refere aos usos específicos da linguagem.

Após realizar uma breve incursão acerca dos estudos do letramento acadêmico, torna-se perceptível a amplitude das questões que envolvem a escrita e a leitura que circulam na esfera acadêmica. Essas questões envolvem dimensões de diversas ordens, tais como, relações de poder, identidade, convenções que regem a escrita, construção de conhecimento.

Fica evidente, assim, que compreender o letramento sob essa perspectiva significa reconhecer que, para cada esfera em que circula e para cada papel social que o falante assume, faz-se necessário o desenvolvimento de um letramento específico. Daí relevância da realização de estudos que busquem problematizar a compreensão dos processos das práticas leitoras e escriturais que circulam nas distintas esferas pelas quais os indivíduos circulam. No caso da pesquisa em tela, discutir sobre os desafios vivenciados no cotidiano dos estudantes no que tange aos usos da linguagem que circulam na esfera acadêmica.

Métodos de geração dos dados

Para ir além do discurso da crise de letramento certificado em inúmeros estudos sobre a temática analisada, neste estudo, buscamos identificar os desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito às práticas leitoras e escriturais que circulam na esfera acadêmica.

A situação que trazemos para discussão é de estudantes de cursos variados (Pedagogia, Matemática, Ciências Naturais, Computação e Física), matriculados em uma disciplina destinada à orientação da leitura e da escrita, de caráter optativo, oferecida em uma universidade pública, localizada no estado do Rio de Janeiro.

Nesta pesquisa, de cunho qualitativo-interpretativista, para a geração de dados, foram realizadas observações de aulas, entrevistas (concedidas pelos estudantes e pela docente responsável pela disciplina) e análise dos textos produzidos pelos graduandos, no período de um semestre letivo. Para fins de análise, selecionamos os excertos das entrevistas realizadas com estudantes, bem como textos por eles produzidos e os encaminhamentos didáticos propostos pelas professoras.

Considerando que a experiência aqui relatada se deu a partir desse contexto, torna-se significativo trazer à baila algumas características dos alunos e da docente que integraram a disciplina no período da geração de dados. A docente responsável por ministrar a disciplina é graduada em Psicologia e possuiu mestrado e doutorado na mesma área. Além de atuar na graduação, no período da realização da pesquisa, lecionou no curso de mestrado e coordenou o curso de Pedagogia. Sobre os discentes, no período analisado, encontravam-se matriculados dezesseis alunos que cursavam cursos variados e estavam em períodos distintos. Ou seja, trata-se de alunos matriculados em cursos e períodos distintos. Faz-se necessário indicar que os trechos dos textos dos alunos utilizados para fins de análise foram transcritos exatamente como no original, conservando-se as opções feitas por eles.

No decorrer das análises, será possível verificar que as produções solicitadas durante as aulas observadas contemplaram, além de gêneros típicos da esfera acadêmica, textos que apresentam um caráter ficcional. Como o objetivo deste estudo é verificar os desafios que os estudantes enfrentam na escrita de textos que circulam na academia, e não apenas dos gêneros discursivos acadêmicos, estas produções foram consideradas.

Tensões vivenciadas pelos graduandos

No que concerne aos conflitos, os graduandos destacaram os seguintes aspectos:

Sinto dificuldade em começar um texto (Davi,⁴ 2º período de Pedagogia).

Compreender as palavras e de ordenar as ideias a fim de evitar a repetição (Reginaldo, desperiodizado, Pedagogia).

Organizar o pensamento para passar para o papel (Sâmia, 2º período de Pedagogia).

Passar para o papel o que está na mente. Faltam palavras para produzir os textos (Wagner, 5º período de Matemática).

Acho difícil estruturar um texto e contextualizar as ideias (Bárbara, 4º período de Física).

Desenvolver e estruturar os textos (Flaviana, desperiodizada, Ciências Naturais).

Encontrei e ainda encontro muitas dificuldades. Alguns textos são muito complexos para eu escrever e a forma como são pedidos também. Posso dizer que ainda acho dificuldade em fazer praticamente tudo (Gabriela, 2º período de Pedagogia).

Tenho dificuldade de diferenciar o resumo da resenha, de articular e compreender os conceitos dos teóricos, de compreender as palavras e coerência para produzir e articular o texto (Carla, desperiodizada, Pedagogia).

4. Os nomes citados, no decorrer do texto, tanto da professora como dos alunos são fictícios.

Minha maior dificuldade são os erros gramaticais (Kétsia, desperiodizada, Pedagogia).

Me sinto como cego em tiroteio. Tenho muita dificuldade em produzir e compreender os textos (Riana, desperiodizada, Pedagogia).

Com base nos dizeres dos graduandos, em ordem de destaque, categorizamos o que se repete coletivamente, em termos de desafios dos usos da linguagem acadêmica, para a construção de uma síntese dos dados. Assim, os graduandos apontaram como desafios linguísticos: 1) ordenar as ideias; 2) produzir gêneros discursivos solicitados e reconhecer suas características; 3) aplicar os aspectos formais da escrita; e 4) compreender os textos acadêmicos. Além dessas categorias, o discurso sobre a “insegurança para escrever” se fez presente na análise de grande parte dos graduandos.

Chamamos a atenção para o fato de que, independentemente do período e do curso em que estavam matriculados, todos os alunos afirmaram ter se deparado com algum tipo de desafio relacionado à escrita e/ou à leitura de textos acadêmicos, além disso, quando tinham oportunidade, os obstáculos eram explicitados pelos alunos aos professores. Acrescentamos, ainda, que os mesmos conflitos mencionados pelos estudantes foram evidenciados pela docente, exceto o obstáculo relacionado ao conhecimento das características dos gêneros discursivos acadêmicos, apontado apenas pelos estudantes.

Ordenar as ideias

Destacamos que algumas categorias foram mencionadas tanto pelos graduandos que estavam cursando os primeiros períodos, quanto por aqueles que estavam matriculados nos períodos finais. Como exemplo, discorreremos sobre o conflito de “ordenar as ideias”, mencionado pelo aluno Davi, do 2º período de Pedagogia e por Reginaldo, que, para cumprir a grade de disciplinas e concluir o curso, cursava apenas a disciplina Orientação de Leitura e Escrita II.

Seguem alguns trechos das produções dos referidos alunos.

No vídeo a Maria Helena Souza Patto, tem diversas linhas de pensamentos, foi dividido em três partes mas o tempo não deixou ela concluir todas as partes. Ela começa falando que a psicologia é um instrumento de poder, justificação e de manutenção de uma sociedade de classes. Logo em seguida ela afirma que temos que entender o feudalismo para entender a educação. Ela fala dos conteúdos, a Patto afirma que “Os conteúdos brutos pouco ensinam, a não ser quando postam em situação e compreensão global que alcança entender vários níveis de abordagem de uma análise oriental do assunto a terra do mesmo plano” e também diz que “a psicologia pode ser vista como um instrumento de poder da sociedade de classe” (Davi, 2º período do curso de Pedagogia).

[...] Uma das indagações mais frequentes é a seguinte: A escola forma ou deforma? Partindo de um pensamento histórico crítico-dialético, a escola forma cidadãos para ser inserido na sociedade, sem questionar seus direitos ou criticar o sistema. Psicologia positivista (baseado no pensamento de Auguste) e científica, ou seja, só considera verdadeiro aquele que foi comprovado. Esse pensamento não considera como verdadeiro as crenças religiosas que para muitos é algo inquestionável, e esse conhecimento é colocado como primitivo e não aceitável. (Reginaldo, desperiodizado do curso de Pedagogia).

Como pode ser visto, os textos apresentam as ideias de forma estanque e, em algumas passagens, sem coerência. Ainda que a progressão textual seja perceptível, isto é, apresentam-se novos dados no decorrer do texto, não existe coerência entre as informações.

Davi, por exemplo, iniciou o texto dizendo que Patto “tem diversas linhas de pensamentos”. Na mesma frase, sem mencionar as linhas de pensamento da autora, o aluno tratou da estruturação do texto apresentado no vídeo: “foi dividido em três partes mas o tempo não deixou ela concluir todas as partes”. Além disso, podemos observar que o discente insere duas citações que não se complementam. A primeira trata dos conteúdos abordados nas escolas; já a segunda, sobre a função da psicologia, tornando, assim, a frase incompreensível.

Pelo mesmo prisma, na produção de Reginaldo, é possível verificar que o graduando, sem referenciar a autora, trouxe as indagações propostas no texto. Em seguida, de forma abrupta, o aluno discorreu acerca da psicologia positivista.

A dificuldade de ordenar as ideias foi apontada, também, pelo pesquisador Becker (2015) quando ofereceu um curso denominado “Introdução à redação” para estudantes de pós-graduação e resolveu questioná-los sobre o que temiam em relação à escrita. As respostas dos alunos fizeram com que o sociólogo chegasse à conclusão de que eles temiam não conseguir organizar seus pensamentos e sentiam vergonha dos textos que produziam.

Tendo em vista essa constatação, Becker reuniu em sua obra *Truques de escrita*: para começar e terminar teses, livros e artigos algumas sugestões que visam auxiliar os estudantes a organizar as ideias. Ao analisar o estudo do autor, fica evidente que é possível oferecer aos graduandos recursos pelos quais é possível alcançar um encadeamento lógico das ideias de um texto. No entanto, para que os estudantes lancem mão de tais recursos, é preciso conhecê-los e refletir sobre eles.

Além da incidência de obstáculos diagnosticada acerca da linguagem acadêmica por alunos de períodos distintos, verificamos, também, que alunos que estudam diferentes cursos apresentam dificuldades semelhantes. Essa questão será exemplificada no próximo item que trata do conflito “reconhecer as características dos gêneros discursivos solicitados”.

Produzir gêneros discursivos solicitados e reconhecer suas características

Além do conflito vivenciado acerca da organização das ideias, os discursos dos graduandos sinalizaram que existe uma tensão no que concerne o reconhecimento das características dos gêneros acadêmicos. Carla (desperiodizada) citou, como exemplo, a “dificuldade de diferenciar o resumo da resenha”.

De modo geral, destacamos dois aspectos determinantes dessa situação no contexto analisado: 1) a maneira como as produções textuais são solicitadas pelas docentes não favorece a compreensão das especificidades dos gêneros discursivos acadêmicos e 2) a ausência de um estudo sistemático acerca das questões que envolvem as características dos gêneros discursivos acadêmicos.

A respeito do primeiro apontamento, destacamos uma atividade proposta pela professora Maria, em que ela solicitou aos graduandos que produzissem um texto relacionando as ideias do artigo “Educandos, sujeitos e direitos”, de Arroyo ao vídeo *Psicologia e Educação: origem e significado de percurso*, de Maria Helena Souza Patto. Vale ressaltar que a docente não nomeou o gênero discursivo em que o referido texto se materializaria. Em consequência, os graduandos produziram textos que se aproximam das características de gêneros de naturezas distintas. A aluna Gabriela, por exemplo, fez uma síntese dos textos de apoio, ademais expôs sua opinião sobre os assuntos neles abordados, assim, sua produção se aproximou dos gêneros de caráter opinativo, como demonstra o excerto que segue:

Relacionando a fala de Maria Helena Souza Patto com o texto educandos de direito, encontrei vários desafios e me fez perceber como vivemos num país extremamente desigual... O interessante de relacionar os dois textos é que podemos perceber que nos acostumamos nessa sociedade dividida em classes. E como essa segregação faz que agimos com tamanha estranheza em relação ao outro, já prevendo seu futuro sem ao menos tentar conhecê-lo ou entender sua situação [...] (Gabriela, 2º período de Pedagogia).

Por sua vez, o aluno Davi fez uma síntese e relacionou as obras analisadas, todavia não realizou uma abordagem crítica das ideias presentes nos textos.

No vídeo a Maria Helena Souza Patto, tem diversas linhas de pensamentos, foi dividido em três partes... Fala também do conformismo, onde na fala dela diz “quando um psicólogo diz ao pobre que ele não está conseguindo se escolarizar porque não tem capacidade intelectual para isso, ele está colaborando para o conformismo dos que não têm garantido o direito da educação escolar”... No texto do Miguel Arroyo, ele fala um pouco disso, dos direitos a educação, que na década de 1980 nos parecia legítimo defender o direito aos bem-comportados, excluindo do direito à escola os indisciplinados... (Davi, 2º período de Pedagogia).

Adotando uma perspectiva distinta dos demais alunos, embora tenha discorrido sobre o tema “Direito”, abordado nos textos de apoio, Riana trouxe para a discussão observações realizadas durante um período de estágio sobre a experiência de uma aluna no processo de inclusão, colocando-se de maneira crítica acerca desse movimento. Ao contrário de Gabriela e Davi, a graduanda não mencionou nem relacionou as obras consultadas, como solicitado pela docente.

[...] Mas infelizmente não existe adaptações nas salas de aula, professores preparados, materiais didáticos adaptados para deficientes visuais, percebo isso ao ver a aluna chamada AMANDA, cursa o 9º ano do ensino fundamental. Amanda é cega de nascença foi alfabetizada no Rio de Janeiro local onde morava com seus pais até os 16 anos, após a separação dos pais veio morar em Aperibé com sua mãe... Percebo a necessidade de especialização dos educadores em geral, pois se os docentes fossem preparados seria muito mais fácil “lidar” com qualquer tipo de deficiência. Sendo que essa Sala de Recursos deveria ser um ambiente que conta com um professor de educação especial sediado na escola comum, tenho à disposição os materiais e equipamentos especiais, para atendimento dos alunos deficientes visuais em suas necessidades específicas, mas não é isso que acontece... (Riana, desperiodizada, Pedagogia).

As análises desses textos nos levaram a compreender a estratégia adotada pela docente de solicitar as produções textuais aos alunos, sem estabelecer um gênero específico sob duas óticas distintas. Por um lado, proporcionou aos estudantes liberdade para criar textos a partir de seus próprios pressupostos. Como pôde ser visto nos fragmentos expostos e analisados, surgiram produções que se aproximaram dos gêneros: resenha, resumo, relato de experiência. Por outro lado, os graduandos não refletiram sobre as especificidades dos gêneros discursivos e, com efeito, não apreenderam as características destes. Ademais, percebemos que grande parte dos alunos ficaram tensos por conta da falta de parâmetro de produção, como pode ser verificado na fala da aluna Gabriela, que cursava o segundo período do curso de Pedagogia: “Alguns textos são muito complexos para eu escrever e a forma como são pedidos também”.

Em se tratando do segundo apontamento, acerca da possível causa do conflito vivenciado pelos estudantes para identificar e produzir gêneros acadêmicos, destacamos que, embora tenham prevalecido propostas de textos que não contemplavam um gênero discursivo específico, em dois eventos as professoras chegaram a nomear as produções textuais requisitadas. Todavia, em ambas as propostas, as características dos gêneros solicitados não foram trabalhadas e os textos não foram socializados.

O primeiro evento refere-se à aula em que Maria pediu aos estudantes que elaborassem um relato da imagem, criando um contexto para figuras apresentadas por ela. Nessa situação, vale ressaltar ainda que a docente apontou o gênero específico em

que a produção se materializaria, embora em momento algum as características do gênero tenham sido trabalhadas e/ou citadas por ela.

Sobre o gênero relato, solicitado pela professora, Costa o conceitua como “uma narração não ficcional escrita ou oral sobre um acontecimento ou fato acontecido, feita, geralmente, usando-se o pretérito perfeito ou o presente histórico” (2012, p. 202). Além disso, os verbos e os pronomes são escritos na primeira pessoa, posto que o narrador é também o protagonista do fato relatado. Como dito anteriormente, essas características não foram destacadas pela docente e, como efeito, foram desconsideradas nas produções dos graduandos. Exemplos:

Essa foto de uma chave pra mim foi como estivéssemos vivendo em um mundo que está preso dentro de uma, caixa, e que ali as pessoas estão presas, com um coração cheio de ódio, dor, angústia. Diante de tudo que nos deparamos no mundo atual é praticamente isso que estamos vivendo, radiados de pessoas assim, são poucas ao que pensam diferente; o mundo está cheio de violência, e como seria bom se essa chave abrisse essa caixa, para libertar esses corações cheio de tanta maldade. E a partir do momento que essa caixa se abrisse um novo mundo existiria e com pessoas dispostas a amar ao próximo (Sâmia, 2º período de Pedagogia).

A natureza, o equilíbrio perfeito entre a vida e a morte. Algo que funciona um respeitando o outro, compreendendo, aceitando. Aqui não existe guerra, ganância, soberba, discriminação. O objetivo aqui é simples. Nascer. Não importa se dentro da água, escondido em um tronco ou uma poça [...] qualquer. Aqui não existe definição para luxo. Aqui é apenas um lugar para se viver (Leonardo, 2º período de Pedagogia).

A aluna Sâmia elaborou um texto em que relacionou a imagem selecionada à sua percepção do mundo atual, fazendo uma analogia à Caixa de Pandora. Embora tenha utilizado pronomes e verbos na primeira pessoa, a discente não relatou nenhum fato, fictício ou real. De maneira semelhante, Leonardo trouxe uma análise acerca das questões que envolvem o funcionamento da natureza, correlacionando-as aos acontecimentos reais vivenciados e provocados pelos seres humanos. Ou seja, ambas as produções se distanciaram consideravelmente do gênero discursivo relato, proposto pela docente.

O segundo evento observado em que foi solicitado um gênero discursivo específico refere-se à aula ministrada pela professora Maria. Na ocasião, ela pediu aos alunos que elaborassem um resumo do filme *Drogas e Cidadania em debate* (produzido pelo Conselho Federal de Psicologia), trazendo informações adicionais acerca do tema tratado.

Costa conceitua resumo como um gênero discursivo “em que se reduz um texto qualquer, apresentando-se seu conteúdo de forma concisa e coerente” (2012, p. 205). Indo mais além, Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) destacam algumas estratégias que devem ser adotadas na produção de um resumo, entre elas, esclarecer, no

decorrer do texto, de forma variada, de quem são as ideias resumidas; inserir, no início da produção, uma indicação do texto resumido; selecionar um vocabulário adequado ao gênero. Além disso, as autoras apontam que o resumo deve “ser compreendido em si mesmo por um leitor que não conhece o texto original” (2004, p. 58).

Em outras palavras, resumir é fazer uma síntese, de forma objetiva e clara, das principais ideias do texto base. No caso em análise, além de a docente não ter esclarecidos aos alunos essas especificidades do gênero resumo, ela ainda solicitou que eles acrescentassem informações sobre o tema. Nesse sentido, fazendo com que as referidas produções se distanciassem das características do gênero discursivo resumo, como pode ser verificado nas produções a seguir.

O vídeo cita o plano nacional de combate ao tráfico que incentiva a internação compulsória dos usuários de crack em clínicas particulares de psiquiatria com intuito de “ajudar” pessoas diagnosticadas com vícios de drogas tratando usuários como doente mental. Afirma que as comunidades terapêuticas para onde levam esses usuários como a volta dos manicômios. Sendo como diz o vídeo, o retrocesso da reforma psiquiátrica onde deveria ser um tratamento público de qualidade por conta da falta de meio de tratamento digno, visto que no manicômio o tratamento é feito a partir de choque e outras torturas físicas. [...] A luta anti manicomial nasceu dia 18 de maio de 1997 para acabar com tais práticas lutando pelos direitos dos doentes mentais, combatendo a idéia de isolamento dessas pessoas que têm o direito de liberdade e a viver em sociedade... (Bárbara, 4º período de Física).

A sociedade é quem te impõem a maneira de vestir, de comer, os grupos a se relacionar. Imposição esta que deveria ser seguido por todos, sendo o correto. Mas quando as pessoas desviam dessas regras impostas pela sociedade tradicional, assim atingindo seus princípios conservadores, com isso os agentes dos grupos tradicionais tentam excluir os desviantes de seus campos sociais [...] Os sintomas são os mais variados como insônia, tonturas, cafaléia, irritabilidade, discinéia. Estes são alguns dos sintomas que esse remédio causa em uma criança ou adulto, tudo isso por uma doença que sequer é comprovada. Pois a dislexia e o TDAH não são comprovados. Porém a dislexia é identificada por meios de leituras e escrita que é realizado com uma criança para saber se ela tem essa “doença”, porém como saberemos se é problema neurológico ou se a criança apenas não sabe ler? Como seria se pegássemos um texto em Francês e pedissem para que pudéssemos ler e escrever em Francês se nós não sabemos? Pois bem, assim se fazem para diagnosticar a dislexia [...] Não estou culpabilizando somente o professor, porque ele muitas vezes trabalha de 2 à 3 turnos para poder se manter, e com isso criar aulas mais dinâmicas, conhecer a vivência dos alunos e seguir um cronograma escolar se torna uma questão difícil de se conciliar, porém necessária. Como diz Arroyo 2011, “A educação não se libertou da estreiteza do mercado porque não é fácil operarmos na lógica dos direitos humanos. Não é fácil ver em cada aluna, aluno um ser humano de plenitude de seus direitos. Exige outra mirada” (Kétsia, desperiodizada, Pedagogia).

O vídeo analisado por Bárbara, denominado *A volta dos manicômios* faz uma crítica à internação compulsória como dispositivo do Sistema Único de Saúde, em que o autor se posiciona de maneira contrária a tal procedimento, utilizando como argumentos a inexistência de um projeto terapêutico e a violação dos direitos humanos. Para a construção do resumo, a aluna iniciou o texto fazendo uma síntese das ideias abordadas no vídeo. Em um segundo momento, trouxe informações complementares acerca do tema. Embora esclareça de quem são as ideias resumidas, ela não aponta a fonte dos dados adicionais apresentados.

Já o filme examinado pela discente Késia, *Medicalização e Sociedade*, traz uma reflexão acerca do uso descontrolado e irrestrito de medicamentos no cotidiano, sobretudo no que diz respeito a drogas (ilícitas) utilizadas no tratamento de crianças “diagnosticadas” como hiperativas. Na elaboração do resumo, a princípio, a aluna tratou dos conteúdos analisados no filme: os efeitos do medicamento utilizado para o tratamento da doença TDAH e o diagnóstico precoce e, muitas vezes, falho apresentado pelos professores. Em seguida, ela fez uma reflexão sobre a rotina do professor, afirmando que esta o impede de ter um olhar atento e elaborar atividades dinâmicas. Por fim, associou a questão da medicalização aos conteúdos analisados no texto de Arroyo, trabalhado na aula anterior, sobre a mercantilização da educação. Percebe-se que, apesar da aluna ter construído um texto coerente, sua construção não se aproximou da proposta da professora nem tampouco das características do gênero discursivo resumo.

A partir das leituras das produções analisadas para tratar dos apontamentos acerca das possíveis causas das tensões vivenciadas pelos graduandos no que concerne à produção dos gêneros discursivos acadêmicos, verificamos a necessidade de trazer à baila para esta discussão, ainda que de forma sintetizada, reflexões acerca dos estudos dos gêneros discursivos, uma vez que percebemos que conflitos dessa natureza são amenizados quando tal teoria é considerada no trabalho da produção escrita e oral em sala de aula.

A partir da década de 1980, o ensino da linguagem passou pelo que foi denominado por Rojo (2015) de uma virada pragmática. A língua, que até então era vista apenas como instrumento para transmitir informações entre os interlocutores, passa a ser compreendida como um lugar de interação humana. Nesse sentido, estudiosos da linguagem afirmam que

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 127).

Levando em conta essa nova visão da linguagem, passam a ser consideradas as situações de interlocução, nas quais a língua se materializa, e a influenciam a partir de diversos fatores, tais como a integração dos interlocutores, o contexto de produção, as situações de comunicação, a interpretação, o gênero textual e o propósito de quem produz o texto.

Ao se considerar a linguagem como processo de interação, que, por sua vez, ocorre por intermédio de textos, surge, então, a necessidade da inserção destes como instrumentos no processo de ensino e aprendizagem da língua. Esses diversos textos que circulam na sociedade, por meio dos quais as ações da linguagem se concretizam, são denominado por Bakhtin (2003) de gêneros discursivos. Sobre o gênero discursivo, Dolz, Gagnon e Decândio assinalam que

é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas nas práticas sociais. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduo-os-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (2010, p. 44).

Apesar de essa compreensão da linguagem circular por instrumentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, pesquisas e livros didáticos há cerca de duas décadas, é impressionante constatar que, ainda hoje, a forma com que as docentes introduzem os gêneros discursivos nas suas aulas afasta-se consideravelmente daquilo que é preconizado pela bibliografia especializada e que essa distância é percebida na atuação, tanto de professores que não são formados em Letras – caso desta pesquisa como por aqueles que possuem habilitação para atuar em disciplinas de linguagem.

Aplicar os aspectos formais da escrita

Outra tensão destacada pelos graduandos e diagnosticada pelas docentes diz respeito à aplicação dos aspectos formais da escrita. Ou seja, grande parte dos alunos desconhecem as regras que regem a variedade padrão da língua.

Este obstáculo pôde ser observado constantemente nos textos produzidos pelos estudantes, como demonstram os fragmentos que seguem.

De repente Beatriz da um pequeno sorriso de canto de boca respira fundo e rapidamente enfiou sua mão dentro do saco com às flores; o rei imediatamente abriu um sorriso de comemoração pois tinha certeza de seu casamento com a linda Beatriz, quando ela tira a mão de dentro do saco e para a tristeza e surpresa do rei a flor na mão de Beatriz era branca (Sirlaine, Pedagogia).

Beatriz viu que o rei não colocou nenhuma flor da cor branca, dirigiu-se a palavra a ele, ele contestando o porquê ele tinha feito isso. O rei falou que desde a primeira vez que a viu, não conseguiu tirar sua imagem da cabeça, e queria se casar com ela a todo custo.

Porém Beatriz não queria se casar com o rei, então pediu-lhe que colocasse uma flor de cada para ela fazer o sorteio.

Na hora de retirar a flor Beatriz tirou a rosa, deixando o rei muito feliz e Beatriz e seu pai tristes com o acerto de contas (Fábia, Computação).

Como, naquela época as coisas não eram fáceis, dependendo eu falaria com meu pai da situação e... (Paula, Matemática).

O rei se indignou e mandou prender Sr. Sousa, como castigo de sua dívida. Sr. Souza preferiu ficar preso do que entregar Beatriz para se casar com o rei (Wagner, Matemática).

Patto, diz que o fato de ingressar numa escola não significa que a criança esteja incluída (Flaviana, Ciências).

Destacamos, nos fragmentos expostos, alguns desvios encontrados nas produções dos discentes. Ao analisá-los, é possível perceber que, em geral, eles abrangem aspectos gramaticais variados como acentuação ("da"), ortografia ("surpreza"), concordância ("coisas eram fáceis"), regência ("preferiu ficar preso do que") e pontuação ("Patto,"). Ademais, alguns podem ser considerados primários, por exemplo, a grafia da palavra "sorrizo" e "surpreza".

Em se tratando do obstáculo relativo à inadequação da variedade linguística ao contexto acadêmico, havia uma preocupação acentuada por parte da professora Maria que, a fim de auxiliar os graduandos, no período das observações, propôs duas atividades consideradas por ela como específicas para esse fim. Na primeira, ela distribuiu uma folha contendo textos produzidos pelos próprios alunos e pediu que eles verificassem os "erros" presentes nas produções. Em seguida, a docente iniciou a correção junto aos alunos do que ela considerava inadequado. Vale ressaltar que, apesar de a docente ter alertado os alunos sobre os desvios de forma coerente, Maria não especificou as regras que sustentaram suas correções, porque, segundo ela, as desconhece. Na segunda, a docente pediu que os alunos elaborassem um vocabulário de palavras desconhecidas e/ou palavras que eles tinham dificuldades de escrever para realizar um Soletrando.

Ainda que defendamos a necessidade de esclarecer aos estudantes o porquê de tais correções, ou seja, as regras que as subjazem, e a importância de se trabalhar os textos em situações concretas de uso – o que não aconteceu nas atividades propostas –, consideramos a primeira atividade significava, no sentido de ter levado os alunos a refletirem sobre os aspectos que envolvem a variedade padrão, a partir de suas próprias produções. Foi notório o envolvimento e a atenção dos discentes na execução da

tarefa. Já a segunda atividade foi proposta de forma descontextualizada, enfocando apenas a norma padrão da língua.

Maria destinava um tempo significativo de suas aulas para corrigir os textos dos alunos. Acreditamos que o próprio perfil da turma produziu esse quadro. Existia, então, um impasse entre a precariedade da formação profissional da docente⁵ e a formação insuficiente dos alunos no que diz respeito à adequação da linguagem ao contexto acadêmico. Sendo assim, restou a “boa vontade” e o “querer acertar” da professora, que não foram suficientes para atender às demandas dos graduandos.

De fato, é considerado inadequado utilizar a variedade linguística informal nas interações que ocorrem na esfera acadêmica. Por isso, faz-se necessário realizar um trabalho que abarque o ensino da gramática também nos cursos de graduação, ainda que muitos professores universitários, conforme mencionado, jugam-se isentos da responsabilidade de auxiliar os estudantes nesse quesito, por acreditarem que os discentes já deveriam chegar à universidade dominando esse conhecimento.

No que tange ao ensino na gramática, compartilhamos das considerações de Travaglia (2006) quando afirma que é preciso realizar um ensino que tenha como referência a gramática reflexiva. Segundo o autor, o ensino pautado na gramática reflexiva visa a levar os alunos a refletirem sobre os conhecimentos intuitivos que eles possuem da língua para que, a partir destes, eles possam ter consciência, não só do que já dominam em se tratando de linguagem, mas também do que compreendem como recursos linguísticos que ainda não fazem parte de seus repertórios.

Para isso, o linguista aponta para a necessidade de se realizar um trabalho do ensino da gramática de forma contextualizada, em outras palavras, em situações reais de comunicação, por meio de atividades com os diversos gêneros discursivos que circulam no âmbito acadêmico.

Compreender os textos acadêmicos

Os graduandos destacaram ainda a dificuldade que enfrentavam para compreender os textos que eram convidados a analisar em seus respectivos cursos. Essa tensão era apontada, tanto pelos alunos que estavam ingressando na graduação como por aqueles que cursavam os períodos finais.

A professora Maria tinha um olhar muito sensível para as questões que envolvem a compreensão textual e percebia a angústia dos estudantes de compreender os textos acadêmicos. Diante disso, para auxiliar os estudantes, num primeiro momento, ela realizou um trabalho que contemplou alguns aspectos que envolvem o processo de com-

5. A docente é graduada em Psicologia.

preensão textual. Como exemplo, citamos duas atividades. Na primeira, ela pediu aos alunos que elaborassem um contexto para uma imagem, disponibilizada por ela, com objetivo de levá-los a refletir acerca da importância da análise do contexto para o processo de compreensão textual. Na segunda, os discentes tinham que criar um desfecho para o conto "História da moça e do rei". Segundo Maria, essa tarefa desenvolveria a capacidade de relacionar as partes do texto. Além dessas atividades, num segundo momento, a docente realizou leituras coletivas dos textos trabalhados, por meio de rodas de leitura.

Enquanto as primeiras atividades tinham como fim fazer com que os alunos refletissem, de forma dinâmica, acerca de aspectos constitutivos do movimento da análise textual, posteriormente, nas leituras coletivas, a docente tinha como propósito auxiliá-los a compreender o conteúdo temático presente nos textos trabalhados, bem como levá-los a desenvolver uma leitura crítica e ativa.

Consideramos os encaminhamentos adotados pela docente significativos, no que tange à compreensão dos textos acadêmicos, no sentido de que os alunos participaram ativamente das discussões presentes. Sentiam-se inseridos, interagiam e relatavam suas vivências. Ademais, as diversas percepções pontuadas pelos graduandos sobre um mesmo texto enriqueciam significativamente as discussões. Acrescentamos, ainda, que acreditamos que esse obstáculo pode ser considerado comum, uma vez que, em grande parte dos textos socializados na graduação, os autores utilizam "termos específicos que somente especialistas vão reconhecer" (BECKER, 2015, p. 60).

Considerações

Como muitas pesquisas têm evidenciado, no Brasil e fora dele, os alunos de graduação (e muitas vezes os de pós-graduação) apresentam dificuldades substanciais para a escrita e a leitura de textos que circulam no ambiente universitário. Além disso, poucas são as propostas de trabalho que buscam minimizar esse problema e colaborar com a formação inicial do estudante, que se pretende pesquisador e leitor (minimamente) da produção acadêmica. Embora evidenciem os obstáculos dos graduandos, poucas (ou raras) são as pesquisas que se dedicaram a apontar a natureza linguística desses desafios.

Tendo em vista esse panorama, nesta pesquisa, buscamos identificar os principais desafios vivenciados pelos graduandos no que diz respeito aos usos da linguagem na esfera acadêmica, para, a partir dos dados obtidos, posteriormente, desenvolver encaminhamentos pedagógicos que visem a auxiliá-los no processo de inserção na esfera acadêmica.

A partir da análise dos dados, identificamos os seguintes desafios: 1) ordenar as ideias; 2) produzir gêneros discursivos solicitados e reconhecer suas características; 3) aplicar os aspectos formais da escrita; e 4) compreender os textos acadêmicos, tais desa-

fios compreendem tanto regras de operação gramaticais como estruturas textuais. Em outras palavras, compreendem estratégias básicas necessárias ao escrever, tais como domínios dos gêneros discursivos, coesão, coerência, progressão textual e, no caso da esfera acadêmica, a norma padrão da língua.

Surpreendeu-nos perceber que os obstáculos linguísticos apontados são evidenciados tanto pelos graduandos que cursavam os primeiros períodos como por aqueles que estavam concluindo o curso. Isso significa que, no decorrer do curso, grande parte dos graduandos não desenvolveu o letramento acadêmico que, como referido anteriormente, implica a iniciação a novos modos discursivos e a novas formas de compreender, interpretar e organizar o pensamento (LEA; STREET, 1998).

Todas essas reflexões nos fazem reiterar a importância da realização de um trabalho ancorado na perspectiva de letramentos acadêmicos, tendo em vista que as práticas baseadas neste modelo envolvem inúmeros aspectos apontados pelos discentes como obstáculos: variedade padrão da língua, gêneros discursivos, questão de identidade e poder que as práticas letradas evocam, entre outros. Além disso, fazem-nos pensar na necessidade de se criar políticas que auxiliem os discentes a se inserir, de fato, nesses espaços acadêmicos.

Dito isso, retomamos um trecho deste artigo, o enunciado de uma graduanda, matriculada no 4º período de Física, que diz: Me sinto como cego em tiroteio. A partir desse discurso, podemos inferir que esses alunos, com suas carências e fragilidades, estão presentes na universidade e, para ali estarem, passaram por um processo de seleção. E agora?

Acreditamos que, num primeiro momento, é possível e preciso institucionalizar as práticas de letramento acadêmico, por meio da elaboração de currículo que contemple um repertório de práticas linguísticas considerável que dê conta de inserir os discentes nos distintos contextos e disciplinas a que são expostos. Para isso, é preciso que haja uma mobilização, por parte das instituições, a fim de “conscientizar/ esclarecer” os docentes de todas as áreas (daí a complexidade da questão analisada), posto que o letramento acadêmico melhora o desempenho geral, sobre a importância de auxiliar os estudantes a se inserir, efetivamente, na esfera acadêmica, sobretudo, no tocante às práticas leitoras e escriturais acadêmicas.

A partir do exposto, espera-se que a pesquisa realizada aponte alguns caminhos para construir alternativas para um problema que grassa nas universidades, a saber, a dificuldade de leitura e escrita de gêneros discursivos acadêmicos, e a concomitante inclusão dos alunos nas práticas letradas desse universo.

Referências

- ANDRADE, L. T. Entre fazer e dizer: atividade docente e práticas pedagógicas escolares, nos atos de escrita na formação. *Raído*, v. 8, n.16, jul./dez. 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BECKER, Howard. *Truques da escrita: para começar e terminar teses, livros e artigos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- COSTA, Sérgio. *Dicionário de gêneros textuais*. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- FIAD, Raquel. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2ª parte, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2eET3js>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- FISCHER, Adriana. *A construção de letramentos da esfera acadêmica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- GEE, James Paul. *Social Linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2nd ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- HEATH, Shirley. *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LEA M.; STREET B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, vol. 23, Issue 2, p. 157, jun., 1998.
- _____. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014.
- LILLIS, Theresa. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Ed.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lilia. *Resumo*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1.)
- _____. *Planejar gêneros acadêmicos*. São Paulo: Parábola, 2005. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 3.)
- RAMOS, Flávia; ESPEIORIN, Vânia. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade – entrevista com David Russel. *Conjectura*, v. 14, n. 2, maio/ago., 2009.
- ROJO, Roxane. Diálogos brasileiros no estudo dos gêneros textuais/discursivos: teorias de base e suas apropriações. In: *Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais*. São Paulo, 2015.
- SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.
- STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.
- _____. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TRAVAGLIA, Luiz. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2006.

REESCRITA COMO OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM PORTUGUÊS POR ALUNOS CHINESES

REWRITING AS OPPORTUNITIES TO LEARN PORTUGUESE TEXT PRODUCTION BY CHINESE STUDENTS

Diana Fangfang ZHANG¹

RESUMO: Este trabalho propôs uma prática pedagógica, com base nas discussões dos conceitos de escrita como prática social, proficiência em escrita e uso de reescrita, procurando inspirar propostas de ensino que visem ao trabalho de escrita como prática social e que busquem propiciar oportunidades de análise e reescrita do texto para promover a aprendizagem. A pesquisa foi desenvolvida em uma disciplina de leitura de um Curso de Graduação em Língua Portuguesa na China. A disciplina teve 16 encontros (32 horas), durante os quais a professora-pesquisadora propôs a leitura, a discussão e a escrita de diferentes gêneros do discurso. Entre as atividades desenvolvidas ao longo do semestre, foram propostas aos alunos três tarefas do exame Celpe-Bras (tarefas que integram leitura e escrita), que são foco deste estudo. A primeira versão do texto de cada tarefa foi corrigida pelo colega. A seguir, os alunos fizeram a reescrita com base no feedback dado pelo colega. A professora-pesquisadora corrigiu a segunda versão do texto e deu aos alunos o *feedback* para que eles pudessem fazer nova reescrita. Depois, a professora-pesquisadora corrigiu a terceira versão do texto. Para obter as perspectivas dos alunos sobre sua aprendizagem relativas à produção textual, foram realizadas entrevistas com todos os alunos participantes. Após analisar e comparar os 135 textos coletados, constataram-se os progressos a partir da reescrita dos textos em termos de construção da interlocução, uso das informações e recursos linguísticos. Espera-se que o presente estudo possa contribuir para o ensino de escrita em língua portuguesa a alunos chineses.

PALAVRAS-CHAVE: Língua escrita. Reescrita. Prática social. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: This work proposes a pedagogical practice, based on the discussions of the concepts of writing as social practice, writing proficiency and rewriting, trying to inspire teaching proposals that aim at writing as social practice and that seek to provide opportunities for analysis and rewriting of text to promote learning. The participants of the research were 15 Chinese students and myself, as teacher-researcher, in a reading subject in a Portuguese Undergraduate Course in China. The subject had 16 meetings (32 hours), during which the teacher-researcher proposed reading, discussing and writing different discourse genres. Among the activities developed during the semester, the students were assigned three tasks of the Celpe-Bras Exam (integrated reading-to-write tasks), which are the focus of this study. The first version of each text was corrected by a classmate. Then the students rewrote their texts based on the feedback given. The teacher-researcher corrected the second version of the texts and

1. Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professora do Departamento de Português da Faculdade de Estudos Hispânicos e Portugueses da Universidade de Estudos Estrangeiros de Beijing (Beijing Foreign Studies University), Beijing, China. E-mail: zhangfangfangdiana@hotmail.com. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0868-8754>.

gave the students feedback for their next rewriting. Then the teacher-researcher corrected the third version of the text. To obtain students' perspectives on their learning regarding writing, interviews were conducted with all participating students. After analyzing and comparing the 135 texts collected, we verified the progress from the rewriting of the texts, in terms of constructing dialogue, use of information and linguistic resources. It is hoped that the present study may contribute to the teaching of writing in Portuguese to Chinese students.

KEYWORDS: Writing. Rewriting. Social practice. Teaching and learning.

Introdução

A ideia da pesquisa surgiu durante minha experiência profissional como professora de Língua Portuguesa numa universidade da China. Até a meados da primeira década dos anos 2000, a ênfase do ensino no curso de graduação em Língua Portuguesa desta universidade era principalmente voltada aos aspectos linguísticos (vocabulário e regras gramaticais), prestando pouca atenção ao uso da linguagem. As habilidades de leitura e de escrita eram tratadas separadamente. A leitura era ensinada como uma atividade de decodificação, ou seja, com o foco na tradução do texto e na localização de informações específicas, ao passo que a escrita era tratada prioritariamente como reprodução de formas linguísticas. Coerente com essa perspectiva, na avaliação de produção escrita, a correção recaía principalmente em aspectos de gramática e de ortografia e a prática da reescrita, uma atividade amplamente aceita e incentivada pelas correntes mais modernas da didática de línguas, é ainda pouco praticada no ensino de português na universidade.

Essa concepção de ensino de língua estrangeira era – e em alguns casos continua sendo – muito comum na China, possivelmente devido à herança deixada pelas relações amistosas no século passado entre a China e a União Soviética. Assim, ainda hoje veem-se em muitas áreas as influências da URSS, incluindo no ensino de língua estrangeira. Depois da fundação da República Popular da China em 1949, a URSS enviou equipes de especialistas à China para fornecer orientação e apoio na construção do país. Adotavam-se metodologias pedagógicas aprendidas com a URSS nas instituições de ensino, por exemplo, nas escolas de línguas. Essas metodologias e concepções, que se inserem num determinado contexto e época, mantêm-se, em muitos casos, até hoje nas escolas.

Tive oportunidade de fazer doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e aproveitei para assistir às aulas do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) cujas práticas de ensino eram baseadas na concepção de “uso da linguagem” e de “gênero do discurso”. Tendo como inspiração e referência a metodologia de ensino usada no PPE, busco ampliar e aprofundar

a reflexão sobre os conceitos e as práticas de escrita e reescrita, envolvendo os alunos na discussão conjunta dos parâmetros de avaliação, na correção dos textos e no fornecimento do *feedback* com o intuito de criar oportunidades de aprendizagem através das suas participações nas práticas de análise e de produção textual. Pretendo analisar, ao longo de um semestre, se houve ganho de expressão e de produção nos diferentes gêneros tratados no curso. O trabalho de escrita em português e de análise e correção de textos alinhado à noção de gênero discursivo foi desenvolvido com uma turma de 15 alunos chineses. Ao longo de um semestre, analiso e comparo a primeira versão dos textos produzidos pelos alunos, os textos reescritos após a correção e o *feedback* dado pelo colega, e a terceira versão, depois da correção e do *feedback* dado pela professora.

Início o artigo discutindo os conceitos sobre a língua escrita e a reescrita. A seguir, apresento a metodologia da pesquisa e os resultados da análise para buscar estabelecer uma relação entre a reescrita e a melhoria da produção escrita dos alunos, bem como propor possíveis desenvolvimentos nas práticas de ensino no curso de graduação em Língua Portuguesa na universidade.

A escrita como uma prática social e a proficiência em escrita

Segundo Meurer (1997), a linguagem, além de sua configuração linguística, é constituída de uma dimensão psicológica e de uma dimensão social.

Da perspectiva de sua dimensão social, a linguagem é vista como um instrumento de ação social, de interação do indivíduo com seu meio ambiente. O texto, tanto escrito como oral, sendo um meio de manifestação da linguagem, também é caracterizado por essas duas dimensões, pois, ao usarmos textos, fazemos uso de diferentes tipos de conhecimentos para interagir com outros indivíduos dentro de determinados contextos sociais. (MEURER, 1997, p. 14)

O autor explica que nossas experiências com a escrita são construídas em ambientes institucionalmente organizados e que as instituições são historicamente constituídas por determinadas práticas e valores expressos através da linguagem.

[...] o *discurso* é o conjunto de afirmações que articuladas através da linguagem expressam os valores e significados das diferentes instituições; o *texto* é a realização linguística na qual se manifesta o discurso. [...] Todo discurso é investido de ideologias, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade. Além disso, todo o discurso é também reflexo de uma certa hegemonia, isto é, exercício de poder e domínio de uns sobre os outros. [...] Assim, por exemplo, serão muito diferentes os textos criados dentro do discurso da igreja, da escola, da indústria, da ciência, dos diferentes partidos políticos, da prostitui-

ção, etc.. Cada instituição tem seus discursos sempre investidos de determinadas ideologias, determinadas maneiras de ver, definir, lidar com a 'realidade'. Isso se reflete nos textos, através dos quais nos comunicamos e executamos ações sociais. (MEURER, 1997, p.16-17, grifos do autor).

Em consoância com as ideias de Bakhtin e de Fairclough, o autor afirma que todo texto tem um grau de intertextualidade, quer dizer, está ligado de algum modo aos textos que foram escritos antes dele. Ou seja, há um determinado leque de opções oferecido pela língua para a escritura de um dado gênero, dado que existem expectativas de que o texto produzido seja reflexo de certos discursos já existentes, uma resposta a eles. A escritura de um texto parte da motivação, gerada a partir da história discursiva individual de cada autor e dos conflitos e necessidades contidos nos discursos institucionais (que refletem o contexto social no qual o escritor está inserido para produzir seu texto). Ambos estão ligados a um conjunto de práticas sociais: a experiência individual de cada pessoa e os princípios que mostram e regulam o que é adequado e aceito por diferentes instituições sociais. “Por isso, há uma expectativa de que todos os textos tenham forma, funções e conteúdos específicos.” (MEURER, 1997, p. 17) É esperado do escritor que ele cumpra uma série de exigências que precisam ser contempladas ao longo da composição do texto. Não obstante, os discursos são dinâmicos e passíveis de mudanças; portanto, quando novos textos são criados, os discursos são neles reconstruídos e podem ser transformados gradativamente.

Meurer (1997) propõe um modelo de funcionamento da produção de textos que consiste de módulos que se interligam, representando processos e recursos envolvidos na escrita. Os módulos incluem: fatos/realidade; história discursiva individual, discursos institucionais e práticas sociais; parâmetros de textualização; monitor; representação mental de fatos/realidade por parte do escritor. Sintetizando a proposta do autor (MEURER, 1997, p. 18 a p. 27), o primeiro passo para a produção de um texto acontece a partir de uma determinada motivação, como resultado da interação dos seguintes componentes: desejos, necessidades ou conflitos gerados a partir da *história discursiva individual* de cada pessoa; necessidades, conflitos ou diferenças gerados dentro dos diferentes *discursos institucionais*. Ambos estão ligados a um conjunto de *práticas sociais*. A partir da motivação, o escritor inicia o percurso da produção textual, formando uma *representação mental* do(s) aspecto(s) dos *fatos/realidade* a que quer se referir, ou seja, sua leitura da realidade. A representação mental criada pelo escritor é “controlada” por um *monitor*, um aparato mental complexo que planeja e executa o processo de escrever como um todo. O funcionamento do monitor depende dos conhecimentos que o escritor tenha de fatos/realidade, de discursos institucionais e práticas sociais e de *parâmetros de textualização* que incluem, além da motivação, os seguintes: objetivo do texto;

identidade do escritor e da audiência; a organização retórica típica de cada texto e o contexto sociocultural onde é usado como forma de ação social; relações oracionais e organização coesiva do texto como um todo; coerência, entre outros aspectos.

A partir da representação mental de uma determinada realidade (estágio A), o escritor seleciona um enfoque, um ponto de concentração, passando para o estágio B, no qual ele tenta concretizar sua mentalização através de representações linguísticas, começando assim o texto escrito. Os módulos que compõem o modelo são ativados simultaneamente, e há uma interação entre os módulos que representam os estágios A e B, quer dizer, o processo é interativo: um estágio alimenta o outro, integradamente. Meurer divide o estágio A em duas partes: *representação mental* e *focos de atenção*. A primeira trata de fornecer uma visão mais global, enquanto a segunda se refere à concentração sobre o que especificamente o escritor pretende escrever. Como diz Meurer (1997, p. 22), “[...] o texto vai surgindo a partir da realização linguística de focos de atenção específicos, sendo que ‘por trás’ de cada ponto focal pode haver, e geralmente há, uma imagem mental mais abrangente, dentro da qual o ponto focal se encaixa”. Ele aponta que um dos problemas de escritores principiantes e leitores inexperientes é que se focalizam apenas nos aspectos microestruturais e ignoram que o texto abrange mais do que a soma de sequência de frases.

O texto surge por partes, a partir dos focos de atenção. À medida que redige, o escritor poderá fazer diversos ‘retornos’, ciclicamente.[...] Esse processo pode conservar, aprofundar ou mudar o foco de atenção, levando tanto à continuação/conclusão como a mudanças no texto produzido. (MEURER, 1997, p.22-23)

Passando pelos dois estágios, o escritor produz trechos do seu texto até completar uma primeira versão. Para dar forma e conteúdo finais ao texto, Meurer indica dois caminhos: o monitor poderá indicar ao escritor que ele precisa enriquecer a etapa A, ou seja, sua representação mental dos fatos/realidade sobre os quais deseja tratar (através de subsídios de debate, levantamento de fatos, conceitos, etc.); ou poderá indicar que é preciso um conjunto de operações recursivas que visam à recomposição e ao polimento do texto (MEURER, 1997, p.24).

Nessa etapa, o escritor assume não apenas o papel de compositor, mas também de leitor de seu próprio texto. Na função de leitor, o escritor lê o texto, analisando função, forma e conteúdo do texto, fazendo um esquema para verificar se o texto corresponde ao que pretendia criar e verificando se está adequado aos *parâmetros de textualização, discursos institucionais e práticas sociais* exigidas para aquele texto. Terminada essa etapa de aprimoramento do texto, o escritor pode voltar às etapas anteriores para reelaborá-lo quantas vezes o seu monitor e/ou revisores externos lhe indicarem. Meurer

(1997, p. 26) afirma que, “[...] em situações de vida real, quando escritores proficientes produzem trabalhos mais complexos, geralmente recompõem e enriquecem esses trabalhos com auxílio de revisão por parte de *outros* leitores ou revisores externos”.

Conforme salienta Gao (2012), Meurer propõe esse modelo com o objetivo de chamar a atenção do professor e do aprendiz sobre o fato de que

[...] textos autênticos são sempre uma forma de *prática social* onde um determinado autor se dirige a *audiências específicas* com o *objetivo* de produzir *efeitos específicos*, fazendo uso de *parâmetros específicos de textualização*, expandindo de alguma forma- reforçando ou desafiando- determinados *discursos institucionais* (MEURER, 1997, p. 27, grifos do autor).

Ou seja, na prática pedagógica, “o texto deve trazer em sua produção a ideia de um objetivo a ser cumprido no mundo, considerando o fato de estar imerso em determinado contexto social onde circulam certos discursos institucionais”. (GAO, 2012, p. 21).

Desde uma perspectiva de proficiência comunicativa, ser proficiente em uma língua significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações nessa língua (WIDDOWSON, 1991). Significa também saber usar essas orações de modo a conseguir o efeito comunicativo desejado. Segundo o autor, nas interações sociais em nossa vida cotidiana, “geralmente se exige que usemos o conhecimento do nosso sistema linguístico com o objetivo de obter algum tipo de efeito comunicativo” (WIDDOWSON, 1991, p. 16). Para Clark (2000, p. 49), “a linguagem é usada para fazer coisas”, e o uso da linguagem é uma ação conjunta “levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”. Em consonância com essa visão, entendo que o que um usuário de uma língua precisa para ser proficiente não é ter conhecimento sobre o conjunto de regras sintáticas e o léxico que a compõe, mas saber como usar esse repertório adequadamente em determinada situação.

A proficiência desde uma perspectiva bakhtiniana, é, segundo Schoffen (2009, p.165), a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. Partindo de uma visão de proficiência de escrita como prática social, entende-se que

[..] um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a determinado contexto de produção, utilizando para tanto os recursos necessários ou historicamente preferíveis dentro do gênero no qual o texto se insere. (DILLI; SCHOFFEN; SCHLATTER, 2012, p. 175)

Entendo que os “recursos necessários ou historicamente preferíveis” mencionados pelas autoras são características do texto que, ao longo da história conjunta de certas comunidades com determinados textos, modos de dizer e valores associados a

esses modos de dizer, foram se consolidando como “relativamente estáveis” para eles nesses gêneros do discurso. Essa parte relativamente estável dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) é o que os participantes de uma determinada comunidade de prática reconhecem como o gênero em pauta e o que os orienta quanto a possibilidades de resposta. Um texto que subverta essas características relativamente estáveis leva em conta as expectativas construídas ao longo da história em relação a modos de compreender e produzir esse texto para poder causar o efeito desejado. Isso posto, em um contexto de aprendizagem, entendo que os objetivos de ensino e de avaliação do uso de uma língua devam contemplar o que é relativamente estável: é necessário construir um entendimento mútuo entre professores e alunos de que o relativamente estável está compreendido para se poder compreender a subversão do gênero como projeto de dizer. O foco do ensino e da avaliação no relativamente estável não deve, no entanto, impedir uma atitude constante de atenção aos projetos do dizer, levando em conta as condições de produção do discurso – atitude essa fundamental para que o ensino de gêneros do discurso não se restrinja a “uma definição de uma lista de características de um gênero para depois repetir” (RGS, 2009, p. 96) ou um exercício de categorização de textos.

Como veremos mais adiante, como professora da disciplina ministrada para os alunos participantes desta pesquisa, busquei criar oportunidades para que eles praticassem diferentes usos da língua, com vistas a formar participantes proficientes em diferentes práticas sociais, de acordo com expectativas historicamente construídas sobre o que seria necessário e preferível nos gêneros em pauta. No âmbito desta pesquisa, o foco são as práticas sociais mediadas pela leitura e pela produção escrita no intuito de oferecer subsídios para que possam aperfeiçoar seu desempenho em ações sociais mediadas pela linguagem escrita, compreendendo o que é adequado e valorizado no âmbito do gênero a ser produzido.

Reescrita

A correção sem o encaminhamento de novas oportunidades de prática pode ser pouco eficaz para promover a aprendizagem (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). É recomendado que o avaliador anote o que está bom e o que pode ser melhorado, incluindo os aspectos específicos já tratados em aula, os aspectos relevantes para o gênero do discurso em foco e os aspectos em que vários alunos mostram dificuldades para que os aprendizes possam, com base no feedback recebido, buscar realizar modificações e construir novas aprendizagens. Portanto, a reescrita é uma etapa fundamental para aprender a escrever.

De acordo com Ruiz (2010, p. 59), a reescrita é o procedimento em que “o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto,

em função de uma correção” e, acrescento, em função da compreensão do que ainda pode melhorar com base em vivências e reflexões sobre o gênero em pauta, e troca de ideias em relação ao que é esperado em diferentes situações de comunicação, levando em conta as condições de produção. A reescrita desempenha um papel importante na aprendizagem: além de ter uma nova oportunidade de melhorar o texto, o aluno pode perceber as dificuldades na escrita e buscar métodos para superar as dificuldades; enquanto, para o professor, é uma forma de promover a revisão do texto original, comparar o texto original e o reescrito e assim, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos na escrita.

Ruiz (2010) apresenta quatro tipos de reescrita, com base nos quatro tipos de correção apresentados anteriormente.

- (a) reescrita pós-resoluções. Neste tipo de reescrita, o professor resolve os problemas do texto e mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar em uma possível solução. “Ao reescrever seu texto, o aluno copia praticamente todas as alterações apresentadas pelo professor, já que parece não encontrar nenhuma dificuldade para apenas incorporá-las ao texto original”. (RUIZ, 2010, p.60)
- (b) reescrita pós-indicações. Neste tipo de reescrita, o aluno busca seguir as indicações dadas. Ele pode revelar certas dificuldades em encontrar uma solução para um problema que tenha sido indicado pelo professor. Isso pode se dar por diversas razões: ou o aluno não quer executar a tarefa de revisão ou não sabe revisar seu texto ou, ainda, não revisa porque não compreendeu a correção do professor. (RUIZ, 2010, p.62)
- (c) reescrita pós-classificações. Aqui o aluno precisa compreender a classificação do erro e buscar a solução. De acordo com Ruiz, a revisão pode ou não se efetivar tanto nos casos de correção indicativa como nos de classificatória, seja em razão da dificuldade de o aluno encontrar uma solução para o problema focalizado, seja por não entender o significado do símbolo usado pelo professor.
- (d) reescrita pós-bilhetes textuais-interativos. As correções-bilhetes demandam resposta do aluno. De acordo com Ruiz (2010, p. 70), “são raros no corpus os casos de reescrita pós-‘bilhetes’ que não impliquem, por parte do aluno, um comportamento verbal em resposta sobretudo em se tratando de primeira versão de texto.”

De acordo com Dilli, Schoffen e Schlatter (2012), é importante que o feedback para a reescrita proposta reflita os objetivos específicos de cada tarefa pedagógica, seja coerente com o que está sendo ensinado em cada nível e não faça exigências

quanto ao conteúdo temático ou à acurácia gramatical de modo desvinculado das situações de uso da linguagem. A reescrita deve ser solicitada somente para textos que não estejam satisfatórios; solicitar reescrita sem uma explicitação da razão para a solicitação pode não ser produtivo.

A presente pesquisa pretende estabelecer uma relação entre a correção, o feedback, a reescrita e a melhoria da produção escrita dos alunos. Foram solicitadas aos alunos participantes duas reescritas, uma a partir de correção e feedback dados pelo colega e outra, após feedback da professora, buscando, assim, criar oportunidades de aprendizagem através da análise dos textos produzidos e de orientações para melhorá-lo.

Metodologia da pesquisa

Conforme já explicitado anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral estudar a reescrita orientada pela noção de “uso de linguagem” e de “gênero do discurso” no desenvolvimento da produção textual de alunos chineses. De março a julho de 2013 fui responsável pela disciplina “Leitura II” em um Curso de Graduação em Português na China. A turma era composta por 15 alunos e a professora-pesquisadora. Os 15 alunos, com idade entre 18 e 20 anos, foram admitidos na universidade pelo exame vestibular e não tinham experiência de estudar a língua portuguesa antes de ter acesso ao ensino superior. A turma se encontrava no seu 4º semestre quando foi realizada a pesquisa. As disciplinas que a turma já tinha feito nos três semestres anteriores no curso de português totalizavam 672 horas. No início do semestre, propus para a turma o plano de ensino da disciplina, expliquei a pesquisa que pretendia realizar com toda a turma e pedi o consentimento informado dos 15 alunos participantes. A pesquisa passou também pela aprovação da Comitê de Ética da universidade a fim de defender os interesses, da integridade e da dignidade dos participantes pesquisados.

Na primeira aula, a professora e os alunos discutiram os critérios de avaliação, e foram analisados textos exemplares, bem como instruções sobre como escrever um bilhete, para que todos os participantes se familiarizassem com os conceitos e procedimentos envolvidos no trabalho que seria desenvolvido. Foram usadas três tarefas de escrita do exame Celpe-Bras ao longo do semestre. Os textos foram corrigidos primeiramente pelo colega. Os alunos participantes fizeram a reescrita com base na correção e no feedback dado pelo colega. A seguir, a professora corrigiu a segunda versão do texto e escreveu um bilhete orientando a segunda reescrita. Os alunos fizeram a segunda reescrita a partir das orientações da professora e entregaram a terceira versão do texto para a professora.

A geração dos dados envolveu o acompanhamento do trabalho de todos os alunos durante o semestre, a reunião dos 135 textos que produziram e a análise dos textos

e dos procedimentos de correção e feedback. No final do semestre, fiz entrevistas com os 15 alunos para ouvir suas opiniões sobre o trabalho realizado.

É importante salientar que a proposta de trabalho de leitura e escrita foi desenvolvida nas 16 aulas ao longo do semestre. De acordo com os objetivos da disciplina, foram trazidos temas e gêneros diferentes para discussão em cada aula, com vistas a promover a vivência de leitura de diferentes gêneros do discurso. Considerando a cadeia mais ampla de enunciados, essa experiência com os diferentes gêneros também faz parte do recorte analisado nesta pesquisa. Seguem, portanto, os temas e gêneros lidos e discutidos nas 16 aulas.

Quadro 1: Temas e gêneros discutidos nas 16 aulas

Aula	Tema	Gênero
Aula 1	Expressões idiomáticas	Carta do leitor
Aula 2	Regiões de Portugal	Artigo de livro didático (Prospecto do Instituto de Promoção Turística)
Aula 3	Felicidade	Reportagem de revista
Aula 4	Emprego e profissão	Artigo de jornal online
Aula 5	Dar um jeitinho	Crônica jornalística, artigo de opinião
Aula 6	Preocupação com o futuro	Reportagem de revista
Aula 7	Modo da vida	Artigo de revista
Aula 8	Envelhecimento	Artigo de jornal online
Aula 9	Beleza e saúde	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)
Aula 10	Ecologia	Artigo de revista
Aula 11	Turismo e férias	Artigo de revista
Aula 12	Notícias	Notícia de jornal
Aula 13	Amazônia e ambiente	Artigo de revista, documentário
Aula 14	Tecnologia e economia	Artigo de revista
Aula 15	Diversidade da língua portuguesa	Artigo de revista
Aula 16	Campanha política	Panfleto

As aulas 1, 5 e 9 trataram especificamente das atividades que compõem o *corpus* da pesquisa. O quadro a seguir apresenta uma síntese das atividades desenvolvidas nessas aulas. Mais abaixo descrevo as tarefas de escrita propostas.

Quadro 2: Atividades desenvolvidas nas aulas focais

Aula	Tópico	Atividades
Aula 1	Carta do leitor	Introdução da disciplina; discussão sobre ensino de leitura e produção escrita partindo do gênero do discurso (critérios de avaliação, correção e feedback, reescrita); leitura e discussão sobre expressões idiomáticas; leitura e produção escrita do gênero – carta do leitor.
Aula 5	Crônica	Leitura e discussão do texto “Dar um Jeitinho” (do livro “Aprendendo Português do Brasil”, p. 182-183); leitura e produção escrita do gênero—crônica jornalística, artigo de opinião.
Aula 9	Carta formal (entre setores em uma empresa para sugerir ampliação da linha de produção)	Leitura e discussão do texto “Aromas de bem viver”(da revista Nex Group); leitura e produção escrita do gênero—carta formal

Todas as tarefas propostas incluem a leitura e a produção escrita de diferentes gêneros e temas: a Tarefa 1 foi retirada do exame Celpe-Bras 2012-2, e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de uma carta do leitor posicionando-se sobre o tema de sobrevivência do automóvel no século 21; a Tarefa 2 foi extraída do exame Celpe-Bras 2013-2 e solicita a leitura de uma crônica jornalística e a produção de um artigo de opinião sobre o tema solidão e saúde; a Tarefa 3, do exame Celpe-Bras 2011-1, propõe a leitura de uma reportagem sobre marketing e beleza masculina e a produção de uma carta formal, para a diretoria de uma empresa, sugerindo ampliar a linha de produtos para um público específico.

Foram usados os parâmetros elaborados por Schlatter e Garcez (2012), que levam em conta a interlocução, o propósito, a adequação dos recursos linguísticos e do uso de informação no texto produzido. Como pode ser observado, os parâmetros incluem descrições de desempenho em três níveis e recomendações para a reescrita de acordo com o desempenho do aluno demonstrado no texto. Conforme referido acima e explicado a seguir, os parâmetros de avaliação foram apresentados aos alunos na primeira aula e, para ajudá-los a entender os critérios, fez-se uma discussão sobre eles a partir de análise de textos exemplares e de bilhetes fornecidos por leitores-corretores.

Quadro 3: Parâmetros de avaliação

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DE LEITURA E ESCRITA - DESCRITORES		
RESULTADO	DESCRIÇÃO	RECOMENDAÇÃO
3 CUMPRE A TAREFA ADEQUADAMENTE	• O texto é claro sobre quem escreve, para quem e com que objetivo. • O vocabulário, a gramática e a ortografia estão adequados para a situação de comunicação. As inadequações não dificultam a compreensão do texto. • Usa informações adequadas e de maneira organizada e autoral.	REESCRITA para aperfeiçoar o texto; submeter texto reescrito a colegas para reação e comentário.
2 CUMPRE A TAREFA PARCIALMENTE	• O texto não é claro sobre quem escreve, para quem ou com que objetivo. • As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia dificultam a compreensão do texto. • Usa informações incompletas ou desnecessárias, ou apresenta trechos confusos.	REESCRITA para explicitar quem escreve, para quem ou com que objetivo; adequar ou melhorar o vocabulário, a gramática e a ortografia; reformular ou refazer trechos confusos.
1 NÃO CUMPRE A TAREFA	• Escreve outro texto, diferente do que foi combinado. • As inadequações de vocabulário, de gramática e de ortografia impedem a compreensão do texto. • Há cópia ou escrita insuficiente para cumprir a tarefa.	REESCRITA para realizar novamente a tarefa.

Elaborado por Margarete Schlatter e Pedro de Moraes Garcez (UFRGS)²

Para analisar o feedback dado pelo aluno e pela professora, observei os bilhetes no final de cada texto, buscando identificar os comentários em relação ao texto e as sugestões dadas em relação à construção da interlocução, ao uso de informações e aos recursos linguísticos. Para analisar as ações dos alunos a partir do *feedback* dado pelo colega e pela professora, comparei a versão original e as duas versões de reescrita, marcando o que haviam alterado e procurando compreender se e como isso poderia estar relacionado às indicações e sugestões feitas nas correções e nos bilhetes do colega e da professora. No conjunto de textos a seguir, por exemplo, pode-se constatar que, da segunda para a terceira versão, o aluno seguiu as indicações da professora de ajustar a interlocução do texto, de esclarecer algumas partes e de adequar questões linguísticas.

2. Schlatter e Garcez elaboraram duas versões desses parâmetros, com base em proposta de Dilli; Schoffen; Schlatter (2012). A versão dirigida ao aluno, utilizada aqui, consta em caderno (não publicado) e foi produzida pelos autores no módulo de formação de professores "Materiais didáticos e instrumentos de avaliação para alfabetização, letramento e numeramentos em educação multilíngue", do Programa Linguagem das Letras e dos Números, formação presencial de professores da Educação Básica da rede pública de Cabo Verde, 2013. A versão dirigida ao professor está publicada em Schlatter e Garcez (2012).

Figura 1: Texto de Fábio, versão 1, tarefa 1 (corrigido por Anderson)³

Fábio

19 jun. 2012 / Ao "O Estado DE Minas"

Depois de ler o seu artigo em termos de "A morte do automóvel", fui surpreendido pela sua ^{ideia} especial. Como o automóvel particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas. Na sociedade atual, sem dúvida, este fenômeno é um sinal de desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também causou outros problemas que estão tornando-se cada vez mais claros.

Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pegar o transporte público, como ônibus e metrô subterrâneos.

Tenho de admitir que a sua opinião, "Esse veículo tão maravilhoso quanto o primeiro vai morrer no século 21", é muito profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser melhorados ou até resolvidos com o esforço de cidadãos e governo. A indústria automobilística está em prosperidade. Caso haja mais regras para dirigir o trânsito rodoviário, este veículo popular e conveniente não vai morrer, na minha opinião.

Obrigado pela que nos mostrou no seu artigo. Foi profunda.

Fábio
Estudante da UCC

Figura 2: Bilhete escrito por Anderson

Caro Fábio, gostei muito do seu trabalho. Foi um texto lógico que incluiu as opiniões do autor e seus pensamentos e comentários sobre o artigo dele. Tem uma boa capacidade de usar as conjunções ^{e advérbios} como "sem dúvida", "às vezes", "atualmente" entre outros bem como os verbos de forma de subjuntivo. Volto ao texto inteiro, embora haja uns erros gramáticos ou de ortografia, entendo suas opiniões bem. Acha vai ser melhor se diz ao seus leitores sua ideia geral no primeiro parágrafo? Pois depois de ler seu texto, não tinha uma ideia bem clara. Espero que possa melhorar o texto de novo.

Abraço, Anderson

3. Para preservar suas identidades, os nomes usados na pesquisa são todos nomes fictícios. A professora chama-se Maria na pesquisa.

Figura 3: Texto de Fábio, versão 2, tarefa 1 (corrigido por Maria)

19 jun. 2012 / Ao "O ESTADO DE MINAS"
 Presado escritor Affonso Romano de Sant'anna
 Depois de ler o seu artigo ^{com o título} de "A morte do automóvel",
 fico muito surpreendido pela ~~ideia~~ ^{ideia} especial. Apesar disso, duvido
 que esse veículo vá morrer no século 21. Sim, como o automóvel
 particular é cada vez mais comum, todos poderiam ter as suas máquinas
 na sociedade ^{três} ~~de~~ ^{atual}, sem dúvida este fenômeno é um sinal de
 desenvolvimento rápido e riqueza social, mas também ^{qual fenômeno?} ~~causa~~ ^{confusão}
 problemas que estão se tornando cada vez mais claros.
 Como você escreveu no seu artigo, ir de carro, às vezes, é um
 erro fatal. Eu concordo com você e atualmente há grande
 dificuldade de estacionar. Muitas pessoas têm de pagar o
 transporte público, como ônibus e metrô ~~subterrâneo~~
 Tenho de admitir que a sua opinião, "Este veículo tão
 maravilhoso quanto demonstrar vai morrer no século 21" é muito
 profunda e especial e tem razão, mas não me parece que o
 automóvel já chegou ao fim da própria estrada. Os problemas
 como o engarrafamento e a dificuldade de estacionar podem ser
 melhorados ~~de~~ ^{resolvidos} com o esforço de cidadãos e o governo.
 A indústria automobilística está em prosperidade. Com base mais
 regras para dirigir o trânsito noturno, este veículo popular e
 conveniente não vai morrer, na minha opinião.
 Obrigado pela que nos mostrou no seu artigo. Foi profunda.

Fábio
 Estudante de...

Figura 4: Bilhete escrito por Maria

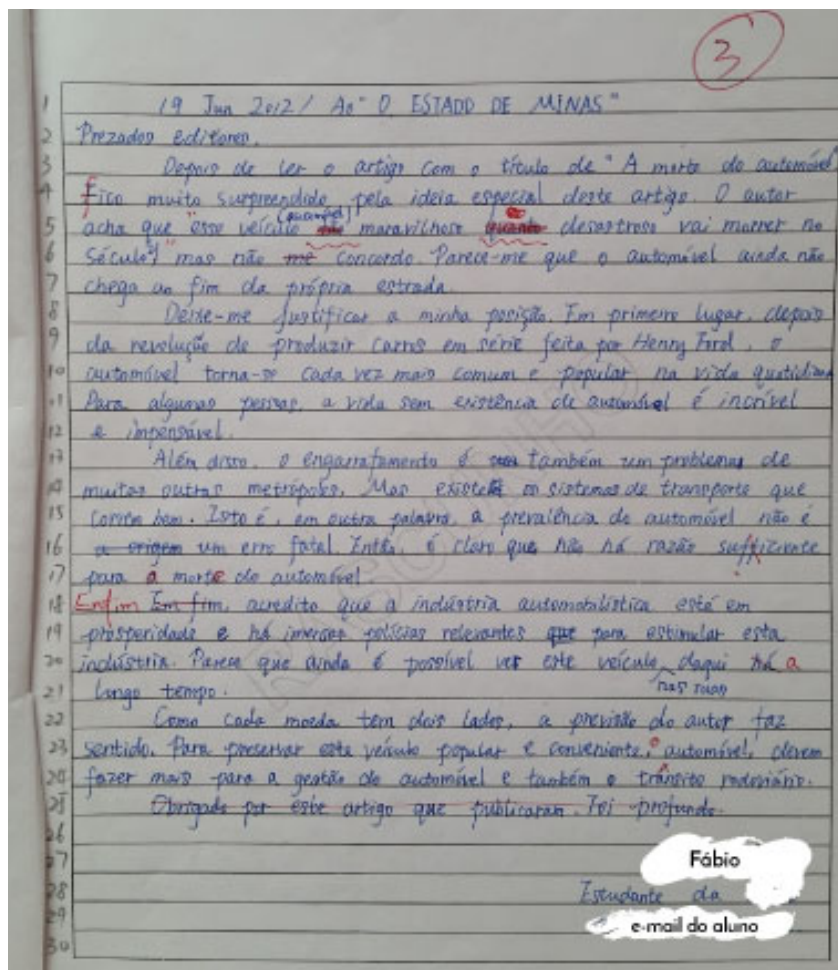
Fábio

Você não cumpriu a tarefa. Lê com
 atenção o que é que o enunciado, ou seja,
 a tarefa te pede para fazer: escrever uma
 carta para ser publicada na seção "Cartas do
 leitor" do jornal. Não é escrever uma carta
 para o autor da crônica.

Você deve escrever uma carta para os editores
 do jornal, mostrando a sua opinião em relação
 ao ponto de vista do autor. Isto é, você concorda
 ou não "a morte do automóvel"? Porquê?
 Justifique a sua posição e use as informações
 do texto base.

Diana
 7/3

Figura 5: Texto de Fábio, versão 3, tarefa 1 (correção de Maria)



A reescrita como oportunidade de aprendizagem

Após o estudo dos 135 textos, observa-se que foram usados os quatro tipos de reescrita apresentados por Ruiz: reescrita pós-resoluções, reescrita pós-indicações, reescrita pós-classificações e reescrita pós-bilhetes textuais-interativos. Retomo a conceitualização de proficiência de Schoffen (2009, p.165), que, desde uma perspectiva bakhtiniana, entende que proficiência é a “capacidade de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção (específico e em resposta a enunciados anteriores)”. A análise comparativa das três versões dos textos produzidos pelos alunos mostra que, efetivamente, os textos melhoraram nesse percurso e que a versão final indica maior proficiência do autor, já que o uso de recursos linguístico-discursivos, o uso de informações e a adequação ao gênero correspondem ao que historicamente se considera necessário e preferível para os gêneros em pauta. Foram observados ganhos de

proficiência que resultaram do trabalho continuado para assumir a posição de autoria em resposta à interlocução proposta nas tarefas e da construção de um entendimento compartilhado das expectativas criadas pelas tarefas a partir das práticas e parâmetros de avaliação. Desse modo, tornar-se mais proficiente envolveu participar na simulação proposta pela tarefa calibrando os modos de dizer de acordo com a interlocução e o propósito da situação de comunicação e com possíveis valores imbricados no uso da língua para dar conta da escrita do texto nessas situações, incluindo-se aqui a situação de avaliação do exame Celpe-Bras.

Aqui tomo como exemplo o caso do Fábio, considerando o percurso da versão 1 até a versão 3 do texto, poderia se concluir que o aluno aprendeu uma série de questões em relação à escrita de uma carta do leitor nessa situação específica (tarefa do exame Celpe-Bras):⁴

- gênero do discurso: da primeira para a última versão, quanto ao propósito, o Fábio consegue expressar de modo mais claro sua posição. Como se vê na terceira versão, o autor se posicionou no primeiro parágrafo, justificou sua opinião nos três parágrafos seguintes e fez uma conclusão no final do texto. Ao dirigir-se explicitamente aos editores do jornal, Fábio também melhorou a interlocução de seu texto.
- uso de informações: Fábio consegue se apropriar melhor das informações do texto base para usá-las no seu texto, conforme é esperado nesse exame. Por exemplo, na terceira versão, Fábio citou as informações sobre “revolução de produção de automóvel iniciada por Henry Ford”, “engarrafamento causado por carros na rua” “a evolução da indústria automobilística”, buscando no texto que leu dados para sustentar o seu ponto de vista.
- coesão textual: Fábio relaciona e organiza melhor as ideias no texto, levando em conta a interlocução projetada e o propósito do texto. Podemos ver que Fábio aprimorou a estrutura do texto através das seguintes expressões na última versão: “Deixe-me justificar a minha opinião. Em primeiro lugar,...” “Além disso...” “Enfim,...”.
- questões linguísticas: o texto apresenta maior correção gramatical, lexical e ortográfica.

Os ganhos de proficiência também foram possíveis porque foram criadas oportunidades de novas práticas a partir da leitura dos textos por leitores-corretores – in-

4. Tarefa IV do Exame Celpe-Bras 2012-2: Escreva uma carta para a seção “Cartas do Leitor”, posicionando-se em relação à crônica *A morte do automóvel*, publicada no jornal *O ESTADO DE MINAS*, em que deve posicionar-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliar a sobrevivência do automóvel no século 21.

terlocutores interessados e solidários – que puderam comentar, propor e sugerir caminhos para melhorar o texto. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da alteridade no processo e no ensino da escrita. Também é importante salientar o diálogo que se estabeleceu entre os participantes e que permitiu que negociassem e tomassem decisões relativas aos recursos linguístico-discursivos necessários e preferíveis e a questões culturais e ideológicas, incluindo ou não determinadas informações para construir a interlocução proposta. Como vimos, por vezes, os alunos seguiram as indicações do colega e da professora; outras vezes, não; outras vezes ainda, modificaram aspectos que não tinham sido marcados pelo colega ou pela professora. Nesse sentido, as respostas dos alunos à possibilidade de reescrever a partir do diálogo com o outro, em um momento como autor do texto e, em outro, como leitor-corretor, são tomadas de posição, e o diálogo construído entre os participantes pode então ser compreendido, além de uma negociação de sentidos e de modos de dizer, como uma negociação de valores.

Como afirmou Meurer (1997, p.26), o escritor assume não apenas o papel de compositor, mas também de leitor e de monitor de seu próprio texto. O escritor lê o texto, analisando função, forma e conteúdo do texto, fazendo um esquema para verificar se o texto corresponde ao que pretendia criar e verificando se está adequado aos parâmetros de textualização, discursos institucionais e práticas sociais exigidas para aquele texto. Terminada essa etapa de aprimoramento do texto, o escritor ainda poderá reelaborá-lo de acordo com as indicações de outros leitores/corretores, bem como com base nas suas reflexões sobre seu próprio texto depois de ter lido os textos alheios. Conforme vimos na análise do percurso de reescrita dos textos, foi isso que aconteceu: o conjunto de práticas adotadas, a saber, parâmetros de correção conhecidos, discussão desses parâmetros a partir de exemplos de textos, orientações sobre como proceder a análise dos textos dos colegas e de como dar feedback, reescritas a partir de sugestões do colega e da professora, leitura e avaliação de textos dos colegas, propiciou que os alunos se tornassem escritores mais atentos na produção de textos e aptos a monitorar a sua escrita com a ajuda do outro dentro dessa cadeia enunciativa construída em conjunto. Pode-se afirmar também que se tornar um leitor mais qualificado do seu próprio texto requer trabalho e é algo que, se houver práticas como as descritas aqui, se pode aprender.

Britto (2011, p. 28) também mencionou as relações entre a leitura e a escrita: embora a relação de ler e escrever não seja de causa e efeito, a leitura pode auxiliar no desenvolvimento da escrita “porque oferece modelo, porque amplia referências, porque contribui para a atividade reflexiva.” Através das práticas de leitura e escrita, correção e reescrita, ao longo do semestre, pode-se constatar, nos textos dos alunos participantes, uma melhora de escrita na perspectiva de gêneros do discurso da primeira versão para a terceira versão, da primeira tarefa para a terceira tarefa.

A seguir, a percepção dos próprios alunos envolvidos na pesquisa em relação ao que aprenderam sobre a escrita na perspectiva do gênero do discurso e com o diálogo do qual participaram ao longo do semestre com os colegas e a professora.

“Além dos erros gramaticais das composições, eu melhorei as estruturas e as informações dos textos.” (Ronaldo)

“Este exercício aumentou a capacidade de escrever.” (Verônica)

“Eu nunca tive oportunidade de fazer este tipo de exercício que me ajudou muito a melhorar minha escrita, por exemplo, aprendi como usar as palavras adequadas para expressar minha ideia no texto.” (Luísa)

“Através das três tarefas, fiquei a saber que quando escrevemos um texto, precisamos, primeiramente, considerar a estrutura do texto com base no enunciado, e depois pensar como usar informações para organizar o texto, tomando cuidado com a gramática e a coerência quando escrevemos o texto.” (David)

“Sinto meu melhoramento em cada versão do texto. No início, tinha problema em fazer resumo do texto base e em seleção das informações. Depois de ter lido os textos dos colegas, aprendi com eles... Escrevi nove textos ao longo do semestre e isso melhorou minha competência linguística, especialmente a capacidade de produção escrita. Agora para mim não é tão difícil como antes organizar um texto.” (Lúcia)

“Vi meu progresso grande na escrita nesse processo. O mais importante é que consegui ter uma ideia mais completa sobre escrita. Antes achava que a escrita era só uma forma simples de dar opiniões. Com a realização das três tarefas, percebi que precisamos ler com muita atenção o enunciado que é muito importante e é a chave para escrever um bom texto e para atingir o objetivo. A falta de atenção ao enunciado pode causar o insucesso na realização da tarefa. Por exemplo, no início tinha sempre problemas disso, mas depois de ver as sugestões dos colegas e especialmente da professora, conheci a importância da função do enunciado. Sobre o uso das informações, isso não significa apenas usar informações, mas também escolher as informações adequadas para o texto. Por outro lado, a estrutura do meu texto melhorou. Aprendi a escrever o texto de uma forma mais clara e simples além de conhecer diferentes gêneros.” (Isabela)

“Inicialmente era difícil para mim cumprir a tarefa porque o texto base é pouco difícil, mas agora eu consigo cumprir a tarefa porque acho que reescrever é uma boa maneira para elevar meu nível de produção escrita. Através da avaliação do colega e da professora, meu último texto é melhor do que o primeiro. Consigo obter uma melhor capacidade de usar informações e fazer resumo do texto base. A estrutura e a gramática do texto também melhoraram.” (Glória)

“Durante a prática, consegui, gradualmente, aprender a usar adequadamente as informações do texto base. Embora ainda tenha dificuldade de cumprir as tarefas, gosto muito desta prática que me ajudou a melhorar minha capacidade de produção escrita.” (Liliana)

“No início, não me acostumava às tarefas integradas de leitura e escrita. Mas gosto de reescrever porque através de escrever pelas três vezes um texto, posso pensar mais sobre meu texto, por exemplo, como organizar a estrutura e como expressar melhor as informações que gostaria de falar.” (Vanela)

“Acho que meu texto melhorou muito através dessas tarefas. Aprendi a citar as informações do texto base e expressar minhas ideias claramente. Também aprendi a organizar bem minha ideias.” (Francisca)

“No início, achava que era muito difícil preencher toda a página com as palavras, mas depois, sinto que é cada vez mais fácil expressar minhas opiniões.” (Luís)

“A repetição de escrita ajuda-nos a ter mais paciência no estudo.” (Fábio)

Os depoimentos acima expressam vários aspectos que os alunos consideram ter aprendido a partir da prática de reescrita, da leitura do texto do outro e das sugestões que receberam dos colegas e da professora. Salientam aspectos linguístico-discursivos, o uso de informações, a organização do texto, modos de responder de forma adequada ao que é solicitado na tarefa. Ressaltam a importância do diálogo construído com os colegas e a professora, valorizando o olhar do outro e a possibilidade de retomar o texto a partir dessas trocas. Pode-se inferir também uma compreensão de que a aprendizagem dá trabalho e que o trabalho conjunto qualifica o processo.

Na análise dos dados, vimos que os alunos também aprenderam a escrever bilhetes, construindo uma interlocução com o colega e posicionando-se como leitor interessado, conhecido e solidário. Ao responder aos bilhetes, eles posicionaram-se como um colega interessado em ouvir a leitura do outro e as sugestões.

“O bilhete nos dá uma excelente oportunidade para nos comunicar. Na minha opinião, as ideias de outros são preciosas porque raramente comunicamos-nos de tal forma no estudo. Não posso garantir que todas as correções e bilhetes fornecidos pelo colega me ajudaram muito, mas pelo menos, cheguei conhecendo as ideias deles.” (Isabela)

Como discutimos anteriormente, ao escrever os bilhetes após a leitura do texto do colega, os alunos faziam menção à (in)adequação do texto em relação ao propósito e a interlocução projetada. Conforme os dados indicaram, ao passo que, no início do semestre, o olhar estava mais voltado a questões linguísticas, aos poucos a compreensão do texto como destinado a alguém com um propósito específico e, por conta disso, com informações relevantes para essa finalidade, tornou-se mais clara. Nesse sentido, eles aprenderam também a ler o texto do outro de acordo com os parâmetros propostos e a posicionar-se perante o texto como um leitor em uma situação de comunicação específica. Para essa aprendizagem, os bilhetes da professora também podem ter contribuído como modelos.

Quanto aos progressos que podem ser observados na reescrita, todos fizeram reescritas partindo das correções e do feedback recebido, aprimorando seu texto da primeira até a terceira versão. Ao comparar os 9 textos escritos e as reescritas de três alunos ao longo do semestre, pôde-se observar que houve ganhos de expressão e de produção nos diferentes gêneros focalizados. Na perspectiva dos alunos, a competência de leitura melhorou ao longo do semestre, a produção escrita progrediu em termos de construção da interlocução, uso das informações e recursos linguísticos, e aprofundou-se o conhecimento sobre diferentes gêneros discursivos, o exame Celpe-Bras e critérios da avaliação alinhados a uma perspectiva de escrita como participação social, orientada pela interlocução e pelo propósito da situação de comunicação proposta.

Considerações finais

O presente trabalho discutiu a reescrita como atividade fundamental no ensino da escrita em língua adicional, bem como o importante papel do diálogo e da alteridade nesse processo: colocar-se no lugar do outro, ouvir (ler) o outro e posicionar-se em relação ao dizer do outro são movimentos constitutivos da escrita e da aprendizagem da escrita. Promover oportunidades de encontro com parceiros (professora e colegas) torna-se, assim, uma prática recomendável para o ensino da escrita.

Na discussão dos resultados da pesquisa, destaquei ainda o valor da participação dos alunos, que se assumiram como escritores-autores e interlocutores, e da turma toda desenvolvendo junto via leitura e escrita. O trabalho conjunto de todos nesse percurso mostra uma produção autoral muito forte: os alunos se apropriaram do que queriam dizer, do lugar de dizer e de como dizer como autor do seu próprio dizer. O trabalho possibilitou a interlocução, a apropriação da língua portuguesa, a autoria no uso da língua em situações concretas. Além disso, a leitura pelos colegas possibilitou que o escritor-autor se colocasse numa posição de interlocutor, em diálogo com o colega que lia o seu texto. A oportunidade da reescrita, de olhar o texto do outro e, assim, de aprender a ver o seu próprio texto com outros olhos possibilitou que os alunos se tornassem leitores mais qualificados do seu próprio texto.

Entendo que, a partir da análise da reescrita de textos por alunos chineses com base em orientações de reescrita voltadas para questões relevantes aos gêneros do discurso, esta pesquisa possa favorecer a apropriação do conceito de escrita como prática social por professores e alunos chineses que se afiliam ou desejam se afiliar a essa perspectiva no ensino e na aprendizagem de produção de texto em português, bem como proporcionar uma metodologia para a preparação de candidatos ao exame Celpe-Bras.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRITTO, L.P.L. Verdades perigosas. *Na Ponta do Lápis*, VII (18), p. 28-31, dezembro de 2011.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de tradução*, 9: 49-71, 2000.
- DILLI, C; SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gêneros do discurso. In: Schoffen, J. R.; Kunrath, S. P; Andrighetti, F. H; Santos, L.G (org.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil Editora, p.169-197, 2012.
- GAO, J. R. *Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês*. Dissertação de Mestrado em Letras, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- MEURER, J. L. Esboço de um modelo de produção de textos. In: Meurer, J. L.; Motta-Roth, D. (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. UFSM, 1997.
- RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, código e suas tecnologias*. Porto Alegre, SE/DP. p.41-54. 2009.
- RUIZ, E.D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SCHLATTER, M. E GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Porto Alegre: Erechim: Edelbra, 176 p., 2010.
- SCHOFFEN, J.R. *Gênero do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese de doutorado em Letras. Porto Alegre, UFRGS, 2009.
- WIDDOWSON, H.G. Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, vol.10, n.2, p.129-137, 1989.

AVALIAÇÃO DE TEXTOS NO PROCESSO SELETIVO DE UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR

TEXT ASSESSMENT IN THE SELECTION PROCESS OF A PREPARATORY COURSE FOR ENTRANCE EXAMINATION

Kaiane MENDEL¹

RESUMO: Avaliações em larga escala como os exames vestibular e o Enem exercem alto impacto na educação brasileira, implicando na criação de instituições voltadas especificamente à preparação para tais exames. Nesse contexto, os cursos pré-vestibular de caráter popular, assim como as próprias universidades, não dispõem de vagas suficientes para todos os candidatos, o que exige uma sistemática de avaliação para distribuir as vagas. Isto posto, este artigo objetiva apresentar a elaboração de um instrumento e de parâmetros de avaliação para a prova de redação do processo seletivo de um curso pré-vestibular popular. Para tanto, com base na literatura da área de avaliação de proficiência, foram realizados os seguintes procedimentos: análise das provas de redação de processos seletivos anteriores e do edital do processo em vigência; elaboração de uma proposta de redação com instruções claras e de parâmetros de avaliação coerentes com tal instrumento; ajuste dos parâmetros com base em uma amostra de textos; avaliação da totalidade de textos. Os resultados da proposta apresentada neste trabalho contribuem para a implementação de uma avaliação mais válida e confiável no processo seletivo focalizado, bem como apresentam possibilidades de práticas de avaliação de textos neste e em outros contextos.

PALAVRAS-CHAVE: Prova de redação. Parâmetros de avaliação. Pré-vestibular. Exame Nacional do Ensino Médio.

ABSTRACT: Large-scale assessment such as entrance examinations and *Enem* have a high impact on Brazilian education, with implication on the creation of institutions that prepare students for these exams. In this context, considering that preparatory courses for entrance examinations which are focused on low-income students, and the universities themselves, do not have enough vacancies for all the candidates, an assessment system to distribute vacancies is needed. Therefore, this paper aims to present the design of an assessment tool and parameters for the composition test of the selection process of a preparatory course for entrance examination. For this purpose and based on the literature review of proficiency assessment, the following procedures were undertaken: analysis of previous composition tests and the current public notice; design of an assessment tool with clear instructions and consistent assessment parameters; parameters adjustment based on a sample of texts; evaluation of all the texts. The results of the proposal presented in this paper contribute to the implementation of a more valid and reliable assessment in the selection process under analysis, as well present possibilities of text assessment practices in this and other contexts.

KEYWORDS: Composition test. Assessment parameters. Preparatory course for entrance examination. National Secondary Education Examination.

1. Mestra em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: kaiane.mendel@hotmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1839-8750>.

Introdução²

O ato de avaliar se faz presente em uma diversidade de situações do nosso cotidiano, de modo que possamos realizar tomadas de decisão com base no que diagnosticamos. Em nossa sociedade, a avaliação, entretanto, tem se tornado cada vez mais relevante não pelo seu caráter diagnóstico, mas por ser um mecanismo classificatório. Nesse sentido, os testes têm sido apontados como instrumentos políticos e sociais de poder em práticas de inclusão e de exclusão, impactando na educação e na sociedade como um todo (SHOHAMY, 2006).

No contexto brasileiro, os testes para ingresso no ensino superior, tais como os vestibulares e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), são representativos do potencial de impacto das avaliações em larga escala, que, nesse caso, são decisivas para selecionar a quem caberão as vagas oferecidas pelas instituições de ensino superior. Assim, esses exames podem exercer efeitos retroativos nos processos de ensino-aprendizagem, na elaboração de currículos e materiais didáticos, bem como nas atitudes de alunos, professores e instituições (ALDERSON; WALL, 1993; SCARAMUCCI, 2011). Cabe notar que, para além de impactar na Educação Básica, a existência dessas avaliações externas de alta relevância motivou a criação dos cursos pré-vestibular, instituições voltadas especificamente para a preparação para os testes. Neste cenário, surgem também os cursos pré-vestibular populares, que visam a oportunizar a preparação de estudantes que não dispõem de condições socioeconômicas, em uma tentativa de democratização do acesso ao ensino superior.³ Assim como as próprias universidades, entretanto, esses cursos populares apresentam um número de vagas insuficiente em relação à demanda, fazendo-se necessária a realização de uma avaliação para selecionar os candidatos a alunos.

O contexto da pesquisa apresentada neste artigo é de um curso pré-vestibular popular localizado em Porto Alegre (RS) e gerido por uma organização estudantil de uma universidade federal. O curso oferece 240 vagas por ano, divididas em duas turmas com aulas de segunda à sexta, que são ministradas majoritariamente por alunos e ex-alunos de diferentes cursos da universidade. Ainda que seja voltado também à preparação para o Enem, a organização curricular do curso segue as disciplinas requeridas no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, isto é, Biologia, Física, Geografia, História, Literatura, Matemática, Português, Química e Redação, além da opção por Inglês ou Espanhol como língua adicional.

O processo seletivo do pré-vestibular tem como público-alvo estudantes oriundos da rede pública de ensino e bolsistas da rede privada, preferencialmente. Elabora-

2. Agradeço à Juliana Roquele Schoffen pela leitura e comentários feitos a uma primeira versão deste texto.

3. Para uma análise mais detalhada sobre o histórico dos cursos pré-vestibular, ver Silva & Silva (2016).

da pelos professores do curso, a prova de seleção é composta de vinte questões objetivas baseadas na Matriz de Referência do Enem⁴, sendo cinco questões de cada área do conhecimento, além de um texto dissertativo com extensão entre 10 e 15 linhas. A correção⁵ dos textos dos candidatos pré-classificados⁶ é realizada por professoras de Língua Portuguesa e de Redação do curso ao longo de uma semana. Visando à relevância do resultado desse processo seletivo para os candidatos, bem como às condições práticas da avaliação dos textos produzidos nesse contexto, este artigo apresenta a elaboração de um instrumento e de parâmetros de avaliação para a prova de redação do processo seletivo ocorrido no primeiro semestre de 2018 no curso pré-vestibular em questão.

A primeira seção deste artigo oferece um panorama dos estudos da área de avaliação de proficiência, introduzindo o leitor aos principais conceitos que embasam a proposta apresentada. Em seguida, são explicitados o *corpus* de pesquisa e os procedimentos metodológicos empreendidos. As seções posteriores apresentam o instrumento e os parâmetros de avaliação propostos, encaminhando a discussão dos resultados, que é feita com base em uma amostra dos textos avaliados. Por fim, são apresentadas algumas considerações relevantes para o desenvolvimento de pesquisas futuras.

1. Referencial teórico

Cada vez mais, uma variedade de metodologias para o ensino-aprendizagem de línguas tem sido proposta por especialistas e, pouco a pouco, são adotadas em diferentes contextos. A avaliação, entretanto, nem sempre caminha lado a lado com essas novidades; seja pelas exigências institucionais ou pelos efeitos retroativos dos exames em larga escala, normalmente, a avaliação não vai além de conferir uma nota ao aluno, funcionando apenas como classificatória. Em contextos de sala de aula, entretanto, a avaliação configura-se como uma tomada de decisão (LUCKESI, 1996), visto que o seu resultado é produtivo para que se redirecionem as práticas de ensino. A avaliação da aprendizagem, nesse sentido, é sempre diagnóstica, mesmo quando utilizada para fins classificatórios.

Em certa medida, os exames em larga escala tais como os vestibulares e o Enem influenciam na preocupação escolar em relação aos resultados das avaliações, dados os efeitos retroativos de tais testes. As discussões sobre efeitos retroativos, ainda que não sejam consensuais, remontam ao trabalho de Alderson & Wall (1993), que sistematiza a noção de que a avaliação em larga escala influencia as práticas de ensino. Posterior-

4. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf.

5. Neste artigo, avaliação e correção, bem como avaliador e corretor, são entendidos como sinônimos.

6. São corrigidas apenas as redações dos candidatos pré-classificados a partir do desempenho nas 20 questões objetivas. Para tanto, é estabelecida uma nota de corte com base nas médias e desvios da prova de seleção atual e da anterior.

mente, Scaramucci (2004) apresenta um estado da arte sobre a questão, abordando também o contexto brasileiro. Nesse sentido, a pesquisa da autora acerca dos efeitos retroativos do vestibular da Universidade de Campinas no ensino de inglês exemplifica a complexa relação entre testes e a sala de aula (Scaramucci, 1999). Guedes, Fischer e Simões (2000), por sua vez, apontam para os efeitos retroativos negativos da ausência da redação no Concurso Vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ao longo da década de 1970.

Apesar das relações existentes entre avaliação em larga escala e avaliação de sala de aula, seus propósitos são distintos. Weigle (2002) distingue três tipos de inferências que podem ser realizadas a partir de testes de língua, a saber: proficiência, o conhecimento que o candidato tem da língua; diagnóstico, o que ele já sabe e o que ainda precisa aprender; rendimento, os aprendizados ao longo de um dado período. No caso da prova de redação dos vestibulares e do Enem - uma avaliação de proficiência em que pese a atribuição de uma nota para ranquear aqueles que se submetem ao teste - alguns procedimentos específicos se fazem necessários, como a escolha do tipo de teste e de parâmetros de avaliação utilizados.

As provas de redação constituem-se como o que convencionou-se chamar de avaliação de desempenho, em que os candidatos são avaliados a partir de sua performance em uma produção (BACHMAN, 2002). Neste sentido, pode-se estabelecer também um contraste entre testes indiretos, que testam a escrita a partir de questões de gramática e de uso, e testes diretos, nos quais o candidato precisa efetivamente produzir uma amostra de escrita. Cabe notar que os testes diretos são apontados como mais utilizados, seja em avaliações de língua materna ou de língua adicional (WEIGLE, 2002), seja em testes de proficiência ou avaliações de rendimento.

Para a concepção e desenvolvimento de uma avaliação, Bachman & Palmer (1996) propõem seis qualidades que devem ser levadas em conta, considerando-se, para tanto, os propósitos do teste: confiabilidade, validade de construto, autenticidade, interatividade, impacto e praticidade. Weigle (2002, p. 48) observa que “ainda que essas qualidades sejam todas importantes, é preciso enfatizar que é praticamente impossível maximizar todas elas. Em especial, a praticidade, ou a quantidade de recursos disponíveis, é um fator limitante, e requer priorização entre as outras qualidades”⁷.

Em relação à elaboração de tarefas, White (1994 *apud* WEIGLE 2002) aponta alguns requisitos mínimos para as tarefas de escrita, como a clareza do enunciado e o interesse dos autores e leitores no assunto abordado. Além disso, o autor reitera a importância da validade e da confiabilidade, conceitos amplamente difundidos na

7. A tradução é de responsabilidade da autora. Citação original: “While these qualities are all important, it must be emphasized that it is virtually impossible to maximize all of them. In particular, practicality, or the amount of available resources, is a limiting factor, and requires prioritization among the other qualities”.

área de avaliação de proficiência. Em Chapelle (1999), é possível verificar os diferentes entendimentos acerca do conceito de validade entre as décadas de 1960 e 1990, culminando na centralidade da noção de validade de construto, alcançada quando um teste avalia a habilidade que se propõe a avaliar. Posto que a confiabilidade de um exame evidencia sua validade (SCARAMUCCI, 2011), os testes de desempenho exigem maior atenção em relação a procedimentos confiáveis, de modo a minimizar os fatores externos ao teste e avaliar uniformemente o construto que se está testando.

Outra decisão importante a ser considerada na avaliação de textos são os parâmetros que guiam o processo de correção, que podem ser de natureza analítica ou holística, e, em muitos contextos, um mesmo texto é avaliado a partir de ambos os tipos de parâmetros (WEIGLE, 2002). Enquanto os parâmetros analíticos apresentam diferentes critérios, que são avaliados separadamente, nos holísticos, o avaliador atribui uma única nota, considerando, para tanto, o texto como um todo. Por conseguinte, a opção por parâmetros holísticos ou analíticos depende fundamentalmente dos objetivos da avaliação.

2. Metodologia

Este estudo objetiva apresentar uma proposta para a avaliação de textos no processo seletivo de um curso pré-vestibular popular. Para tanto, o instrumento e os parâmetros de avaliação são elaborados a partir do seguinte *corpus*: a) duas provas de redação de processos seletivos anteriores da instituição; b) edital do processo seletivo; c) documento *Redação no Enem 2017 - Cartilha do Participante*; d) 545 textos produzidos pelos candidatos.

Primeiramente, foram discutidas as provas de redação anteriores, bem como o edital do processo seletivo, a fim de que o instrumento e os parâmetros de avaliação apresentados neste artigo fossem válidos quanto ao que é institucionalmente esperado. Além disso, visto que as questões objetivas do processo seletivo seguem a Matriz de Referência do Enem, as orientações da *Redação no Enem 2017 - Cartilha do Participante* foram consideradas para a proposta de avaliação apresentada neste trabalho.

Uma vez identificadas as exigências do processo seletivo, elaborou-se uma proposta de redação com instruções claras, considerando-se o público-alvo e os objetivos deste instrumento. A seguir, propomos parâmetros de avaliação para o instrumento elaborado, tendo em vista tanto as orientações da área de avaliação quanto a praticidade necessária ao trabalho dos avaliadores. Após a realização da prova pelos candidatos, empreendeu-se a leitura e discussão conjunta de uma amostra dos textos, a fim de realizar o ajuste dos parâmetros de avaliação. O último procedimento consistiu na avaliação da totalidade dos 545 textos com base na versão final dos parâmetros.

Por limitações de extensão, foram selecionados textos representativos para exemplificar os níveis dos parâmetros de avaliação e ilustrar a aplicação do instrumento proposto neste trabalho. Os textos reproduzidos neste artigo foram transcritos mantendo-se fidedignos aos originais, o que inclui possíveis inadequações realizadas pelos candidatos.

3. O instrumento de avaliação

As provas de redação dos processos seletivos de 2017-1 e 2017-2 aplicadas no curso pré-vestibular focalizado versam sobre o universo escolar e o papel do celular, respectivamente. Ambas as provas forneceram aos candidatos um breve parágrafo que apresentava uma reflexão sobre a temática, seguida de uma pergunta e algumas instruções, e exigindo um parágrafo dissertativo de 7 a 10 linhas. O edital do processo seletivo de 2018-1 prevê a manutenção do tipo dissertativo, o que contribui para a validade da avaliação, visto que se assemelha ao que é exigido nas redações de vestibulares e do Enem, contextos de aprovação almejados pelo curso pré-vestibular. Por outro lado, o processo seletivo do curso não apresenta as mesmas exigências das práticas de avaliação em larga escala no que tange ao texto solicitado, visto que o edital de 2018 prevê a escrita de um texto com extensão entre 10 e 15 linhas.

As escolhas metodológicas da proposta apresentada neste trabalho foram pautadas em um equilíbrio das seis qualidades elencadas por Bachman & Palmer (1996) mencionadas anteriormente. Desse modo, as instruções quanto à extensão do texto solicitado reforçam as limitações impostas pela praticidade. Além disso, o número de avaliadores disponíveis - quatro professoras de Redação e de Português do curso⁸ - e o tempo disponibilizado para a correção – cinco dias – também foram determinantes na elaboração do instrumento de avaliação.

Visando à validade de construto do processo seletivo, que se diz embasado pelas provas objetivas do Enem, o instrumento de avaliação aqui proposto também foi elaborado tendo em vista a prova de redação de tal exame. Desse modo, oferecemos, para leitura, um texto motivador mais longo do que os dos processos seletivos anteriores, a fim de fornecer mais subsídios para os pontos de vista passíveis de escolha pelo candidato. Por outro lado, a extensão do texto solicitado figura novamente como uma limitação do instrumento de avaliação, uma vez que, diferentemente do que acontece no Enem, o candidato não tem espaço suficiente para desenvolver uma proposta de intervenção social para o problema apresentado nas 15 linhas que lhe são concedidas.

8. Agradeço à Luiza Laguna Rodrigues, Izadora Chagas Troian e Natália Pacheco Silveira pela parceria na empreitada de correção e pela reflexão conjunta que gerou contribuições para este trabalho.

Determinou-se de antemão, portanto, que o instrumento não poderia contemplar a competência 5 do Enem, que trata da proposta de intervenção social⁹.

Ao longo da busca por textos motivadores, privilegiou-se uma temática atual, a fim de que esta fosse acessível aos candidatos. Além disso, considerou-se o caráter diagnóstico dessa avaliação, de modo que os textos produzidos se prestassem não apenas ao propósito classificatório do processo seletivo, mas também servissem como um ponto de partida para as professoras no que tange às concepções de língua dos futuros alunos do curso. Isto posto, elegeu-se o texto *O WhatsApp e o analfabetismo funcional*¹⁰ como texto de insumo, devido ao seu potencial de motivar uma discussão que relacionasse o uso das redes sociais - questão atual e próxima do público-alvo do curso - e a capacidade de leitura dos brasileiros - sendo, esta última, uma temática cara ao diagnóstico almejado pelas professoras.

Uma vez escolhido o texto oferecido para leitura, a proposta de redação foi elaborada tendo em vista instruções claras quanto ao que era esperado nos textos dos candidatos. Assim, logo após o texto de insumo, disponibilizou-se uma contextualização da temática, que encaminhava a pergunta que os candidatos precisavam responder. Além da pergunta, que visava ao direcionamento da produção da redação, o instrumento de avaliação elencava as ações que o candidato precisava cumprir ao longo do texto. Por fim, foram delimitadas algumas instruções que, se não seguidas, justificariam a atribuição de nota 0 ao candidato. Isto posto, o quadro 1 apresenta o instrumento de avaliação elaborado:

Quadro 1 - Instrumento de avaliação

O texto de Luiz Felipe de Alencastro relaciona o analfabetismo funcional e o crescimento dos meios digitais de comunicação. Tal questão é controversa: há quem defenda e há quem condene o uso de internet. A partir da leitura do texto, elabore um texto dissertativo de modo a responder:

O uso da internet, por meio das redes sociais, tem prejudicado ou contribuído para a capacidade de leitura dos brasileiros?

Para desenvolver seu texto, você deve assumir um ponto de vista, justificando sua opinião de maneira bem fundamentada, com argumentos que sustentem seu posicionamento.

Instruções:

1. Escreva um **texto dissertativo** respondendo à pergunta da proposta de redação;
2. Seu texto deve ter extensão **mínima de 10 linhas e máxima de 15 linhas**;
3. Utilize lápis apenas em rascunho. Ao passar a limpo, utilize **caneta**.

Fonte: Elaborado pela autora.

9. De acordo com *Redação no Enem 2017 - Cartilha do Participante*, a competência 5 consiste em "Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos".

10. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/luiz-felipe-alencastro/2016/12/07/o-whatsapp-e-o-analfabetismo-funcional.htm>

4. Os parâmetros de avaliação

Como anteriormente explicitado, dada a aproximação entre o processo seletivo do curso pré-vestibular e a avaliação realizada pelo Enem, os parâmetros de avaliação elaborados para esta proposta consideraram os critérios apresentados em *Redação no Enem 2017 - Cartilha do Participante*. A leitura deste documento forneceu subsídios para a descrição de parâmetros de avaliação voltados a uma prova de redação que visa à produção de um texto dissertativo. Nesse sentido, foram levadas em conta as quatro primeiras competências avaliadas no Enem, pois, conforme já explicitado, os candidatos teriam dificuldades de realizar a competência 5, dadas as limitações de extensão do texto:

Quadro 2 - Competências avaliadas na redação do Enem

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Redação no Enem 2017 - Cartilha do Participante.

Os critérios que constituem as competências do Enem são avaliados separadamente: para cada competência, o avaliador precisa atribuir um nível, com notas que variam de 0 a 200; ao final, as notas dessas cinco competências são somadas. Tais informações sobre o processo de avaliação realizado pelo Enem, portanto, são suficientes para entendermos que esta se trata de uma avaliação analítica, com a atribuição de notas distintas para cada critério.

Os parâmetros de avaliação propostos neste artigo, entretanto, foram elaborados considerando-se as especificidades de um determinado contexto. Desse modo, dado que as demais provas do processo seletivo resultam em notas de 0 a 5, a avaliação da redação também deveria adequar-se a esse padrão. Portanto, elaborou-se parâmetros com níveis de 0 a 5, de modo que não seria necessário nenhuma conversão das

notas para os fins do processo seletivo. Para além da escolha por atribuir as notas tal como acontece nas demais provas, os parâmetros foram elaborados tendo em vista as condições práticas em que a avaliação aconteceria - pouca disponibilidade de tempo e de avaliadores. Dessa maneira, a opção por parâmetros de avaliação holísticos apresentou-se como mais adequada aos propósitos desta avaliação.

A descrição dos parâmetros de avaliação de forma holística, em 5 níveis distintos, foi baseada nos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), bem como nas propostas de Dilli, Schoffen & Schlatter (2012) e de Sirianni (2016). Assim, foram privilegiados os aspectos relativos à realização das ações solicitadas na prova de redação; um texto que não responde à pergunta da proposta de redação, portanto, não é bem avaliado, ainda que demonstre domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Isto posto, os parâmetros de avaliação elaborados são apresentados no quadro 3:

Quadro 3 - Parâmetros de avaliação

NÍVEL	DESCRIPTOR
5	Escreve um texto dissertativo que responde à pergunta da proposta de redação de forma clara, assumindo um ponto de vista ao defender que a internet, por meio das redes sociais, prejudica OU contribui para a capacidade de leitura dos brasileiros. Justifica sua opinião de maneira bem fundamentada, apresentando informações, fatos e argumentos consistentes e organizados que sustentam seu posicionamento de modo autoral. Articula bem as partes do texto, fazendo uso de repertório diversificado de recursos coesivos. Demonstra excelente domínio dos recursos linguísticos próprios à modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando raras inadequações que não comprometem o texto.
4	Escreve um texto dissertativo que responde à pergunta da proposta de redação, assumindo um ponto de vista ao defender que a internet, por meio das redes sociais, prejudica OU contribui para a capacidade de leitura dos brasileiros. Justifica sua opinião de maneira bem fundamentada, apresentando informações, fatos e argumentos organizados que sustentam seu posicionamento com indícios de autoria. Articula as partes do texto, fazendo uso de repertório diversificado de recursos coesivos. Demonstra bom domínio dos recursos linguísticos próprios à modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando raras inadequações.
3	Escreve um texto dissertativo que responde parcialmente à pergunta da proposta de redação, não assumindo um ponto de vista claro ao defender, com algumas inconsistências, que a internet, por meio das redes sociais, prejudica OU contribui para a capacidade de leitura dos brasileiros. Justifica sua opinião de maneira previsível e/ou limitada, apresentando informações, fatos e argumentos pouco organizados para sustentar seu posicionamento. Articula as partes do texto com inadequações, fazendo uso de repertório pouco diversificado de recursos coesivos. Demonstra domínio dos recursos linguísticos próprios à modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando algumas inadequações.

2	Escreve um texto dissertativo que responde parcialmente à pergunta da proposta de redação, não assumindo um ponto de vista claro ao defender, de forma inconsistente e/ou contraditória, que a internet, por meio das redes sociais, prejudica OU contribui para a capacidade de leitura dos brasileiros. Justifica sua opinião de maneira previsível e/ou limitada, apresentando informações, fatos e argumentos desorganizados e/ou limitados ao texto motivador da proposta para sustentar seu posicionamento. Articula as partes do texto com muitas inadequações, fazendo uso de repertório limitado de recursos coesivos. Demonstra pouco domínio dos recursos linguísticos próprios à modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando várias inadequações.
1	Escreve um texto com traços constantes de outros tipos textuais e/ou que tangencia a pergunta da proposta de redação, não assumindo um ponto de vista para defender que a internet, por meio das redes sociais, prejudica OU contribui para a capacidade de leitura dos brasileiros. Não justifica sua opinião de maneira consistente, apresentando informações, fatos e argumentos pouco relacionados ao tema e/ou incoerentes para sustentar seu posicionamento. Articula as partes do texto com muitos problemas de coesão e demonstra domínio precário dos recursos linguísticos próprios à modalidade escrita formal da língua portuguesa, apresentando inadequações frequentes e variadas.
0	Não escreve um texto dissertativo e/ou não responde à pergunta da proposta de redação, fugindo totalmente do tema proposto. E/ou não assume um ponto de vista e/ou não justifica sua opinião, apresentando informações, fatos e argumentos insuficientes para sustentar seu posicionamento e/ou copia integralmente o texto motivador da proposta e/ou outros textos apresentados na prova. E/ou não articula as partes do texto e/ou demonstra desconhecimento dos recursos linguísticos próprios à modalidade escrita formal da língua portuguesa. E/ou escreve trecho desconectado do tema proposto, e/ou em língua estrangeira e/ou impropérios, faz desenhos e outras formas propositais de anulação. E/ou escreve um texto à lápis e/ou fora da folha de redação e/ou com extensão inferior a dez ou superior a quinze linhas. E/ou escreve um texto que desrespeita os direitos humanos.

Fonte: Elaborado pela autora.

5. Resultados e discussão

Esta seção discute os resultados da avaliação realizada a partir do instrumento e dos parâmetros propostos. Para tanto, são apontadas algumas características gerais dos textos de cada nível, bem como um exemplo de texto. Ainda que o processo de treinamento dos avaliadores e de correção dos textos esteja fora do escopo deste artigo, cabe registrar que a média geral da avaliação dos textos foi de 1,93 pontos, visto que as notas ficaram bastante concentradas nos níveis 1 e 2.

Dentre os 545 textos avaliados, atribuiu-se o nível 5 a apenas 14 deles. Tais textos se diferenciaram dos demais por sintetizarem uma opinião clara e coerente, articulando-a de modo organizado. Mesmo textos com inadequações linguísticas puderam

ser avaliados como de nível 5, desde que estas não prejudicassem a compreensão, como no caso do exemplo apresentado a seguir:

Quadro 4 - Texto de nível 5

Desde a Terceira Revolução Industrial, o mundo tem se adaptado às atuais tecnologias. Com isso, o uso da internet por meio das redes sociais, se usado de maneira eficiente, pode ser considerado como um ótimo incentivo para que haja maior capacidade de leitura entre os brasileiros.

No Brasil, a prática de leitura é rara, mas os brasileiros usam o meio virtual para se inteirar das notícias e para pôr em prática leituras derivadas de livros, revistas, textos digitalizados. Dessa maneira, esse uso é considerado um bônus para os jovens se forem bem instruídos, porque ter um aconselhamento de como utilizar desse meio melhora o desempenho de leitura dos brasileiros.

Portanto, para que esse uso seja benéfico para a sociedade, os jovens devem receber informações e instruções de como fazer bom uso da internet. Assim, haverá grandes benefícios para a melhor capacidade de leitura mesmo que este recurso não seja o meio tradicional, mas sim inovador decorrente da geração tecnológica que vivemos

Este texto responde à pergunta da proposta de redação, pois assume um ponto de vista claro ao longo dos parágrafos, reiterando, ao final, que o uso da internet pode contribuir para a capacidade de leitura dos brasileiros. A opinião do autor é bem fundamentada, pois ele articula diferentes informações para sustentar seu posicionamento, realizando uma contextualização histórica no primeiro parágrafo e mobilizando elementos do texto de insumo no segundo e no terceiro ao relacionar leitura e uso da internet à instrução dos jovens. O texto é bem articulado, demonstrando repertório diversificado de recursos coesivos e domínio dos recursos linguísticos adequados. No último parágrafo, há alguns problemas de uso de pontuação, mas estes não comprometem o texto.

Em relação ao nível 4, 51 dos 595 textos avaliados foram considerados deste nível, dentre os quais alguns elencavam menos argumentos para defesa do ponto de vista e outros apresentavam mais inadequações linguísticas se comparados aos textos de nível 5. Tais critérios foram determinantes, portanto, para diferenciar tais níveis. O quadro abaixo exemplifica um texto avaliado com nota 4:

Quadro 5 - Texto de nível 4

O uso da internet, nos dias atuais, tem sido de grande valia. Tanto os jovens quanto os mais velhos tem acesso a um computador ou celular e os utilizam para conectar-se com as pessoas, com as notícias, com o entretenimento e com as oportunidades.

A capacidade de leitura dos brasileiros, vem crescendo com o auxílio das redes sociais, pois quando um amigo compartilha um site de notícias, pesquisas ou matérias significantes, o interesse em continuar entendendo e pesquisando mais sobre os assuntos apresentados é considerável.

Sendo assim, é possível encontrar leituras relevantes, com conteúdo estruturado e que transforme o leitor em um ser pensante, crítico e inquieto, além do mais, o vocabulário e novas visões de mundo são ampliados, trazendo benefícios cognitivos e intelectuais ao leitor.

De modo semelhante ao anterior, este texto responde à pergunta da proposta de redação, assumindo que a internet, por meio das redes sociais, contribui para a capacidade de leitura dos brasileiros. O autor justifica sua opinião ao apresentar, de modo organizado, alguns fatos da vida cotidiana, como nos dois parágrafos iniciais. O texto é articulado, apresentando repertório diversificado de recursos coesivos e bom domínio dos recursos linguísticos, mas com mais inadequações do que o texto anterior.

O nível 3, por ser um nível intermediário, reúne redações com características diversas, que totalizaram 88 textos de acordo com nossa avaliação. A maioria dos textos avaliados nesse nível apresenta uma argumentação superficial, não assumindo um ponto de vista claro, como no exemplo exposto a seguir:

Quadro 6 - Texto de nível 3

Assim como é exposto em diversos episódios da série Black Mirror, a tecnologia pode, sim, representar perigos. Mas será o uso da internet e redes sociais prejudiciais por si próprio?

As redes sociais, atualmente, apresentam diversos meios de troca de informações, seja por bate-papos, páginas ou grupos. Obviamente, há a possibilidade de que se passe horas incontáveis rolando as páginas do “feed” de notícias ou trocando mensagens cheias de abreviações. Entretanto, as mesmas redes sociais apresentam a (criação) possibilidade de criação de grupos de estudos e possuem páginas com enfoque na literatura e cultura em geral, as quais vêm tomando espaço no ambiente virtual e representam um atrativo incentivo à leitura.

Não se pode adotar uma visão maniqueísta ao debater o assunto, pois as redes sociais são apenas meios de transporte de informações que nós mesmos produzimos e consumimos. Seu valor benéfico é delimitado por nós.

O texto que exemplifica o nível 3 responde parcialmente à pergunta da proposta de redação, uma vez que não assume um ponto de vista claro e o defende com algumas inconsistências. No segundo parágrafo, o autor parece apresentar um contraponto do uso das redes sociais (de um lado, trocar mensagens cheias de abreviações; de outro, incentivo à leitura), mas não esclarece de que modo isso contribui ou não para a capacidade de leitura dos brasileiros. O autor justifica sua opinião de maneira limitada, visto que, ainda que ele contextualize informações já no início do texto, ao mencionar os episódios de uma série, tais argumentos são pouco organizados e não contribuem para que ele sustente seu posicionamento. Ainda que o texto seja mais bem articulado do que está previsto para o nível 3 e faça uso de repertório diversificado de recursos coesivos, isto não é suficiente para que ele seja melhor avaliado. Além disso, algumas escolhas vocabulares são inadequadas, a exemplo do contraste de formalidade entre “rolando as páginas do ‘feed’” e “adotar uma visão maniqueísta”.

De modo geral, os 162 textos avaliados como nível 2 apresentam problemas semelhantes aos de nível 3, mas com inadequações mais frequentes. Assim como o texto que exemplifica este nível, a maioria deles trata do uso de redes sociais e de leitura,

argumentando de modo insuficiente e/ou apresentando problemas de articulação que comprometem a realização das ações solicitadas:

Quadro 7 - Texto de nível 2

Os livros, foram substituídos pelas telas. Os grandes romances, por mensagens em redes sociais. O mundo digital é o grande meio de leitura dos jovens atualmente e vem trazendo certa insegurança para a sociedade.

Segundo pesquisas, nunca se leu tanto como nos dias de hoje. As redes sociais remetem uma leitura constante, de frases à textos. Além disso, a internet leva muito mais conhecimento, através de um maior e mais rápido acesso a informações.

Porém o uso inadequado de certas “ferramentas online”, acaba trazendo uma maior dificuldade de interpretação.

Segundo ~~(dados)~~ os dados expostos, a Secretaria da Educação deveria, investir em um ensino aonde o aparelho eletrônico traga benefícios para a leitura.

O texto exemplificado acima responde parcialmente à proposta de redação, pois não assume um ponto de vista claro, defendendo-o de forma inconsistente e contraditória: enquanto o segundo parágrafo parece defender que a internet contribui para a capacidade de leitura dos brasileiros, o terceiro aponta para o oposto; o parágrafo final, por sua vez, demonstra uma tentativa de “solução” para a questão discutida, mas de modo desconectado com o restante do texto. Desse modo, a opinião do autor é justificada de maneira limitada, pois são apresentadas informações, fatos e argumentos desorganizados. Além disso, há muitas inadequações na articulação entre as partes do texto, que apresenta um repertório de recursos coesivos limitados e demonstra pouco domínio dos recursos linguísticos apropriados, apresentando inadequações variadas.

O nível 1 concentra o maior número de textos avaliados no processo seletivo, a saber, 195. Os descritores deste nível previam textos que tangenciassem a pergunta da proposta de redação, o que foi determinante para a recorrência de textos avaliados neste nível. Muitos candidatos argumentaram apenas sobre o uso da internet e de redes sociais e/ou sobre os reflexos da tecnologia na escrita, que estaria se tornando mais “informal”, “cheia de gírias e abreviaturas”, de modo que textos que nem sequer mencionavam a capacidade de leitura foram avaliados neste nível. O quadro 8 apresenta um exemplo típico de texto do nível 1:

Quadro 8 - Texto de nível 1

Dados do Pisa mostraram uma estagnação no conhecimento dos adolescentes brasileiros entre os anos de 2009 e 2015, onde o uso da internet se tornou mais frequente. Visando a situação demonstrada, podemos constatar que o uso da internet poderia estar prejudicando jovens brasileiros, porém o principal problema são as plataformas sociais onde não é exigido o português correto e o compartilhamento de informações enganosa também é presente. A internet, de fato, é prejudicial quando usada de forma indevida, porém não é a única culpada nos problemas apresentados, a escola também deve fazer seu papel estimulando os alunos a procurarem informações e tornarem isso divertido e não apenas uma obrigação.

Este texto se aproxima de um texto dissertativo, mas tangencia a pergunta da proposta de redação; apesar de abordar o conhecimento dos jovens e os conteúdos que circulam na internet, ele não assume um ponto de vista acerca da relação entre o uso das redes sociais e a capacidade de leitura dos brasileiros. Assim, o autor também não justifica sua opinião de maneira consistente para sustentar seu posicionamento, visto que apresenta informações, fatos e argumentos pouco relacionados ao tema. Há muitos problemas de coesão ao longo do texto, como o uso de pontuação e de conectivos. O texto apresenta inadequações menos frequentes e variadas do que o texto de exemplo do nível 2, mas isso não é suficiente para que ele seja mais bem avaliado, visto que tangencia à pergunta da proposta de redação.

Por fim, 35 textos foram avaliados como de nível 0. Dentre as diversas possibilidades previstas nos parâmetros, destaca-se que cerca de um terço dos textos avaliados nesse nível ultrapassaram o número de linhas previstas; por outro lado, não se registrou nenhum texto com número insuficiente de linhas. Entre os textos avaliados nesse nível, também estão aqueles que apresentam problemas de adequação ao tipo dissertativo e ao tema proposto, tal como o exemplo abaixo:

Quadro 9 - Texto de nível 0

O descabido e desenfreado uso da internet e redes sociais vem diariamente contribuindo para o "emburrecimento" do povo como um todo, e não só os jovens como se imagina.

A prova incontestável disto, nos foi dada recentemente quando uma das "gigantes" de notícias do mundo, The New York Times, teve que se retratar de anos de falsas notícias dadas por um "correspondente" brasileiro que não passa de um perfil falso na rede!

Convenhamos, culpar a era digital por tais erros e situações me parece um tanto quanto medíocre! Que tal desenvolvermos senso crítico e voltamos a era do olho no olho ao invés do olho na tela?

Este texto se distancia do que é esperado pela proposta em diferentes critérios, visto que, dado seu caráter crítico e abstrato, não se configura como dissertativo e foge totalmente do tema proposto. Por isso, não é possível identificar um ponto de vista e a defesa de uma opinião sobre a relação entre o uso das redes sociais e a capacidade de leitura. Além disso, as partes do texto são desarticuladas, com diversas inadequações coesivas e linguísticas.

Considerações finais

A proposta de avaliação de textos apresentada neste artigo contribuiu para a validade e a confiabilidade da avaliação das redações do processo seletivo de um curso pré-vestibular popular, posto que forneceu um instrumento de avaliação com instru-

ções claras, bem como parâmetros de avaliação para este instrumento. A média geral das notas aponta para a alta exigência do processo avaliativo, o que não traz prejuízos ao contexto do curso pré-vestibular, pois os critérios de avaliação foram previamente estabelecidos considerando-se o instrumento de avaliação, e posteriormente aplicados a todos os candidatos. Além disso, não havia uma nota de corte para aprovação na redação, isto é, o processo seletivo classificava os candidatos de acordo com a concorrência com os demais, não exigindo um desempenho mínimo na redação. Desse modo, o instrumento e os parâmetros de avaliação propostos satisfizeram as necessidades do contexto em questão, possibilitando uma seleção de alunos para o curso pré-vestibular que considerasse o desempenho dos candidatos em uma prova de redação.

Ainda que este artigo não verse sobre a atuação dos avaliadores durante o evento de correção, cabe registrar que, dadas as condições práticas da avaliação, cada texto foi lido por um único corretor apenas. Por outro lado, como a correção aconteceu presencialmente, foi possível realizar leituras e análises conjuntas de textos ao longo do processo de correção, principalmente quando o nível de um texto suscitava dúvidas para aquele que o avaliava. Para aumentar a confiabilidade do processo seletivo, seria importante que cada texto fosse avaliado por pelo menos dois avaliadores, havendo um terceiro para o caso de discrepância de notas atribuídas. Nesse sentido, pesquisas futuras sobre treinamento dos avaliadores e sobre o uso dos parâmetros de avaliação também poderiam fornecer subsídios para um processo de avaliação mais confiável. Além disso, outra alteração importante diz respeito à alteração de condições práticas (número de avaliadores e tempo disponibilizado para a avaliação), que permitam uma maior extensão do texto solicitado pelo instrumento de avaliação, visto que candidatos e avaliadores não estão habituados, respectivamente, à escrita e à correção de textos dissertativos com até 15 linhas, o que pode ter refletido no desempenho dos candidatos, bem como no nível de exigência da correção.

As limitações deste estudo, contudo, não invalidam a avaliação realizada, visto que, dentro dos recursos disponíveis, elaborou-se um instrumento com parâmetros de avaliação padronizados. Por conseguinte, esta proposta pode fornecer subsídios para práticas de avaliação a serem realizadas futuramente no processo seletivo do curso pré-vestibular aqui referido. Este estudo também tem implicações para outros contextos de ensino-aprendizagem de línguas, fomentando a realização de avaliações de texto mais bem informadas. Por fim, reitera-se que as escolhas relativas a um determinado teste dependem sempre dos propósitos da avaliação que se quer realizar, bem como das condições práticas do contexto onde ela vai ser operacionalizada.

Referências

- ALDERSON, Charles J.; WALL, Dianne. Does washback exist?. *Applied Linguistics*, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1983.
- BACHMAN, Lyle. F. Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, Londres, v. 19, n. 4, p. 453-476, 2002.
- BACHMAN, Lyle. F.; PALMER, Adrian S. *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BRASIL. *Redação no Enem 2017 - Cartilha do Participante*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- CHAPELLE, Carol A. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 254-272, 1999.
- DILLI, Camila; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SCHLATTER, Margarete. Parâmetros para a avaliação de produção escrita orientados pela noção de gênero do discurso. In: SCHOFFEN, Juliana Roquele; KUNRATH, Simone Paula; ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; SANTOS, Letícia Grubert dos. (orgs.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2013. p. 169-197.
- GUEDES, Paulo Coimbra; FISCHER, Luís Augusto; SIMÕES, Luciene Juliano. O paradigma de avaliação da redação na UFRGS. In: PAIVA, Maria da Graça G.; BRUGALLI, Marlene (orgs.). *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000. p. 79-103.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, n. 1, p. 7-20, 1999.
- _____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.
- _____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Linguarum Arena*, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011.
- SHOHAMY, Elana. *Language Policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.
- SILVA, Eduardo C. H.; SILVA, Bárbara V. G. Entre o ensino médio e o superior: as escolhas profissionais dos jovens de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. *Revista Educação Popular*, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 35-48, jul./dez. 2016.
- SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues. *Descrição dos níveis de proficiência em tarefa de leitura e escrita a partir de produções textuais de alunos do curso Preparatório Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- WEIGLE, Sarah Cushing. *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

**RELAÇÃO LEITURA-ESCRITA EM EXAMES NACIONAIS:
TEXTO MOTIVADOR, TEMA E PERSPECTIVA PROCESSUAL¹**

**THE READING-WRITING RELATIONSHIP IN NATIONAL EXAMS:
MOTIVATING TEXT, SUBJECT AND PROCESS APPROACH**

Leilane Ramos da SILVA²

António Carvalho da SILVA³

RESUMO: Sob uma ótica processual de escrita e a par do entendimento de que o Exame Nacional do Ensino Médio e o Exame Final Nacional de Português/ 12.º ano são reguladores do ensino de língua portuguesa no Brasil e em Portugal, este artigo compara o estatuto leitura-escrita nas propostas de redação dos exames 2017, a partir da observação: i) do papel dos textos motivadores no enunciado; ii) da relação do tema com as demais questões; e iii) do confronto, no âmbito da matriz /quadro de referências para avaliação, das abordagens dos temas nessas provas. Teoricamente, dá-se vez a estudos como os Soares (2009) e Passareli (2012), ligados a uma linha processual de escrita, e a outros como os de Antunes (2006), Silva e Freitag (2015), Silva (2016) e Silva e Silva (2018), que afirmam a função reguladora desses exames sobre o ensino. A análise revela que a proposta brasileira é mais afinada com uma abordagem processual, dada a inserção de múltiplos textos motivadores e a escolha por tema de impacto social, ao tempo em que a portuguesa endossa a concepção de texto como produto, na medida em que abafa uma discussão necessária sobre os desdobramentos do tema e desconsidera a importância de textos motivadores.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita processual. Exames nacionais. Leitura. Redação.

ABSTRACT: From a process standpoint of writing and aware of the understanding that the National High School Exam and the Final National Portuguese Exam – 12th year are regulators of the Portuguese Language Teaching in Brazil and Portugal, this article compares the read-write statutes on the writing proposals of the 2017 exams, from observation: i) of the role of the motivating texts on their outlines; ii) of the relation between the subject and the other matters; and iii) of the confrontation, on the reference matrix scope/table for evaluation, of the subject approaches. Theoretically, emphasis is placed on studies such as those of Soares

1. Este artigo é um dos produtos decorrentes do Plano de estudos intitulado "O estatuto da escrita em exames nacionais de língua portuguesa: estudo comparativo luso-brasileiro", de autoria e responsabilidade de Leilane Silva (UFS) e orientação de António Silva (UMinho), o qual é vinculado à especialidade de *Literacias e ensino do Português*, Centro de Investigação e Educação - CIEd, Instituto de Educação - IE, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal.

2. Professora do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Mestrado Profissional de Letras em Rede, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil. E-mail: leilane3108@gmail.com. ORCID 0000-0002-1688-8732.

3. CIEd, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Braga, Minho, Portugal. E-mail: acsilva@ie.uminho.pt

(2009) and Passareli (2012), linked to a process line of writing, and to others such as those of Antunes (2006), Silva e Freitag (2015), Silva (2016) e Silva e Silva (2018), which state the regulatory function of those exams over the teaching process. The analysis reveals that the Brazilian proposal is much more in tune with a writing process approach, due to the inclusion of multiple motivating texts and the choice of a social impact issue. On the other hand, the Portuguese proposal endorses the concept of text as a product, as it stifles a necessary discussion on the subject deployment and disregards the importance of motivating texts.

KEYWORDS: Process writing. National exams. Reading. Writing.

Introdução

O campo da literacia ocupa, desde sempre, lugar especial no bojo das questões que movimentam as práticas investigativas acerca do ensino de língua portuguesa. Não por acaso, há quem considere indissociável pensar no estatuto da escrita sem articulá-lo imediatamente ao da leitura. Sabemos, entretanto, que, apesar de serem atividades complementares e, claro, intimamente relacionadas, não podemos nos esquivar da afirmação já plena de fortes sustentáculos teóricos de que cada uma dessas atividades pode ser avaliada a seu tempo, porque, em si mesmas, já cobrem uma multiplicidade de fatores e implicações pedagógicas. Eis por que, alhures (SILVA; SILVA, 2018), voltamos nossa atenção para discussões voltadas especificamente para o escopo da escrita, mormente no que concerne à estrutura e à avaliação daquele que representa quicá o “bicho papão” dos chamados testes de aferição do fim de um ciclo escolar, especialmente quando estes culminam com a oportunidade de acesso ao nível superior de ensino.

De um olhar focado no confronto do desenho teórico-procedimental da redação incursa na área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem com aquela que constitui o eixo do grupo III da prova 639 do Exame Nacional Português - ENP, ambas em sua edição de 2017, constatamos pontos de afastamento capazes de nos aquecer as ideias embrionárias para um estudo centrado em duas questões complementares entre si: a) a incursão de textos motivadores como expediente necessário à solicitação de produção escrita nesse tipo de exame; ii) a relação do tema com as perguntas que constituem o conjunto da prova, a par de uma atenção mais verticalizada para a estrutura desses enunciados, no que concerne à disposição da orientação concedida. Tais questões são margeadas por discussões que nos licenciam a observar, entre outros, o tipo de tema selecionado nesses exames, o tratamento que a matriz e o quadro de referência para avaliação lhe conferem e a própria persepctiva de escrita que vivifica.

Para dar conta dessas inquietações, propomos o entrelaçamento de estudos que embasam uma perspectiva processual de escrita, tais como os de Antunes (2009), Pas-

sareli (2012), Silva (2015), Soares (2009) e Suassuna (2011), com aqueles cuja tônica incide em destacar a importância dos exames referidos para os seus respectivos locais de alcance, como as pesquisas destacadas em Antunes (2012), Silva e Freitag (2015), Silva (2016) e Silva e Silva (2018).

1. Os exames de aferição e o espaço escolar: diálogos sobre um mesmo tema

A realização de exames de aferição é assunto presente em diferentes segmentos da sociedade, com desdobramentos que vão desde uma preocupação com a estrutura até os resultados que cancelam ao participante uma vaga no ensino superior, passando por questões como peso e, igualmente, foco dispensado à escrita de uma redação, em geral, do tipo dissertativo-argumentativa. Não fosse apenas isso, há muito podemos observar o quanto esses exames regulam o ensino, na medida em que, ao espelharem resultados e, claro, priorizarem um elenco de conteúdos e abordagens específicos, também fomentam junto às escolas, personificadas na figura do professor, a linha de ação a ser adotada em sala de aula.

Com o olhar direcionado para o eixo ensino e avaliação, Antunes (2012) destaca que, em terras brasileiras, na década de 1990, houve um reposicionamento de funções que culminou com a determinação do conteúdo do ensino pelo vestibular, a ponto de promover “[...] a conversão da escola em uma empresa particular de ensino, submetida a todas as regras da competitividade de mercado, nem que, para isso, se tivesse que abrir mão dos ideais que definem a natureza autêntica da prática educativa.” (ANTUNES, 2012, p.85). Nessa linha de argumentação, a autora enfatiza ser esta uma postura ‘perniciosa’, considerando, entre outras, o fato de que nem todo aluno que termina o ensino médio tem interesse de ingressar no ensino superior.

Passadas mais de duas décadas, temos apenas a substituição de um formato, uma vez que o vestibular cedeu lugar ao Enem, o qual é adotado como passaporte para acesso ao nível superior de ensino em quase todas as universidades brasileiras. Não diferente, embora geograficamente situado em espaços continentais distintos, o EFN aplicado em território português também goza dessa repercussão, sendo igualmente definidor das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Conforme Lopes e Precioso (2018),

Vários estudos mostram que os professores têm vindo a modificar as suas práticas pedagógicas e avaliativas no sentido de adaptação dos alunos ao que é pedido no exame, para que estes tenham sucesso, trabalhando nas aulas questões de exame, realizando as suas próprias fichas de avaliação com questões semelhantes às dos exames e utilizando os mesmos critérios de classificação. Os alunos têm acesso aos exames dos anos anteriores, das várias fases, para poderem conhecer o tipo de prova e até “treinar” (LOPES; PRECIOSO, 2018, p.2)

Nos dois universos, então, o ponto em comum: o espaço escolar como espelhamento da concepção teórico-metodológica contemplada em um exame de aferição. É mister realçarmos um ponto: a exibição dos resultados desses exames promove, por vezes, efeitos devastadores no psicológico e no modo de alunos e professores se autoavaliarem entre si. Isso porque se, de um lado, os índices negativos obtidos em um exame supostamente traduzem um problema a ser sanado, de um outro ângulo, são indicadores de um conjunto de competências e habilidades a serem mais bem conduzidas em sala de aula. Em outras palavras, tanto o desempenho dos alunos quanto o dos profissionais do ensino insurgem como principais responsáveis pelos quadros desoladores divulgados anualmente, razão de autores como Lopes e Precioso (2018, p. 2), ao observarem os dados obtidos na realização do EFN em 2017, assim questionarem: “Não está na altura de pôr em causa a prova em si, como instrumento de avaliação?”.

Resguardadas, aqui, maiores observações sobre a pertinência desse questionamento, para o que nos propomos, importa refletirmos um pouco sobre as concepções de língua e de escrita que margeiam as propostas de produção textual presentes nesses tipos de exames. Assim, para além de observarmos a estrutura dessas propostas, convém voltarmos a atenção para os quadros que servem de referência à sua respectiva avaliação, na medida em que espelham o construto teórico inerente aos exames a partir das definições de cada competência ou nível classificadores do desempenho dos participantes.

Podemos daí deduzir, igualmente, os avanços, as efervescências e mesmo as idiossincrasias de um sistema de ensino muitas vezes sufocador das habilidades discentes, afinal, se a definição de um nível de classificação assenta-se tão somente no apontamento de desvios ortográfico-gramaticais e, por consequência, na pedagogia do desconto da pontuação obtida pelo participante da prova, este exame reforça uma concepção de língua que se distancia da heterogeneidade dos múltiplos usos da linguagem, de modo a renovar a infeliz percepção de que exame, aula e professor de português existem para dividir os alunos em bons ou maus usuários do idioma materno. Analogamente, se a opção por definir uma competência agrega um norte mais amplo com relação às condições reais de língua, reconhecemos uma visão capaz de realçar as múltiplas e indissociáveis habilidades daqueles que são avaliados. Isso, sem dúvida, respalda um ensino menos apegado a questões de ordem discriminatória e, ao mesmo tempo, mais consciente da pluralidade de (im)propriedades do sistema linguístico-discursivo.

Nessa esteira, embora questões de seleções de itens, precedidas ou não de textos para interpretação, sejam deveras importantes, é no âmbito das que solicitam a produção de um texto que encontramos o indicador mais recorrente para classificação do desempenho dos participantes. Daí o alto peso atribuído às propostas de texto dissertativo-argumentativo, a famigerada *redação*, para a qual se reserva, muitas vezes, o status de poder eliminar um partícipe da oportunidade de ingressar no nível superior de

ensino, a exemplo do que acontece no Enem. Mesmo quando esse caráter eliminatório não se aplica, o baixo rendimento nessa atividade compromete a avaliação do participante como um todo. O EFN, por exemplo, dispensa 25% de toda a soma de pontos da prova para a chamada resposta extensa (a redação). A propósito de aludirmos à configuração deste exame, Silva (2018) destaca que, apesar de a escrita representar, em termos comparativos ao espaço da leitura e da análise gramatical, o menor domínio na prova do EFN aplicada em 2017, seu status de especial é comprovado por sinais inequívocos. A bem da verdade, o autor enfatiza o duplo estatuto que a escrita goza: instrumento para fins de comunicação e produto para avaliação/análise.

Materializada em um produto para análise, não há incoerência em dizermos que a escrita passa também a ser vista, no cenário de um exame seletivo como os que foram referidos acima, em seu aspecto processual, ou seja, planejada, marcada por refações. Um dos indicadores dessa natureza é o próprio perfil do enunciado, que pode sinalizar ou abafar essa abordagem da escrita. A presença de textos motivadores, por exemplo, faz as vezes de uma discussão/debate que teria lugar, no caso de uma exposição oral, logo, funciona como uma primeira etapa da construção textual. Da mesma sorte, e de igual relevância, como dissemos há pouco, um estudo do roteiro privilegiado na definição de competências ou níveis de classificação dos quadros/matrizes de referência avaliativa das questões que têm a escrita como objeto também pode trazer à tona essa perspectiva. Exemplo visível dessa linha de raciocínio reside na caracterização da competência 3 da matriz de avaliação do Enem, a qual busca orientar, a partir de uma sequência de verbos de alto valor cognitivo, os passos a serem contemplados para a defesa de um ponto de vista.

Se levarmos em conta o papel regulador que esse tipo de exame exerce sobre o ensino, já podemos vislumbrar que a escola começa a dar espaço para uma dinâmica mais focada no potencial criativo de seus alunos, ao mesmo tempo em que se constitui a origem donde devem ser alavancadas as reflexões e mudanças para a melhoria dos índices de desempenho esperados pelos testes de aferição. Por essa razão, entendemos que o olhar apreciativo sobre esse tipo de exame, a produção textual escrita e o espaço escolar endossa uma questão sobre um mesmo tema.

A despeito de mencionarmos a palavra 'tema', eis um outro ponto-chave para a avaliação do estatuto do domínio da escrita, já que uma proposta de produção textual pode fazer emergir um diálogo com o conjunto das demais questões incursas na prova, mormente aquelas que são representativas do domínio da leitura, ou, de reversa maneira, apresentar uma discussão alheia a tudo que fora presentificado nas questões anteriores. Para além desse peculiar, convém pensarmos que a leitura é parte fundamental do processo de escrita, não exatamente a responsável pelo seu êxito. De um ponto de vista processual, a leitura é parte do cenário dentro do qual o escritor alicerça os

passos necessários à produção de seu texto. Assim, quer entendendo-a nos limites dos textos motivadores, quer como parte de questões de interpretação ou escrita (respostas curtas ou restritas, como qualificadas na prova do EFN), nela encontramos um ponto de referência a reflexões sobre a natureza processual da escrita, em sua duplicidade de papéis – instrumento e objeto de análise.

Em outras palavras, a leitura aponta para trás e sinaliza para frente. Daí a necessidade de pensarmos, não apenas no que concerne a exames de aferição, mas especialmente no universo de sala de aula, em como as seleções temáticas estudadas, a par da relação e escolha dos gêneros abordados, pode favorecer o aflorar do senso crítico do participante/aluno na elaboração de um texto escrito. Afora essa particularidade, a leitura promove a interiorização de estruturas da escrita, em diferentes dimensões do texto. (Cf. CARVALHO, 1999). Em um plano macro-estrutural, a leitura mobiliza processos cognitivos indispensáveis a fim de promover o êxito na interpretação, fato que já justifica a presença de gêneros ou textos motivadores mais afinados com o conjunto de questões propostas em exames de aferição.

Especificidades à parte, já que o trabalho com gêneros é fonte inegociável de estudos em diferentes aspectos e, como tal, demanda aprofundamentos que estão além de nossos objetivos do momento, cumpre-nos situar a discussão para o papel que a leitura de textos motivadores exerce enquanto ambientação para a escrita, naquilo que os adeptos de uma abordagem processual, a exemplo de Soares (2009), denominam de pré-escrita. Em um mundo concretizado em diversas formas de gêneros, é evidente que as atividades de sala de aula e, claro, os enunciados de questões de exames de aferição, devem abrigar os mais diversos tipos destes, orais ou escritos, mormente aqueles que façam efetivamente parte do universo biopsicossocial dos envolvidos.

A seleção desses gêneros deve estar intimamente relacionada à linha de ação a ser contemplada, tanto no âmbito da leitura e interpretação, quanto no universo da escrita. Se é verdade que língua e gêneros vivem e renascem em nós, a recíproca também se aplica à escrita, cada vez mais plena em nosso dia a dia, desde um texto curto publicado no Twitter a um artigo científico publicado em uma revista de conceituação internacional, passando por situações inerentes a envio de e-mails, zaps, comentários online ou textos publicitários com alto valor argumentativo. Em todas essas materializações, a constatação óbvia de que a escrita, para além de demandar concentração, requer planejamento, ordenação de etapas cognitivas, exercício e, de modo muito especial, *feedback*, porque aquele que escreve o faz a partir de um referencial de público-leitor. Na escola, em geral, escreve-se para o professor; em um teste de aferição, para um avaliador, o qual é inferido pelo participante a partir do quadro/matriz de referência disponibilizado para avaliação.

Nessa mesma linha de raciocínio, convém equacionarmos a ideia de que o texto é produto e processo a um só tempo, como advoga Silva (2015), pois que, embora en-

cerrado por circunscrições de tempo e espaço, ele é passível de reajustes e refacções a qualquer momento. No universo de sala de aula, isso se torna ainda mais vivo, posto ser o ambiente legítimo para o aflorar das atividades de escrita. Mesmo em se tratando do texto produzido no âmbito de um exame de aferição, em que, depois de entregue, o autor não poderá voltar atrás para fazer algum ajustamento, não podemos dele extrair o caráter processual que permite ao participante planejar e pôr em prática sua linha de raciocínio, frente ao que narra, descreve ou argumenta. Aliás, essa natureza é respeitada até em exames com configuração considerada tradicional, pois há muito os concursos disponibilizam uma folha de rascunho para apontamento e uma primeira versão do texto a ser entregue.

Para sumarizar, considerados os dois lados de uma mesma moeda, um ensino produtivo das habilidades de escrita, assim como uma avaliação em larga escala focada nesse domínio, não pode abrir mão de uma dinâmica que priorize (ou ao menos sinalize) uma abordagem processual de escrita (CARVALHO, 1999; BARBEIRO, 2003; SOARES, 2009; SUASSUNA, 2011; PASSARELI, 2012; SILVA, 2015, SILVA; SILVA, 2018), tampouco dispensar a inclusão de temas de importância social na vida contemporânea, a par dos diferentes de textos motivadores representativos de gêneros afinados com a solicitação de texto a ser produzido.

2. Direcionamentos: objetivos, *corpora* e metodologia

Uma vez apresentado o cenário dentro do qual nosso estudo se alicerça, destacamos, nesta seção, os objetivos, os *corpora* e os aspectos metodológicos que estes demandam.

2.1. Objetivos

Como assinalamos na Introdução, o eixo central deste estudo busca comparar as propostas de redação das provas do Enem e do EN, 12º ano de escolaridade, edição de 2017, no tocante: i) à presença de textos motivadores como parte necessária ao encaminhamento da proposta; ii) à relação do tema com as demais questões dispostas na prova. Desse norte subcategorizam-se os seguintes objetivos: i) identificar o tipo de gênero representado no texto motivador; ii) observar se há relação do gênero veiculado pelo texto motivador com o tema abordado na proposta; iii) verificar, nos critérios de avaliação disponibilizados, que tipo de abordagem é dada ao tema; iv) reconhecer as concepções de escrita subjacentes a cada uma das propostas estudadas.

2.2. Os *corpora* investigados: propostas de redação do Enem e do EFN

Parte fundamental nas duas provas consideradas, a redação costuma demandar uma atenção maior do partícipe dos exames aqui referidos, dado o status que ocupa: i)

de um lado, caráter eliminatório na área de *Linguagem, códigos e suas tecnologias/Enem*; ii) do outro lado, 25% do total de 200 pontos atribuídos ao conjunto da prova de nº639, centrada nos domínios da *Leitura, da Escrita, da Educação Literária e da Gramática*. Tal privilégio culmina, entre outras coisas, nas inúmeras iniciativas de escolas e outros centros de formação, a exemplo de cursinhos, de desmistificar a natureza didático-estrutural das bases norteadoras da avaliação desses textos.

Assim como as demais questões de múltipla escolha incursas no conjunto da prova, a redação do Enem está alinhada a uma perspectiva cognitiva e é orientada por uma matriz constituída de 5 competências cujo objetivo é levar o participante a produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de viés político, social ou cultural: i) Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; ii) Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conhecimentos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa; iii) Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; iv) Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e v) Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Cf. BRASIL, 2017)

A avaliação dessas competências é feita de maneira escalonada, com atribuição de notas variáveis entre 0 e 5, correspondentes a uma margem de 0 a 200 pontos. Tal distribuição é apresentada na chamada “Matriz de Referência para Avaliação”, para a qual se reserva um olhar mais dedicado do Ministério da Educação, que publica uma cartilha com um estudo detalhado acerca de cada uma dessas competências, disponível gratuitamente na internet.

A proposta de redação incursa na prova do EFN, por sua vez, é concebida como *resposta extensa*⁴ e deve ser avaliada a partir de dois parâmetros principais: a) Estruturação temática e discursiva (ETD); e b) Correção linguística (CL). Esses parâmetros se distribuem em itens mais específicos, responsáveis por definir os níveis de desempenho e a pontuação correspondente. A ETD se subcategoriza nos seguintes níveis de desempenho: **(A)** Tema e tipologia, **(B)** Estrutura e coesão e **(C)** Léxico e adequação ao discurso. Em caso de resposta que não se enquadre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, a esta se atribui uma pontuação fronteira. Além disso, qualquer nota que não atinja o nível 1 de desempenho, em quaisquer dos parâmetros, recebe zero no item selecionado. Se essa atribuição recair sobre o parâmetro **A** (tema e tipologia), os

4. O EFN é constituído de questões que preveem: i) itens de seleção; ii) resposta curta; iii) resposta restrita; e iv) resposta extensa.

demais serão assim avaliados. A análise da CL, por sua vez, endossa a lista de ‘fatores de desvalorização’⁵, quais sejam: erros de pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe e impropriedade lexical. (Cf. REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017)

No que tange à apresentação da proposta, a redação do Enem é precedida por textos motivadores, os quais costumam contemplar diferentes gêneros, por vezes, também privilegiadores de domínios discursivos igualmente distintos. Da mesma sorte, antecede a consigna da proposta de redação do EFN uma breve apresentação do tema, seja a partir da referência a algum autor renomado da área, seja a partir de um texto mais focado na temática a ser abordada. Em ambas as provas, essa natureza é também caracterizada pela presença de instruções relativas à disposição gráfica, ao tamanho e, sobretudo, às situações que concorrem para que o participante receba uma nota 0.

Evidentemente, um maior detalhamento do desenho teórico-operacional das propostas poderia ser ofertado, mas, em respeito aos limites de tempo e espaço, destacamos apenas apontamentos mais globais sobre elas, reservando-nos a licença de tecer considerações mais específicas na seção 3, destinada à análise e à discussão dos resultados.

2.3. Procedimientos metodológicos

O estudo ora em evidência é de natureza qualitativa e, como tal, descreve e confronta os tipos de proposta de redação referidas, a partir de uma comparação dos tipos solicitados, a partir da correlação entre o tema, o texto motivador e a soma de critérios disponibilizados ao participante, a fim de que este obtenha êxito no exame. Operacionalmente, para darmos conta do que mencionamos em 2.1, nosso percurso privilegia: a) *no que diz respeito à temática da prova*: i) apresentação da proposta e inclusão (ou não) de texto motivador; ii) relação (ou não) do tema abordado com as demais questões da prova; b) *no que diz respeito aos quadros de referência*: i) contraponto do tratamento dado ao tema nas propostas estudadas; ii) observação da concepção de escrita priorizada no exame.

3. Análise das propostas: tema, texto motivador e concepção de escrita

Há muito, escolas e cursinhos, personificados na figura do professor de Português (às vezes, da disciplina isolada *Redação* ou *Produção de Texto*) criam propostas de ensino, enquetes, publicações e mesmo simulados em busca de desmistificar e, por extensão, sair à frente do ranking⁶ criado a partir da aprovação de partícipes em exames como estes. Independentemente de nossa anuência a essas posturas, é fato que a seleção

5. As desvalorizações também são aplicadas para a avaliação dos itens de 'resposta restrita'.

6. No Brasil, é comum a divulgação do nome das escolas que obtiveram o maior índice de aprovação na prova do Enem e essa prática, sem dúvida, favorece o número de matrículas de alunos nas séries finais do ensino médio.

de um tema para proposta de texto escrito, nesse tipo de exame, conduz-nos a questionamentos importantes em torno da própria concepção de escrita que se deseja veicular, na medida em que, mesmo que esses testes deem vazão a uma situação muito artificial de escrita, sem dúvida, podem sinalizar um modo de atuação a ser referendado no universo de sala de aula ou, ao menos, um diálogo com o que os estudos contemporâneos da área e mesmo os documentos oficiais referendam para o ensino de Língua Portuguesa.

Assim, para além da necessidade de um reposicionamento de funções, focado na prerrogativa de que o ensino de língua materna deve regular o tipo de prova aplicada nos concursos de larga escala e não o contrário, por vezes tão indicado por críticos da área, urge repensarmos na conexão real entre o que preconizam os documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa – em particular, as diretrizes para a produção de texto –, os quadros de referência para avaliação dos textos solicitados nos exames em larga escala e, claro, as práticas que têm sido referendadas em sala de aula. Esse alinhamento, sem dúvida, demanda observação a partir de vários ângulos, sendo a abordagem temática de uma redação um dos pontos-chave não apenas para acender uma discussão sobre a necessidade de um trabalho mais diverso e processual em sala de aula, em que se priorize a diversidade de gêneros, por exemplo, mas também que focalize a natureza plural de uma sociedade do século XXI, a qual é movimentada por militâncias distintas, em prol de ações inclusivas e democráticas nos mais diferentes espaços.

Nesse sentido, a priorização de temas de viés político, social e cultural revela um perfil de egresso aguardado pelas instâncias educativas, assim como sinaliza o tipo de leitor que supostamente a escola ajudou (ou deveria ter ajudado!) a formar, e isso se espelha na distribuição de competências, níveis ou critérios de classificação chancelados nos quadros ou matrizes de referências aplicados para a avaliação dos textos. Some-se a esses peculiares a formatação das propostas, notadamente, do enunciado, que sinaliza a perspectiva de escrita (também de leitura) adotada nos exames. Como destacamos na seção 1, a inclusão de textos motivadores, por exemplo, presentifica uma proposta que considera importante abrir um debate sobre um dado tema, antes da solicitação de um texto, condição análoga ao trabalho desenvolvido por um professor que alicerça sua prática em uma perspectiva processual de escrita. Em termos técnicos, teríamos uma “pré-escrita” (SOARES, 2009).

A incursão de textos motivadores materializa, então, um sinal verde para a compreensão de que um texto dissertativo-argumentativo não nasce a partir de uma feição deôntica fria e despropositada sobre um tema, mas de um projeto articulado de ideias que é vivificado por meio do seguimento de etapas. Para darmos conta, então, do que registramos nas seções 2.1 e 2.3, a partir de agora, centramos nosso olhar sobre a formatação do enunciado das propostas de redação do Enem e do EFN, 12.º ano de escolaridade, aplicadas em 2017, verticalizando nossa atenção para a identificação (ou

não) de textos motivadores e, por conseguinte, para a relação que o tema nelas aborda-mo mantém (ou não) com as demais questões ínsitas na prova.

Em diálogo com o que exibimos nas seções anteriores, agora, nossas primeiras observações partem da própria apreciação dos enunciados que direcionam as propos-tas de redação incursas nas provas referidas. Não incluímos as propostas de redação na íntegra, mas estas podem ser facilmente acessadas nos sítios eletrônicos que as hos-pedam⁷. Para efeito didático, indicaremos (1), em referência à proposta do Enem, e (2), em alusão à do EFN.

Postos proximamente, já reconhecemos uma sutil diferença na feição de cada um dos enunciados: i) em (1), o registro de que os textos motivadores fazem parte do percur-so do texto a ser produzido, como referência a partir da qual participante deve se guiar ; ii) em (2), embora haja um texto (do gênero citação) que assuma a função de motivador, um questionamento imprime um valor incisivo a uma linha de ação: aquela em que o partícipe precisa se posicionar. Em ambos, os partícipes devem defender um ponto de vista, mas em uma das propostas isso é facilitado. Expliquemos. Abaixo, os enunciados:

Quadro n.º 1: Enunciados dos exames estudados

(1)	A partir da leitura dos textos motivadores e com base nos conhecimentos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista. (BRASIL, 2017, p.19)
(2)	Será que a memória permite sempre construir uma imagem idealizada do passado? (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p.7)

Ora, a alusão aos textos motivadores expressa em (1) não apenas indicia uma perspectiva processual de escrita, impulsiona uma discussão necessária sobre a relação leitura-escrita, mormente no que tange à pluralidade de gêneros que deve fazer parte do dia a dia da atividade de produção textual em sala de aula. Como prolongamento da realidade escolar ou como regulador do que lá se processa, um exame dessa natu-reza realça uma ação pedagógica. Frisemos um ponto: esta proposta difere da que é validada em (2) por mobilizar diferentes gêneros, com o particular de trazer também domínios distintos, condição que permite ao participante escolher os eixos a serem re-ferendados em seu ponto de vista: uma opção que pode ir do aspecto jurídico que pre-

7. As provas, a Matriz de Avaliação e os Critérios de Classificação estão disponíveis nos seguintes sítios eletrônicos: <http://www.inep.gov.br/> e <http://www.iave.pt> (acesso em 10/07/2018).

vê o direito à educação à pessoa surda até o espaço que ela pode ocupar no mercado de trabalho. A proposta de (2) está assentada, como dissemos há pouco, numa dinâmica mais incisiva, mas é igualmente iniciada a partir de uma referência de leitura: a citação adaptada da obra *Parerga and Paralipomena*, do filósofo alemão Arthur Schopenhauer⁸. Nela, dá-se ênfase à ideia de que a memória é responsável por idealizar imagens passadas. Ao participante, cabe concordar ou discordar com esta linha de raciocínio, por meio da adoção de argumentos significativos.

Essa não correspondência em diversidade de textos motivadores vivifica outra divergência crucial: aquela que diz respeito ao fechamento de possibilidades de sentido a serem respaldados na escrita do participante de (2), que se vê intimado a trazer um posicionamento a partir de um texto originado no século XIX, com traços de um autor conhecido como filósofo do pessimismo. A opção por esse tipo de temática também nos permite observar certo distanciamento, por parte de (2), de uma preocupação em lidar com temas alinhados a um viés político, social ou cultural da atualidade. É certo que lidar com *memória* é sempre algo atual, mas há um único texto abre alas para alicerçar o questionamento e este, como vimos, referenda uma tomada de posição de um filósofo do século XXI. A proposta de (1), ao contrário, além de lançar mão de um maior conjunto de desdobramentos temáticos para o participante, pela diversidade de gêneros e discussões aí apresentadas, enfoca um tema atualíssimo (“Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”), situado no contexto político-social brasileiro, em que as ações afirmativas vêm ganhando cada dia mais espaço nas diversas instâncias educacionais. Fazemos essa nota porque seria possível encontrar os vários textos motivadores representativos de uma mesma opinião, bem como um único texto motivador com alusão a diferentes alinhamentos. Lucena e Silva (2014), ao avaliarem a importância do texto motivador na proposta de redação do Enem 2008, reportam ao fato de um mesmo texto servir de alicerce para a abordagem de diferentes frentes: “[...] apesar de apresentado apenas um texto, as informações presentes nele são pertinentes, dando ao candidato uma maior possibilidade de posicionamento, já que ele não ficará limitado a um tema específico” (LUCENA; SILVA, 2014, p. 7).

A ampliação do leque de possibilidades de pontos de vistas a serem defendidos pelo participante é ponto positivo para (1) e, a despeito de uma eventual crítica para o excesso de texto⁹, entendemos que esta diversidade apenas reforça uma maior afinidade com uma abordagem processual de escrita, pela abertura temática cuidadosa antes

8. Uma primeira análise da natureza destas propostas pode ser encontrada em Silva e Silva (2018).

9. O número expressivo de textos tem seu lado negativo, porque a prova se torna longa e isso, sem dúvida, pode comprometer o tempo dedicado à escrita da redação e favorecer, inclusive, o insucesso do participante. Há um excesso de leituras, com níveis distintos de complexidade de interpretações de texto, antes da propositura da redação, e todo esse trabalho cognitivo deve ser realizado no intervalo máximo de quatro horas.

da apresentação da proposta de texto. De algum modo, essa dinâmica também corrobora para diminuir a desvantagem de o participante não poder consultar um professor ou um colega para discutir sobre um tema X, tal como pode acontecer no universo de sala de aula, onde a atividade de escrita é menos artificial.

Um outro ponto caro à abordagem da temática da redação relaciona-se à existência ou inexistência de diálogo com as demais questões que integram as provas observadas. Um rápido exame nas duas provas nos permite visualizar: i) a prova de *Linguagem, código e suas tecnologias*/Enem, disposta em 45 questões (5 da área de língua estrangeira e 40 de língua portuguesa, 11 e 89%, respectivamente), tem apenas uma questão (a de número 17) que aborda uma temática focada para o universo escolar (educação e tecnologia), mas esta não se vincula diretamente à discussão apresentada na proposta de produção de texto; ii) a prova do EFN, estruturada em 3 grupos, sendo os dois que antecedem a proposta de texto (resposta extensa) constituído de 15 questões, traz, no Grupo I - B, um texto de Vergílio Ferreira que evoca episódios de sua infância e, por isso mesmo, favorece uma associação com a temática da redação do Grupo III – *Memória*.

Respeitadas, então, as diferenças relativas aos tipos de textos ressaltados neste último modelo, já que um traz uma veia híbrida narrativo-descritiva e o outro pede que o participante produza um texto dissertativo-argumentativo, consideramos que essa associação temática é importante e, de certo modo, abranda a carência de textos motivadores do Grupo III. Essa disposição esbarra em uma outra divergência das propostas: i) a prova de (1), por trazer, nas 40 questões que antecem a redação, alguns textos dissertativo-argumentativos como abre alas, exhibe os traços comuns da estrutura de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) dessa natureza, e isso dá ao participante mais um trunfo para cumprir o que lhe é solicitado e cobrado em termos avaliativos, haja vista que a competência 2 dispõe sobre esse peculiar, conforme vimos na seção 2.2; ii) a prova de 2 traz 3 textos em suas 15 questões e aquela que dialoga com a temática não é representativo do mesmo tipo cobrado na resposta extensa.

Em continuidade ao que nos propomos em 2.1 e 2.3, cumpre-nos registrar observações relativas ao tratamento dado ao tema nos quadros e/ou matrizes de referências que orientam as propostas em estudo, as quais estão expressas na definição da competência 2/Enem e do parâmetro A (Texto e tipologia) dos descritores de desempenho (ETD)/EFN. Nosso recorte prioriza apenas a caracterização referente à máxima pontuação atribuída em cada um desses itens. No caso de (1), o participante que recebe 200 pontos na competência 2: “Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo”. (BRASIL, 2017, p.21); em relação a (2),

Trata, sem desvios, o tema proposto; Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada: produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; define com clareza o seu ponto de vista; fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p. 13).

A apreciação destes dois itens anuncia mais uma diferença elementar entre os quadros/matrizes de referência das duas propostas. Se a primeira é definida por competências, isso implica uma observação de complementaridade, de articulação entre várias áreas do conhecimento, com a devida exemplificação de cada nuance avaliada, para fins de objetivação e classificação da nota a ser atribuída. Nesse sentido, apenas a caracterização expressa na matriz de avaliação acima indicada não ajudaria o participante a compreender com objetividade como atingir a excelência e, por conseguinte, a nota máxima. Entretanto, ele tem à sua disposição uma *Cartilha do participante*, onde se exemplifica, a partir de amostras de textos que receberam nota 1000 na edição de 2016, cujo tema foi “Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil”, a sutileza semântica relativa ao uso de adjetivos como *consistente*, *produtivo* e *excelente*, que figuram de modo vago na definição. Além disso, há toda uma seção destinada a discutir o que seja o *tema*, em diferenciação ao conceito de *assunto*, com uma linha de frente fincada no estabelecimento de cada uma das definições e recomendações necessárias à compreensão e ao aproveitamento conteudístico da proposta. Entre estas, convém destacarmos o alerta que é dado para que não haja cópia ou subserviência aos textos motivadores, que devem ser compreendidos em seu papel de despertar um reflexo.

Grosso modo, a seção aborda o conjunto de contextos dentro dos quais o participante de 2016 poderia conduzir seu texto: i) *contexto legal*; ii) *contexto de valorização cultural*; iii) *contexto de ações individuais*; iv) *contexto de ações dos religiosos*. Para todos esses, são apresentados subdesdobramentos, a exemplo de questões relativas à liberdade religiosa como parte do escopo do primeiro desses contextos. Também ganham vez esclarecimentos sobre cada um dos casos a seguir: i) *fuga ao tema*; ii) *tangenciamento*; iii) *não atendimento ao tipo textual*; e iv) *texto dissertativo-argumentativo* (com a respectiva orientação em torno das diferenças entre *tese*, *argumentos* e *estratégias argumentativas*). Nesse peculiar, também aparece um destaque para dois pontos especiais, que podem ser relacionados com a base da competência 2: a nota indicativa de que, se não houver atendimento ao tema ou à estrutura dissertativo-argumentativa, o texto está fora de toda a avaliação. Por sua especificidade, esta competência é traduzida em termos de valorização do tema e das habilidades que o participante deve manejar: “Trata-se, portanto, de uma competência que avalia as habilidades integradas de leitura e escrita”. (BRASIL, 2017, p. 17).

Esse leque de abordagem não está à disposição do participante de 2, cabendo-lhe tornar objetiva a compreensão dos adjetivos e as linhas que caracterizariam os intitulados “desvios do tema”, referidos na definição dos parâmetro A (Tema e tipologia). Por adotar uma dinâmica de avaliação que não privilegia competências, essa definição reúne um conjunto amplo de informações e abordagens, incluindo noções semânticas (como a ambiguidade), elementos linguístico-textuais e aqueles que são representativos de uma esfera cognitiva. O único ponto de contato entre as duas propostas reside na observação relativa ao não cumprimento do tipo e tipologia textuais, a saber: “A atribuição da classificação de zero pontos no parâmetro A (tema e tipologia) implica a atribuição de zero pontos tantos em todos os restantes parâmetros da ETD como na CL”. (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2017, p. 3).

A par desse contraponto, entendemos que, também no que concerne ao tratamento dado pela matriz e quadro de referência para avaliação da temática nos textos em estudo, é lícito dizer que a proposta de (1) é mais afinada com uma abordagem processual, ao tempo em que a proposta de (2), alicerçada em uma perspectiva mais tradicional, abafa uma discussão necessária sobre os desdobramentos do tema, especialmente se considerarmos que o enunciado também é carente de textos motivadores, os quais sinalizariam ao participante as possíveis tomadas de pontos de vistas a serem referendadas no texto. Reiteramos: em essência, todas essas peculiaridades ratificam, então, a aproximação que a proposta de (1) tem com uma abordagem processual de escrita, bem como o distanciamento que (2) tem em relação a essa concepção, endossando tão somente o entendimento unilateral de que o texto é um produto.

Considerações finais

À luz de uma perspectiva processual de escrita, o percurso deste capítulo trouxe à baila, entre outras singularidades, um realce sobre a incursão de textos motivadores como expediente necessário à feitura deôntica da proposta de redação do Enem e do EFN, edição de 2017, também sobre a relação do tema nela abordado com as demais questões presentes nestes exames e, por extensão, uma comparação da abordagem privilegiada, no âmbito da matriz e do quadro de referência considerados, a partir de uma atenção mais verticalizada para as linhas condutoras de tratamento do tema respaldados nesses modelos de provas. O foco nessa discussão tem fundamentos numa política educativa que confere a esses exames o estatuto de reguladores do ensino e que, por isso mesmo, suscitam um olhar mais acurado para a necessidade de alinhamento entre o que se aplica e o que se espera em sala de aula.

Dessa ótica, a ênfase em uma linha de estudo que priorize uma concepção processual de escrita assenta-se na ideia de que a sala de aula é *locus* legítimo para dar cidadania a uma dinâmica de produção de texto que considere o aluno com agente

capaz de reverberar potenciais criativos e contempladores de várias áreas do conhecimento e, sobremaneira, um crítico de seu próprio texto, o qual deve ser visto como construção que se refaz a partir de diferentes *feedbacks* (SOARES, 2009). Não obstante ser a redação de um exame final um texto produzido para fins de avaliação classificatória, em sua formatação, é possível identificar o norte conceitual legitimado, e esse reconhecimento dá notícia da própria concepção de língua e de ensino de escrita que se quer referendar na escola. Em se reconhecendo um argumento contrário a essa afirmação, cumpre também aceitar que há uma dissonância entre o que se defende nos estudos linguísticos há mais de 4 décadas e, igualmente, buscar meios, em fóruns, congressos e outros ambientes destinados a discussões acadêmicas, de equacionar esse déficit que espelha um descompasso em torno do que realmente seja emergente para os valores do século XXI.

Essa reformulação deve, então, estar atenta às demandas de maior atenção na sociedade e isso, indubitavelmente, conjuga pontos que clamam posturas muito mais vivas do que, por exemplo, mobilizar profissionais do ensino para desmistificar a base teórico-conceitual de um modelo de testes, a fim de manter acesa uma disputa por número de aprovação. A aposta em uma abordagem centrada numa discussão de impacto social permite ao participante levantar o próprio acervo enciclopédico que acumulou ao longo do tempo em que esteve no espaço escolar, mas isso ganha crédito especial se a própria configuração do exame chancela a porta de acesso por meio do lançar mão de textos motivadores no enunciado, os quais, além de situarem contextos múltiplos de abordagem da temática, também podem servir como exemplos do modo como se arquiteta um ponto de vista, em caso de serem representativos de um gênero adequado com a solicitação de uma escrita de texto dissertativo-argumentativo.

Como vimos, da seleção temática à definição da competência 2 ou do parâmetro de descritores de desempenho em evidência (A – Texto e tipologia), passando pelo olhar dirigido ao diálogo desses temas com as questões dispostas no exame e, claro, pela própria validação de textos motivadores, é na proposta de redação do Enem que encontramos uma adesão a uma perspectiva processual de escrita, ainda que nem todas as etapas comumente destacadas pelos autores possam ser endossadas, em face da própria razão de ser desse tipo de exame. Ademais, pelo elenco de temas focados em vieses políticos, sociais e culturais, pela definição de competências, sendo uma destas relacionada com o respeito aos direitos humanos, a proposta de redação Enem é também mais conforme às pesquisas que tonificam a premência de se discutir a formação de um cidadão crítico, apto a lidar com diferentes instâncias interativas onde se avenge a emissão de um ponto de vista. Tal apropriação reativa a necessidade de um trabalho mais integrado das habilidades de leitura e escrita no espaço escolar, da mesma forma que, a despeito das diferenças culturais e educacionais que separam os países onde as

propostas aqui em estudo são aplicadas, parece evidente que esta tem como sinalizar alguma mudança ou contribuição para o modelo português.

No mais, outros eixos poderiam ganhar fôlego nesses apontamentos, mas o amparo na assertiva de que conhecimento é contínuo e de que nos cabe sempre abrir caminhos, consideramos ter promovido mais um debate sob o ensejo de trazer a lume, entre outras, a ideia de que, mesmo havendo distâncias geográficas, culturais ou linguísticas, as propostas de exame e também de ensino tendem a ganhar mutuamente, quando existe disposição para ver na diferença um ponto inicial para intersecção e aprendizados.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. In: *Revista de Letras* - nº31 – Vol. (1/2) jan/dez. UECE/CESVASF: 2012. pp. 83 -86.
- BARBEIRO, Luís. *Escrita. Construir a aprendizagem.* . Departamento de Metodologias da Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho: 2003.
- BRASIL/DAEB. *Redação no Enem 2017*. Cartilha do candidato. DAEB – Brasília/ www.inep.gov.br, 2017.
- CARVALHO, José Antônio Brandão. *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Tese de doutorado. Instituto de Educação e Psicologia/ Universidade do Minho: 1999.
- LOPES, Teresa; PRECIOSO, José. Resultados dos exames nacionais do ensino secundário: um quadro desolador 2018. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/06/27/sociedade/opiniaao/resultados>. Acesso: 04 de setembro de 2018.
- LUCENA, Josete Marinho de; SILVA, Bruna Costa. O papel dos textos motivadores na proposta de produção textual do Enem. In: *Anais da XXV Jornada Nacional do GELNE*, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014 / Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste- GELNE. - Natal, RN: EDUFRN, 2014. pp. 1-9
- PASSARELI, Lílían Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.
- REPÚBLICA PORTUGUESA. *Critérios de classificação*. Exame Final Nacional Português /Prova 639/1ª fase/Ensino Secundário/2017 – 12º ano de escolaridade. IAVE: LISBOA, 2017.
- SILVA, Antônio Carvalho. A organização dos exames nacionais de Português de 2015: avaliação dos domínios da leitura, escrita e gramática. In: CARVALHO, José Antônio Brandão *et al* (orgs.), *Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa: Fórum Ibero-Americano de Literacias*. Braga: Universidade do Minho/Cied, 2016. pp. 549-558.
- SILVA, Leilane Ramos da; CARDOSO, Denise Porto. *Gênero, livro didático e concepção de escrita: diálogos sobre produção textual*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. (Coleção Gelins - 1)
- SILVA, Leilane Ramos da; FREITAG, Raquel Meister Ko. *Linguagem, interação e sociedade: diálogos sobre o Enem*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2015. (Coleção Gelins - 2)
- SILVA, Leilane Ramos da; SILVA, Antônio Carvalho. O perfil da escrita em exames luso-brasileiros: proximidades e diferenças. In: SILVA, Leilane Ramos da *et al*. (Orgs.). *(Nos) domínios da escrita: estudos em perspectiva processual*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. pp. 17 – 51.
- SOARES, Doris de Almeida. A escrita como processo. *Produção e revisão textual*. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2009. pp. 23 – 44.
- SUASSUNA, Lúvia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 119 – 134.

A LEITURA DO GÊNERO CARTUM EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE READING OF CARTOON GENRE IN THE CLASSROOM: AN EXPERIENCE OF THE SEVENTH GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Maria Genilda Santos de SOUZA¹

Laurênia Souto SALES²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo principal apresentar uma proposta de trabalho com o gênero multimodal cartum nas aulas de leitura, a fim de contribuir para a formação de leitores mais críticos, autônomos e que compreendam o texto a partir de suas múltiplas linguagens. Para respaldar cientificamente este trabalho, tomamos como base os seguintes teóricos: Koch e Elias (2013), Leffa (1999), Solé (1998), Dionísio (2011), Dionísio e Vasconcelos (2013), Cani e Coscarelli (2016) e Ramos (2016). À luz desses estudiosos, apontamos que recursos icônico-verbais e que estratégias de leitura precisam ser acionadas (e ensinadas) a fim de lermos proficientemente alguns gêneros multimodais, a exemplo do cartum. Os resultados apontam que o trabalho com cartuns desenvolve, entre outras habilidades, a capacidade de os alunos descobrirem o que está além do dito explicitamente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Ensino. Cartum.

ABSTRACT: This article aims to present a work proposal with the multimodal textual genre cartoon in reading lessons, in order to contribute to the promotion of more critical and independent readers who are able to understand the text from their multiple languages. The theoretical framework is based on the works of: Koch & Elias (2013), Leffa (1999), Solé (1998), Dionísio (2011), Dionísio e Vasconcelos (2013), Cani e Coscarelli (2016) and Ramos (2016). Taking into account these academic researchers, we point out which verbal iconic resources, and which reading strategies need to be activated (and taught) in order to proficiently read some multimodal genres, for example, the cartoon. The results show that the work with cartoon develop, among other skills, the students' capacity to discover what is beyond explicitly said.

KEYWORDS: Reading. Teaching. Textual Genre Cartoon.

1. Mestra em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS - UFPB - Brasil. E-mail: mariagenildas@yahoo.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5155-608X>.

2. Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba - Brasil. Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS. E-mail: laureniasouto@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na área de Língua Portuguesa reitera o dizer dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) a respeito do trabalho com/sobre a língua a partir da diversidade de gêneros textuais que circulam nas mais diferentes esferas sociais (BRASIL, 2017), atribuindo um destaque especial para os gêneros multimodais, os quais conjugam, pelo menos, duas linguagens (escrita e visual, por exemplo) (DIONÍSIO, 2011). Uma das competências específicas para o Ensino Fundamental é a utilização de “diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável [...]” (BRASIL, 2017, p. 65).

Nesse contexto, entendemos que o trabalho com os **gêneros multimodais**, sejam eles digitais ou não, a exemplo do cartum, da tirinha, da charge, da história em quadrinhos, entre outros, contribui para a consecução dessa competência, além de desenvolver habilidades de compreensão leitora, de ampliar o senso crítico e despertar o prazer pela leitura, especialmente por causa do tom humorístico que esses gêneros carregam.

A partir dessa percepção, e de observações feitas em sala de aula, levantamos o seguinte questionamento: Que habilidades de compreensão leitora podem ser ensinadas a partir dos gêneros multimodais? Partindo desse questionamento, por ocasião da realização do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), desenvolvemos uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada: “O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais” (SOUZA, 2018). Para fins deste trabalho, trazemos um recorte da pesquisa realizada com o objetivo de apresentar uma proposta de trabalho com o gênero multimodal cartum nas aulas de leitura, a fim de contribuir para a formação de leitores mais críticos, autônomos e que compreendam o texto a partir de suas múltiplas linguagens. A pesquisa foi desenvolvida junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Rita/PB.

Do ponto de vista teórico, alicerçamos este artigo nos estudos de Koch e Elias (2013), Leffa (1999) e Solé (1998), sobre a temática da leitura; de Dionísio (2011), Dionísio e Vasconcelos (2013) e de Cani e Coscarelli (2016), acerca da multimodalidade e dos letramentos; e de Ramos (2016), sobre a linguagem e características dos quadrinhos. Trata-se de um trabalho de natureza qualiquantitativa, de caráter descritivo e intervencionista, no qual foram feitas atividades sequenciadas de leitura e compreensão, mediadas pela professora, caracterizando-se, assim, como pesquisa-ação, tendo em vista que associa a pesquisa à prática docente (ENGEL, 2000).

Nas próximas sessões, apresentamos algumas concepções teóricas que alicerçaram a pesquisa, bem como explicamos o percurso metodológico utilizado para a realização do projeto de intervenção, e como foi desenvolvida a oficina com o gênero cartum.

1. Concepções e estratégias de leitura

Nos últimos anos, estudiosos das áreas da Linguística, Psicologia e Pedagogia se debruçaram sobre o estudo das concepções de leitura, buscando definir, especialmente, o que é ler, como desenvolver a compreensão leitora e que estratégias linguísticas e operações cognitivas e metacognitivas são ativadas para construir os possíveis sentidos de um texto. De acordo com Koch e Elias (2013), a concepção que temos de leitura está intimamente relacionada à de sujeito, de língua, de texto e de sentido que adotamos. As autoras apontam três concepções diferentes de leitura, as quais determinarão a postura do leitor diante do texto.

A primeira concepção compreende a língua como representação do pensamento e do conhecimento de mundo do autor, que é visto como “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 9). O texto, por sua vez, será o resultado do processo mental, espelho das ideias de quem o elaborou. Entendido dessa forma, o leitor assume uma posição passiva, cabendo-lhe apenas a tarefa de apreender as ideias e intenções do autor reveladas no texto. Nessa primeira concepção de leitura, o foco é o autor e o sentido do texto está centrado nele.

A segunda concepção de leitura tem como foco o texto. Nesse caso, a língua é concebida como estrutura ou um código a ser decifrado, cuja função é a transmissão de informações. Assim, cabe ao leitor dominar o código, reconhecer a estrutura dos textos e apreender o sentido conforme o que está dito no texto. Desse modo, não serão considerados os conhecimentos prévios do leitor, nem a possibilidade de ele fazer inferências, pois tudo já está revelado no texto pelo autor.

A terceira concepção considera a língua como forma de interação autor-texto-leitor. “Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 10). Sob esse ponto de vista, são considerados os contextos sociocognitivos do autor e do leitor. Logo, a leitura é vista como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2013, p.11), que mobiliza diversos saberes linguísticos e extralinguísticos. A compreensão de um texto depende, portanto, da ativação de várias estratégias sociocognitivas, as quais envolvem conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Diante desses pontos de vista sobre a leitura, Koch e Elias (2013) adotam a terceira concepção, pois entendem que a leitura é um espaço de interação entre sujeitos. Assim, no ato da leitura, o leitor coloca-se numa posição ativa, utilizando estratégias linguísticas e operações sociocognitivas para construir propostas de sentido.

Leffa (1999), por sua vez, aponta três grandes abordagens que tratam da leitura, ao longo da história: as abordagens ascendentes, que definem a leitura sob a perspectiva do texto; as descendentes, que focam no leitor e encaram a leitura como forma de atribuição de sentido; e as conciliadoras, cujo foco está na leitura enquanto processo de interação.

As abordagens ascendentes (*bottom-up*) têm como foco o texto, visto como uma ponte entre o leitor e o conteúdo. Nessa perspectiva, o processo de atribuição de sentido emerge do texto para o leitor. Para que isso ocorra, o texto deve ser o mais claro possível, contendo frases simples e vocabulário acessível àquele que lê. O conteúdo, por sua vez, não está centrado no leitor, nem no contexto social, mas no próprio texto. Cabe, portanto, ao leitor a tarefa de extraí-lo. Consequentemente, a decodificação é essencial para se chegar ao conteúdo. Além disso, destaca-se também a importância da competência lexical para o entendimento do texto. Ou seja, quanto maior o conhecimento vocabular do leitor maior será o grau de compreensão do texto.

As abordagens descendentes (*top-down*) têm como foco o leitor. Nessa perspectiva, o processo de atribuição de sentido se dá a partir de fatores afetivos do leitor (motivação, preferências, gostos) e do uso de diferentes fontes de conhecimentos (linguísticos, textuais e enciclopédicos) que possui. Diferente da perspectiva textual, a perspectiva da leitura centrada no leitor procura entender e descrever o que acontece em sua mente quando lê. Essa mudança de perspectiva implica um leitor ativo, que faz inferências e previsões, utiliza diversas estratégias para compreensão do texto e entende a relevância de dominar as convenções da escrita.

Segundo Leffa (1999, p. 13), tanto a perspectiva do texto como a do leitor não são suficientes para uma definição apropriada de leitura. Em suas palavras:

Na perspectiva do texto, a principal crítica que se pode fazer é de que o texto escrito não é igual ao texto oral; ao se tentar transpor o código escrito para o oral, esbarra-se em algo que não existe. Como são diferentes, não dá para encaixar um no outro. [...]. Na perspectiva do leitor, há o problema delicado da qualificação. Todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada.

Dizendo de outro modo, ler não se limita a decodificar, nem tampouco significa dar plenos poderes ao leitor, aceitando toda e qualquer compreensão subjetiva. A compreensão de um texto não pode se limitar ao que está posto linguisticamente, deve ir além do dito, mas não podemos desprezá-lo.

Por fim, Leffa (1999) destaca as abordagens psicolinguística e social como perspectivas interativas ou interacionais. A abordagem psicolinguística abrange duas propostas: a abordagem transacional e a teoria da compensação. No enfoque transacional, a leitura é estudada em um contexto maior, em que o leitor negocia o(s) sentido(s) com o autor a partir do texto. Nessa ótica, o texto é construído pelo autor, no momento da produção, mas também pelo leitor, quando este lhe atribui sentido. A teoria da compensação, como o próprio nome indica, parte do princípio de que, no ato da leitu-

ra, utilizamos diferentes fontes de conhecimento (enciclopédico, linguístico, discursivo etc.), as quais interagem entre si com um grau maior ou menor na construção do sentido, por isso, caso o leitor tenha

um déficit numa dessas fontes (ex.: vocabulário desconhecido) ele poderá compensar esse déficit usando conhecimento de um outro domínio (ex.: conhecimento do tópico), inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece (LEFFA, 1999, p. 10).

Essa teoria também tem limitações. Segundo Leffa (1999), para que o mecanismo de compensação funcione a contento são exigidos “patamares mínimos de proficiência”, como acontece com casos da leitura em língua estrangeira, nos quais, se não houver um conhecimento mínimo de vocabulário e estrutura da língua, o leitor não consegue avançar na leitura nem construir sentido(s).

Na abordagem social, a leitura é vista como uma “atividade social, com ênfase na presença do outro”. Esse outro pode ser um colega, com o qual se discute um texto; o professor, a quem pode ser solicitada uma explicação; e o próprio autor do texto. Ler, portanto, “deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, em que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 10). Em outras palavras, ler é um ato coletivo e a construção do significado está ligada às leis e convenções peculiares de cada comunidade discursiva.

O referido autor conclui reiterando que o ato de ler centrado no texto ou no leitor não é suficiente para termos uma definição completa do que é leitura, pois esta envolve a ativação de vários conhecimentos, diversas estratégias e uma visão holística da comunidade discursiva em que o leitor está inserido.

No livro *Estratégias de leitura*, Solé (1998, p. 22) compartilha com outros autores a definição de leitura enquanto “processo de interação entre o leitor e o texto”. Nesse processo de construção de sentidos, intervém tanto o texto quanto o leitor. Assim, essa concepção implica que uma leitura proficiente envolve: um texto bem escrito (coerente, coeso, relevante, informativo etc.), o domínio das habilidades de decodificação, um leitor ativo e finalidade(s) para guiar a leitura. Além disso, a construção dos possíveis sentidos do texto contempla a ativação de diversas estratégias de compreensão leitora mobilizadas pelo leitor antes, durante e depois da leitura.

As estratégias que antecedem a leitura são: motivar os alunos, apresentar o(s) objetivo(s) da leitura, ativar os conhecimentos prévios, formular previsões sobre o que será lido e levantar perguntas sobre o texto. Essas atividades encontram-se estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra (SOLÉ, 1988, p. 113).

Dentre as estratégias que podem ser realizadas durante o ato de ler, Solé (1998) aponta a leitura compartilhada como uma das mais relevantes. É nesse momento que o professor poderá levar os alunos a compreenderem melhor os textos, dirimindo as possíveis dúvidas. Ao mesmo tempo, poderá aproveitar esse contexto para avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos e, a partir do observado, preparar aulas/atividades a fim de tratar suas dificuldades.

Outra possibilidade de atividade que pode ser realizada durante o ato de ler é a leitura protocolada. Com essa estratégia, o professor interrompe a leitura em alguns trechos, previamente selecionados por ele, a fim de provocar a curiosidade dos alunos, a análise e o levantamento de hipóteses sobre a continuidade do texto.

No que diz respeito às estratégias de leitura que podem ser trabalhadas e ensinadas depois da leitura, Solé (1998) apresenta: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. Nesse momento, é importante também que os alunos emitam suas opiniões sobre o texto e confrontem as hipóteses levantadas antes da leitura com as conclusões após realizá-la.

Nas oficinas de leitura de textos multimodais, realizadas no projeto de intervenção que apresentamos mais adiante, adotamos as estratégias defendidas por Solé (1998), a fim de que os alunos compreendessem melhor os textos e passassem a ler o que está em suas entrelinhas.

1.1. Leitura e multimodalidade

De acordo com Dionísio e Vasconcelos (2013, p. 21), “o termo ‘texto multimodal’ tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.”. Dizendo de outra forma, tanto a fala quanto a escrita são multimodais “porque quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens [...]” (DIONISIO, 2011, p. 139).

Assim, a fala é multimodal porque, ao nos comunicarmos oralmente, utilizamos som e, no mínimo, expressões faciais. A escrita, por sua vez, também é multimodal levando em consideração não apenas as palavras, mas “em virtude de sua estrutura composicional”, como afirmam Cani e Coscarelli (2016), ou a “própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador” (DIONISIO, 2011, p. 141). Partindo dessa concepção, Dionísio (2011, p. 142) afirma que “pode-se falar na existência de um contínuo informativo visual dos gêneros textuais escritos que vai do menos visualmente informativo ao mais visualmente informativo”. Em outras palavras, há alguns textos que, a depender do *layout*, da maneira como estão dispostos no papel ou na tela de um computador, já oferecem pistas ao leitor sobre qual gênero está posto ali.

Por fim, Dionísio (2011), respaldada na teoria cognitiva da aprendizagem multimodal (TCAM), advoga que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados nas escolas, mas é preciso que os professores estejam preparados para trabalhar as especificidades de cada gênero (características, que recursos empregam, em que contextos são utilizados etc.), estejam familiarizados com os suportes que os veiculam, observem alguns princípios de organização de textos multimodais (por exemplo, quando utilizarmos imagens e palavras correspondentes não devemos afastá-las umas das outras no papel ou na tela do computador, pois isso dificulta a aprendizagem) e compreendam como os alunos aprendem (por exemplo, que os alunos aprendem melhor quando apresentamos palavras e imagens correspondentes de maneira simultânea, e não sucessivamente).

Desse modo, não é suficiente levarmos diferentes recursos tecnológicos para o espaço escolar, com vistas a chamar a atenção dos alunos e tornar as aulas mais interessantes. É preciso que haja um “intercâmbio da teoria dos gêneros com a teoria cognitiva da aprendizagem multimodal, a fim de que possamos ter subsídios para um uso mais consciente da multimodalidade textual no contexto de ensino-aprendizagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 149- 150). É preciso também ter a percepção de que, quando trabalhamos com textos multimodais na sala de aula, estamos colocando os alunos em contato com sistemas complexos de atividades, que exigem o domínio de diferentes letramentos (CANI; COSCARELLI, 2016).

A partir dessas considerações, com o fim de contribuir para o desenvolvimento dos “letramentos” dos alunos, discorreremos, a seguir, sobre como os cartuns precisam ser lidos, tendo em vista sua configuração multimodal e as características peculiares do gênero.

1.2. A leitura do gênero cartum

Tornar-se proficiente na linguagem multimodal e nos recursos que os autores dos cartuns utilizam para construir o texto é essencial para uma leitura profícua e para o sucesso de seu uso em sala de aula. Desse modo, iniciemos considerando que o cartum compartilha com a charge algumas semelhanças, entre elas a veiculação de alguma crítica. Segundo Ramos (2016), a principal diferença entre esses gêneros é que a charge está vinculada a um noticiário/fato da realidade e comumente veicula críticas a políticos e pessoas famosas. Já o cartum não se vincula a um fato do noticiário e normalmente utiliza personagens do cotidiano (animais, cidadãos comuns etc.) para satirizar as mazelas da sociedade.

A estrutura composicional dos cartuns assinala-se pela presença de poucos quadinhos (em geral, um ou dois), dispostos horizontalmente, nos quais predominam as imagens. Geralmente, apresentam títulos curtos, que sintetizam sua temática. O nome do autor do cartum aparece no final do último quadrinho. À semelhança das HQs e

das tirinhas, os temas são variados, porém voltados para a denúncia de problemas sociais (desmatamento, uso excessivo do celular e das mídias sociais, epidemias, preconceito etc.). O estilo é marcado, principalmente, pelo uso da variante formal da língua, tendo em vista que os cartuns são direcionados para o público em geral. A principal função sociocomunicativa desse gênero é a denúncia de problemas sociais do cotidiano.

Assim, para podermos ler proficientemente o gênero cartum precisamos conjugar a linguagem verbal à visual (informações explícitas), acionar nossos conhecimentos de mundo, fazer inferências e conhecer a linguagem peculiar dos quadrinhos (tipos de balões, figuras cinéticas, metáforas visuais, onomatopeias etc.).

Sintetizando as principais características do referido gênero, temos: a) é um gênero de texto que se utiliza do humor para satirizar as mazelas da sociedade; b) apresentam poucos quadrinhos (em geral, um ou dois), nos quais predominam as imagens; c) geralmente, apresentam títulos curtos, que sintetizam sua temática; d) os temas são variados, especialmente voltados para a denúncia de problemas sociais do cotidiano (violência, poluição, desmatamento, uso excessivo do celular, epidemias, preconceito etc.); e) utiliza uma linguagem mais formal; f) são direcionados para o público em geral (RAMOS, 2016).

No próximo tópico, apresentamos o percurso metodológico utilizado na aplicação do projeto de intervenção, realizado junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental.

2. O projeto de intervenção: procedimentos metodológicos

Para a aplicação do projeto de intervenção na referida turma, percorremos três etapas: Avaliação Diagnóstica Inicial, Oficinas de Leitura e Avaliação Diagnóstica Final. Em primeiro lugar, elaboramos um instrumento de avaliação diagnóstica, com foco em compreensão textual, a partir de questões que exigiam habilidades de leitura, a fim de mensurar o nível de compreensão leitora dos alunos. Essas questões tinham como base sete descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil de Língua Portuguesa do 5ºano³, selecionadas a partir dos seguintes tópicos:

- ✓ **Tópico I** - Procedimentos de Leitura: D1 (Localizar informações explícitas do texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D6 (Identificar o tema de um texto);
- ✓ **Tópico II** – Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto: D5 (Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc));

3. A respeito da Matriz de Referência da Prova Brasil, consultamos Brasil (2008).

- ✓ **Tópico V** - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido: D13 (Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados) e D14 (Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações).

Foram selecionadas três questões de múltipla escolha para cada descritor, e todas tiveram o cartum como texto-base. Essa avaliação diagnóstica foi realizada de forma individual pelos alunos, ao longo de duas aulas.

Depois da avaliação diagnóstica inicial, fizemos o levantamento dos acertos e erros da turma e, a partir dos dados coletados, organizamos oficinas de leitura e compreensão do gênero cartum. Essas oficinas foram divididas em seis momentos, que corresponderam a doze horas-aula de 45 minutos. Todas as oficinas foram gravadas (áudio), mediante autorização dos participantes e de seus responsáveis, e transcritas na íntegra.

Após as oficinas, aplicamos a avaliação final, com a mesma quantidade de questões e contemplando os mesmos descritores da avaliação inicial, porém com questões diferentes. No próximo tópico, apresentamos, especificamente, como foi realizado o trabalho com o gênero cartum na oficina de leitura com o Descritor 6 da Matriz de Referência da Prova Brasil do 5º ano e que resultados foram alcançados.

3. A oficina com o gênero cartum: identificando o tema de um texto (D6)

O objetivo principal da oficina com o Descritor 6 (D6) foi desenvolver a competência leitora dos discentes e, de modo mais específico, levá-los a identificar o tema de um texto. Com duração de 2 horas/aulas seguidas, a oficina partiu da retomada de atividades anteriores que havíamos organizado com os gêneros tirinha e HQ, pois consideramos fundamental que os alunos conseguissem fazer a distinção entre esses três gêneros textuais. Assim, a oficina foi estruturada da seguinte maneira:

Quadro 01: Oficina sobre Cartum

Oficina "A hora e a vez do cartum: qual é o tema mesmo?" - 2h/a	
Habilidade a ser trabalhada: Identificar o tema de um texto - Descritor D6 da Prova Brasil. Procedimento metodológico: – Retomada das oficinas anteriores por meio de discussão sobre as principais diferenças e semelhanças entre a tirinha e a HQ; – Conversa informal sobre o cartum, a partir de amostra de um exemplar do gênero; – Sistematização, na lousa, das principais características do cartum; – Atividade em duplas: identificação do tema de nove cartuns; – Análise dos nove cartuns por meio de perguntas orais.	

Fonte: adaptado de Souza (2018)

A oficina teve início com a exposição, na lousa, de uma HQ do Menino Maluquinho e uma tirinha da Mafalda. Logo após apresentarmos esses gêneros⁴, perguntamos quais as principais diferenças e semelhanças entre eles. De imediato, A01⁵ respondeu: “A tirinha tem de três a cinco quadrinhos e a HQ tem mais de cinco quadrinhos”. A02, por sua vez, acrescentou: “O que tem em comum são os personagens inventados, os balões, os desenhos etc.” Dando continuidade, colamos na lousa o cartum a seguir e questionamos se se tratava de uma tirinha, uma HQ ou se se tratava de outro gênero.



Fonte: <http://alunosonline.uol.com.br/portugues/charge-cartum.html>

A resposta de A03 foi: “Não pode ser uma tirinha porque tem menos de três quadrinhos”. Em seguida, A01 voltou a dizer: “Então, é um cartum”. Perguntamos: “E o que é um cartum?”. A discente A01 disse que sabia o que era um cartum, mas não sabia explicar para outras pessoas. Os demais alunos afirmaram que não sabiam de que se tratava esse gênero. Então pedimos que descrevessem o que estavam vendo no texto e verificassem se havia alguma crítica nele.

Alguns alunos descreveram a cena e disseram que o cartum apresenta uma crítica contra pessoas preconceituosas. A04 falou: “O cadeirante ficou irado porque ele queria uma informação, não uma esmola. A maioria das pessoas deficientes não precisa de esmolas porque elas ganham dinheiro do governo todo mês”. A05 retrucou: “Mas alguns deficientes pedem esmolas nos ônibus... a não ser que eles estejam fingindo que são deficientes”. Aproveitamos o debate para falar um pouco sobre as temáticas das desigualdades sociais, do preconceito e do respeito às diferenças. Depois desse diálogo, com a ajuda dos alunos, registramos na lousa as principais características do cartum e solicitamos que eles as copiassem em seus cadernos.

4. Nesse momento, já havíamos trabalhado os gêneros HQ e tirinha com os alunos em oficinas anteriores.

5. Os alunos serão identificados pelas siglas A01, A02, A03 e assim por diante, para preservar sua identidade.

Em seguida, dividimos a turma em nove duplas e entregamos um cartum para cada grupo. Os alunos ficavam com o cartum durante alguns minutos e, como tarefa principal, teriam que identificar o tema de cada um. Encerrado o tempo para análise, passavam o cartum adiante e analisavam outro. Ao todo, cada dupla analisou os nove cartuns, e tiveram muitas dificuldades em realizar essa tarefa. Ficavam pedindo ajuda aos outros grupos e solicitando nossa explicação. Por isso, fizemos a correção da atividade de maneira coletiva, lendo cada cartum e apontando as pistas essenciais para a identificação da temática de cada um deles, conforme apresentamos brevemente, a seguir.

Cartum 1



Fonte: <http://giselliletras.blogspot.com.br/2013/10/aula-3-charge-cartum-e-tirinha.html>

No cartum 1, mostramos aos alunos que se fazia necessário associar o enunciado verbal do cartum (“Polo Norte 2100”, “ÓXENTE!”) aos seus elementos visuais: pinguins suando, em um ambiente extremamente seco, sol escaldante, ossos pelo chão e vegetação típica do Sertão nordestino. Como os discentes não haviam feito essa associação, consequentemente, não fizeram a leitura de que, no ano 2100, a região mais fria do planeta (Polo Norte) estará tão seca quanto o Sertão devido ao aquecimento global, e que só restarão os pinguins que se adaptarem ao clima inóspito (uma das provas dessa adequação é a linguagem). Assim, não consideraram que o tema desse cartum eram os efeitos do aquecimento global.

Na sequência, encaminhamos os alunos para a leitura do cartum 2, apresentado abaixo:

Cartum 2



Fonte: <http://escolakids.uol.com.br/cartum-e-charge.htm>

No cartum 2, alguns alunos sugeriram que o tema era o *Facebook*, provavelmente porque essa palavra aparece no enunciado verbal. Contudo, procuramos lembrá-los de que os cartuns são textos, em geral, veiculadores de críticas. Então, perguntamos: que crítica, relacionada ao *Facebook*, ou às redes sociais, está sendo veiculada nesse cartum? A partir desse questionamento, os alunos concluíram que a crítica se relacionava à facilidade de conseguirmos amigos nas redes sociais e à qualidade dessa amizade, em geral, “amigos” que mal nos conhecem e com quem não podemos contar nos momentos difíceis da vida. Dessa forma, o tema sugerido para esse cartum foi “amizade” virtual.

Encerrada a análise desse texto, passamos à leitura do cartum 3:

Cartum 3



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>

O único cartum sobre o qual os discentes não apresentaram dúvida foi este (cartum 3), pois o título, “Dias violentos”, aponta para o tema: violência. A partir do título e dos elementos visuais, os alunos inferiram que a nossa sociedade está muito violenta, por isso até a morte recorreu ao psicólogo, pois estava estressada com a sobrecarga de trabalho.

Após o breve diálogo sobre esse texto, encaminhamos os alunos para a leitura do cartum 4, a seguir:

Cartum 4



Fonte: <https://professorcavalcante.files.wordpress.com/2013/02/professor.jpeg>

No cartum 4, os alunos não entenderam por que, no Dia dos Professores, um aluno estava parabenizando a professora, dando-lhe uma moeda. Então, chamamos a atenção deles para os detalhes visuais da professora: vestido remendado, sapatos de cores diferentes, chapéu à mão, associados à resposta que ela deu ao aluno (“Deus te pague, meu filho!”). Esses elementos concorriam para a seguinte leitura: a professora está ganhando tão mal que chegou ao ponto de receber esmolas do aluno no Dia dos Professores. Depois disso, eles inferiram que o tema central era o baixo salário dos professores.

Passamos, então, para a leitura e discussão do cartum 5, abaixo:

Cartum 5



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>

No cartum 5, a dificuldade maior foi a ausência da linguagem verbal. Então, mais uma vez, dialogamos sobre os detalhes visuais do cartum. Perguntamos: em que época do ano a cena é retratada? Como vocês comprovam essa resposta? Quem são, possivelmente, os personagens desse cartum? Para quem a senhora branca oferece uma vassoura? Por quê? O que a expressão facial do cachorro demonstra?

Após o diálogo originado a partir das perguntas feitas, alguns discentes concluíram que o tema central era o preconceito racial, pois a mulher branca estava dando de presente uma vassoura à criança negra porque acreditava que ela teria a mesma profissão ou o mesmo futuro da mãe (empregada doméstica). Outros disseram que o tema era o trabalho infantil, que estava sendo incentivado pela patroa. Chegaram ao consenso de que o tema do preconceito racial era o que predominava no cartum, mas não descartamos a hipótese de que há também a sugestão do tema do trabalho infantil e da questão do preconceito de classe (social).

Encerrada a análise do cartum 5, os alunos passaram à leitura do próximo texto – cartum 6:

Cartum 6



Fonte: http://louriceiraonline.blogspot.com.br/2016/02/cartum_13.html

No cartum 6, os alunos perceberam que a crítica estava sendo dirigida ao homem que era puxado pela coleira, mas não sabiam extrair o tema principal do texto. Mais uma vez, levamos os alunos a observarem tanto o texto verbal quanto o não verbal. Perguntamos: Quem são os personagens desse cartum? Quem eles estão representando? Nesse cartum, o homem é comparado a um cão, ou é pior que ele? Por quê? Dadas as respostas, concluíram que o tema central é a crueldade humana.

Na sequência, encaminhamos os alunos para a leitura do cartum 7:

Cartum 7



Fonte: <http://portugues8csu.blogspot.com.br/2015/03/charge-x-cartum-o-olhar-bem-humorado.html>

No cartum 7, a maioria dos alunos não entendeu por que o garoto chamou um pássaro de *twitter*. Um dos alunos, no entanto, apontou que o símbolo do *twitter* é um pássaro azul, semelhante àquele. Então, concluíram que aquele menino vivia tão preso ao mundo da tecnologia que não conhecia nem um pássaro. Essa interpretação os levou a entender que o tema principal do cartum era a juventude alienada pela tecnologia digital.

Passamos, então, para a leitura e discussão do cartum 8, a seguir:

Cartum 8



Fonte: <http://portugues8csu.blogspot.com.br/2015/03/charge-x-cartum-o-olhar-bem-humorado.html>

No cartum 8, os alunos entenderam que a crítica estava sendo dirigida aos alunos que não se interessavam pelos estudos. Não desprezamos essa ideia, mas acrescentamos que a crítica também poderia ser dirigida para a educação pública que, no Brasil, ainda é tratada com descaso, gerando conhecimento superficial, alunos despreparados e desentendimentos. Assim, os discentes elegeram a educação pública no Brasil como tema principal desse cartum.

Por fim, conduzimos os discentes à leitura do cartum 9:

Cartum 9



Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8206>

No cartum 9, os alunos apontaram que o tema era “os hospitais”. Então, levantamos os seguintes questionamentos: por que o paciente precisa de dois bancos? Por que o médico pede que ele desocupe um dos bancos? Que aspecto da saúde pública está sendo enfatizado? É a qualidade dos médicos ou é a qualidade dos serviços oferecidos? Após refletirem sobre essas questões, os alunos concluíram que o tema desse cartum é a má qualidade do serviço que o sistema único de saúde (SUS) oferece.

Após essa oficina, marcamos o dia para a aplicação da avaliação diagnóstica final. Os resultados dessa avaliação apontaram que, de um modo geral, os alunos avançaram em todos os descritores e consolidaram os que já dominavam. Percebemos, assim, que houve um avanço na compreensão do gênero cartum, fato esse comprovado pela quantidade de acertos das questões pelos alunos. O índice de acertos de 64% (avaliação diagnóstica inicial) foi elevado para 83% na avaliação final.

Considerações finais

Ao final da aplicação da proposta de intervenção junto à turma do 7º ano do Ensino Fundamental, chegamos a algumas conclusões acerca do trabalho com estratégias de leitura. Em primeiro lugar, é preciso que o professor esteja atento aos gêneros que os alunos gostam de ler, e a temáticas que despertem o interesse deles. O trabalho docente envolve, portanto, a sensibilidade para observar, escutar e conhecer os alunos.

Em segundo lugar, acreditamos que a leitura é um “processo de construção lento e progressivo, que requer uma intervenção educativa respeitosa e ajustada” (SOLÉ, 1998, p. 172). Essa intervenção é lenta e progressiva, pois estamos sempre em processo de letramento; precisa ser planejada pelo professor, de modo que os alunos tornem-se, paulatinamente, leitores autônomos e críticos; respeitosa, no sentido de que os alunos encontrem um ambiente favorável para fazer previsões, partilhar opiniões, arriscar-se, sem que haja hostilidade e desrespeito a seu ponto de vista; e ajustada ao contexto, à faixa etária, interesse e necessidades dos discentes, visando também sua formação enquanto cidadão que respeita o outro e o ambiente que o cerca.

Em terceiro lugar, sabemos que é por meio da mediação do professor que muitos gêneros se tornam familiares aos discentes e podem ser estudados sistematicamente. O grande entrave, entendemos, é que essa sistematização ainda não acontece a contento nos livros didáticos, os quais ainda constituem a principal ferramenta de ensino utilizada pelo docente. Como bem observou Marcuschi (2010), há uma grande variedade de gêneros nos manuais de ensino, mas os gêneros privilegiados para uma análise mais aprofundada são sempre os mesmos. Os demais aparecem como “enfeites”, “distração” para os alunos e até mesmo como pretexto para ensinar gramática. O cartum é um dos gêneros multimodais que pode ser utilizado pelo professor para que os alunos desenvolvam, entre outras habilidades, a capacidade de descobrir o que está além do dito explicitamente.

Cabe ressaltar também que a compreensão do cartum exige algumas habilidades de leitura intimamente relacionadas a esse gênero, entre as quais citamos: ativação de conhecimentos prévios sobre as várias temáticas sociais discutidas na atualidade; análise conjunta do desenho e do enunciado verbal (quando este aparece); e foco, especialmente, nos detalhes do desenho (cores, expressão facial do(s) personagem(ns), local onde o(s) personagem(ns) está inserido, objetos que compõem o cenário, metáforas visuais, figuras cinéticas, onomatopeias etc.). Se não atentarmos para esses pormenores, a leitura ficará comprometida.

Por fim, defendemos que as estratégias de motivar os alunos, de apresentar o(s) objetivo(s) da leitura, de ativar os conhecimentos prévios, de formular previsões sobre o que será lido, de levantar perguntas sobre o texto, de compartilhar opiniões, de recontar uma história e de resumir (mesmo que oralmente) podem ser utilizadas desde os primeiros anos escolares. Assim, teremos leitores mais competentes, autônomos e críticos.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. *Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.
- CANI, B. J.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p. 15-47.
- DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A., GAYDECZA, B. & BRITO, K. (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 137-152.
- DIONISIO, A. P., VASCONCELOS, L.P. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.
- ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. Editora da UFPR, 2000.
- KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender. Os sentidos do texto*. 3 ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- LEFFA, Vilson José; PEREIRA, A. E. (Orgs.). *Ensino de leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. P. 19-38.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOUZA, Maria Genilda Santos de. *O ensino de estratégias de leitura a partir de gêneros multimodais*. 2018. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS), Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2018.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sites consultados

- <<http://alunosonline.uol.com.br/portugues/charge-cartum.html>>. Acesso em 05 de out. 2017.
- <<http://giselliletras.blogspot.com.br/2013/10/aula-3-charge-cartum-e-tirinha.html>>. Acesso em 05 de out. 2017.
- <<http://escolakids.uol.com.br/cartum-e-charge.htm>>. Acesso em 05 de out. 2017.
- <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<https://professorcavalcante.files.wordpress.com/2013/02/professor.jpeg>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=5223>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <http://louriceiraonline.blogspot.com.br/2016/02/cartum_13.html>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<http://portugues8csu.blogspot.com.br/2015/03/charge-x-cartum-o-olhar-bem-humorado.html>>. Acesso em 07 de out. 2017.
- <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=8206>>. Acesso em 07 de out. 2017.

GRAMATICALIZAÇÃO E VARIAÇÃO NA ESCOLA: A REALIZAÇÃO DO TEMPO VERBAL FUTURO DO PRESENTE NAS MODALIDADES ORAL E ESCRITA DA LÍNGUA PORTUGUESA

GRAMMATICALIZATION AND VARIATION IN SCHOOL: THE REALIZATION OF THE FUTURE VERBAL PRESENT TIME IN THE ORAL AND WRITTEN MODES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE

Ramilda Viana Gomes da SILVA¹

Valéria Viana SOUSA²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo central apresentar uma proposta de atividade com base na investigação da realização do tempo verbal futuro do presente, nas produções orais e escritas dos alunos do 9º ano, do Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, no município de Piripá-BA. Como professores de Língua Portuguesa, observamos que, nas falas e produções escritas dos nossos alunos, a forma perifrástica, com o verbo IR como auxiliar, uso não previsto pela gramática normativa, tem sido uma forma bastante recorrente. Dessa forma, realizamos uma discussão sobre o assunto, abordando, à luz da Teoria Sociofuncionalista e do Processo de Gramaticalização, as formas de futuro do presente na Tradição Gramatical e na Tradição Linguística, bem como no contexto escolar. Diante do exposto, é salutar que, em nossa pesquisa, estejam envolvidos discentes, docentes e livros didáticos de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Futuro Perifrástico. Verbo IR. Variação.

ABSTRACT: This article aims to present an activity proposal based on the investigation of the future tense of the present tense, in the oral and written productions of the 9th grade students of the Deputy Luís Eduardo Magalhães Municipal School, in Piripá-BA. As Portuguese language teachers, we observe that in our students' written speech and productions the periphery form, with the IR verb as auxiliary, use not foreseen by normative grammar, has been a very recurrent form. Thus, we have a discussion on the subject, addressing, in the light of Sociofunctionalist Theory and the Process of Grammaticalization, the future forms of the present in Grammatical Tradition and Linguistic Tradition, as well as in the school context. Given the above, it is salutary that, in our research, students, teachers and textbooks of Portuguese Language are involved.

KEYWORDS: Peripheral future. Verb go. Variation.

1. Mestre em Letras pelo PROFLETRAS - UESB - BA . Professora da rede pública. E-mail: romyviana@yahoo.com

2. Doutora em Letras (área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora titular da Área de Linguística e Língua Portuguesa do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo - CNPq. Orcid Id 0000-00028243-9281. E-mail: valeriavianasousa@gmail.com

Introdução

Já é consenso entre os linguistas que a língua não é estática, ela é dinâmica, passa por constantes transformações a mercê de uma sociedade, da cultura e dos falantes. Os falantes de uma mesma língua não falam de maneira idêntica em todos os lugares e situações comunicativas, fazem suas escolhas linguísticas de acordo com o contexto sociocomunicativo, o que resulta no fenômeno conhecido como variação linguística. Observamos que, no contexto da Educação Básica, a concepção de língua e gramática que o professor tem, mesmo que de forma inconsciente, é transmitida ao aluno. Uma concepção de gramática, que reconhece apenas a gramática normativa como legítima e não concebe a língua como interação social, em seus usos concretos, pode colaborar com a disseminação do preconceito linguístico e com a noção de que ensinar língua materna restringe-se ao ensino de normas e regras prescritas por uma Tradição Gramatical.

Cabe ao professor, nesse contexto, reconhecendo a heterogeneidade linguística como uma característica inerente à língua, levar o aluno a refletir acerca da língua e perceber que não existe apenas uma variedade (melhor ou pior), mas sim variedades diferentes, que devem ser utilizadas de acordo com a situação comunicativa. Como professores de Língua Portuguesa, temos observado, entre tantas variações presentes, nas falas e produções escritas dos nossos alunos, um fenômeno linguístico que está ocorrendo na realização do tempo verbal futuro do presente. A Tradição Gramatical prescreve que esse tempo verbal é realizado em sua forma sintética, mas à revelia dessa prescrição, os discentes estão realizando esse tempo verbal em sua forma perifrástica, utilizando o verbo IR como auxiliar + o infinitivo do verbo principal, algo que não é previsto pela gramática normativa.

Propomo-nos, então, diante dessa questão, a analisar uma amostragem das produções, orais e escritas, dos alunos do 9º ano B, Ensino Fundamental II, do Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães, no município de Piripá-BA. Essa pesquisa ocorreu durante o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que resultou na dissertação “Gramaticalização e Variação na Escola: a realização do tempo verbal futuro do presente nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa” (SILVA, 2018), da qual fizemos um recorte para elaboração desse artigo.

Para compor a pesquisa, também foram realizadas entrevistas com os professores de Língua Portuguesa do referido colégio, com o propósito de verificar como o assunto está sendo abordado em sala de aula por estes professores. O nosso objetivo foi investigar a realização do modo verbal futuro do presente nas produções orais e escritas desses alunos, discutindo a realização desse tempo verbal na Tradição Gramatical e na Tradição Linguística, em pesquisas linguísticas recentes, bem como investigando em seis livros didáticos, de editoras diferentes, como está ocorrendo a abordagem do fenômeno estudado. Diante desse fenômeno linguístico, elencamos as seguintes hipóteses:

1. A forma perifrástica do tempo verbal futuro do presente, com o verbo IR como auxiliar, ocorre nas duas modalidades (oral e escrita). No entanto, aparece com maior frequência na modalidade oral;

2. O fenômeno da futuridade na forma perifrástica com o verbo IR não é abordado pelos professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem os tempos verbais em sala de aula;

3. Os compêndios gramaticais e livros didáticos não trazem a abordagem do fenômeno estudado, como forma de orientar o trabalho docente.

Na literatura linguística já existem alguns trabalhos voltados para esse fenômeno, a saber (GIBBON, 2000; OLIVEIRA, 2006; BRAGANÇA, 2008; FIGUEREDO, 2015; SILVA, 2016; entre outros). No entanto, é preciso ampliar os estudos voltados para o contexto da Educação Básica. Ao término da pesquisa, produzimos um material didático-pedagógico para auxiliar o professor no trabalho com esse tempo verbal.

1. O Tempo Verbal Futuro do Presente: a perífrase com o verbo *Ir* como auxiliar + infinitivo

É importante ressaltar que há diversas ocorrências que expressam futuridade na Língua Portuguesa, conforme elencamos a seguir:

I – Futuro do presente: *No próximo ano, mudarei de cidade.*

II – Futuro do pretérito: *Se eu pudesse, mudaria de cidade.*

III – Perífrase com o verbo *ir* no presente: *No próximo ano, vou mudar de cidade.*

IV – Perífrase com o verbo *ir* no futuro do presente: *No próximo ano, irei mudar de cidade.*

V – Perífrase com o verbo *ir* no futuro do pretérito: *Se eu pudesse, iria mudar de cidade.*

VI – Perífrase com o verbo *ir* no pretérito imperfeito: *Se eu pudesse, eu ia mudar de cidade.*

VII – Presente: *No próximo ano, mudo de cidade.*

VIII – Pretérito imperfeito: *Se eu pudesse, eu mudava de cidade.*

Dessa forma, optamos, em nossa pesquisa, por investigar o futuro do presente em sua forma perifrástica, com o verbo *ir* no presente, mais infinitivo do verbo principal, conforme a ocorrência III supracitada. Essa pesquisa compara a frequência de ocorrências na forma perifrástica (*vou mudar*) com a frequência de ocorrências na forma sintética (*mudarei*).

Abordaremos o tempo verbal futuro do presente, investigando como a perífrase com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal é vista na Tradição Grama-

tical, na Tradição Linguística, no livro didático e em pesquisas linguísticas contemporâneas. Com o objetivo de sintetizar, foram elaborados quadros com as diferentes visões.

1.1. O Olhar da Tradição Gramatical

Para compreender a visão da Tradição Gramatical acerca do fenômeno pesquisado, recorreremos a oito compêndios da gramática normativa. Segue um quadro síntese da visão da Tradição Gramatical:

Quadro 1: O Olhar da Tradição Gramatical

Autores	Aborda a forma perifrástica com o verbo <i>ir</i> como uma estrutura de futuro	Aborda a forma perifrástica com o verbo <i>ir</i> como locução verbal	Observações
Sacconi (1983)	Não	Não	Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico
Cunha e Cintra (1985)	Não	Sim	Apenas para uma ação futura imediata
Cunha (1994)	Não	Sim	Apenas para uma ação futura imediata
Infante (1999)	Não	Sim	Admite o uso recorrente na linguagem cotidiana
Rocha Lima (2003)	Não	Não	A forma perifrástica aparece em seu discurso
Bechara (2004)	Não	Não	A forma perifrástica aparece em uma lista de exercício
Almeida (2005)	Não	Não	Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico
Bechara (2010)	Não	Não	Não faz nenhuma referência ao futuro perifrástico

É possível observar que, na Tradição Gramatical, apesar de alguns autores citarem a forma perifrástica, eles não concebem essa estrutura como uma estrutura de futuro. Ao abordarem a forma perifrástica, enfatizam que essa é utilizada apenas para uma ação futura imediata e em contextos de conversação, no entanto, alguns desses autores utilizam a forma perifrástica em suas descrições.

1.2. O Olhar da Tradição Linguística

Em relação à Tradição Linguística, foram consultadas sete gramáticas. Vejamos os resultados encontrados no Quadro 2.

Quadro 2: O Olhar da Tradição Linguística

Autores	Aborda a forma perifrástica com o verbo <i>ir</i> como uma estrutura de futuro	Aborda a forma perifrástica com o verbo <i>ir</i> como locução verbal	Observações
Neves (2000)	Sim	Não	Deixa claro que a forma perifrástica indica futuridade.
Koch e Vilela (2001)	Não	Não	Não aborda
Macambira (2001)	Não	Não	Não discute os tempos verbais
Perini (2010)	Sim	Não	Defende a inclusão da forma perifrástica no paradigma verbal
Bagno (2011)	Sim	Não	Vê como um verdadeiro tempo verbal
Castilho (2012)	Sim	Não	Demonstra a coexistência das duas formas
Perini (2016)	Sim	Não	Reafirma o posicionamento de 2010

Diferente do “olhar da Tradição Gramatical”, nas obras pesquisadas da Tradição Linguística, a maioria dos autores trazem uma abordagem em relação ao futuro perifrástico com o verbo *ir* + infinitivo, reconhecendo como uma estrutura de futuro.

1.3. O Olhar do Livro Didático

Observados oito compêndios da Tradição Gramatical e sete compêndios da Tradição Linguística, recorreremos a seis livros didáticos a fim de observarmos com o fenômeno era apresentado para o aluno no espaço escolar.

Segue o Quadro 3 com a síntese da visão presente do livro didático.

Quadro 3: O Olhar do Livro Didático

Autores	Abordaram a forma perifrástica com verbo <i>ir</i> como auxiliar + infinitivo do verbo principal	Aparece em atividades pedagógicas	Faz uma reflexão sobre o uso
Soares (2002)	Não aborda	Não	Não
Carvalho e Delmanto (2012)	A forma perifrástica é abordada (como locução verbal)	Sim	Sim (em uma atividade)
Cereja e Magalhães (2015)	A forma perifrástica é abordada (como locução verbal) Observação: forma utilizada em situações informais.	Sim	Não

Borgatto, Bertini e Marchezi (2015)	A forma perifrástica é abordada (como locução verbal) Observação: forma utilizada em situações informais.	Não	Não
Costa, Marchetti e Soares (2015)	Não aborda	Sim	Não
Barros, Mariz e Pereira (2015),	Não aborda	Sim	Não

Diante do estudo realizado nos livros didáticos selecionados, podemos considerar que houve um pequeno avanço, ao tratar do tempo verbal futuro do presente, uma vez que dos seis livros analisados, três abordaram a forma perifrástica com verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal. No entanto, são abordagens ainda tímidas, que tratam essa forma apenas como locução verbal. É importante ressaltar que dos três livros que citam a forma perifrástica, dois explicitam que essa forma é utilizada em situações informais, mas, em Cereja e Magalhães (2015), a forma perifrástica aparece em um contexto de linguagem formal.

Consideramos, diante dos achados, que há a necessidade de uma atualização dos livros didáticos, de acordo com as pesquisas linguísticas recentes, pois três dos livros didáticos analisados sequer citam a forma perifrástica do futuro do presente, e apenas um livro trouxe uma reflexão acerca da língua em funcionamento, ainda que esse fenômeno, certamente, seja tão recorrente nas interações entre os alunos.

1.4. Pesquisas Contemporâneas

Consideramos relevante o diálogo com pesquisas linguísticas contemporâneas, pois, dessa forma, poderemos contribuir para o avanço das pesquisas acerca do fenômeno estudado. Já encontramos, na literatura linguística, pesquisas recentes acerca do futuro perifrástico com o verbo *ir* + infinitivo, a saber: (GIBBON, 2000; OLIVEIRA, 2006; BRAGANÇA, 2008; FIGUEREDO, 2015; SILVA, 2016; entre outros).

Gibbon (2000), utilizando o Funcionalismo Linguístico e a Sociolinguística Variacionista, em sua dissertação de mestrado intitulada *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação*, faz um estudo acerca da expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis. A autora mostra que a forma futuro do presente, em sua forma sintética, está em visível declínio na língua falada de Florianópolis e que uma forma inovadora, a forma perifrástica, constituída do verbo auxiliar *IR* no presente do indicativo + verbo principal no infinitivo, está tomando seu lugar, sinalizando para uma mudança em progresso.

Oliveira (2006), em sua tese de doutorado *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*, estuda a expressão do futuro verbal na norma culta – utilizada por pessoas com nível superior (curso universitário) completo – falada e escrita de Salvador e do Rio de Janeiro, dentro de uma perspectiva variacionista e funcionalista. Segundo a autora, a substituição da forma de futuro simples pela forma de futuro perifrástico com *ir* + infinitivo revelou-se uma mudança em andamento, corroborando com o estudo de Gibbon (2000).

Bragança (2008), em sua dissertação de mestrado *A Gramaticalização do verbo Ir e a Variação de Formas para Expressar o Futuro do Presente: uma fotografia capixaba*, também investiga a variação entre as formas *sintética* e *perifrástica* com *IR* para expressão do futuro do presente. A pesquisa é composta por entrevistas com informantes universitários e editoriais de jornal, contemplando, assim, o gênero oral e escrito. Segundo a autora, nas entrevistas, gênero característico da modalidade oral, não houve variação entre as formas, a forma perifrástica com *IR* no presente foi utilizada em quase 100% das ocorrências. “Esse resultado sugere que, nesta modalidade, estamos diante de um caso de mudança (forma simples > forma perifrástica) no paradigma verbal para a expressão do futuro do presente.” (BRAGANÇA, 2008, p. 137). Já os resultados da análise dos editoriais comprovaram a preferência do gênero ainda pela forma conservadora, a forma sintética. A autora conclui que o tempo futuro ainda merece muitas pesquisas.

Figueredo (2015) realizou uma pesquisa mais próxima do nosso trabalho, uma vez que a autora analisou redações de alunos, na cidade de Irará-Ba, com o intuito de observar a presença do futuro perifrástico em redações escolares, considerando o seu processo de gramaticalização. No entanto, a pesquisa da autora ocorreu em escolas públicas e particulares, e no Ensino Médio, já o nosso estudo se deu apenas na escola pública, e no Ensino Fundamental II. É importante ressaltar também que analisamos produções escritas e orais, enquanto Figueredo (2015) analisou apenas as produções escritas. Entretanto, a autora realizou uma análise mais ampla das produções escritas, já que abarcou o futuro simples, o futuro perifrástico com *ir* no presente + infinitivo, o futuro perifrástico com *ir* no futuro + infinitivo, o presente do indicativo e o futuro gerundivo. A autora mostra que houve uma predominância do futuro simples nas redações escolares analisadas, no entanto, “[...] o percentual de 48% de uso do futuro perifrástico encontrado nos resultados finais desta pesquisa aponta que a forma inovadora, praticamente implementada na língua falada, começa a adentrar a língua escrita escolar.” (FIGUEREDO, 2015, p. 122). Ficou evidente, na pesquisa realizada por Figueredo (2015), que há um processo de mudança em curso.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2016) também investiga as variantes para expressão do futuro, com foco nas ocorrências perifrásticas constituídas pelo verbo *ir*. Em um plano sincrônico, os dados utilizados na pesquisa foram constituídos de textos

extraídos de blogs do município de Vitória da Conquista-BA e de amostras da fala do Português Culto e Português Popular, também de Vitória da Conquista. Foi feito também um exame diacrônico da língua escrita, através da seleção de jornais das décadas de 50, 60, 70, 80 e 90 do século XX. A autora, em linhas gerais, sinaliza para uma variação estável e tendências de uso. Do ponto de vista do Funcionalismo, há respaldo para a gramaticalização do verbo *ir*.

As pesquisas linguísticas recentes, realizadas em nível de pós-graduação, confirmam que a expressão do futuro verbal constitui-se como um fenômeno linguístico variável. Todos estes estudos aqui citados e outros com o mesmo tema não podem ser considerados conclusivos, uma vez que são apenas alguns recortes em *corpus* de análise específica. No entanto, tais estudos apontam para o uso cada vez mais frequente do futuro perifrástico com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal, em detrimento do futuro sintético, principalmente na modalidade oral.

2. Pressupostos Metodológicos

Para dar conta da proposta de trabalho, foram analisados oito compêndios da Tradição Gramatical (gramáticas normativas); sete gramáticas da Tradição Linguística; seis livros didáticos do 6º ano, adotados pela escola e aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); além de pesquisas contemporâneas. Para verificar como se dá a abordagem, em sala de aula, do fenômeno estudado, também foram realizadas entrevistas escritas com os professores de Língua Portuguesa, compreendendo que a atuação do professor é importante na investigação realizada.

3. Resultados

Com o objetivo de sintetizar os dados para uma visão geral dos resultados da pesquisa, elaboramos um quadro síntese do resultado das variáveis linguísticas e das variáveis extralinguísticas na modalidade oral e na modalidade escrita. Elaboramos, também, dois gráficos do resultado geral de ocorrências perifrásticas e sintéticas na modalidade oral e na modalidade escrita a fim de propiciar uma melhor visualização dos resultados encontrados.

Observemos o Quadro 4, no qual estão presentes as variáveis de natureza linguística (estrutural):

Quadro 4: Síntese do resultado das variáveis linguísticas

VARIÁVEIS LINGUÍSTICAS		
VARIÁVEL	MODALIDADE ORAL	MODALIDADE ESCRITA
Marca de futuridade fora do verbo	De acordo com os dados da pesquisa, a marca de futuridade fora do verbo não condiciona a perífrase nos textos orais.	A marca de futuridade fora do verbo também não favorece a perífrase nos textos escritos.
Pessoa verbal	Nas amostras analisadas, foi a 3ª pessoa do singular (49%), seguida da 3ª pessoa do plural (31,8%), que favoreceram a perífrase.	Na modalidade oral também foi a 3ª pessoa do singular (47,3%) e a 3ª pessoa do plural (47,3%) que favoreceram a perífrase, com a mesma porcentagem.
Paralelismo Formal	O resultado da pesquisa confirma a influência do fator paralelismo na seleção das variantes. 62,7% das ocorrências se apresentaram em cadeia.	Assim como na modalidade oral, a influência do paralelismo na seleção das variantes, também se confirma na modalidade escrita, com 56% das ocorrências em cadeia.

Observemos, agora, o Quadro 5, no qual apresentamos as variáveis extralinguísticas (sociais):

Quadro 5: Síntese do resultado das variáveis extralinguísticas

VARIÁVEIS EXTRALINGUÍSTICAS		
VARIÁVEL	MODALIDADE ORAL	MODALIDADE ESCRITA
Sexo	As mulheres estão utilizando mais a forma perifrástica, mas a diferença é pequena, em 86,1% das ocorrências, enquanto os homens têm um percentual de 82,1%.	Na modalidade escrita, as mulheres também estão utilizando mais a perífrase, em 39% das ocorrências, enquanto os homens têm um percentual de 31%.
Zona residencial	Os falantes da Zona Rural estão utilizando mais a perífrase, em 87,9% das ocorrências, enquanto os falantes da Zona Urbana têm um percentual de 82,3%.	Na modalidade escrita, os residentes da Zona Rural também estão usando mais a perífrase, porém, com um percentual muito maior do que na modalidade oral, em 49% das ocorrências, enquanto os residentes da Zona Urbana têm um percentual de 17%.

Após análise dos dados na modalidade oral e na modalidade escrita, podemos validar a hipótese de que a forma perifrástica do tempo verbal futuro do presente, com o verbo IR como auxiliar, ocorre nas duas modalidades, oral e escrita, condicionada

pelos mesmos fatores linguísticos, a saber 3ª pessoa do singular e do plural e o paralelismo formal. No entanto, aparece com maior frequência na modalidade oral.

Com relação ao sexo, há um padrão de uso equivalente nos informantes do sexo feminino e do sexo masculino. No entanto, como relação à variável zona residencial, evidenciamos, em nossos dados, que, na modalidade oral, há um equilíbrio na realização do fenômeno entre os informantes oriundos da zona rural e da zona urbana, resultado que se diferencia na modalidade escrita, quando os informantes da zona urbana apresentam um percentual bastante reduzido (17%) no uso reduzido para a perífrase verbal, enquanto os falantes da Zona Rural registram 49%.

3.1. Resultados da entrevista com os docentes

Para uma melhor análise do fenômeno em estudo, recorreremos, também, aos docentes. Vejamos, na Figura 1, a entrevista realizada com os docentes:

Figura 1

ENTREVISTA COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA
TEMA: O Tempo Verbal Futuro do Presente
1. Como, no livro didático, utilizado por você é abordado o tempo futuro?
2. Você segue apenas o livro didático para trabalhar com os tempos verbais ou busca apoio em outros materiais didático pedagógicos? Caso sua resposta seja afirmativa, quais?
3. Você tem lido alguma pesquisa recente acerca do uso do futuro do presente ? Caso tenha lido, quais? A sua prática pedagógica tem sido influenciada por essas leituras?
4. Ao trabalhar o tempo verbal futuro do presente , como o assunto é exposto em sala de aula? A forma perifrástica (Eu vou viajar na próxima semana) é abordada ou apenas a forma sintética (Eu viajarei na próxima semana), trazida pela gramática normativa?
5. As atividades realizadas com os alunos envolvem a forma perifrástica ou apenas a forma sintética?
6. Você já refletiu sobre o uso da forma perifrástica com o verbo <i>IR</i> como auxiliar, mais infinitivo do verbo principal?

Optamos por realizar uma pesquisa com os docentes, além de colher apenas os dados dos textos produzidos pelos alunos, porque entendemos que a abordagem que cada professor realiza em sala de aula é de fundamental importância na reflexão que o aluno faz acerca da língua.

Na primeira questão, cinco docentes responderam que os livros utilizados por eles, ao abordar o futuro, traziam apenas a forma sintética. Enquanto dois docentes disseram que o futuro perifrástico era abordado de forma superficial, como uma locução verbal, e apenas para o uso na linguagem informal.

Ao serem questionados, na segunda questão, sobre o uso de outros materiais didático-pedagógicos, 5 (cinco) docentes afirmaram utilizar outros materiais, além do livro didático. Citaram, entre outros, músicas, quadrinhos, charges, conversação cotidiana, gramáticas normativas, internet, revistas, anúncios publicitários, jornais, vídeos, outros livros didáticos etc. Dois (2) docentes afirmaram que utilizavam apenas o livro didático como base. No entanto, um deles frisou que costuma chamar a atenção para o uso informal, que seria a forma perifrástica.

A questão três mostra o afastamento dos docentes do universo acadêmico e das pesquisas linguísticas recentes, uma vez que todos responderam que nunca leram nenhuma pesquisa recente acerca do uso do futuro do presente. Cabe ressaltar que uma professora comentou que a nossa entrevista estava servindo de motivação e que a influenciou a prática de estudo e pesquisa.

Na quarta questão, todos afirmaram abordar a forma perifrástica em sala de aula. No entanto, essa abordagem é feita de forma generalizada, sem enfatizar o tempo verbal futuro do presente. Também disseram que abordam como uma estrutura informal.

Em relação às atividades realizadas com os alunos, questão cinco, todos responderam que trabalham com as duas formas, a sintética e a perifrástica, no entanto, prevalece o trabalho com a forma sintética. Notamos nas respostas dadas que a forma perifrástica, na maioria das vezes, é abordada nas atividades, com o intuito de reescrita para a forma sintética, sem maiores discussões sobre o seu amplo uso em textos orais e escritos, e sem esclarecimentos sobre a sua construção.

Na sexta e última questão, ao serem questionados se já haviam refletido acerca do uso da forma perifrástica com o verbo *ir* como auxiliar + infinitivo do verbo principal, 4 (quatro) docentes disseram que não e 3 (três) docentes disseram que sim, mas não de forma aprofundada. Uma professora comentou a importância de pesquisas como essa, que mergulham mais profundamente em questões linguísticas, trazendo à tona possibilidades de uso da língua consagradas pelos falantes, mas ainda pouco ou nada reconhecidas pela gramática tradicional.

Diante do que foi exposto, a nossa hipótese de que a forma perifrástica do futuro do presente não é abordada pelos professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem os tempos verbais em sala de aula, não foi completamente validada, uma vez que todos afirmaram abordar o fenômeno. No entanto, podemos afirmar, com base nas respostas dadas, que ainda é uma abordagem superficial, baseada apenas no que diz o livro didático, que traz a forma perifrástica como uma informalidade, utilizada unicamente na fala cotidiana. Os dados da nossa pesquisa comprovam que a perífrase verbal já adentrou a escrita, inclusive em situações formais. Os textos produzidos pelos alunos confirmam essa afirmação. Também observamos o uso do futuro perifrástico na própria gramática normativa. Foi validada, ainda, a hipótese de que os compêndios

gramaticais e livros didáticos não trazem a abordagem do fenômeno estudado, como forma de orientar o trabalho docente. Além disso, a entrevista com os docentes também colaborou para a validação dessa hipótese.

Percebemos alguns avanços na prática pedagógica de alguns docentes, uma vez que estão buscando outros materiais didático-pedagógicos, além do livro didático. Estão trabalhando com gêneros textuais diversificados, que abordam a língua em funcionamento, dentro de um contexto de uso social. Ainda assim há a necessidade de se avançar mais, já que também percebemos que as pesquisas linguísticas recentes ainda estão longe do contexto da escola pública.

4. Proposta de intervenção didático-pedagógica

Diante desse fenômeno linguístico, que está ocorrendo na língua em funcionamento, e a partir do que foi observado na Tradição Gramatical, na Tradição Linguística e, assim, também, nas pesquisas contemporâneas, no livro didático e nas pesquisas realizadas com docentes e discentes, propusemos uma atividade didático-pedagógica que atendesse aos estudos metalinguístico e epilinguístico da língua, em relação à categoria verbal, especificamente o futuro do presente. Ressaltamos que, segundo Souza (2005), nas atividades epilinguísticas não há preocupação com categorização, classificação ou sistematização sobre regularidades da língua. São atividades que privilegiam recursos expressivos da língua, que estão disponíveis a todo usuário competente. Enquanto nas atividades metalinguísticas a intenção é a categorização e sistematização dos elementos linguísticos, com o objetivo de conhecer conceitos e regras. Para a autora e para os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa), as atividades epilinguísticas devem ser priorizadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos como ocorreu a proposta de atividade.

A atividade foi aplicada no 9º ano B (Ensino Fundamental II) do Colégio Municipal Deputado Luís Eduardo Magalhães. Foram utilizadas cinco aulas de cinquenta minutos.

O objetivo geral foi refletir acerca do uso do tempo verbal futuro do presente e a possibilidade de realizá-lo de maneiras distintas. Elencamos também os seguintes objetivos específicos: identificar os tempos verbais, observando forma e função; perceber as diferentes formas de expressar o futuro no modo indicativo; observar a forma mais recorrente e seus contextos de uso; e estudar o tempo verbal futuro (modo indicativo) em diferentes gêneros textuais.

Utilizamos a seguinte metodologia: no primeiro momento três aulas e no segundo momento duas aulas, desenvolvidas conforme o relato que segue.

Realizamos, na primeira aula, do primeiro momento, uma atividade de introdução, dividindo a turma em quatro grupos. Cada grupo, após um sorteio, recebeu um dos seguintes enunciados:

“A escola passará por uma reforma no pátio”

“A praça, em frente à escola, passará por uma reforma”

“A quadra, em frente à escola, passará por uma reforma”

“O Colégio Mun. Dep. Luís Eduardo Magalhães, interditado há quase 13 anos, passará por uma reforma”

Em seguida, solicitamos aos grupos que criassem um vídeo, de no máximo 3 minutos, para dizer quais seriam as reformas em cada ambiente. Os grupos foram orientados, previamente, para trazerem os celulares, com os quais fizeram os vídeos. A aula, nesse momento, foi realizada fora da sala de aula, tendo em vista que os locais descritos para a gravação dos vídeos estão situados no entorno da escola. Também foi criado um grupo da turma no *whatsapp*, onde foram compartilhados os vídeos dos quatro grupos. Após todos os grupos postarem seus vídeos, cada grupo assistiu ao seu próprio vídeo e anotou todos os verbos que apareceram no futuro. Na aula seguinte, os vídeos de todos os grupos foram apresentados no *data show*.

A segunda aula foi iniciada com os vídeos dos grupos e os comentários sobre as anotações dos alunos. Em seguida, discutimos, oralmente, alguns pontos: O número de ocorrências de verbos no futuro foi relevante?/ Por quê?/ Ao escrever sobre um acontecimento no futuro, há possibilidades de realizá-lo de maneiras distintas?/ Quais são essas possibilidades?/ O que difere essas possibilidades entre si?/ Quais os efeitos de sentido para o uso do tempo futuro?

Após a discussão oral, foi realizada uma exposição sobre o tempo futuro no modo indicativo e entregue uma atividade impressa individual para os alunos responderem (envolvendo questões metalinguísticas e epilinguísticas, além de compreensão textual).

Na terceira aula, a atividade impressa foi finalizada e feita uma correção participada.

No segundo momento, foram desenvolvidas duas aulas. Na primeira aula dessa etapa, foi entregue a cada aluno a imagem de um pacote diferente de *Açúcar Nicola* das coleções “Hoje é o dia” e “Hoje é a noite”. Nesses pacotes, havia frases: no *presente* do indicativo (expressando o futuro), no futuro do presente (utilizando a construção perifrástica *ir + infinitivo*) e futuro do presente (construção sintética), conforme exemplos: “*Um dia farei de ti a pessoa mais feliz do mundo*”; “*Um dia vou perder a barriga*”; “*Uma noite vou beijar quem mais amo*”; “*Uma noite troco a televisão pelo luar*”. Foi solicitado a cada aluno que lesse sua frase. Durante a leitura, foram anotadas no quadro três frases lidas pelos alunos (com as três formas de realização do futuro). Individualmente, os alunos escreveram uma frase do mesmo tipo, começada por «Um dia...» ou «Uma noite...» e expressando algo que pretendessem fazer no futuro, tendo em conta o exemplo das frases dadas.

Na quinta aula, última aula do segundo momento, os alunos leram as frases que escreveram. Em seguida foi realizada uma síntese sobre as diferentes realizações do tempo futuro (no indicativo), e um esquema foi desenhado no quadro:

Um dia	Bebo	café sem açúcar
	vou beber	
	Beberei	

Para finalizar, cada aluno escolheu uma forma de realização do futuro e enviou uma frase no grupo de *whatsapp* da turma, uma espécie de mensagem com previsões (desejos) de bons acontecimentos.

Para realização dessa atividade, utilizamos os seguintes recursos: quadro; pincel; *data show*; celular; internet; atividade impressa; música “Herdeiros do Futuro” de Toquinho (áudio); e imagens de pacotes de *Açúcar Nicola* das coleções “Hoje é o dia” e “Hoje é a noite”.

A avaliação foi processual, com base nas atividades desenvolvidas durante as cinco aulas (vídeo em grupo, participação oral, atividade impressa individual, atividade com os pacotes de *Açúcar Nicola*).

4.1. Algumas Considerações Sobre a Atividade Aplicada

A intenção de introduzir a atividade fora da sala de aula e utilizando um recurso tecnológico como o celular, para produzir os **vídeos**, foi despertar o interesse dos alunos, tendo em vista que eles adoram produzir vídeos utilizando o celular. O objetivo de criar um grupo de *whatsapp* também foi tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os educandos, já que as novas tecnologias fazem parte do mundo da maioria dos alunos.

A escolha dos pacotes de *Açúcar Nicola* também não foi aleatória. Nicola é uma marca portuguesa bastante conhecida, que começou por inspiração do Café Nicola de Lisboa, local de encontro de vários escritores e poetas portugueses conhecidos no século XIX. A campanha *Encontros Perfeitos* é uma campanha que tem sido desenvolvida ao longo dos tempos e trouxe as séries «Um dia...» e «Uma noite...», com frases inspiradoras feitas pelos consumidores. Assim, são frases de desejos reais, produzidas pelos próprios consumidores, que mostram o uso real da língua escrita.

Observamos que foi uma atividade muito produtiva, já que envolveu a **língua em seus usos concretos. Os alunos participaram com bastante entusiasmo, uma vez que utilizamos recursos tecnológicos que fazem parte do cotidiano deles. É importante desenvolver atividades que contribuam** com a prática pedagógica de professores da Educação Básica, uma vez que o fenômeno linguístico abordado está ocorrendo nas produções de nossos alunos, sendo necessário um suporte didático para que o professor possa trabalhar o fenômeno com segurança.

Considerações finais

Inicialmente, hipotetizamos que a forma perifrástica ocorresse nas duas modalidades (oral e escrita), no entanto, embora ocorra, aparece com maior frequência na modalidade oral; o fenômeno supracitado não é abordado pelos professores de Língua Portuguesa, ao trabalharem os tempos verbais em sala de aula; os compêndios gramaticais e livros didáticos não trazem a abordagem do fenômeno estudado, como forma de orientar o trabalho docente.

De acordo com a nossa pesquisa, na Tradição Gramática, apesar de alguns autores citarem a forma perifrástica, eles não concebem essa estrutura como uma estrutura de futuro, e enfatizam que a forma perifrástica é utilizada apenas em contextos de conversação e para uma ação futura imediata. Diferente da Tradição Gramatical, na Tradição Linguística, a maioria dos autores abordam a variante perifrástica e a reconhecem como uma estrutura de futuro. Na análise realizada no livro didático, podemos considerar que houve um pequeno avanço, já que três, dos seis livros pesquisados, abordam a variante perifrástica. No entanto, ainda é uma abordagem tímida, seguindo os mesmos preceitos da gramática normativa. Cabe ressaltar que apenas uma obra faz uma reflexão sobre a língua em seus usos concretos. Em relação às pesquisas linguísticas recentes, podemos constatar que essas confirmam que a expressão do futuro verbal se constitui como um fenômeno linguístico variável e apontam para o uso cada vez mais frequente do futuro perifrástico, em detrimento do futuro sintético, principalmente na modalidade oral.

Após a coleta e a análise dos dados, ficou evidenciado que o uso da forma perifrástica é muito superior ao uso da forma sintética, nas produções orais dos nossos alunos. Como já era esperado, na modalidade escrita, há um número superior de ocorrências na forma sintética. No entanto, o uso da forma perifrástica nas produções escritas se mostra presente em mais de um terço das produções, ou seja, a forma perifrástica, já consagrada na modalidade oral, está adentrando a modalidade escrita. Em relação à nossa segunda hipótese, não foi completamente validada, já que percebemos alguns avanços na prática pedagógica de alguns docentes, uma vez que estão buscando outros materiais didático-pedagógicos, além do livro didático e estão trabalhando com gêneros textuais diversificados, que abordam a língua em funcionamento, dentro de um contexto de uso social. Ainda assim, há a necessidade de se avançar mais, já que também percebemos que as pesquisas linguísticas recentes ainda estão longe do contexto da escola pública. A nossa última hipótese também foi confirmada, já que os compêndios gramaticais e livros didáticos, mesmo aqueles que abordam a variante perifrástica, não orientam o trabalho docente, em relação a essa variante.

Essas não são considerações finais, posto que a pesquisa não se finda, a reflexão e discussão do tema não se esgotam. É como uma imensa colcha de retalhos, na

qual cada pesquisador costura um ou alguns retalhos, e a colcha vai se formando, com diversas contribuições. O campo de pesquisa ainda é vasto, talvez fosse interessante alargar a pesquisa no universo docente. Qual a avaliação que os docentes fazem desse fenômeno? Em suas produções orais e escritas os docentes utilizam a variante perifrástica? Fica a sugestão de uma pesquisa que responda esses e outros questionamentos.

*O Futuro **será** ou o futuro **vai ser**?*

Referências

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. 45.ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- BAGNO, Marcos. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 20011.
- BARROS, Fernanda Pinheiro; MARIZ, Luciana; PEREIRA, Camila Sequetto. *Universos: Língua Portuguesa, 6º ano*. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015.
- BECHARA, Evanildo. *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto; MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Projeto Taláris: Português, 6º ano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.
- BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. *A gramaticalização do verbo ir e a variação de formas para expressar o futuro do presente: uma fotografia Capixaba*. Vitória: UFES, 2008. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo.
- CARVALHO, Laiz B. de; DELMANTO, Dileta. *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 6º ano*. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens, 6º ano*. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta; SOARES Jairo J. Batista. *Para Viver Juntos: Português, 6º ano*. 4.ed. – São Paulo: Edições SM, 2015.
- CUNHA, Celso Ferreira da. *Gramática da Língua Portuguesa*. 12.ed. Brasília: FAE, 1994.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos Teóricos Fundamentais. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariangela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Orgs.). *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- FIGUEREDO, Joana Gomes dos Santos. *A expressão do futuro verbal na escrita escolar de Irará-BA*. Feira de Santana: UEFS, 2015. 130 p. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana.

GIBBON, A. O. *A expressão do tempo futuro na língua falada de Florianópolis: gramaticalização e variação*. Florianópolis: UFSC, 2000. 126 p. Dissertação de Mestrado em Letras/Linguística - Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina.

INFANTE, Ulisses. *Curso de Gramática Aplicada aos Textos*. São Paulo: Scipione, 1999.

KENEDY, Eduardo; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *A visão funcionalista da*

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

MACAMBIRA, José Rebouças. *A Estrutura Morfo-Sintática do Português: aplicação do estruturalismo linguístico*. São Paulo: Pioneira, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Josane Moreira. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 254 p. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa - Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, Faculdade Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática do Português Brasileiro*. 4.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

_____. *Gramática Descritiva do Português Brasileiro*. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2016.

SILVA, Milca Cerqueira Etinger. *O uso do futuro perifrástico com o verbo ir no português oral e escrito de Vitória da Conquista*. Vitória da Conquista: UESB 2016.127 p. Dissertação de Mestrado em Linguística – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento, 7ª série*. São Paulo: Moderna, 2002.

WEEDWOOD, Bárbara. *História Concisa da Linguística*. 3. Ed. São Paulo: Parábola, 2004.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

O PLURILINGUISMO E OS PROCEDIMENTOS NARRATIVOS COMO ENUNCIÇÃO ILÓGICA

PLURILINGUIISM AND NARRATIVE PROCEDURES AS ILOGICAL ENUNCIATION

Edson Ribeiro da SILVA¹

RESUMO: Hamburger dedicou grande atenção aos modos de a narrativa literária organizar-se como enunciado. Definiu como ilógica a enunciação que não evidencia seus componentes. A teoria de Bakhtin a respeito da organização de vozes no romance também pode ser aplicada ao conto. Este é plurilinguístico. Para ele, assim como para ela, é preciso que se atente para o modo como a linguagem literária representa a enunciação. No nível do narrador, a representação da enunciação resulta em experimentações complexas com a linguagem, que não fica estagnada em modelos reconhecidos pelo leitor. Lygia Fagundes Telles, no conto “Senhor Diretor”, faz do sistema enunciativo um suporte para a representação de discursos diferentes, em que a memória, o presente e o comentário se alternam, evidenciando modos ilógicos de enunciar.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Plurilinguismo. Enunciação. Vozes. Telles.

ABSTRACT: Hamburger paid close attention to the ways in which the literary narrative was organized as an enunciate. She had defined as illogical the enunciation that never evidences its components. Bakhtin's theory of the organization of voices in the novel can also be applied to the short-story. This is a plurilinguistic gender. For him, as well as for her, one must pay attention to the way in which literary language represents the enunciation. At the narrator level, the representation of enunciation results in complex experimentations with language, which does not become stagnant in models recognized by the reader. Lygia Fagundes Telles, in the “Senhor Diretor” short-story, makes the enunciative system a support for the representation of different discourses, in which memory, present time and commentary alternate themselves and make evident the illogical resources to narrate.

KEYWORDS: Bakhtin. Plurilinguism. Enunciation. Voices. Telles.

1. A narrativa de enunciação ilógica: primeira pessoa e ficção

A teoria de Käte Hamburger já foi motivo para investigações em inúmeros sentidos. Se o fio condutor do seu pensamento, a diferença entre as condições da ficção e da narrativa em primeira pessoa como falso e fingido, entre a intenção de se revelar como invenção e de se esconder essa mesma situação, costuma ser objeto de contestações ou

1. Pós-doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Estadual de Londrina. Professor do Mestrado em Teoria Literária da Uniandrade (Centro Universitário Campos de Andrade), em Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: edribeiro@uol.com.br. ORCID:0000-0003-1883-5893.

até para que sua teoria seja vista como sem relevância, por outro lado, a atenção dada aos modelos enunciativos merecem uma releitura mais dedicada, pois estão na base para que se expliquem procedimentos estéticos que vão muito além da ultrapassada separação da narração em pessoas verbais. Procedimentos narrativos necessitam ser desmontados para que se possam entender as técnicas de seus criadores. O processo enunciativo dessas técnicas é, nesse sentido, algo que precisa ser compreendido. Assim como teóricos do ponto de vista, como Pouillon ou Lubbock, ou dedicados à categorização dos focos narrativos, como Friedman e Humphrey, poderiam ter acrescentado mais elementos distintivos às suas análises se atentassem mais para as especificidades enunciativas de certas técnicas, pode-se adentrar o processo de construção de certos autores a partir de elementos que os tornam originais quanto ao estabelecimento do *eu*, do *ele* ou do *tu* em seus modos específicos de narrar. Käte Hamburger (1986), em *A lógica da criação literária*, afirma da narrativa em primeira pessoa que ela tem a intenção de se passar por real, ao contrário da ficção, que se mostra como invenção. Assim, a primeira pessoa é um “pseudo-enunciado de realidade”, o que define a condição da narrativa que tenta fazer o leitor crer que se trata de um enunciado cujos referentes são reais, mas que na verdade são criações, tais quais os da ficção.

A diferença entre ser um pseudo-enunciado e ser um enunciado falso é motivo da atenção de Hamburger ao longo de toda a obra referida. Para ela, uma enunciação falsa é aquela em que as pessoas enunciativas, *eu*, *tu*, *ele*, não correspondem ao modo como elas se configuram na linguagem comum, lógica. Na narrativa de ficção, ou épica, ou seja, aquela narrada em terceira pessoa, há uma espécie de desnível entre o autor e o narrador, que faz com que este último assuma uma voz que enuncia, mas sem assumir a condição de sujeito-enunciador. Dessa forma, o narrador em terceira pessoa não se assume como um *eu* que enuncia. Trata-se, portanto, de uma falsa enunciação. Para Hamburger, ser uma enunciação que não corresponde à lógica da linguagem exibe o caráter de invenção do texto ficcional. E essa falta de lógica vai ser acentuada por elementos como o fato de um narrador que observa suas personagens de fora conhecer e revelar os processos internos delas, como pensamentos e sentimentos, ou pelo uso do pretérito perfeito não corresponder, segundo ela, a fatos ocorridos no passado, mas a algo que se passa de imediato diante do leitor. A ficção seria, assim, composta por falsos enunciados. Falsos pela sua ilogicidade.

A narrativa em primeira pessoa, por sua vez, exibe o sujeito-enunciador, o *eu* que assume a enunciação, fazendo com que exista uma obediência à lógica da linguagem. Hamburger insiste em considerar a narrativa em primeira pessoa como formada por enunciados verdadeiros, por assumirem a disposição das pessoas enunciativas tal qual ocorre na linguagem comum, lógica. A possibilidade de o narrador em *eu* falar de uma personagem que corresponde a esse mesmo *eu* torna lógico o fato de o primeiro

conhecer seus processos internos. Da mesma forma, esse narrador em primeira pessoa possui uma localização no espaço, elemento constituinte do processo enunciativo, enquanto o narrador em terceira pessoa não a possui. A narrativa em primeira pessoa estaria, portanto, mais próxima do gênero lírico que da narrativa ficcional, épica. Mas Hamburger estabelece uma diferença, aqui, ao dizer que a narrativa em primeira pessoa quer ser histórica, ter a condição de documento, e não a condição atemporal do gênero lírico. Esse *eu* narrador, que quer ser histórico, localiza-se no tempo.

A teórica alemã encaixa a narrativa em primeira pessoa no que chama de “formas especiais” (HAMBURGER, 1986, p. 211s), ou seja, formas que não se enquadram nos gêneros conforme definidos por Aristóteles. O narrador em primeira pessoa não apenas se localiza no espaço e prefere inserir-se no tempo histórico, como narra fatos que não são reais. Assim, ele não pode ser classificado como lírico, dada a natureza não-real do seu enunciado. Essa natureza de enunciado não-real, embora verdadeiro em termos de estrutura enunciativa, leva Hamburger a falar da narrativa em primeira pessoa como pseudo-enunciado de realidade. Posteriormente, ela chama a mesma forma narrativa de “enunciado de realidade fingido” (HAMBURGER, 1986, p. 225). Ser fingido é uma condição essencial à narrativa em primeira pessoa. Afinal, a ficção, ou seja, a narrativa em terceira pessoa, é falsa. Por suas estruturas enunciativas em que não há um sujeito-enunciador verdadeiro, mas não porque narra fatos não-reais, invenções. Portanto, a ficção é uma falsa enunciação, mesmo se revelando como tal ao leitor, que percebe sua natureza de invenção. Trata-se de uma falsidade que não engana, de enunciado falso. Ao contrário, a narrativa em primeira pessoa é fingida. A sua enunciação é verdadeira, pois estruturalmente organiza os elementos enunciativos de forma lógica. No entanto, a natureza daquilo que enuncia não é verdadeira, é não-real tal qual a da ficção. O fato de o *eu* da narrativa em primeira pessoa não coincidir com seu autor empírico faz com que aquele seja um *eu* que apenas finge ser real. Hamburger insiste na ideia de que o autor quer que seu leitor o confunda com seu narrador em *eu* e creia na veracidade do que é narrado. Embora essa ideia possa ser facilmente contestada, é ela que leva a teórica a chamar de fingido, e não de falso, o enunciado que forma a narrativa em primeira pessoa. Estar fingindo que as identidades entre narrador e autor coincidem, mesmo que os fatos narrados sejam não-reais, é algo que estabelece uma diferença controversa com a ficção. Embora enunciado verdadeiro, a narrativa em primeira pessoa é fingida porque quer enganar. A enunciação fictícia é jogo, ilusão, sonho; a enunciação da primeira pessoa é fingida. A ficção épica, em que a personagem é vista de fora, marca a sua natureza de criação do imaginário. A primeira pessoa prefere uma condição mais ambígua, que finja ser memória mesmo sendo invenção.

A narrativa moderna é pródiga na invenção de procedimentos enunciativos originais, que montam técnicas a partir da disposição das pessoas, dos locais e dos tem-

pos da enunciação. Tornou-se um sintoma de que a relação entre o que Hamburger considera como lógico ou ilógico na configuração enunciativa, ainda que de forma incipiente, pode ser estratégia para a configuração narrativa de obras complexas ou fingidamente simples. É um instrumento para a hermenêutica do narrador quando da consideração da narrativa contemporânea.

Por fim, é curioso que Hamburger, mesmo passando à margem das experimentações que transcendem a diferença entre primeira e terceira pessoas na narrativa contemporânea, tome a narrativa em primeira pessoa fingida, ou seja, aquela que evidentemente não é autobiográfica, mas invenção, como medida para se categorizar a diferença em relação ao que considera como ficção. Afinal, o fato de não se constituírem como autobiografias faz daquilo que ela chama de “formas especiais” algo que se aproxima demais do imaginário para que seja visto como fingimento que quer enganar o leitor.

2. A autobiografia como formato para a narrativa em primeira pessoa: uma possibilidade estética

A origem da narrativa em primeira pessoa remonta à narrativa autobiográfica. No caso, à autobiografia como texto escrito a partir da memória, e que se refere a fatos verdadeiramente reais.

A ideia exposta acima aparece em teóricos da literatura das mais diversas tendências. Uma verdade complexa, pois faz aparecerem obras narrativas em primeira pessoa, que são afinal ficcionais, no sentido de não se referirem a fatos reais, em épocas em que a primeira pessoa, como autobiografia, ainda era uma prática mais difundida. Ainda assim, capaz de gerar confusões. O caso de *O asno de ouro*, de Apuleio, exemplifica essa complexidade. O autor foi vítima de processo criminal porque as autoridades acreditaram na coincidência entre o autor e a personagem que, graças à magia, prática criminosa, tornava-se asno.

A narrativa autobiográfica, como enunciado de realidade, que se refere a fatos reais, foi objeto da cuidadosa atenção de Philippe Lejeune, em *O pacto autobiográfico*. O autor insiste na autobiografia como narrativa de fatos reais, que podem ser comprovados como tais, em que a coincidência entre autor, narrador e protagonista como se referindo à mesma pessoa é uma exigência (LEJEUNE, 2014, p. 18). Da mesma forma, quando teóricos da autobiografia se referem às narrativas da vida pessoal, feitas na ágora ou praça pública na Grécia antiga, como formas de estabelecimento de subjetividades, de reconhecimento do *eu* que fala de si, percebe-se que a forma de fazer do enunciador, no caso, o próprio narrador, também a personagem principal, acaba sendo mais um formato vindo das narrativas orais, do âmbito coloquial, que de formas

nascentes de narrativa com intenções estéticas. Essa coincidência entre autor, narrador e protagonista configura a autobiografia ao longo dos séculos. Mesmo quando a cultura cristã torna tal prática pouco apreciada. Quando a autobiografia retorna como possibilidade de fixação de biografias, normalmente de homens reconhecidos, tem-se o surgimento do gênero romance na mesma época. É sintomático que um gênero que tenha origem em narrativas de caráter heroico, normalmente considerado como forma épica moderna, ou epopeia burguesa, logo em seus primórdios tenha manifestado uma atenção decisiva pelas formas narrativas em primeira pessoa. A opção por sair de heróis vistos de fora e poder falar de pessoas comuns, tantas vezes anti-heróis, vistos de dentro, faz com que o romance assimile formas específicas de gêneros não-literários, como a confissão, a carta e o diário. Gêneros em primeira pessoa, que o romance imita e desenvolve, criando técnicas narrativas que podem distanciar o tempo do narrador-personagem do tempo da narrativa, como ocorre na autobiografia, ou aproximá-los, como ocorre no diário. Mikhail Bakhtin considera essa aproximação entre narração (voz do narrador) e narrativa (fatos narrados) uma das conquistas do romance, que faz com que o narrador, aparentemente, perca o domínio sobre aquilo que narra, ao contrário do narrador da epopeia. Gêneros como a carta e o diário, imitados pelo romance, criam uma tentativa de verossimilhança cuja semelhança com o real está, sobretudo, na voz que narra, bem mais que na natureza do narrado (BAKHTIN, 2010, p. 74). Assim, essa semelhança pode ter levado Hamburger a ver nessa voz uma tentativa efetiva de se passar por uma voz que assumisse a coincidência que seria posteriormente apontada por Lejeune na autobiografia. Ela exagera ao ver uma enunciação lógica onde, para o leitor atento, esta é desveladamente ilógica. Fingir ser real assumindo formatos de gêneros não-literários é estratégia para a construção de verossimilhança como convencimento do leitor, sem dúvida. Mas também é estratégia para que o romance se configure como arte complexa, superando os recursos já reconhecidos da autobiografia ou da narrativa épica oral. A própria ficção que assume a forma da autobiografia rompe com suas convenções, como ocorre com *Viagens de Gulliver*, de Swift, e *Moll Flanders*, de Defoe. No primeiro, pela natureza fantástica do narrado; no segundo, pela improbabilidade de alguém confessar publicamente ações que destruiriam sua reputação.

O plurilinguismo, mistura de linguagens, faz com que o romance incorpore os gêneros que formam a linguagem cotidiana. Bakhtin (2010, p. 74) fala dessa incorporação como a base para a constituição da tessitura do romance como dialógica, ou seja:

A originalidade estilística do gênero romanesco está justamente na combinação destas unidades subordinadas, mas relativamente independentes (por vezes até mesmo plurilíngües) na unidade superior do “todo”: o estilo do romance é uma combinação de estilos; sua linguagem é um sistema de “línguas”. Cada elemento isolado da linguagem do romance é definido direta-

mente por aquela unidade estilística subordinada na qual ele se integra diretamente: o discurso estilisticamente individualizado da personagem, por uma narração familiar do narrador, por uma carta, etc.

Em princípio, essa incorporação de gêneros pode estar representada como conjunto de vozes que compõem a obra. No caso de alguns gêneros, como o diário, a carta, a autobiografia, a confissão, é possível que eles configurem toda a estrutura do romance e, dentro do gênero maior assimilado, apareçam os menores, constitutivos do discurso de cada personagem ou representados em situações em que a representação do discurso garante verossimilhança ao texto, como cenas em que devem aparecer discursos específicos, como o jurídico, o religioso, o médico, seja na voz de personagens ou através da inserção deles pelo narrador. Bakhtin ainda é decisivo ao afirmar que mesmo o monólogo, ou o discurso considerado monológico, não se volta para um único sujeito, mas possui um outro, um enunciatário para quem se dirige. A impossibilidade de a linguagem não se constituir como direcionada a esse outro faz com que Bakhtin veja o dialogismo do romance não apenas como assimilação de vozes que o compõem, mas como voz que se dirige ao outro como leitor. Assim, o leitor passa a ser considerado elemento interno do texto, assim como autor e personagem. Essa relação dá origem ao que Bakhtin (2003, p. 11) chamou de “excedente de visão”, ou seja, a impossibilidade de uma consciência apreender-se como todo. Uma consciência só pode ser completada, vista como unidade, pelo olhar exterior, do outro. Assim como o autor completa a consciência da personagem e sua visão é posterior à existência dela, o leitor vê a obra em um momento posterior. Sua visão é a última, a que garante a completude às duas consciências anteriormente estabelecidas. Complexidade enunciativa: dois enunciadores (autor e narrador) falando para dois enunciatários (o leitor-empírico e uma instância interna, que pode ser personagem).

Essa visão repõe o *tu* como instância interna do texto narrativo. É algo complexo pensar-se esse *tu* como leitor, pois as estratégias enunciativas de cada obra podem jogar com essa relação. A narrativa literária joga, no sentido dado por Iser (1996, p. 23s), e deseja que o leitor reconheça e acate as regras próprias de cada obra, sendo cada leitura uma partida. O *tu* estabelecido por Bakhtin extrapola a condição de enunciatário empírico da voz. E pode aparecer, evidentemente, como elemento do jogo. Existe a possibilidade de que o *tu* fictício, interno, estabeleça uma relação complexa com o *tu* empírico, externo, como acontece em técnicas como o monólogo interior e o solilóquio. E, sobretudo, quando o narrador se dirige para um *tu* ficcional ambíguo, que pode ser entendido ou não como sendo o “leitor-empírico”, mas que internamente pode ser tanto o “leitor-modelo” quanto algum personagem, todos nos sentidos dados por Eco (1994, p. 15s). Forma de o narrador inserir o leitor no texto, na condição de

enunciatário que, em vez de apenas receber o enunciado como pronto, assiste ao ato da enunciação. Esse *tu* ficcional pode assumir condições que, como diria Hamburger, não são lógicas, por não assumirem a estrutura própria da enunciação linguística convencional. Assim como Hamburger faz da ausência de localização do enunciador uma das marcas de ficcionalidade da narrativa em terceira pessoa, é possível que se amplie a sua ideia e se veja como um intensificador dessas marcas de ficcionalidade configurações enunciativas em que, ao contrário da ausência de categorias enunciativas, como as de pessoa, lugar ou tempo, o modo como estas são configuradas ressalta a natureza ficcional, como invenção, daquilo que se narra.

Inúmeras técnicas narrativas exploram essa condição de configurar tais categorias de modo que o resultado estético obtido prime pelo estranhamento. Ou seja, a enunciação e suas categorias, formadas por elementos de natureza diversa, acabam fazendo de técnicas que se propõem criar condições enunciativas incomuns uma forma de a narrativa exacerbar sua natureza fictícia e afastar-se daqueles modelos cristalizados, como a autobiografia, a carta, o diário, a confissão, colocados em princípio como gêneros imitados pelo romance. O que, em princípio, era uma forma de aproximação da narrativa em primeira pessoa e, em geral, do romance, da realidade imediata, através de gêneros que mimetizam o real, acaba por tornar-se o desenvolvimento de técnicas que se afastam de todos os gêneros discursivos reconhecíveis fora da ficção. É o que se percebe nas técnicas criadas pela narrativa moderna que se voltam para uma enunciação monológica. Na verdade, como diria Bakhtin, elas apenas aparentam ser monológicas. Há um *tu* para o qual elas se dirigem. No entanto, esse *tu* não pode ser reduzido ao leitor-empírico, ao enunciatário empírico. A condição do monólogo interior, como voz que se volta para o próprio enunciador, dá origem a configurações complexas, como as das técnicas que Humphrey (1976) observa em *O fluxo da consciência*. Tais técnicas, como o fluxo da consciência, o monólogo interior, o solilóquio, assumem a condição de enunciado ao qual o leitor, em sua relação com a personagem ou o narrador, apenas assiste. O mesmo pode ser dito do modo dramático, conforme definido por Friedman em sua categorização (LEITE, 2005, p. 23s). Não há um narrador no sentido de voz que sirva como intermediária entre a voz da personagem e o leitor. O efeito estético perseguido por tais técnicas é a do *showing*, ou seja, assiste-se ao momento de enunciação pelas personagens, mas não se percebe a presença de uma voz que conte posteriormente o que está sendo enunciado. Parece contraditório, mas ouvir um monólogo, nessas técnicas, não se parece ao procedimento de ouvir uma voz que fala, como enunciado voltado para quem enuncia. Técnicas como o fluxo da consciência e o monólogo interior mostram enunciações que ocorrem como processos internos, nas consciências de personagens que não as narram nem as transmitem a outros para que sejam narradas. Tais enunciações, assim, ocorrem como cenas a que o leitor assiste. Tem-se acesso a processos internos, sem que

uma voz, atribuída a um narrador, possa se responsabilizar pela reprodução do que ocorre no nível da consciência da personagem, ou seja, do outro, e estabelecer um tipo de exotopia mais convencional. A ausência dessa instância que narra acentua a natureza dessa narrativa em primeira pessoa como invenção, afinal, ouvir-se o pensamento do outro, sem que alguém assuma a responsabilidade pela exteriorização do que ocorre na consciência, é algo que marca a condição fictícia do texto de modo ainda mais contundente que a narração, por um outro, de processos internos de personagens. O fato de a narrativa em primeira pessoa assumir-se como monólogo interior faz com que ela se afaste da mimetização de gêneros em que era convencional narrar em tal pessoa verbal. Aqueles eram dialógicos, voltados para um outro, e configurados, sobretudo, como enunciado escrito. Um narrador assumir a responsabilidade pela escrita do enunciado faz também com que assuma a inserção de gêneros, até mesmo os monológicos. A evolução do romance faz com que tais técnicas, que mimetizam gêneros escritos, possam dar lugar a outras, que mimetizam a fala oral. Tais procedimentos serão assumidos e exacerbados pelo conto, sobretudo a partir do final do século XIX. Essa condição de cena, em que uma fala oral, normalmente atribuída ao narrador, chega ao leitor através da intervenção de um autor ainda possui, como elementos que a aproximam de uma lógica enunciativa, a estrutura de enunciação semelhante à de situações reais: uma voz é dirigida a um *tu*, normalmente elemento interno da narrativa, como interlocutor ou mero ouvinte, de forma exteriorizada. É o que se percebe, por exemplo, em obras como *Memórias de Lázaro*, de Adonias Filho, em que um narrador-protagonista narra os fatos de sua vida passada diante de uma multidão que vai linchá-lo. A enunciação assume o caráter de cena assistida pelo leitor. Ao contrário dos narradores em primeira pessoa que tentavam parecer verdadeiros, como diria Hamburger, ou que imitavam gêneros escritos para se aproximarem do real imediato, como diria Bakhtin, esse narrador de Adonias Filho fala em voz alta. Não escreve, como narrador, o seu enunciado. A responsabilidade por isso é colocada como sendo do autor-empírico. Aqui, fica evidente a condição exotópica desse tipo de narrador, que depende da figura do autor-empírico para que seu enunciado seja recebido pelo leitor. Para as correntes teóricas que veem o autor-empírico como elemento externo ao texto, caso da diferença entre autor-empírico e autor-modelo, definida por Umberto Eco, essa configuração enunciativa é cena, é mostrar a enunciação como produzida por um narrador que se responsabiliza pela transmissão de sua voz ao *tu* fictício, mas não ao *tu* empírico. A voz do narrador-protagonista de *Memórias de Lázaro*, como narração, chega aos seus enunciatários também fictícios, os moradores da cidade de onde ele fugiu e para a qual regressou. O fato de o leitor ter em mãos um relato escrito faz com que, se a narrativa não for vista como cena assistida, o efeito estético falhe. Quando se atenta para a cena representada, percebe-se uma enunciação lógica: um *eu* enuncia, como fala, para um *tu* também possível, em

uma localização determinada, referindo-se a um tempo da narrativa anterior ao tempo da narração. O leitor constata essa condição de voz possível de ser ouvida. A personagem fala antes de ser morta, de forma que sua narrativa é externalizada pela voz. Seu relato chegou ao leitor, mas antes houve quem a recebesse de forma oral. Da mesma forma, o *tu* a que a voz se destina aparece como ser presente, personagem da narrativa. O *tu* exterior, o leitor-empírico, relaciona-se, assim, com o autor-empírico, também exterior à narrativa, na perspectiva de Eco.

Quando se trata de uma técnica monológica, interna, uma modalidade do que Humphrey categoriza como fluxo da consciência, o leitor também se relaciona com esse autor-empírico, que transformou em texto escrito aquilo que, como cena, não poderia se fazer percebido. Assistir ao pensamento significa não estar apenas diante da personagem, como num palco; significa ter acesso aos processos internos dela, algo que nenhum sentido humano perceberia. Essa condição exacerbada, de quem não apenas assiste, mas penetra em níveis de consciência, faz de tais técnicas um jogo que exige do leitor uma flexibilidade maior para a natureza das regras do jogo. Assistir a processos internos faz com que a figura do narrador também se oculte, para que reste a figura do autor-empírico, como aquele que escreve o que foi produzido na consciência da personagem. Há, sem dúvida, uma intensificação daquela condição de falsidade da enunciação, que Hamburger considerava específica da ficção. Essa relação de dependência do leitor da figura do autor, que redimensiona a figura do narrador como enunciador lógico, está distante daquele modelo de enunciado de realidade fingido. É uma realidade fingida, em uma enunciação impossível, ou falsa, mesmo em primeira pessoa.

3. Enunciação como configuração de efeito estético

Teorias fundamentais para a compreensão da linguagem literária tiveram origem em abordagens do gênero romance. É comum que o termo romance resuma em si, nessas teorias, aspectos que são específicos da narrativa literária de ficção em prosa. Ou seja, são comuns ao conto, entre outros gêneros. No entanto, o fato de teóricos como Bakhtin usarem o gênero romance como se especificidades linguísticas, como o dialogismo, ocorressem apenas nele faz com que o estudo do conto nem sempre dê a devida atenção àquilo que o constitui como arte narrativa. É quase como se o conto não assumisse as condições narrativas do romance.

Se, no romance, um nível mais radical de experimentação pode levá-lo a ser definido como ilegível ou como não pertencendo a nenhum gênero literário conhecido, o conto possui uma maior abertura nesse sentido. É conto tudo aquilo que o autor chamar de conto, como já foi dito por autores e críticos.

A possibilidade de um conto continuar sendo conto, mesmo que chegue a níveis de experimentação que subvertam as estruturas narrativas cristalizadas de forma a torná-las poucos reconhecíveis, faz com que ele seja exemplar no sentido daquilo que Bakhtin considera como ruptura da linguagem específica da narrativa romanesca. Bakhtin considera a linguagem do romance como desenvolvida para se adequar a ele. Não é a linguagem coloquial. Nele, a linguagem também é representação, imagem de imagem, como se costuma defini-la. A imagem da linguagem coloquial, no romance, torna-se elaboração; é uma linguagem que, na narrativa tradicional, incorpora formações discursivas que são atreladas à variante padrão. Bakhtin focaliza o rompimento, feito pelo romance, com essas formações típicas de uma elite leitora. O interesse do teórico volta-se para o fato de o romance incorporar gêneros que não são literários e introduzi-los na sua tessitura. Esses gêneros passam a ser incorporados, evidentemente, a partir do prisma da opacidade da linguagem. Mesmo a obra mais realista incorpora gêneros como a carta ou o diálogo espontâneo de modo a recriá-los como linguagem. Bakhtin (2003) ainda focaliza essa opacidade que gêneros que ele define como “primários”, como os orais, assumem na narrativa literária como se eles abarcassem a tessitura do gênero romance inteira. Evidentemente, o romance, como gênero secundário, possui especificidades que o fazem transcender os gêneros primários ou os gêneros escritos não-literários. A narrativa ficcional, de um modo geral, ou a de natureza biográfica desenvolveram especificidades. O romance não se reduz à colagem de gêneros que existem fora dele. Exemplo notável nesse sentido é o uso de técnicas, sobretudo focos narrativos, que foram criados nele, como o solilóquio e o fluxo da consciência. Assim como Hamburger considera os processos internos, a descrição em terceira pessoa de estados internos de personagens, sobretudo pensamentos e sentimentos, como especificidade da narrativa de ficção, é possível que se vejam em certas técnicas elementos que podem se referir à especificidade do gênero romance. E à do conto também.

Essas especificidades se tornam ainda mais evidentes quando se atenta para as técnicas de vanguarda, sobretudo aquelas em primeira pessoa. Bakhtin já falava da incorporação de gêneros pelo romance. Focalizava, além de gêneros orais, aqueles escritos em primeira pessoa, como a carta e o diário. Ele já percebia, nessas técnicas, naqueles focos que imitam condições enunciativas desses gêneros, que há o devido desvio que os torna linguagem romanesca. E ilógica, pode-se acrescentar aqui. Ou seja, essas condições enunciativas, quando colocadas no romance, são representação, imagem da imagem. Bakhtin já estava vendo aí uma especificidade que distinguia o romance, como linguagem, dos gêneros que ele incorpora. Como observa Machado (2003, p. 67):

A narrativa de um episódio cotidiano, numa matéria jornalística, não chega a ser literatura porque está impregnada pelo tom discursivo próprio do discurso jornalístico. A literatura, diferentemente, não pode ser avaliada fora da

correlação entre essas duas esferas, mas sim entendida como um sistema dinâmico e complexo de estilos lingüísticos que opera, inclusive, estilos não-literários. Se, no texto científico, informativo, de análise crítica ou especulação filosófica o autor usa a linguagem de acordo com os padrões da língua culta, na prosa de ficção e no romance isso é impossível. Aqui, a linguagem é usada para exprimir diferentes “personalidades” ou ideologemas que, necessariamente, exprimem diferentes hábitos discursivos.

É o caso oposto ao modo como é visto por Hamburger, para quem a narrativa em primeira pessoa, ao imitar gêneros como a carta e o diário, assimila suas condições enunciativas, o que faz com que sejam enunciações verdadeiras, lógicas. A primeira pessoa seria fingimento, mas não ficção, para ela. Tenta se passar por real, no sentido de que a linguagem não seria imagem (representação) da linguagem não-literária. No entanto, Bakhtin é preciso ao mostrar que a configuração da linguagem romanesca (em primeira pessoa) precisa de condições enunciativas que não são as dos gêneros não-literários em primeira pessoa. A atenção dada pelo teórico à enunciação como matriz para a compreensão do romance lança uma luz poderosa em direção às técnicas narrativas. Afinal, elas são representações de linguagens peculiares a gêneros não-literários; representam, também, como fingimento, suas condições enunciativas. O cruzamento entre o gênero representado e o modo como são fingidamente enunciados pelo narrador origina as técnicas mais inventivas da vanguarda. Elas especificam o que se costuma chamar de modernidade na narrativa literária. Quem está dizendo? Para quem está dizendo? De que forma está dizendo? Qual o suporte usado para transmitir o enunciado? Em que condições temporais e espaciais está dizendo? Não há como se lerem narrativas como *O inominável*, de Beckett, ou *Enquanto agonizo*, de Faulkner, sem que se percebam nelas as respostas às questões acima. Irene Machado observa esse aspecto, propugnado por Bakhtin, da seguinte forma:

Para Bakhtin, a linguagem participa da vida através dos *enunciados* concretos que a realizam. A *enunciação* é a unidade real do discurso comunicativo dotado de uma determinada forma genérica que nos é dada livremente, no uso corrente da língua materna que adquirimos antes mesmos dos estudos teóricos de gramática (MACHADO, 2003, p. 67. Grifos da autora).

As possibilidades de elaboração desse fingimento foram perseguidas pela narrativa moderna, com notórios precursores. O conto também recorria, há muito, a gêneros não-literários. Imita-os para subverte-los. Cervantes, nas *Novelas exemplares*, já dava ao conto formatos enunciativos que não recorrem à narrativa curta oral. Um texto como “Novela do casamento enganoso” assume aquela condição de relato que ocorre no universo da ficção; na vida real, o fato ali narrado seria motivo para vergonha, algo a ser evitado pelo protagonista. Ele conta a sua narrativa dentro daquela

empreendida pelo narrador principal, que ainda é épico. Modernamente, o autor poderia ter optado por uma forma monológica. Já a “Novela e colóquio que houve entre Cipião e Berganza” reproduz um diálogo sem a intervenção de um narrador. Por isso, a ideia de acumular, no título, que o conto é novela e colóquio, ao mesmo tempo, pois o formato geraria então um estranhamento ambíguo para seu leitor. O conto ainda esperaria por experimentações complexas no romance para dar a si possibilidades de representação da linguagem que fugissem do modelo da narrativa de fora. O romance representara a autobiografia, a carta, o diário, o relato de viagem, entre outros gêneros. O conto assimilava gêneros mais curtos, como a carta, quando pretendia fazer um uso da primeira pessoa que assumisse uma configuração enunciativa lógica: um *eu* fala para um *tu* fazendo uso de um gênero reconhecível. É o caso, por exemplo, de “Vanka”, de Tchekhov, conto em que um menino escreve uma carta para o avô, pedindo que o busque da casa onde o havia empregado como aprendiz. A primeira pessoa, enunciada por um narrador-protagonista menino, assume as configurações do gênero naquela condição apontada por Bakhtin: uma linguagem que é padrão da narrativa de ficção; não é uma cópia da linguagem de um menino de nove anos. No entanto, há contos como “Berenice”, de Poe, em que um narrador em primeira pessoa conta um caso assustador ocorrido com a irmã. Nele, não há uma configuração enunciativa que justifique por que o narrador-protagonista conte a sua história, já que não se trata de autobiografia. A narrativa é curta para assumir o formato de relato de uma vida; narra um caso específico. Assim, a configuração enunciativa do conto não busca aquela lógica de que falava Hamburger. Não se finge narrar em condições que o leitor reconheça como próprias de um gênero não-literário, como a confissão ou o depoimento, em que seria convencional um relato em forma de desabafo.

Essa primeira pessoa que narra, sem adotar a configuração de um gênero que dela faça uso, mesmo fazendo a adaptação ao modo padronizado de narrar, como dizia Bakhtin, passa a ser largamente usado pelo conto. Está, por exemplo, em “Missa do galo”, de Machado de Assis. Já não se espera do leitor que ele faça as perguntas sobre o modo como o narrador enuncia. Dentro da encenação que configura tal conto, não há elementos que explicitem como, quando, onde, de que forma ou por qual motivo o narrador-protagonista enuncia. É ficção, ou seja, uma nova forma de se estabelecer um procedimento de linguagem como sendo narrativa literária. Se Bakhtin afirmava que a linguagem usada pela narrativa literária não imitava a coloquial, aqui são as condições de enunciação do texto que não se parecem com as da vida real. O “contexto vivencial”, como se tem chamado, é ilógico pela ausência. Ou seja: “É esse último contexto que dá origem ao *tom*, à singularidade da situação dialógica. O *tom* não existe fora da enunciação e só pode ser definido segundo a atitude do falante com respeito à pessoa do interlocutor” (MACHADO, 2003, p. 69. Grifos da autora).

A liberdade dada à narrativa em primeira pessoa faz com que ela passe da condição de relato narrado para a de cena. Personagens pensam e o leitor lê seus pensamentos. Ou melhor, assistindo-lhes. Não há um narrador que se justifique como responsável pela escritura. Personagens deixam de *narrar* em primeira pessoa para *serem narrados* em primeira pessoa por um narrador que não se mostra. Tal como era possível, na novela de Cervantes, assistir a uma conversa sem a intervenção de um narrador, técnicas como o fluxo da consciência mostram o pensamento, como cena. É um passo complexo para o conto. Certamente, começado de modo mais tímido do que ocorreu com o romance. Seria preciso esperar pela difusão do conto de atmosfera para que o pensamento de uma personagem ou um relato monológico pudessem ser, por si mesmos, enredos. Se esse enfraquecimento do enredo costuma ser creditado a Tchekhov e tem em Katherine Mansfield o nome mais recorrente no século XX, ele chega a radicalidades que não lembram em nada aquela logicidade que Hamburger enxergava na narrativa em primeira pessoa. Há contos monológicos como “O relógio do hospital”, de Graciliano Ramos, em que o enredo se resume aos pensamentos perturbados de um doente numa cama de hospital, imóvel, sem ter a quem narrar nem por que fazê-lo. Outra possibilidade técnica bastante difundida é a que faz o percurso contrário ao anterior. Uma primeira pessoa sai do interior da consciência, da condição de cena assistida, e se torna um narrador que se assume como tal, de modo que a narrativa se parece com o ensaio. O texto se compõe de comentários e a voz se detém mais em reflexões que em relatos. Mas há um *eu* falando de si. Falando como? Apenas como literatura. Ou seja, é conto porque é definido como tal. Exemplar nesse sentido seria “A quinta história”, de Clarice Lispector. Nele, a narradora feminina, sem nome ou localização enunciativa, comenta sobre um fato rotineiro: matar baratas. Seriam contos de atmosfera não apenas pelo enfraquecimento do enredo como relato, mas pelo desenvolvimento de técnicas narrativas que fazem da opacidade da linguagem o elemento sobre o qual repousa o efeito estético. Assim, o conto configurar-se como monólogo, carta, confissão, relato oral, diálogo, entre outras possibilidades, acaba por estender o âmbito da experimentação. Não há como se entender a obra literária ou se falar sobre ela sem se atentar para a enunciação, seja no plano real, como atribuição do autor, seja no plano da representação, como atribuição do narrador. Mostrar os conflitos das personagens através da representação de suas linguagens é uma estratégia produtiva. Sabe-se quem elas são porque seus discursos também são ações. A possibilidade de o discurso, por si mesmo, ser ação faz com que o conto de atmosfera ganhe força dramática.

4. “Senhor Diretor”: a apropriação de gêneros não-literários e a enunciação como configuradora

A experimentação feita a partir dos discursos das personagens, juntamente com as configurações dos elementos que constituem a enunciação, sobretudo no nível do narrador, chega a resultados esteticamente dramáticos. Ao mesmo tempo que exigem do autor domínio de técnicas que, muitas vezes, ele mesmo desenvolveu. No Brasil, essa ânsia por experimentação com os focos narrativos atinge mesmo épocas mais recentes. A segunda metade do século XX é um momento significativo em que as técnicas de vanguarda europeias tornam-se base para configurações complexas do foco narrativo e da temporalidade.

Entre outros nomes, também se destaca o de Lygia Fagundes Telles. A autora paulista tem escrito contos e romances ao longo de uma extensa carreira literária. Portanto, passou por modos diversos de se produzir a opacidade da linguagem artística. Uma atenção que se volta tanto para técnicas monológicas como para modos parodísticos de narrar. O conto “Pomba enamorada ou uma história de amor” assume o discurso típico de uma classe média baixa em expansão nas grandes cidades quando de sua publicação; um universo atrelado ao *kitsch*, que a autora parodia em uma terceira pessoa que lembra as narrativas radiofônicas. Em “Senhor Diretor”, existe uma oscilação entre representar o monólogo ou assimilar a configuração de um gênero não-literário, no caso, a carta. No conto de Lygia, não se trata de carta-pessoal, mas de carta-do-leitor, a um desconhecido, um diretor de jornal. Ou seja, para ser publicada. Um gênero que exige algum distanciamento e objetividade. E respeito à privacidade.

A autora poderia ter dado à sua narradora-protagonista a voz exteriorizada de quem escreve uma carta ou a voz interna das técnicas monológicas. A voz narrativa resultaria uniforme. Uma configuração que teria respostas para todos os elementos que compõem a enunciação, se fosse de uma carta, mesmo ficcional. Ou a falta dessas respostas em qualquer enunciação que não fosse a da narrativa de ficção, se optasse pelo monólogo interior ou pelo fluxo da consciência. No entanto, a autora optou por fragmentar a narração. Não se sabe se há a fala da protagonista dentro da voz do narrador, ou se dois narradores. Há duas vozes que narram: a de um narrador em terceira pessoa, que narra de fora mas que faz largo uso de técnicas de representação da consciência, como o discurso indireto livre; e a voz da protagonista, que pensa a carta que escreveria:

Desviou o olhar severo para a capa da revista com o jovem casal de biquíni amarelo, ela na frente, ele atrás, enlaçando-a na altura dos seios nus, amassados sob os braços peludos. Estavam molhados com se tivessem saído juntos de uma ducha. Sérios. Por que todas essas fotos obscenas tinham esse ar agressivo? Emendados feito animais. (TELLES, 1998, p. 15).

As duas vozes ocorrem enquanto a personagem caminha pelas ruas de São Paulo, entra em um cinema, olha ao redor. Solitária, já envelhecendo, ex-professora, moralista, de família tradicional. Um perfil conservador:

Senhor Diretor: antes e acima de tudo quero me apresentar, professora aposentada que sou, paulista, solteira. Um momento, solteira, não, imagine, por que declinar meu estado civil? Basta isto, uma professora paulista que tomou a liberdade de lhe escrever porque a ninguém mais lhe ocorre expor sua revolta, mais do que revolta, seu horror diante desse espetáculo que a nossa pobre cidade nos obriga a presenciar desde o instante em que se põe o pé na rua. (TELLES, 1998, p. 16).

Mas, sobretudo, virgem. Maria Emília, a protagonista, é uma personagem de configuração freudiana, no sentido do recalque que se manifesta como condenação ao que intimamente ou inconscientemente se deseja:

Virgem, Senhor Diretor. Que sei eu desse desejo que ferve desde a Bíblia, todos conhecendo e gerando e conhecendo e gerando, homens, plantas, bichos. Mamãe tinha medo do sexo, herdei esse medo – não foi dela que herdei? Aquelas moças lá do movimento feminista, tão desreprimidas, tão soltas, será que são assim mesmo ou representam? Nenhum pudor, falam de tudo. Fazem tudo. (TELLES, 1998, p. 26).

Assume uma atitude moralizante e conservadora sobretudo no que se refere ao comportamento sexual:

E brilhosos, escorrendo uma água oleosa, desde Sodoma e Gomorra os óleos e ungüentos perfumados fazendo parte das orgias. Até a manteiga, imagine, a inocente manteiga. Audácia da Mariana em contar o episódio da manteiga, aquela indecência que viu num cinema em Paris. E se sacudindo de rir, foi tão engraçado, Mimi, ele dançando o tango de calças abaixadas, tão cômico! E confessou que viu o filme duas vezes para entender melhor aquele pedaço, a debilóide. É o cúmulo. (TELLES, 1998, p. 15).

Como professora, há algum tempo em relação ao momento em que elaborava a carta e tem seu périplo narrado, já enxergava abusos nas atitudes de suas alunas adolescentes:

Esse arfar espumante como o rio daquelas meninas, aquelas minhas alunas que eram como um rio, tentou detê-lo com sua voz rouca, com seus vincos e o rio transbordou inundando tudo, camas, casas, ruas... E se o normal for o sexo contente da moça (TELLES, 1998, p. 26).

A memória serve como autobiografia, conta a formação de uma personalidade, como definia Lejeune (2014, p. 16). O passado aparece na voz de uma narradora em terceira pessoa, que faz com que as lembranças sejam assistidas sem a anuência de quem está elaborando uma carta para falar de si. O agora, na primeira pessoa ilógica que é configurada como voz interior, pensamento, censura o modo como a mídia comercializa o sexo, em revistas e filmes, sobretudo; sua argumentação moralizante se volta contra o público, sobretudo os jovens, que consomem tais mídias. Era para questioná-las que ela pensa em uma carta:

Televisão é outro foco de imoralidade. Anúncios mais sujos, uma afronta. Hoje mesmo escreveria uma carta ao Jornal da Tarde, carta vazada em termos educados. Suspirou. Ainda há pessoas educadas mas que também (a fisionomia endureceu) podem ficar coléricas. (TELLES, 1998, p. 16).

No entanto, a carta acaba por tornar-se um conjunto de experiências pessoais da personagem com o sexo, sempre reprimido, mas que assume a condição de obsessão. É por isso que ela vê formatos fálicos em objetos, sente esperma nas poltronas do cinema ou questiona a liberdade sexual da melhor amiga, que na verdade inveja. O texto em primeira pessoa, como carta, passa de uma situação de formalidade, de obediência às convenções do gênero, mesmo sendo apenas projeto, monólogo interior, para uma situação de fala incontida, de desabafo, que foge às exigências de objetividade e de pudor. Assim:

Mas sou sozinha e, às vezes, a solidão. Mas fico vigilante (aprumou-se, levantou a cabeça) para não acontecer comigo o que aconteceu com a Mariana, tão fina, tão prendada. Família tradicional, de um dos melhores troncos paulistas, olha aí a Mariana. *Viagem jóia. Fiz compras lindas mas está na hora de voltar porque minha calça já perdeu o vinco*, escreveu no cartão que me mandou de Manaus. (TELLES, 1998, p. 16).

A narrativa, na verdade, conjunto de comentários ilustrados com experiências pessoais, é entremeada pela narrativa em terceira pessoa, na verdade, tão atrelada aos processos internos da personagem que torna difícil perceber, ao leitor desatento, a todo momento, a mudança na voz que narra. Assim:

O Nordeste passa por uma forte estiagem que já destruiu mais de 90% da produção agrícola, ao passo que a Amazônia sofre o flagelo das cheias com a chegada das chuvas – leu Maria Emília. Desespero na escassez. Desespero no excesso. Não tive ninguém, mas Mariana exorbitou: três maridos sem falar nos amantes. Rim quente. Se ela pudesse fazer uma plástica ainda ia continuar, mas Doutor Braga foi positivo, Se a senhora se opera, fica na mesa que seu coração não agüenta, está me compreendendo? Compreendeu. (TELLES, 1998, p. 19. Grifos da autora).

Esse narrador de fora consegue ver o conflito de Maria Emília, mas prefere mostrá-lo, em vez de tecer comentários a respeito. Ele vê até o que ela não enxerga ou reprime. Visão exotópica, ou excedente de visão, que faz da terceira pessoa a voz que completa e ironiza a da protagonista. Assim, as ações da personagem, como caminhar, olhar capas de revistas, são observadas de fora. Os comentários da personagem acerca das suas próprias ações e seus julgamentos de natureza moralizante aparecem como trechos de uma carta elaborada mentalmente. Ou seja, vistos de dentro. Mas o narrador de fora prefere que essa primeira pessoa flua, sem transições. Por isso, a voz da personagem assume a condição de voz de uma outra narradora. Assim:

Desviou o olhar severo para a capa da revista com o jovem casal de biquíni amarelo, ela na frente, ele atrás, enlaçando-a na altura dos seios nus, amassados sob os braços peludos. Estavam molhados com se tivessem saído juntos de uma ducha. Sérios. Por que todas essas fotos obscenas tinham esse ar agressivo? Emendados feito animais. (TELLES, 1998, p. 15).

Visão mais exterior, essa voz que conta de fora e se distancia no tempo e no espaço desmascara a protagonista, para depois expor, como discurso indireto livre, as lembranças desta, para que o comentário, finalmente, apareça na voz de uma narradora-protagonista, como cena. Enquanto a personagem observa atitudes que condena, ela vai adentrando e expondo ao leitor seu conflito freudiano: ansiar pelo sexo mas reprimi-lo como algo condenável. A mãe fora exemplo dessa conduta, o que faz do conto uma reflexão sobre a situação da mulher. O discurso feminino conservador seria o da professora, que declama um modelo canônico de poesia, um discurso pretensamente neutro, para calar o sentido sobre sexo:

Quarenta anos de casamento sem prazer: um agulheiro calado. Mas já estou enveredando por outros caminhos, que difícil, meus Céus, dizer exatamente o que se deseja dizer, tanta coisa vem pelo meio. *A Forma, fria e espessa, é um sepulcro de neve... E a Palavra pesada abafa a Idéia leve* – escreveu Olavo Bilac, na *Inania Verba*. Meu poeta predileto, Senhor Diretor, sempre gostei de poesia. Até declamava. (TELLES, 1998, p. 22. Grifos da autora).

Dessa forma, adentrar a dor interna é algo mostrado pela fragmentação do discurso que é representado como gênero, ou seja, a carta. A impropriedade desse discurso, em primeira pessoa, assume a condição de cena. É um narrar ilógico, se pensarmos na constituição da enunciação. Mostrar que a personagem está desnorteada, através da impropriedade genérica, de sua fala em primeira pessoa, acentua a natureza do conflito; o leitor passa a ver os efeitos, como representação da linguagem, de uma situação dolorosa. Um mesmo período pode conter mudança brusca de pessoa narrativa:

A lágrima contornou-lhe a boca, limpou a boca, como fui me comover desse jeito? Feito uma velha tonta, espera, eu estava querendo dizer que a nossa cidade, Senhor Diretor, que esta pobre cidade – que é que tem mesmo esta pobre cidade? Acabei falando em outras pessoas, em mim, espera, vamos começar de novo, sim, a carta. Senhor Diretor: antes e acima de tudo. Antes e acima de tudo, Senhor Diretor. Senhor Diretor: Senhor Diretor: (TELLES, 1998, p. 29).

“Falar em outras pessoas” é expressão metalinguística, que evidencia a construção do próprio texto. São também pessoas narrativas. Tal final, com dois pontos, mostra uma situação de silenciamento da voz da protagonista. E de não se ter o que falar, graças ao desespero. O fato de existir uma voz em terceira pessoa, em meio à sua voz, contando as ações da protagonista, assume uma condição de ironia. Narra-se como se aquela dor que desnorteia a personagem não tocasse o narrador exterior. Ele pode continuar contando o que ela faz, como se desmascarasse o desejo reprimido da personagem; como se dissesse ao leitor que aquele moralismo explicitado nas palavras dirigidas ao diretor do jornal não passasse de máscara. A mudança de pessoa também se torna mudança de gênero imitado. Existe dúvida, quando a personagem passa das convenções da carta-do-leitor para as da confissão:

Esse arfar espumante como o rio daquelas meninas, aquelas minhas alunas que eram como um rio, tentou detê-lo com sua voz rouca, com seus vincos e o rio transbordou inundando tudo, camas, casas, ruas... E se o normal for o sexo contente da moça suspirando aí nessa poltrona – pois não seria para isso mesmo que foi feito? Virgem, Senhor Diretor. Que sei eu desse desejo que ferve desde a Bíblia, todos conhecendo e gerando e conhecendo e gerando, homens, plantas, bichos. Mamãe tinha medo do sexo, herdei esse medo – não foi dela que herdei? Aquelas moças lá do movimento feminista, tão desreprimidas, tão soltas, será que são assim mesmo ou representam? Nenhum pudor, falam de tudo. Fazem tudo. (TELLES, 1998, p. 26).

Trata-se, sem dúvida, de uma forma de a própria narrativa, como conto, mostrar o alcance dessas configurações enunciativas. Focos em terceira pessoa, que olham as personagens de fora, podem ser vistos como objetivos; aquela mesma objetividade que falta à carta projetada. Como pseudo-enunciado de realidade, a primeira pessoa fictícia supera essa objetividade, não apenas narrando através da imitação de gêneros subjetivos, mas configurando o discurso do narrador de modo a mostrar mais que do que comentar as situações vivenciadas por personagens. Em “Senhor Diretor”, essa primeira pessoa não finge ser real, não quer enganar; ela se desvela como invenção literária, até mesmo pela ilogicidade de sua enunciação. Uma primeira pessoa que é, no modo ilógico como a narrativa literária representa sua voz, um modo de se mostrarem suas contradições, de se atentar para a individualidade daquele que é objeto

da narrativa. Deixar que ele se mostre através da configuração de seu discurso resulta em técnica produtiva; ela pode render mais que a descrição, como sumário, dessa personalidade. Ou que a rememoração autobiográfica, como memória. Os gêneros não são somente imitados. A imitação, técnica tão valorizada pelo realismo, torna-se reconfiguração de gêneros não-literários. Realocar aqueles elementos que constituem a enunciação possibilita ao autor a liberdade de suplantar aquela linguagem reconhecível de que falava Bakhtin. Aqui, o salto dos gêneros que convencionalmente representam a memória para formas ilógicas de a representar mostra que se assumem modos ilógicos de enunciar. O salto do reconhecível para o ilogismo liberta a literatura de ser imitação e a faz desvelar-se como linguagem. A opacidade é fator que instiga o leitor a buscar reconhecer os procedimentos estéticos desenvolvidos ou criados pelo autor. A leitura de narrativas, como o conto, como jogo, intensifica-se. Lygia faz desse jogo um elemento a ser perseguido por seu leitor; reconhecê-lo é condição para a fruição não ingênua do que é complexo por si. Por isso, o conto é metalinguístico. Mais que isso: é metaenunciativo. Mostra-se como enunciação ilógica. Um ilogismo que tem levado a literatura como tal a experimentar possibilidades de constituição de modos de enunciação.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. 6ª ed., São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- HAMBURGER, K. *A lógica da criação literária*. Tradução de Margot. P. Malnic. 2ª ed., São Paulo: Editora Perspectiva, 1996.
- HUMPHREY, R. *O fluxo da consciência: um estudo sobre James Joyce, Virginia Woolf, Dorothy Richardson, William Faulkner e outros*. Tradução de Gert Meyer. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.
- ISER, W. "O jogo". In: ROCHA, João C. C. (org.) *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Organização de Jovita Maria G. Noronha. Tradução de Jovita Maria G. Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- LEITE, L. C. M. *O foco narrativo (ou a polêmica em torno da ilusão)*. 10ª ed., São Paulo: Editora Ática 2005.
- MACHADO, I. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: FAFESP, 1995.
- TELLES, L. F. *Seminário dos ratos*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

A LITERATURA DE CORDEL E SUAS MANIFESTAÇÕES NA CULTURA ERUDITA E NA POPULAR

THE CORDEL LITERATURE AND ITS EXPRESSIONS IN ERUDITE AND POPULAR CULTURE

Francine Vitória dos Santos SALGADO¹

Giovanna Medeiros de SOUSA²

Lívia Maria de Souza BARBOSA³

Stefanny Rodrigues da CUNHA⁴

Antônio Donizeti PIRES⁵

RESUMO: A arte e a cultura popular sempre estiveram muito presentes na história do povo brasileiro e, portanto, saber valorizá-las é essencial. Dessa forma, o intuito desta pesquisa é apresentar a literatura de cordel como parte da cultura popular, rica em tradição e com seu próprio repertório de formas, temas, valores e regras de composição. Para além de simples folhetos vendidos em feiras, principalmente na região Nordeste, essa literatura tem como pano de fundo a cultura popular nordestina e carrega consigo toda a identidade sertaneja. Não obstante, mesmo sendo uma poesia do povo, possui diálogos com a cultura erudita e com a cultura de massa, cujas intersecções esta pesquisa procurará evidenciar com a análise da adaptação para cordel do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura brasileira. Literatura de cordel. Cultura popular. Cultura erudita.

ABSTRACT: The history of the Brazilian people has always been full of art and popular culture and, for this reason, it is completely essential knowing how to value them. With this research we intent to present the Cordel Literature belonging to the popular culture, rich in tradition with its own repertory of forms, themes, values and composition rules. As simple booklets sold at fairs, mainly in the Northeast region, this literature has as its background the northeastern popular culture and carries with it the whole backcountry identity. Even if it is a poetry of the people, it also has dialogues and intersections

1. Graduanda; Departamento de Literatura; Faculdade de Ciências e Letras; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil; e-mail: francinesalgado@outlook.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5442-7937>.

2. Graduanda; Departamento de Literatura; Faculdade de Ciências e Letras; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil; e-mail: gimed.sousa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7843-7048>.

3. Graduanda; Departamento de Literatura; Faculdade de Ciências e Letras; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil; e-mail: livssbarbosa@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8614-6788>.

4. Graduanda; Departamento de Literatura; Faculdade de Ciências e Letras; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil; e-mail: stefanny.rodrigues2@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7684-4483>.

5. Pós-doutor (Bolsista PQ 2 CNPq); Departamento de Literatura; Faculdade de Ciências e Letras; Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil; e-mail: antonio.d.pires@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3366-1203>.

with the Mass and Erudite Brazilian culture, which this one will be more emphasized with the analysis of an adaptation for cordel of the novel *Memórias póstumas de Brás Cubas*, by Machado de Assis.

KEYWORDS: Brazilian culture; Cordel literature; Popular culture; Erudite culture.

Introdução

A memória grupal, tão plural e plena de conhecimentos, unida com a linguagem oral, percorre a história por séculos e séculos, sazonalmente e ainda se mantém viva. De tal forma, se faz necessária a valorização e perpetuação, além da observação desses modos de expressão. Nossa pesquisa tem como foco de análise a literatura de cordel e suas relações tanto com a cultura popular, quanto com a cultura erudita.

Na primeira parte há uma introdução acerca dos assuntos da cultura, principalmente da cultura popular, assinalando os seus vários modos de manifestação, utilizando dos conhecimentos de Araújo (1973), Ayala (1987), Bosi (1992), Cascudo (1971) e Chauí (1994). Em um segundo momento, adentramos no assunto da literatura de cordel, visitando sua origem e sua vinda para o Brasil, com base em Abreu (1999), Haurélio (2010) e Lessa (1973), assim como a xilogravura com Queiroz (1982), seus variados temas e formas métricas com Diégues Júnior (1973), Lessa (1973) e Lopes (1982). Na terceira e última parte assinalamos como essa literatura de cunho mais popular pode ter um relacionamento com a cultura erudita ao analisar uma adaptação para cordel da obra de Machado de Assis, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, com as teorias de Abreu (1999) e Bosi (2006).

1. A Cultura popular: corpo e alma do povo

Te vendo, medito: foi negro, foi índio ou foi cristão?
Jorge de Lima, *Poemas negros*

*[...] a arte nacional, [...] é viva como a respiração. [...] é a
História em ponto pequeno, é a Vida em reminiscência.*
Cecília Meireles, *As Artes Plásticas no Brasil: artes populares*

Branco, pardo, preto, vermelho, amarelo. Europeu, indígena e africano, colonizador e colonizados. Candomblé, cristianismo, espiritismo, mitos, superstição. “Quem não tem dinheiro não beija santo”. “Cada um no seu canto, chora seu pranto”. Verão e inverno, chapéu de palha para colher os alimentos e arar a terra. Quibebe, biscoito fofão, buchada, feijoada. Paulista, gaúcho, mineiro, nordestino. O plural está presente na cultura popular e por isso não se deve falar em uma cultura, mas sim em culturas populares.

De acordo com Marilena Chauí, em sua obra *Conformismo e resistência* (1994), se tem a definição de cultura em dois momentos da história. Na primeira acepção, a cultura está ligada ao cultivo, cuidado com os animais, com a terra, e também com as práticas simbólicas de tradição, como as práticas de culto, ligando-se à memória coletiva e “cultivo de espírito”. Em outras palavras, cultura como tradição.

Já a segunda acepção moderna, do século XVIII, seria uma visão em torno da *civis*, do homem polido, limpo, educado e letrado. O civilizado que excluiria, por sua vez, o bárbaro, inculto, pobre, “burro”, não civilizado, por não ter cultura, e é claro que se trata dos indivíduos isolados nas zonas rurais, semianalfabetos, ungidos pela sua “ignorância”.

Associando estas duas concepções de cultura, pode-se afirmar que a cultura popular possui duas características: uma natural e outra, infelizmente, imposta. Ao mesmo tempo em que cultiva as relações entre Natureza e Sagrado, ligando-se aos seus deveres para com o trabalho e o culto, também é muito menosprezada pela elite, transpirando seu ego inflado de preconceitos e contribuindo com o sistema, já muito injusto e desigual, para manter esses indivíduos “sem cultura” excluídos da sociedade.

Tendo estas ideias em mente, deve-se pensar em cultura popular de uma determinada região e comunidade, pois cada região do Brasil possui sua própria tradição, arte, culinária, música e mitos – que podem se imbricar em algum momento da história, o que será discutido mais adiante. Pertencente aos estratos mais pobres e isolados da sociedade, de uma população excluída pelo espaço urbano, ou seja, sua morada se dá em zonas predominantemente rurais, onde é tradição a agricultura, o respeito pelos ciclos da natureza, sol e chuva, verão e inverno, as fases da lua, caracterizando seu *tempo sazonal*, envolto pelos ciclos naturais (BOSI, 1992).

Seria idealizante demais separar as práticas materiais, como: marcar o gado com ferro quente, o cuidado com a terra, as compras em tendas e barracas, as ervas medicinais, o transporte a barco, das práticas simbólicas, que seriam as danças, como o Cateretê ou o Batuque, os ritos, o gesto, anedotas, parlendas, os *saberes* das culturas africana, europeia e indígena que se misturam, amalgamam, caldeiam, desordenam e ordenam. Como já dito, a cultura popular é plural e heterogênea e estas duas práticas de Corpo e Alma, respectivamente, não podem ser separadas, pois vivem em conjunto, unidas em constante harmonia na vivência dos indivíduos. O corpo/alma é o que Bosi, na obra *Dialética da colonização* (1992), afirma ser o *materialismo animista*.

O autor também diz que a cultura popular é formada por *micro-instituições*, ou seja, é derivada de manifestações grupais (já que são isoladas) que estão dispersas no espaço nacional e, portanto, tal caráter é muito importante para sua concretização. O materialismo animista é transmitido através dos séculos pela linguagem oral, que conserva em si mesma a memória, ou seja, vive em reminiscência. Sendo assim, é registrada parcialmente e o povo a constroi oralmente.

De tal forma, é possível afirmar que a memória possui uma grande força de *resistência*, permitindo que a cultura popular nunca desapareça, pelo contrário, permaneça em nossas raízes e nunca seja controlada ou destruída pela cultura de massa, com seu interesse capitalista munido de dominação colonial, e a cultura erudita, com o preconceito do homem de cultura universitária, esvaziado de amor ao popular, no que chega a ser paradoxal, aliás, pois muito se associa a cultura popular ao primitivismo, “coisa de pobre”; associada a “fazer” e desprovida de “saber” (ARANTES, 1988) e muito de sua tradição é religiosamente reproduzida em comemorações nacionais.

Como já citado, as práticas de subsistência ganham suas forças durante a realização grupal. O contar histórias, inventar fatos, transpassar conhecimentos, é intrínseco ao ser humano, pois ele precisa se comunicar, que outros escutem sua história, sentar em uma roda, acender um cigarro e cantar, em sua própria melodia, as peripécias que o atormentam. Portanto, isto faz com que a cultura popular seja viva e que esteja em constante transformação, de acordo com seu tempo histórico (cíclico), respeitando sua memória e tradição milenar. O *saber* é um fio elástico que se estica infinitamente, *enraizando-se*.

Tal elemento intrínseco esteve presente desde a chegada de escravos negros no Brasil, que divulgavam oralmente as histórias, ritos e lendas de seus antepassados da África, enraizando-os em uma nova terra e não deixando, através da memória, seus anteriores morrerem no esquecimento.

Sobre o enraizamento, o folclorista Luiz da Câmara Cascudo, e a psicóloga e autora Ecléa Bosi, possuem pensamentos convergentes. O primeiro diz que “a consciência histórica do grupo é mantida por esse aquecimento constante de recordações e reminiscências exaltadoras” (CASCUDO, 1971, p. 2), já a segunda afirma que a coletividade “conserva vivos alguns tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (BOSI, 1999, p. 23). Pode-se perceber o enraizamento cultural provido dessas práticas de subsistências que só existem e fazem sentido na região em que foram enraizadas, como por exemplo a cultura nordestina, com seu cangaço, folhetos de cordéis, cores terrosas nas esculturas, vocabulário diferenciado etc. Todavia, alguns conhecimentos chegaram em outras regiões do país durante as imigrações e sofreram alterações de acordo com a região. Então é muito comum um mesmo provérbio, por exemplo, ser de conhecimento comum no país, ora modificado, ora o mesmo.

Também há a questão problemática acerca do desenraizamento que paira sobre a cultura popular (não será muito aprofundada nesta pesquisa). Tal “fenômeno” provocado pela cultura de massa, transfere comemorações, danças, músicas, artes de determinadas regiões para a cidade, transformando uma tradição em mero produto comercial, prontinho para ser consumido. Em outras palavras, o signo torna-se um enlatado desprovido de significação. Em outras palavras, o signo torna-se um enlatado desprovido de significação. Fazer dinheiro às custas “de memória e de sonho que a

indústria cultural ainda não conseguiu manipular para vender” (BOSI, 2000, p. 165), pois a cultura popular continua resistindo.

A transmissão oral de lendas, mitos, histórias etc., eram feitas através do canto. Muito se adaptou a liturgia às frases curtas, poéticas e de efeito, possibilitando, assim, a rápida memorização dessa classe de pessoas menos letradas. É claro que muitos saberes indígenas e africanos foram enraizados, como também foram misturados a saberes cristãos da cultura europeia trazida durante a colonização. Sendo assim, a presença da religião cristã é muito forte na cultura popular devido à sua característica catequizadora-colonizadora. Afirma Alceu Maynard Araújo, em *Cultura popular brasileira*:

A literatura oral exerce também uma função integradora na cultura religiosa, as adivinhas de cunho religioso são uma espécie de catecismo laico que exercita quem as decifra, nas coisas da religião. [...] podemos acrescentar os ABC adquiridos nos santuários das romarias, impressos em uma só lauda de papel, contendo versos ou quadrinhas cujos autores são logo esquecidos [...] (ARAÚJO, 1973, p. 166).

Acrescentam-se aqui alguns exemplos de manifestações orais: a) **adivinhas**: “Qual a coisa mais alta do que Deus? *A coroa (que está sob sua cabeça)*.”, “O que é que o rei vê uma vez, o homem toda vez e Deus nenhuma vez? *Seu semelhante*”; b) **paramiologias**: “Por causa do santo, beija-se o altar.”, “Quem não tem dinheiro não beija santo.”; c) **ditos**: “Quem por gosto corre não se cansa.”; d) **pragas**: “Que o diabo te carregue!”; e) **fórmulas de escolha**: “Una, duna, trena, catena, bico de pena, esta sim, esta não.”; f) **dístico em barcas, velas, carroças, caminhões**: “Morena eu apago os faróis e o teu fogo.”, “Vitamina de motorista é poeira.”; g) **fraseado de botequim**: “Fiado?/Só em dia feriado/que o boteco está fechado.”; h) **loas (versos proferidos por bêbados)**: “Do copo eu não recuso/E nem eu deixo de bebê/Bebo eu, bebe você/Bebe Dão Pedro Segundo/E não é defeito o bebê/Vem do começo do mundo.” (ARAÚJO, 1973, p. 166-175).

Durante a história, de acordo com Marcos Ayala e Maria Ignez Novais Ayala, em *Cultura popular no Brasil* (1987), muito se confundiu o caráter memorial da cultura popular e o fato de ser transmitida oralmente, com um possível desaparecimento e não como uma característica própria. Alguns grandes autores como Celso de Magalhães, Sílvio Romero e José de Alencar, que contribuíram bastante para o estudo da cultura popular brasileira, se debruçaram, também, em registrá-la, pois salientavam o perigo de seu desaparecimento. Todavia, durante o registro dessas manifestações, utilizavam a gramática normativa para transpor falas orais, tirando sua completa essência.

Preocupar-se com o desaparecimento da cultura popular é não entender seu funcionamento. Questões abordadas até aqui como o enraizamento, materialismo animista, visão cíclica da existência, tempo sazonal, caráter supra-individual, são elementos únicos encontrados somente nessa cultura tão rica e plural. É resistente e contém

seu ritmo próprio, história própria, existência própria e não é necessário um registro para mantê-la trancafiada em uma gaveta. É um tabu global e imperdoável deixá-la perecer no esquecimento.

A oralidade, transmitida de geração em geração, com suas adivinhas, estórias, parlendas, trava-línguas, provérbios, paramiologias, anedotas, ditos, pragas etc., vive em comunhão com o povo e respira junto dele. Assim como a literatura de cordel, literatura popular tão importante para a cultura nordestina, vendida em folhetos nas grandes feiras para gente simples e humilde das zonas rurais, repercutindo o pensamento do grande trovador popular, dissemina para milhares os conhecimentos do sertão, do cangaço, do “tinhoso”, da literatura universal, e em sua maioria cantada por analfabetos, pobres, semianalfabetos, bardos e poetas do povo. Sobre a literatura de cordel, esta pesquisa se aprofundará a seguir.

2. A Literatura de Cordel e suas expressões

Nenhuma sátira mais terrível do que a dos sertanejos nordestinos. Talvez por ser sua vida verdadeira epopeia de resistência e dor.
Gustavo Barroso, *Ao som da viola*

O objeto de estudo desta pesquisa, a literatura de cordel, foi escolhido por ultrapassar as fronteiras do nordeste e influenciar a cultura de quase todo o Brasil. Muitos são seus estudos e muitos são os autores canônicos da literatura brasileira que se inspiram nessa poesia nordestina. Por pertencer à cultura popular, transcendente e atemporal, seus pequenos folhetos vendidos em varais (daí o nome cordel) são importantes para todos aqueles que têm, ao mínimo, paixão por literatura e respeito pela cultura popular, que esses poemas representam tão bem.

2.1 Origens

A literatura de cordel, como poesia popular, possui sua origem ligada à Península Ibérica que, graças aos romances de cavalaria (como por exemplo o romance espanhol *Amadis de Gaula*, de Garcia Rodrigues de Montalvo, escrito em 1508), compôs uma cultura na qual se viabilizou seu desenvolvimento, pois famosas histórias aventuras eram cantadas pelos viajantes conquistadores das terras durante esse período, desenvolvendo, assim, a oralidade, a leitura coletiva. Esses textos e histórias, que já possuíam o modelo que se conhece atualmente, como folhetos pendurados em varais, em prosa ou poesia, passaram a ser reconhecidos em diversos países que compunham o território europeu, e conseqüentemente, o futuro processo de aprimoramento da

literatura de Cordel progrediu com traços diversos em cada local de maneira a se adequar ao ambiente e à cultura. Por conseguinte, manifestações mais antigas desse tipo de literatura também foram registradas entre os séculos XV e XVI na Alemanha (estas contando com a xilogravura em suas capas) e, mais tarde, a partir do século XVII, se fez presente na Holanda, Espanha, Inglaterra e França.

Os países colonizados da América Latina, por razão da imposição de culturas por parte dos colonos, instauraram semelhantes literaturas em seus espaços nacionais. Os chamados *corridos* são uma exemplificação desta adaptação da literatura de cordel presente nos países hispano-americanos, bem como os *pliegos sueltos*, manifestações de folhetos encontradas na Espanha. Sobre essa disseminação e consequente miscigenação literária e cultural, comprova Marco Haurélio, em *Breve história da literatura de cordel*: “[...] uma tradição com forte carga simbólica foi se aculturando e se expandindo com as levas de colonos estabelecidos no Novo Mundo, possibilitando a ampla difusão da poesia tradicional no continente” (HAURÉLIO, 2010, p. 15).

Já a literatura de cordel brasileira passou a dar seus primeiros passos assim que o português colonizador passou a impor seus modos de vida e de cultura para os povos que habitavam o solo da Terra de Vera Cruz, principalmente no nordeste brasileiro. Lá, essa manifestação surgiu como sua singularidade devido às condições sociais como a seca, a constituição da sociedade patriarcal, a forte mentalidade religiosa, manifestação dos cangaceiros, e também ao forte contato étnico (DIÉGUES JÚNIOR apud MELO, 1982).

Ainda que existisse uma tradição oral dos grupos indígenas e africanos que habitavam o nordeste do país, houve a infeliz imposição de costumes que acabou fazendo prevalecer a tradição oral portuguesa e, no entanto, todas passaram a se misturar, se unir e se ajudar de algum modo, uns em confluência com os outros, durante séculos. Prova dessa ajuda é que além das influências ibéricas, o *akpalô*, um dos costumes da cultura africana de narrar ou cantar histórias, foi de extrema importância para a disseminação da literatura de cordel, principalmente pela oralidade, em um contexto no qual a maior parte da população era analfabeta.

Para a questão da dissipação dessa oralidade brasileira, Ana Maria Galvão, em *Cordel: leitores e ouvintes* compreende que:

Esse costume proveio de uma longa tradição ibérica, dos romanceiros, das histórias de Carlos Magno de os Doze Pares Da França e outros grandes livros populares [...]. As histórias eram veiculadas por cantadores ambulantes, que iam de fazenda em fazenda, de feira em feira, transmitindo notícias de um lugar para outro, aproximando as pessoas. Reproduziam histórias, inventando casos, improvisos, repentes, desafios e pelepas entre cantadores. (2001, p. 31 apud ANDRADE & BARBOSA, 2014, p. 3).

Foi nesse contexto oral que as características formais da literatura de cordel, como a métrica, temáticas etc., se consolidaram, antes mesmo da cultura escrita e a impressão serem dominantes. Não restando registros dessa prática no período inicial, alguns registros posteriores de poetas como Agostinho Nunes da Costa e seus filhos Nicandro Nunes da Costa e Ugolino de Sabugi, na serra do Teixeira, Paraíba, em 1830, e no mesmo local, entre 1840 e 1850, Romualdo da Costa Manduri, Bernardo Nogueira, Germano da Lagoa, Francisco Romano e Silvino Piruá, passaram a dar nome como os grandes pioneiros de toda essa tradição (ABREU, 1999).

Tempos depois, de acordo com Abreu, em *Histórias de cordéis e folhetos: histórias de leitura* (1999), por volta do final dos anos de 1800, as primeiras histórias passaram a ser publicadas em forma impressa, sem perder as marcas da oralidade do cantador nordestino. A autora coloca o poeta Leandro Gomes de Barros como o primeiro a produzir seus folhetos regularmente e a Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC) afirma que Leandro foi quem “emprestou régua e compasso para a produção da literatura de cordel”, pois foi ele quem atribuiu novas formas aos gêneros e temáticas do cordel, publicando em massa inúmeras obras durante a época. Afirma o autor Marco Haurélio:

Com ele surgiu a figura do editor de Cordel que escrevia, publicava e distribuía a sua produção. Nas raras horas de lazer que a lida da roça proporcionava, as pessoas se reuniam em torno de alguém que soubesse ler, e se deleitavam com os romances de Leandro (HAURÉLIO, 2010, p. 21).

O folheto *Peleja de Riachão com o Diabo*, que tem sua primeira edição em 1889, pode ser considerado uma das autorias mais célebres do poeta, embora ele afirme, no próprio cordel (e termine por comprovar a importância do caráter oral popular), que:

Essa história que escrevi
Não foi por mim inventada:
Um velho daquela época
Tem ainda decorada.
Minhas aqui são só rimas –
Exceto elas, e mais nada!
(BARROS, [s/d], p. 16).

A partir do momento em que os folhetos impressos passaram a fazer sucesso no mundo nordestino (e até mesmo fora dele), os poetas populares começaram a precisar de ajuda para a produção sistemática de seus folhetos e, assim, os editores de cordéis ganharam mais força. Porém muitos deles agiam de má fé e tomavam a autoria dos versos. Lessa, em *Getúlio Vargas na literatura de Cordel*, atenta para um editor que praticava esse ato:

É claro que nem todos fazem essa pequena ou grande infâmia [...]. Mas há casos como o de José Bernardo da Silva, de Juazeiro do Norte, que assina como autor de centenas de folhetos alheios, de Leandro, de Athayde, de José Camelo, de Delarme e de autores menores e anônimos (LESSA, 1973, p. 18).

E, dessa maneira, para o ato condenável, os cantadores começaram a assinar seus folhetos, seja com pequenos sinais na impressão ou com pistas de seus nomes. José Camelo, que foi citado por Lessa, tem em seu folheto, *Coco Verde e Melancia*, seu nome em todas as primeiras letras do último verso do poema (formando um acróstico), para que assim passasse despercebido pelo editor e preservasse sua autoria:

Já demonstrei nesta história
O amor o quanto é:
Só o amante sem fé
Esmorece sem vitória!
Conservem, pois, na memória
A opinião de Armando:
Mostrou seu amor lutando
E conseguiu triunfar
Luto só fez assombrar
O namorado nefando!
(CAMELO, [s/d], apud ABLC⁶).

Partindo desse contexto e tendo em vista a grande relevância do cordel para a literatura do Brasil, em 1998 foi fundada a já citada Academia Brasileira de Literatura de Cordel com o objetivo de reunir representantes notórios da produção desse tipo literário. Entre os membros estão Leandro Gomes de Barros, Arievaldo Viana e Luis Nunes Alves (Severino Sertanejo).

No país, tal literatura prevalece nos estados de Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Distrito Federal. Entretanto, atualmente também é encontrada nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. E pode ser obtida em livrarias, feiras culturais, apresentações e casas de cultura.

Apesar de ter surgido em meio a artistas populares cujo nível educacional formal era baixo, atualmente tem-se poetas cordelistas com alto nível de instrução, o que gerou a adaptação de grandes obras literárias para o gênero, a fim de conceder a ele um caráter também didático. Importantes obras como *Iracema*, *Lucíola* e *O guarani*, de José de Alencar, *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *O alienista*, de Machado de Assis, e *Macunaíma*, de Mário de Andrade, foram adaptações para o cordel que obtiveram grande sucesso.

6. Cordel retirado do site da Academia Brasileira de Literatura de Cordel. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/coco-verde-e-melancia/>>

A pertinência dessa manifestação tornou-se tão grande que, em 18 de setembro de 2018, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) reconheceu a literatura de cordel como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, que é um título dado a

[...] práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - Junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural (UNESCO, 2006. p. 4).

Dessa forma, o cordel foi reconhecido legalmente por sua relevância e pode ter criado, portanto, meios para sua preservação.

2.2. Xilogravura

A xilogravura, gravura em madeira oriunda da China desde o século VI, e já conhecida pelo Ocidente durante a Idade Média, é um elemento da cultura popular do Nordeste que possui origens ainda incertas na literatura de cordel brasileira. As primeiras impressões de cordeis eram executadas sem ilustrações e a adoção da imagem talhada ocorreu no interior do Rio grande do Norte em um jornal chamado *O Mossoroense*, um dos mais antigos jornais brasileiros, fundado em 1872, que a utilizava para evidenciar as publicações mais importantes de sua edição. O processo de entalhe era feito pelo próprio diretor e proprietário do jornal, João da Escóssia, que dedicou dezessete anos de sua vida fazendo surpreendentes entalhes na madeira que exprimiam os sentimentos mundanos de forma inacreditável e semelhante ao verídico.

A gravura popular obteve grande espaço no cenário da imprensa nordestina, com maior incidência no interior, apesar disto, o cordel aderiu a ela de modo demorado e gradativo. Para que houvesse a disseminação deste novo molde artístico, unindo ilustrações e cordel, foram necessários artistas como Inocêncio da Costa Nick, conhecido como Mestre Noza, Antônio Relojeiro e Walderedo, sendo este último o verdadeiro pioneiro, como assegura Queiroz: “Walderedo foi seguramente o primeiro artista a assinalar xilogravura nas capas dos folhetos e romances em verso”. (QUEIROZ, 1985, p. 65).

Com a instituição da fotografia como popular no sertão, a xilogravura perdeu espaço no seu vínculo com o cordel, que teve seu ápice na década de 40, porém, sendo um segundo elemento, e não possuindo caráter complementar, e mesmo cedendo seu local para a tecnologia, o entalhe em madeira começou a adquirir características próprias através do amparo da temática fantástica.

Desta maneira, é possível dizer que a xilogravura dispõe como importante técnica de representatividade das crenças, valores e tradições sertanejas, mesmo que te-

nha sido crucial, primeiramente, o deslumbramento da Europa, com a publicação de gravuras de Mestre Noza por Robert Morem, em 1965, em Paris, para que se conquistasse a elite brasileira, que mais tardar consideraria essa ilustre arte como constituinte de sua cultura e grande colaboradora no campo das artes plásticas.

2.3. Métricas

Assim como são várias as classificações temáticas dos folhetos de cordeis, são diversas as formas que o poeta popular possui para organizar suas estrofes, versos e rimas. Lessa (1973) analisou as quadras, as sextilhas, o mourão e as décimas.

A forma da quadra é organizada em quatro versos de sete sílabas poéticas nas quais as rimas podem ser organizadas de acordo com o estilo do poeta, sendo a forma mais simples XAXA a mais escolhida, variando entre os versos brancos e rimados.

A sextilha é formada por seis versos de também sete sílabas poéticas e apresenta suas rimas na forma XAXAXA. O cordel *História dos três irmãos lavradores e os três cavalos encantados*, de Joaquim Batista de Sena, foi escrito em sextilhas:

Caros apreciadores	X
desta minha espaça lida	A
enquanto eu vou entretendo	X
a hora passa esquecida	A
dos apegos negativos	X
da laboriosa vida	A
(SENA, [s/d], apud Cordelteca ⁷)	

O mourão ou sextilha alongada pode ser considerado como uma setilha, a qual possui sete versos de sete sílabas com rimas na forma ABXBAAB. Segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel, as setilhas estão muito presentes nos folhetos de José Pachêco, por exemplo, *Chegada de Lampião no Inferno*:

Um cabra de <u>Lampião</u>	A
por nome Pilão Deitado	B
que morreu numa trincheira	X
em certo tempo passado	B
agora pelo <u>sertão</u>	A
anda correndo <u>visão</u>	A
fazendo mal- assombrado	B
(PACHÊCO, [s/d], apud ABLIC)	

7. Os próximos cordéis, exceto o folheto *Chegada de Lampião no Inferno* (retirado da ABLIC, disponível em: <<http://www.ablc.com.br/a-chegada-de-lampiao-no-inferno/>>), foram todos retirados do site Cordelteca, disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel>>.

A estrofe em décima também é utilizada e é composta por dez versos de sete ou dez sílabas (estas últimas chamadas de martelo). Suas rimas acontecem de maneira ABBAACCDDC e podem ser encontradas em diversos folhetos, assim como as sextilhas. Um folheto em que se pode encontrar as décimas é *Debate de Lampião com S. Pedro*, de José Pachêco:

Para me certificar	A
da morte de <u>Lampião</u>	B
arrumei o <u>matulão</u>	B
e andei pra me acabar	A
não escapou-me um lugar	A
do Brasil ao <i>estrangeiro</i>	C
percorri o mundo <i>inteiro</i>	C
procurando a realeza	D
até que tive a certeza	D
da morte do <i>cangaceiro</i>	C
[...]	

(PACHÊCO, [s/d], apud Cordelteca)

Para complementar a análise de Lessa, a Academia Brasileira de Literatura de Cordel debruça o olhar sobre mais cinco formas possíveis para os folhetos de cordel, dentre elas: a parcela, o verso de cinco sílabas, as oitavas, o galope à beira-mar e a meia quadra.

A parcela é uma estrofe com número indeterminado de versos que podem possuir somente quatro sílabas e era cantada de forma extremamente rápida. Essa forma, porém, caiu em desuso com o crescimento de outras modalidades como, por exemplo, a sextilha. O verso de cinco sílabas possui as mesmas características quanto à rapidez, mas não chegou a ser extinto. As oitavas são estrofes de oito versos com sete sílabas poéticas e apresentam rimas em AAABCCCB. O galope à beira-mar é composto por dez versos com onze sílabas e possui rimas em ABBAACCDDC. As estrofes em meia quadra possuem quatro versos com quinze sílabas, rimando em paralelo.

2.4. Temáticas

Além de ser possível classificar os folhetos de cordel de acordo com a sua métrica, pode-se organizá-los, também, segundo suas diversas temáticas. Essas divisões têm por finalidade facilitar o estudo e a compreensão dos mais variados temas que se tem conhecimento. Dessa forma, estudiosos da literatura de cordel (e até mesmo os cantadores) possuem suas próprias classificações, algumas mais abrangentes, outras mais detalhadas. Nesta pesquisa, apenas algumas dessas classificações serão analisadas.

Ariano Suassuna traz uma classificação abrangente da literatura de cordel organizando-a no grande grupo da **poesia de composição**, subdividida nos ciclos: heroico;

do maravilhoso; religioso e de moralidade; cômico, satírico e picaresco; de circunstância e histórico; de amor e fidelidade; e formas: romances; canções; pelejas e abecês (SUASSUNA, 1962 apud DIÉGUES JÚNIOR, 1973)

O folheto *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade*, de Patativa do Assaré, é uma sextilha e pode ser encaixado no ciclo religioso e de moralidade. Neste folheto, o cantor não apenas conta o que aconteceu com Pe. Henrique, mas também faz uma crítica à violência em que a cidade de Recife de sua época, o ano de 1969, se encontrava:

[...]	
E, por falar de injustiça	X
traidora da boa sorte	A
eu conto ao leitor um fato	X
de uma bárbara morte	A
que se deu em Pernambuco	X
famoso Leão do Norte	A
[...]	
O Padre Antônio Henrique	X
muito jovem e inteligente	A
a 27 de Maio	X
foi morto barbaramente,	A
no ano 69	X
da nossa era presente	A
[...]	
Naquele tempo o Recife	X
grande bonita cidade	A
se achava contaminada	X
pelo dragão da maldade,	A
a rancorosa mentira	X
lutando contra a verdade	A
(ASSARÉ, [s/d], apud Cordelteca)	

A classificação de Diégues Júnior na obra *Literatura popular em verso, estudos* (1973), por sua vez, se baseia em uma síntese daquilo que é analisado por Suassuna no artigo *Nota sobre a poesia popular nordestina* (1962), para dividi-la em três grandes grupos: a) **temas tradicionais**: romances e novelas, contos maravilhosos, histórias de animais, anti-heróis, religião; b) **acontecidos**: de natureza física, de repercussão social, vida urbana, crítica e sátira, elemento humano; c) **cantorias e pelejas**.

O cordel *As proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde pode ser classificado como uma sextilha e pode ser encaixado na temática dos anti-heróis:

João Grilo foi um cristão	X
que nasceu antes do dia	A
criou-se sem formosura	X

mas tinha sabedoria	A
e morreu depois da hora	X
pelas artes que fazia	A
[...]	
Na noite que João nasceu	X
houve um eclipse na lua	A
e detonou um vulcão	X
que ainda continua	A
naquela noite correu	X
um lobisomem na rua	A

(ATHAYDE, [s/d], apud Cordelteca)

A divisão de Lessa (1973) é tanto abrangente como detalhada. Para o autor, os folhetos podem ter as seguintes temáticas: a) **desafios** (reais ou inventados); b) **estórias que possuem origem europeia**; c) **cangaço**; d) **o sobrenatural** (o diabo tendo grande importância); e) **a vida cotidiana** (que pode ser comparada à temática “acontecidos” de outros estudiosos); f) **desastres ou crimes**; g) **acontecimentos políticos**; h) **ciclos**: da seca e dos retirantes, dos vaqueiros e das vaquejadas, dos assuntos religiosos.

A existência do diabo na literatura de cordel, na maioria das vezes, cria folhetos nos quais a figura diabólica é sempre enganada ou derrotada. Pode-se verificar isso na setilha *O velho que enganou o diabo*, de João de Cristo Rei:

Havia numa cidade	X
um homem já velho e pobre	B
ele com muito desgosto	X
por ser de família nobre	B
o nome dele era Braz	A
porém com o satanás	A
o velho arrumou um cobre	B
O velho se maldizia	X
por não poder trabalhar	B
tinha um roçado pequeno	X
e não podia tratar	B
além de velho e cansado	A
só trabalhava alugado	A
a vida era lastimar	B
[...]	
Num dia de sexta-feira	X
o velho estava sentado	B
quando foi chegando um negro	X
de cabelo aguaribado	B
para o velho disse assim:	A
— A tua vida é ruim	A
vou te fazer melhorado	B

[...]
O velho disse consigo: X
— Eu engano este ladrão B
eu sei que é Lúcifer X
porém não faço questão B
comigo ele se embaraça A
porque trabalha de graça A
o inverno e o verão B
[...]
(CRISTO REI, [s/d], apud Cordelteca)

Existe, também, uma classificação que ignora a temática do cordel. Para os poetas populares organizarem suas produções, foi necessário levar em consideração o número de páginas de cada cordel. Sendo assim, os que possuem apenas oito páginas são chamados de **folhetos** e suas principais temáticas são o cotidiano, a política, questões sociais e os acontecidos. Os **romances** são os que possuem dezesseis páginas ou mais, sempre números pares, e retratam as histórias dos amores e dos heróis (LOPES, 1982; LESSA, 1973).

3. A Literatura de Cordel: ultrapassando as fronteiras do cânone

Como já salientado na primeira parte desta pesquisa, a partir do século XVIII a cultura começou a ser associada ao conceito de civilização e, desse modo, foi equivocadamente relacionada a progresso, educação, bons modos, refinamento pessoal e a outras características intrínsecas ao estereótipo de elite. Neste contexto, os conhecimentos e hábitos que apenas os pertencentes às classes dominantes poderiam conseguir, opunham-se aos da maior parte da população. Essa dicotomia formada entre o saber da elite e o saber popular gerou uma bifurcação na concepção de cultura, que ficou dividida entre a erudita e a popular.

De acordo com Alfredo Bosi, em *Dialética da colonização*:

Se pelo termo cultura entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna. (BOSI, 1992, p. 308).

Ainda segundo o autor, a cultura erudita possui duas faces: uma que rejeita as expressões populares e outra que “debruça-se, simpática, interrogativa, e até mesmo

encantada pelo que lhe parece forte, espontâneo, inteiriço, enérgico, vital, em suma, diverso e oposto à frieza, secura e inibição peculiares ao intelectualismo ou à rotina universitária.” (BOSI, 1992, p. 330), esta última que caracteriza uma possível interação entre a cultura erudita e a cultura popular.

As relações entre os dois tipos de cultura ficam bem marcadas em adaptações de livros clássicos para formas de literatura popular (como, por exemplo, a adaptação para cordel da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, que será analisada nesta pesquisa) ou até mesmo escritores considerados canônicos que possuem influências das culturas populares, como Ariano Suassuna, Guimarães Rosa e Jorge Amado.

A adaptação do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas* para o cordel foi concretizada pelo historiador Varnecki Nascimento, formado pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), e é um exemplo de uma interação das culturas através de um letrado. Além disso, a adaptação foi feita em sextilhas com rimas em XAXAXA, mais uma importação da literatura de cordel.

Há diversas aproximações entre a obra de Machado e a adaptação de Varnecki, mas existe uma que merece ter maior enfoque. Segundo Abreu (1999), para compor uma narrativa fluida, os poetas populares focam, na maioria das vezes, nas personagens principais, evitando complicações na história. No entanto, Varnecki não precisou de tanto enfoque nessa característica cordelista, pois a própria narrativa de Machado de Assis tem a personagem principal, Brás Cubas, como centro dos acontecimentos, que, para Bosi, na obra *Brás Cubas em três versões: estudos machadianos*, “consegue ao mesmo tempo mostrar-se qual foi, qual se vê e foi visto.” (2006, p. 10). De tal forma, Brás se torna uma personagem ideal para o cordel de Varnecki.

Uma marca dessa aproximação pode ser vista ao comparar a epígrafe do livro de Machado de Assis e os primeiros versos da adaptação para cordel. Na epígrafe, a personagem faz uma afirmação que explicita que a obra seja póstuma (escrita após sua morte): “ao verme que primeiro roeu as frias carnes do meu cadáver dedico como saudosa lembrança estas Memórias Póstumas” (ASSIS, 2018, p. 7). No cordel, a mesma coisa acontece:

Para não ser trivial
Como fui quando vivi,
E por ser Memórias Póstumas
de Brás Cubas, isto aqui
Trata-se da minha história
Feita depois que morri
(NASCIMENTO, 2010, p. 19).

O romance traz de forma contínua a marca da ironia e afronta machadiana. No entanto, esse traço irônico foi importado de outras maneiras no cordel, revelando, de tal forma, que o autor da adaptação teve de modificar certas formas de expressão para que

a história coubesse na forma da literatura de cordel. Tal aspecto pode ser notado quando o cordel relata a relação entre Brás e Marcela, ironizando o romance entre os dois:

Por onze contos de reis
A Marcela me amou
Durante uns quinze meses,
Mas a fonte se esgotou,
Porque meu pai percebeu
Quanto o seu filho gastou.
(NASCIMENTO, 2010, p. 29).

Os feitos de Brás são retratados no cordel do historiador, mas com brevidade. Um dos assuntos tratados é o emplasto, o medicamento feito por Brás com, supostamente, a intenção de aliviar a melancolia da humanidade, possuindo um intuito cristão que é desmentido pelo próprio póstumo narrador ao afirmar que a motivação real era a glória, configurando uma imersão no interior da personagem que se mostra dissimulada. As mesmas intenções são tratadas no folheto. Nas estrofes a seguir, além da interação tratada, também é possível observar a invocação ao leitor, comumente encontrada na obra canônica:

Um anti-hipocandriaco
Emplasto tentei criar
No intuito de poder
Dessa forma aliviar
As dores da humanidade
Pra mais humana ficar

Buscando com isso a glória
Meu tio padre criticava
Outro tio militar,
Por isso, me elogiava.
Decida, leitor, a quem
Eu mais atenção prestava.
(NASCIMENTO, 2010, p. 20-21).

O autointitulado defunto autor demonstra várias vezes o seu caráter duvidoso e suas escolhas egoístas (como, por exemplo, no capítulo XXXII - Coxa de nascença), porém mesmo possuindo uma educação falha e cheia de caprichos, o narrador percebe seus atos e assume uma posição analítica em relação a eles: “Talvez pareça excessivo o escrúpulo do Cotrim, a quem não souber que ele possuía um caráter ferozmente honrado. Eu mesmo fui injusto com ele durante os anos que se seguiram ao inventário de meu pai. Reconheço que era um modelo” (ASSIS, 2018, p. 151).

Brás se configura, portanto, na obra de Machado de Assis, como um narrador transparente, mas também como uma universalização de características humanas através da personagem principal. Na adaptação para cordel essa personalidade de Brás é explorada, e tão explícita como no livro. A relação com Eugênia oferece um exemplo de como o romance e o cordel constroem Brás. No livro, há alguns capítulos dedicados a esse assunto, mas no cordel apenas duas estrofes são capazes de demonstrar a opinião da personagem:

Ela se chamava Eugênia
Dezesseis anos de idade:
Era coxa de Nascimento
E bonita de verdade,
Tanto que nós namoramos
Com muita amorosidade

Mas, por causa da política,
Nosso amor não foi à frente,
Porque nesse jogo sujo
Vale quem é mais potente
Por isso, a filha do Dutra
Era mais conveniente.
(NASCIMENTO, 2010, p. 33).

Em suma, durante toda a extensão do romance, Machado de Assis deixa em pequenos detalhes sua sátira, compreensão das contradições sociais, afronta aos costumes, ironia para com o ser humano e volubilidade. Na adaptação de Varneck Nascimento para o cordel, as características primordiais são mantidas, entretanto, são abordadas de maneira mais rasa, pois o tipo textual, além de não permitir a extensão do romance, exige recursos poéticos como, por exemplo, a métrica tendo, portanto, que ser modificado; todavia é perceptível que o cordel mantém as características essenciais e notáveis da obra original, como a objetividade, clareza, simplicidade da linguagem, crítica social, ironia e enredo.

Após tal análise constata-se que não cabe uma avaliação valorativa em relação à obra original em romance e a sua adaptação para o cordel; convém apenas salientar que são diferentes, com objetivos literários distintos, mas apropriadas aos seus propósitos.

Considerações finais

Ao analisarmos a literatura de cordel, podemos ver que ela se posiciona, de fato, como uma grande e importante manifestação da cultura popular. Ela apresenta as características principais que compõem esta cultura que foram pontuadas na primeira parte

desta pesquisa, como forte oralidade dos primeiros trovadores até os poetas do povo, enraizamento empoderado pela memória e cantoria, e também a questão grupal, sendo uma literatura popular enraizada na região nordeste do Brasil e inicialmente transmitida pelos grupos das zonas rurais, e posteriormente das zonas urbanas, daquela região.

Para além desses tópicos, a tradição também é um elemento essencial acerca dessa manifestação. A literatura de cordel transmite e retrata muito bem a questão do sertão, da agricultura, da religião muito forte, com seus mitos, lendas e crendices, ou seja, questões gerais que permeiam a cultura popular, presentes nas vidas de sua população, fatos que foram constatados quando estudamos as temáticas dos folhetos. No entanto, ao mesmo tempo em que assinala as questões gerais de tradição da cultura do povo, também discorre acerca dos temas de sua própria comunidade, a cultura nordestina, com seu cangaço, sua própria arte, esculturas, pinturas e, claro, seu vocabulário próprio e diferente das outras regiões do país.

Destarte, com base em nossa pesquisa, foi possível constatar que a cultura popular é plural, nunca homogênea. O povo isolado da zona rural, excluído da sociedade urbanizada, ou vivendo à margem, quando migrado para as médias e grandes cidades do próprio NE ou de outras regiões do Brasil – DF, SP e RJ, por exemplo, possui as mesmas práticas de subsistência, mas o conteúdo, aquilo que brota como um alimento plantado em solo forte e quente, é a diferença de significação de cada cultura de uma região do país, seja ela gaúcha, nordestina, paulista, mineira etc. É aí que o enraizamento pluralizado permanece e resiste.

Também é importante ressaltar as relações entre cultura popular com a cultura de massa e a erudita, tendo sido esta debatida com mais ênfase na terceira parte desta pesquisa. Como a cultura do povo se relaciona com a cultura dos letrados, positiva e negativamente, suas manifestações também se relacionam, e nelas está a literatura de cordel. Analisando-se o perfil positivo de grandes autores do âmbito da academia que valorizam a cultura do povo, a literatura de cordel é, muitas vezes, escrita por eles, transformada em uma adaptação de obras canônicas, como foi visto o caso do autor Varneck Nascimento, ou até servindo como criação para grandes personalidades de obras literárias renomadas, valorizando-se, assim, toda sua tradição cultural e milenar, divulgando para a grande elite.

Em suma, a literatura de cordel vive com o povo, transmite saberes e tradições de outras décadas, é rica em conhecimento e valor, assim como qualquer outra manifestação literária. É uma literatura popular muito importante para a identidade brasileira e uma irrefutável representante da cultura popular.

Referências

- ABLC. *Grandes cordelistas*. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/o-cordel/grandes-cordelistas/>>. Acesso em: 05 fev. 19.
- ABREU, M. *Histórias de cordéis e folhetos: Histórias de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- ANDRADE, L. A.; BARBOSA, G. S. *Do oral ao hipertexto: A (re)existência do cordel na superfluidez do ciberespaço*. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Disponível em: <http://abciber.org.br/simpósio2014/anais/GTs/gabriela_santos_barbosa_170.pdf>. Acesso em: 19 nov. 18.
- ARANTES, A. A. *O que é cultura popular*. 13.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- ARAÚJO, A. M. *Cultura popular brasileira*. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- ASSARÉ, P. do. *O Padre Henrique e o Dragão da Maldade*. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=79724>>. Acesso em: 19 nov. 18.
- ASSIS, M. de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 2.ed. Jandira, São Paulo: Ciranda Cultural, 2018.
- ATHAYDE, J. M. de. *As proezas de João Grilo*. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=79724>>. Acesso em: 19 nov. 18.
- AYALA, M.; AYALA, M. I. N. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.
- BARROS, L. G. de. *Peleja de Manoel Riachão com o Diabo e Suspiros de um Sertanejo*. São Paulo: Luzeiro, S/D.
- BOSI, A. *Brás Cubas em três versões: Estudos Machadianos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- _____. *Cultura brasileira e culturas brasileiras*. In: _____. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *O ser e o tempo da poesia*. 8.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BOSI, E. *Cultura e desenraizamento*. In: BOSI, A. (Org.). *Cultura brasileira: Temas e situações*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1999. p.16-41.
- CAMELO, J. *Coco Verde e Melancia*. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/coco-verde-e-melancia/>>. Acesso em: 05 fev. 19.
- CASCUDO, L. da C. *Ensaio de etnografia brasileira: pesquisas na Cultura Popular do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1971.
- CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CRISTO REI, J. de. *O velho que enganou o diabo*. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=cordel&pagfis=79724>>. Acesso em: 19 nov. 18.
- CURRAN, M. J. *Introdução à Literatura de Cordel*. In: _____. *Literatura de cordel*. Arizona: [s.n.], 1973. p.9-27.
- DIÉGUES JÚNIOR, M. *Ciclos temáticos na literatura de cordel*. In: _____. *Literatura popular em verso: estudos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Fundação Casa Rui Barbosa, 1973 (tomo I).
- HAURÉLIO, M. *Breve história da literatura de cordel*. São Paulo: Claridade, 2010.
- LESSA, O. *Getúlio Vargas na literatura de cordel*. Rio de Janeiro: Documentário, 1973.
- LOPES, J. R. (Org.). *Literatura de cordel: Antologia*. 2.ed. Fortaleza: Banco do Nordeste, 1982 (v. 1). p.42-50.
- MELO, V. de. *Visão Histórica e aspectos principais: A Questão da Origem*. In: LOPES, J. R. (Org.). *Literatura de cordel: Antologia*. 2.ed. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1982 (v. 1). p.10-11.

NASCIMENTO, V. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 2.ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

PACHÊCO, J. *A chegada de Lampião no Inferno*. In: Academia Brasileira de Cordel. Disponível em: <<http://www.ablc.com.br/a-chegada-de-lampiao-no-inferno>>. Acesso em: 19 nov. 18.

QUEIROZ, J. F. de. A Xilogravura Nordestina. In: LOPES, J. R. (Org.). *Literatura de cordel*: Antologia. 2 ed. Fortaleza: Banco do Nordeste, 1982 (v. 1). p.60-70.

SUASSUNA, A. Nota sobre a Poesia Popular Nordestina. *Revista do Departamento de Extensão Cultural e Artística*, Recife, Ano 4, n.5, 1962.

UNESCO. *CONVENÇÃO PARA A SALVAGUARDA DO PATRIMÔNIO CULTURAL IMATERIAL*. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

NO CORAÇÃO DAS TREVAS: SOLIDÃO, INDIVIDUALIZAÇÃO E PROGRESSO

IN THE HEART OF DARKNESS: LONELINESS, INDIVIDUALIZATION AND PROGRESS

Matheus Marques NUNES¹

RESUMO: O artigo pretende uma leitura de dois textos de Joseph Conrad: *Um posto avançado do progresso* e, sobretudo, *Coração das trevas*. Pretendemos enfatizar o processo de individualização e solidão de indivíduos que são constantemente forçados a assumir papéis que são determinados por um modelo de civilização que se impõem com a modernidade. Reforçamos com a nossa abordagem as contradições que marcam a construção da individualidade num período avançado da modernidade.

PALAVRAS-CHAVES: Conrad. Solidão. Individualização. Progresso. Civilização.

ABSTRACT: The article intends to read two texts by Joseph Conrad: *An outpost of progress* and, above all, *the heart of Darkness*. We intend to emphasize the process of individualization and loneliness of individuals who are constantly forced to take on roles that are determined by a model of civilization that impose on modernity. We reinforce with our approach the contradictions that mark the construction of individuality in an advanced period of modernity.

KEYWORDS: Conrad. Solitude. Individualization. Progress. Civilization.

Neste artigo, pretendemos destacar algumas das características que configuram o sujeito inadaptado e solitário. Mais precisamente, o sujeito que não se adapta ao meio social numa época em que o intenso expansionismo do capitalismo pelo mundo exige a domesticação do indivíduo em estruturas burocratizadas e racionais.

Usaremos como base para nossas reflexões o romance *O coração das trevas* (1898-1899), secundariamente, o texto *Um posto avançado do progresso* (1896), ambos do escritor Joseph Conrad, a partir da leitura realizada pela professor Antonio Candido (2012), e, finalmente, faremos um paralelo com o filme de Werner Herzog, *Fitzcarraldo* (1982), para ampliarmos nossa análise crítica das obras em questão.

A narrativa de Conrad, entrecortada, dilacerada e complexa, retrata magistralmente a questão do indivíduo solitário que busca compreender seus dilemas. Trata-se, indubitavelmente, de um retrato complexo e sutil do homem moderno e alguns dos seus conflitos mais cruciais.

1. Doutor em Sociologia pela Universidade Paulista (UNESP- Campus Araraquara). Pós-doutorado em Teoria literária (UNESP- Campus Araraquara). Professor titular da Universidade Paulista (UNIP- Campus Ribeirão Preto). Email: matheusmarquesnunes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8957-8938>.

No romance *O coração das trevas*, temos a caracterização de um sujeito que vive, de maneira menos usual, as contradições mais comuns do sistema neocolonial. Vale ressaltar que toda a ação acontece enquanto ele mesmo é parte do avanço desta dominação no coração do continente africano. Destacamos que o autor aborda, além disso, um dos temas mais importantes para compreendermos o contexto do desenvolvimento capitalista das últimas décadas do XIX e início do século XX.

Acreditamos que pensar a respeito da solidão deste indivíduo permite uma abordagem mais específica, estabelecendo uma ligação entre a literatura e o contexto histórico. É importante perceber como tal sentimento, de permanente questionamento de um *outsider*, torna-se peça fundamental para o autoconhecimento, sobretudo, num período marcado por intensas transformações econômicas e políticas que modificaram profundamente os papéis sociais engendrados por tais relações sociais.

É uma discussão que, além disso, possui um forte caráter existencial, pois relaciona tal tema, o sujeito que busca e enfrenta o isolamento, com implicações filosóficas que são fundamentais para a compreensão, não somente das angústias do protagonista, porém, do homem moderno e seu “mal-estar” diante da civilização.

A personagem central do livro *Coração das trevas*, Charlie Marlow, é um marinheiro solitário, que realiza uma viagem não só física, mas, sobretudo, uma busca por sua própria identidade:

Ele era o único entre nós que ainda “atendia ao chamado do mar”. E o pior que dele se podia dizer era que não se tratava de um bom representante de sua classe. Era um homem do mar, mas um homem errante também, enquanto a maioria dos homens do mar, se é que se pode dizer assim, leva uma vida sedentária. Têm um espírito caseiro e carregam sempre com eles o seu lar – o navio – bem como seu país – o mar. Todos os navios são muito parecidos, e o mar é sempre o mesmo (CONRAD, 2008 a, p. 12).

A reflexão a respeito da solidão, num cenário que aparentemente seria tão exótico e selvagem, nos remete ao entendimento de muitos de nossos próprios demônios cotidianos. Lembramos que ele, o narrador e protagonista do romance *Coração das trevas*, estava, ao aceitar um emprego, como capitão, num barco de uma companhia de comércio, na linha de frente do avanço imperialista europeu pelo interior da África, como sujeito que participa na dinâmica de exploração, como indivíduo que se isola, percebendo a opressão que permeia as relações sociais, e como trabalhador que também será explorado pelo sistema.

Trata-se, assim, de abordar, por um lado, as contradições enfrentadas pelo indivíduo que é cooptado pelas engrenagens dos grandes empreendimentos comerciais e políticos que marcaram o capitalismo na segunda metade do século XIX. Afinal, o

protagonista será o capitão de um barco que estabelece contato comercial com regiões ainda fora do pleno controle pelos mercados mundiais.

Precisamos, por outro lado, pensar sobre o homem inadaptado diante destes mesmos paradigmas que serviram para a consecução desta viagem. Afinal, quais seriam os principais dilemas que tal indivíduo, em busca de sua autonomia, de conhecimento e da construção de uma consciência do seu ser, enfrenta num cenário de dominação tão brutal, colonial, burocrática e imperialista?

Em outras palavras, ao pensarmos acerca destas questões filosóficas e existenciais, que, conforme mencionamos antes, podem ser abordadas de um ponto de vista mais estritamente histórico ou literário, criamos a oportunidade para compreendermos melhor uma situação comum a muitos de nós ainda hoje: vivenciar conscientemente o enfrentamento diante do imprevisível, perceber a importância do estranhamento frente ao mundo, lutar para garantir o mínimo da serenidade necessária para investigar aquilo que parece insondável e, finalmente, desenvolver, ou, ao menos, perceber, como a força e o equilíbrio são imprescindíveis para enfrentar a permanente viagem que fazemos durante nossa vida.

Portanto, além destes elementos de caráter mais filosófico e existencial, é importante, conforme a proposta delineada por nossa leitura, olhar retrospectivamente a política de dominação e exploração do outro, a visão etnocêntrica do europeu, o avanço do neocolonialismo, traço que constitui, nitidamente, um elemento para pensarmos no contexto histórico e cultural do romance de Joseph Conrad.

Ao pensarmos nestes marcos que consolidaram uma forma de dominação política e econômica tão características, ressaltaremos também o processo de isolamento do indivíduo mesmo quando participa desempenhando um papel relevante na expansão colonial.

É necessário ressaltar o sujeito que se contrapõe aos modelos de organização implantados pela civilização ocidental em sua expansão mundial para a compreensão do conflito estabelecido pelo enredo de Conrad. Precisamos, dessa maneira, considerar tais contradições entre progresso das formas de dominação burocráticas e a solidão de Marlow. Tal relação nos parece um passo no caminho para abordar tal obra de acordo com a proposta deste estudo.

Temos o encontro e o conflito entre várias culturas. Não como diálogo, mas como desumanização e concomitante dominação do outro. Também os dilemas existenciais do homem civilizado e inadaptado.

O indivíduo, mesmo quando não aceito pelo grupo, coloca em ação a política da metrópole. Torna-se, pelo menos assim nos parece, vítima e artífice da barbárie colonialista. A aventura do colonialismo é marcada por ações e consequências extremas e cruéis: marcas físicas, cicatrizes, desequilíbrios psicológicos, isolamento, conflitos entre pessoas ávidas por poder, corrupção e a fragilidade dos laços humanos.

Um processo que, quanto mais ganha espaço e torna-se hegemônico como padrão econômico, mais limita a efetiva participação do sujeito em quaisquer decisões relevantes que garantam sua autonomia.

Ele se encontra na linha de frente da política imperialista. No entanto, ao participar de tal empresa ele percebe que não controla e nem mesmo compreende o poder que determina suas ações. Despersonalização, controle burocrático e solidão marcam a viagem do explorador que não tem controle sobre seus passos. A dominação do outro e a destruição da autonomia do protagonista, representante e vítima da empresa colonialista, são concomitantes. Torna-se, por isso, figura ideal para a nossa análise a respeito do indivíduo inadaptado:

Que diferença fazia, o que as pessoas sabiam ou ignoravam? Que diferença fazia quem era o gerente? Às vezes temos esses clarões de percepção súbita. As entranhas desse caso residiam bem abaixo da superfície, fora do meu alcance e muito além do meu poder de interferência (CONRAD, 2008a, p. 63).

Trata-se de um homem solitário, não apenas nesta ocasião, porém, durante toda a sua vida de marinheiro, que não pode e não deseja contar com ninguém para sobreviver. Isolado entre outros colonizadores, pessoas calculistas, parvas, egoístas, obceçadas por lucros, prestígio, destaque e poder.

Ele não é apenas o capitão do barco. Marlow é considerado com extrema desconfiança por todos os outros membros da empresa imperialista que almejavam poder e o encaravam como possível concorrente. Como suposto homem de confiança dos superiores que estão na Europa, invisíveis e inalcançáveis, comanda uma viagem que revela o vazio daquela civilização que destrói tudo na sua busca por marfim, riquezas, escravos e lucros.

Uma viagem que pode simbolizar uma grande des(a)ventura. Um fato que provoca o distanciamento e permite encarar de outro modo nossas decepções mais constantes e corriqueiras.

A causticante e simbólica viagem de Marlow nos permite descobrir aqueles nossos projetos malogrados, notar a nossa impotência diante de situações que não controlamos, quando descobrimos a impossibilidade de estabelecer vínculos duradouros e reais numa estrutura social que nos coloca em situações de constante mudança.

Percebe-se, a cada avanço do barco, não somente a desconfiança mútua, como o tremor preconceituoso dos tripulantes diante da possibilidade de um ataque dos “selvagens” ou de forma mais reprimida de uma regressão ao estado de selvageria, ou simplesmente, da ausência de valores que norteavam os seus cotidianos enquanto estavam vivendo dentro do espaço já traçado pelos mapas e pelas regras impostas pelo processo civilizatório.

Não existe a compreensão, por parte da tripulação, que seus medos são gerados pela estrutura e pela dinâmica em que eles estão envolvidos e que colaboram para reproduzir em suas ações cotidianas. Tomam, assim, qualquer elemento externo, como, por exemplo, o capitão/concorrente ou os nativos/selvagens, como responsáveis por todos os seus temores, intolerâncias e desatinos.

Todos são, de certo modo, agentes autorizados da civilização. Indivíduos ansiosos pelo progresso e, principalmente, pelos frutos monetários desta evolução. Mas, são pessoas temerosas, ao mesmo tempo, oscilando frente às consequências de um processo que não compreenderam e desconhecem completamente:

Vocês não conseguem entender? E como poderiam – com um calçamento de pedra debaixo dos seus pés, cercados por vizinhos gentis prontos a acudi-los ou lhes pedir algum favor, caminhando a passos contados entre o açougue e a polícia, no terror sacrossanto do escândalo, do cadafalso e dos hospícios – como podem vocês imaginar a qual região particular das eras primevas os pés desimpedidos de um homem podem levá-lo quando ele se depara com a solidão – a solidão absoluta, sem voz de um vizinho para ser ouvida e lembrar-lhe num murmúrio a opinião pública? Essas pequenas coisas fazem toda a diferença. Quando elas desaparecem, você só pode recorrer à sua própria capacidade de ser fiel (CONRAD, 2008a, p. 79).

Querem o controle integral das suas vidas, no entanto são jogados de um lado para outro, por forças, econômicas e naturais, que mostram, a cada lance banal, sua insignificância e impotência. Emblematicamente não comandam nem mesmo aquele insignificante e miserável barco.

A narrativa acrescenta uma sensação de inquietude a cada página. Temos a esperança de que algo acontecerá subitamente, algo para quebrar a impotência dos tripulantes, um fato, que parece tão iminente, e que mudaria o curso daquela viagem. Porém, nada se concretiza de acordo com as expectativas iniciais e tudo se congela numa inércia que envolve toda a tripulação.

Característico deste fascínio e terror gerado pela empresa colonialista, do algo iminente que nunca se concretiza, sentido pelos leitores no decorrer de cada página, retratada pela postura dos colonizadores e mais evidente na ação desnordeada dos tripulantes que atiram a esmo nas sombras da floresta, é a figura de Kurtz. Ele é a figura que sintetiza todas estas sensações contraditórias. Serve, inclusive, como motivo principal da viagem de resgate capitaneada por Marlow.

KURTZ

Kurtz também é um ser isolado. Completamente só com seus projetos e eloquência, em um posto comercial distante dos outros entrepostos, ele vive a sua ruína

peçoal, gerada silenciosamente sob o manto da prosperidade mercantil. Solitário é também invejado e, ao mesmo tempo, temido pelos demais empregados da empresa. Eles que a princípio não compreenderam a dimensão e o alcance da atividade daquele estranho senhor isolado na selva.

Aqui Conrad descreve a distância entre a visão da missão civilizatória, o rígido controle exercido sobre os nativos, a incessante atividade comercial dos europeus e a visão mais ortodoxa da empresa imperialista que teme aquele que, mesmo produtivo, ganha autonomia frente aos mecanismos de controle institucionais:

Mas toda a questão tratada por Kurtz e Marlow é, de fato, o domínio imperialista, o europeu branco sobre os africanos negros, sua civilização de marfim sobre o continente negro primitivo. Ao acentuar a discrepância entre a ‘ideia’ oficial do império e a realidade tremendamente desconcertante da África, Marlow abala a noção do leitor sobre a própria ideia do império e, acima de tudo, sobre algo ainda mais básico, a própria realidade. Pois se Conrad consegue mostrar que toda atividade humana depende do controle de uma realidade radicalmente instável, a qual apenas pela vontade ou por convenção pode ser enunciada de maneira aproximativa, o mesmo vale para o império, e assim por diante. Com Conrad, portanto, estamos num mundo que está sendo feito e desfeito quase o tempo todo (SAID, 2011, p.71).

Certo mistério envolve a figura de Kurtz. A dualidade de uma personagem que se mantém isolado como agente de uma empresa imperialista. Acontecimentos decisivos e contraditórios envolvem aquele que não deseja atuar como um simples agente comercial. Deseja ser um arquiteto e fomentador dos mais caros ideais dessa civilização que promove a abjeta sujeição dos homens encoberta pela ideologia da filantropia e do progresso econômico.

Percebe-se, enfim, como um sujeito capaz de algo extraordinário e pronto para grandes ações. E, neste momento decisivo, já não possui a força necessária para concretizar seus grandiosos planos. Reproduziu, por outro caminho, os valores do próprio sistema. Como os irrelevantes tripulantes do barco que só buscavam o lucro das “trocas” comerciais.

Fica claro que os projetos pessoais são todos malogrados caso não tenham consonância com os interesses do sistema. Tudo aparentemente instável, na verdade, tudo cada vez mais sujeito a mudanças em que os sujeitos não possuem controle de suas ações, eis a imprevisibilidade e irreversibilidade das ações individuais.

Homens e natureza em permanente contradição, o capital ansioso para obter, através da destruição de todos os elementos considerados obstáculos, a maior rentabilidade para seus projetos civilizatórios.

O grande “moinho” colonial arquitetado para obter lucros é substituído por um mecanismo administrativo mais eficiente ainda para a extração de riquezas. A corrosão

ataca todos os valores que se opõe a marcha de tal progresso. Tudo se esvanece como bruma. Tudo oscila entre a vontade que vacila frente aos desafios que lhe são apresentados e a fatalidade diante de algo que não controlamos, mesmo que frequentemente imaginemos que temos a situação controlada, ou entendemos.

Kurtz, suas ações, seu poder, sua dominação, planos e sua oratória se perderam irremediavelmente no coração das trevas. Permanecem as ponderações de Marlow ao voltar para a Europa com a lembrança de Kurtz como legado: somos meros instrumentos do capital ou agentes de uma civilização que destruí outras culturas transformando, como o fez Kurtz, tal missão em algo aparentemente messiânico.

Nem mesmo sua lembrança, cultivada pela noiva deixada na Europa, condiz com a sua história, tornando-se mera idealização, pura ficção, exatamente como os projetos civilizatórios acalentados por muitos europeus. O que resta de tudo isto é o lucro advindo com precioso marfim, os projetos que se realizam com tal propósito, restos de casas, sucatas deixadas ao acaso e muitas vidas sacrificadas em nome de ideais que embasam tal empreitada.

São figuras e situações típicas da época, denominada por Eric Hobsbawn (2006) na sua obra *A era dos Impérios 1875-1914*, do Neocolonialismo Europeu, aproximando o ocidente e o “exótico” através dos novos meios de comunicação e de uma ideologia que utilizava os elementos das culturas das regiões colonizadas como entretenimento e prova da superioridade da civilização capitalista:

O exótico podia até tornar-se uma parte ocasional porém previsível da experiência cotidiana, como no show do Oeste bravio de Buffalo Bill, com seus igualmente exóticos cowboys e índios, que conquistaram a Europa a partir de 1887, ou nos “povoados coloniais” cada vez mais elaborados ou mostras das grandes exposições internacionais. Qualquer que fosse sua intenção, esses lampejos de mundos estranhos não tinham caráter documentário. Eles eram ideológicos, em geral reforçando o sentimento de superioridade do “civilizado” em relação ao “primitivo”. Eram imperialistas apenas porque, como mostram os romances de Joseph Conrad, a vinculação central entre os mundos do exótico e do cotidiano era a penetração, formal ou informal, do Ocidente no Terceiro Mundo (HOBBSAWN, 2006, pp. 119-120).

Muitos destes dilemas continuam atuais e mais latentes com o avanço da globalização: a solidão do homem civilizado, o desespero de construir algum sentido para suas ações, a violência diante do incompreendido, violência que perpassa toda a atividade capitalista, o progresso econômico, as misérias sociais, o avanço da técnica, transformada em fetiche, uma viagem, enfim, ao coração das trevas, uma fuga de tudo e de todos que nunca se completa.

Conforme ressaltamos, tais expectativas dos protagonistas, a frustração em não realiza-las, a insanidade das personagens levadas a situações limites, a trama inconclu-

siva e o isolamento que leva ao conhecimento da nossa fragilidade torna significativa uma leitura da obra de Conrad nos dias atuais. Afinal, conforme percebemos a partir da solidão de Kurtz:

O mito popular de um “homem forte” que, isolado dos outros, deve sua força ao fato de estar só, é mera superstição baseada na ilusão de que podemos “fazer” algo na esfera dos negócios humanos – “fazer” instituições ou leis, por exemplo, como fazemos mesas e cadeiras, ou fazer o homem “melhor” ou “pior” – ou é, então, a desesperança consciente de toda a ação, política ou não, aliada à esperança utópica de que seja possível lidar com homens como se lida com qualquer “material”. A força de que o indivíduo necessita para qualquer processo de produção, seja intelectual ou puramente física – torna-se inteiramente inútil quando se trata de agir. A história está repleta de exemplos da impotência do homem forte e superior que é incapaz de angariar o auxílio ou cooperação de seus semelhantes [...]. (ARENDT, 2007, p. 201).

Trata-se de uma viagem ao interior das contradições econômicas e sociais do capitalismo. E, por outro lado, um itinerário ao interior de problemas pessoais que levam a descoberta das nossas limitações, de algo que nos coloca em contradição com o cotidiano da produção, ou seja, de uma experiência individual, que intensamente vivenciada, coloca em suspenso nossas convicções e valores. Aquilo que acreditávamos ser a realidade é questionado.

A viagem do homem civilizado

Deparamo-nos com uma situação de isolamento e solidão que tem sua origem nas convenções impostas pela sociedade e que revela suas contradições. Embate com entre o indivíduo e tais regras objetivas. Desse modo, aqueles objetos, pessoas e objetivos legais, que no cotidiano são relevantes para o funcionamento dos negócios dentro da normalidade, tornam-se ineficazes quando confrontados por indivíduos que vivenciam uma experiência em que tal opressão e seu absurdo se tornam mais evidentes. Tudo parece ficar em suspenso com a viagem.

Viagem ao deserto, muito silenciosa e, aos homens educados para a ação comercial, entediante. Não suportam o silêncio que deixa mais evidente as aparências que a atividade econômica incessante parece esconder sob o ruído óbvio das nossas atividades mais triviais.

Observamos, anteriormente, que os tripulantes do barco de Marlow querem matar seus temores atirando, incessante e inutilmente, em inimigos invisíveis que se camuflam na vegetação. Toda a pequenez do homem civilizado, paralisado por não almejar seus temores mais ocultos. Temos um deslocamento físico no pequeno barco

em meio a floresta virgem e uma viagem ao nosso interior, momento de revelação das nossas angustias, ansiedades e temores.

O mesmo dilema enfrentado pelos personagens Kayerts e Carlier do texto *Um posto avançado do progresso* de 1896 (CONRAD, 2008b). Temos dois indivíduos considerados insignificantes pela companhia comercial. Seres massificados que são destacados para um posto avançado em território selvagem. Deveriam enfrentar a nova situação, mas revelam sua inaptidão e um terrível pavor que os deixa paralisados:

A fim de enfrentar com eficiência mesmo o mais material dos problemas, qualquer um precisa de mais serenidade de espírito e mais coragem do que geralmente se imagina. [...] A sociedade, não por ternura mas em razão das suas estranhas necessidades, sempre olhara por aqueles dois homens, proibindo-lhes qualquer pensamento independente, qualquer iniciativa, qualquer desvio da rotina; e proibindo sob pena de morte. Só sabiam viver na condição de máquinas. E agora, afastados do zelo e dos cuidados de homens com canetas atrás da orelha ou galões dourados nos punhos, os dois lembravam aqueles condenados à prisão perpétua que, soltos ao cabo de muitos anos, não tem ideia do que fazer da sua liberdade (CONRAD, 2008b, p.129).

São inaptos para qualquer pensamento independente, para qualquer ação prática e cegos para tudo o que os rodeia nesta outra realidade física e cultural. Temem a solidão, temem desvelar suas próprias contradições. Acabam por destruir qualquer possibilidade de comunicação e compreensão. Reproduzem a violência da civilização. Não sobrevivem ao isolamento. Sucumbem ao mais catastrófico cenário: tomar consciência de quem eles realmente eram.

Conrad, portanto, coloca a solidão como uma condição presente durante toda a “viagem” dos seus personagens. Homens invariavelmente solitários em suas vidas civilizadas e que se acovardam ao descobrir o peso deste fardo. Notam na precariedade do barco, ou do posto avançado, enquanto estão cercados pela pulsante vida de uma floresta tropical, sua própria fragilidade e a falta de sentido que até então permaneciam latentes. Recorrem as suas armas como único sortilégio, quase um amuleto mágico, que ainda acreditam ser eficiente para aplacar seu medo diante do desconhecido.

Interessante notar que muitas vezes Honoré de Balzac comparou as ações da burguesia parisiense aos modos dos desbravadores do novo mundo. As selvas americanas apresentavam os mesmos perigos que um *boulevard* em Paris. Ambos repletos de uma fauna tão exótica e perigosa como a da floresta: “Paris, acredite, é como uma floresta do Novo Mundo, em que se agitam 20 espécies de povos selvagens, os Bororos, os Hurões, que vivem do produto que dão as diferenças caçadas sociais; você é um caçador de milhões” (BALZAC, 2004, p.101).

Enfrentar tal situação que se coloca como um limite para nossas forças é um teste. Trata-se de um tema importante nas obras de Conrad, como, por exemplo, no

romance *Lord Jim*. Vivenciar uma experiência que problematize a nossa capacidade de lealdade, enfrentar tal situação limite quando estamos irremediavelmente apartados da comunidade, quando nenhum comedimento nos tolhe e só resta a nossa consciência como possibilidade de manter um vínculo com os mais improváveis dos nossos ideais.

Condição não diferente enfrentada por Marlow. Ele apesar de encontrar-se sempre cercado por outras pessoas, funcionários da companhia, viajantes nativos, colegas/inimigos marinheiros, sente-se absolutamente só e confronta-se com o desafio de manter-se íntegro aos seus mais importantes ideais. Está em permanente movimento, marginalizado e calado, mesmo quando estabelece diálogo, evidentemente não compreendido, com alguém.

Tal isolamento ocorre até mesmo durante do seu efêmero contato com Kurtz. O homem de quem se esperava grandes feitos, o motivador daquela viagem, aquele que parecia ter o dom do discurso capaz de convencer e dominar as situações mais adversas. Ao final deste encontro só fica a sensação do não realizado e da decepção por esperar algo extraordinário numa situação que se relaciona fundamentalmente com o nosso próprio modo de agir e pensar.

Assim, depois do encontro tão esperado nada significativo acontece. Marlow permanece solitário, nenhum diálogo substancial se desenvolve, nenhuma possibilidade se realiza, uma relação que não se desenvolve, alias, que nem mesmo se inicia. Somente a sensação de vazio. A angústia de permanecer dentro do quadro de expectativas construídas com base nos valores representados por Kurtz. Após o desalento de esperar algo que destruísse a normalidade, lidamos com uma frustração previsível e temos ainda o desafio de continuar a travessia pelo deserto.

Todos estão em tal deserto. Alguns ganhando a consciência de tal situação. A solidão não apenas daquele que notoriamente é marginalizado, mas de alguém que faz parte do sistema, o capitão experiente, a pessoa com bons contatos que consegue o comando do barco da importante companhia, o influente que provoca a inveja de outros que temem sua ação na engrenagem complexa e contraditória que distribui as recompensas e o poder tão almejado quanto imaginário.

Existe outro ponto para refletirmos acerca de tal caminhada que fazemos isoladamente pelo deserto. Um pensamento sobre outro dos seus grandiosos obstáculos disfarçados de aparentes trivialidades que tão cruciais são para nos direcionarmos quando nos vemos perdidos entre tantas dunas extremamente perigosas e desafiadoras: a contradição entre o não agir e a ação aparentemente inexpressiva diante de momentos que não parecem importantes é outra marca, conforme, salientado anteriormente, nesta e em outras obras de Joseph Conrad.

Em decorrência deste debate, entre como agir ou manter-se na passividade, temos uma angústia interior de lembrar que o deixar de tomar posição acarreta ou-

tras consequências importantes para a manutenção da integridade da personagem: “a abstenção corrói, em definitivo mais do que o contato imperfeito com o semelhante. O homem se isola, recusa-se a agir, mas o isolamento acarreta atos mais decisivos do que qualquer outra situação (...)” (CANDIDO, 2012, p.68).

A incompreensão de pensamento, o conflito cultural, as ações egoístas ou a indecisão de cada personagem diante de caminhos possíveis, permitem-nos notar a dramaticidade de temas sob a aparência do banal. Inação angustiante por se constituir fatal. Perigo não só pelas consequências mais imediatas e lógicas, mas, sobretudo, pela torturante opacidade que criam ao redor dos indivíduos.

Mesmo a linguagem utilizada com propósitos racionais, e que não servia mais para a comunhão entre os homens, contribuiu para separar definitivamente aqueles homens cercados pelas trevas da floresta. O autor conseguiu, desse modo, transmitir uma ojeriza aos incidentes corriqueiros que balizaram a vida prática daqueles que compartilham o mesmo barco e uma estrutura de valores comum.

A falta de solidariedade, notada através do comportamento e da linguagem adotada pela tripulação, marca o enfrentamento de Marlow e de tantos protagonistas dos romances de formação do século XIX. Caracterizados como desajustados sociais ou marginalizados, muitas vezes com traços biográficos evidentes, diante das estruturas de dominação e legitimação.

Tal estrutura de autoridade incorpora indivíduos e também os exclui dependendo do seu desempenho e da sua eficiência, neste contexto extremamente competitivo, trata-se, no contexto do livro de Conrad, da aptidão e habilidade em tomar as terras e riquezas dos nativos. Neste sentido, Marlow é o desajustado, o solitário que vive cercado pela mediocridade de outros, também responsáveis pelo funcionamento da empresa imperialista, e pelo discurso que marginaliza os que não alcançam as metas propostas por tal discurso pragmático.

Sua inadequação e capacidade de isolamento, mesmo quando cercado pela mediocridade, deixa evidente a degradação da vida, o mundo sombrio da burguesia, a destruição dos sonhos e da narrativa das nossas vidas. Exatamente como ocorre no transcurso da viagem. Ele continua sozinho observando os outros tripulantes que atiram copiosamente, seguros, não só pelo uso de armas de fogo, mas principalmente do papel que desempenham como vanguarda da civilização que avança para colonizar novas áreas que devem fazer parte, sempre de forma subalterna e como eterna fornecedora de bens primários, do circuito econômico mundial.

Ressaltamos, finalmente, que Marlow, terminada sua empreitada pelo continente africano continua o seu estranhamento, permanece como desajustado, o misterioso que capitaneou o barco solitariamente volta ao seu lar civilizado:

Vi-me de volta na cidade sepulcral, ressentido com as pessoas que andavam apressadas pelas ruas empenhadas em conseguir surrupiar algum dinheiro uma das outras, devorar sua comida infame, engolir a sua cerveja insalubre, sonhar os seus sonhos ridículos e insignificantes. Invadiam os meus pensamentos. Eram intrusos cujo conhecimento da vida me parecia uma irritante impostura, tão certo eu estava de que não tinham como saber as coisas que eu sabia. Seu comportamento, o simples comportamento de indivíduos comuns cuidando dos seus negócios na certeza de uma segurança absoluta, parecia-me ofensivo como o mais extremo espalhafato da loucura diante de um perigo que não consegue compreender (CONRAD, 2008a, p. 112).

Marlow agora é o solitário nas multidões. Sarcástico, não pretende nenhuma ação educativa, pelo contrário, trata-se de agir de modo provocativo. Atitude que garantiria sua autonomia e força necessária. Um enfrentamento que se mantém permanentemente, situação que exige sua total concentração para não sucumbir ao comportamento esperado e propagado como normal.

O viver em rebanho garantiria que o indivíduo não fosse atormentado por perigos externos e nem que ele mesmo criasse situações que representassem um problema para o grupo. Para garantir a proteção exige-se a completa passividade e integração aos valores sociais do grupo de origem. A incapacidade e medos individuais são sufocados, desse modo, pela segurança de participar de algo maior que garante a ordem e segurança almejada pelos medíocres.

FITZCARRALDO

Faremos, como conclusão deste artigo, outro paralelo que consideramos interessante estabelecer para desenvolvermos mais aspectos envolvidos na questão do indivíduo solitário e seus embates.

A temática do solitário inadaptado, abordado no *Coração das trevas*, possui muitas analogias com o filme de Werner Herzog, *Fitzcarraldo* (1982), em que os tripulantes do barco também atiram nos indígenas invisíveis na densa mata, enquanto o protagonista, Brian Sweeney Fitzgerald, ou, conforme o próprio prefere chamar-se, Fitzcarraldo (nome cuja origem se dá na linguagem nativa da região em que é ambientada a obra) mantém-se invariavelmente afastado, solitário nos seus devaneios e acalma os nativos ao som de Caruso, Verdi e outros grandes nomes da cultura operística típicas da cultura burguesa do século XIX.

Assim como vimos na análise do personagem Kurtz, também no filme de Herzog encontramos a ideia da conquista não somente econômica, mas como meio de realização de um projeto pessoal, da destruição bárbara dos recursos naturais e dos indígenas como elemento intrínseco do processo civilizador, do idealismo, do indivíduo

deslocado em um ambiente de intensa exploração dos seringais, acrescentando-se ao grandioso sonho da construção de um teatro para ópera no meio da floresta, o maior teatro já visto em um lugar inteiramente isolado do mundo, mesmo que o preço envolva o sangue de muitos índios.

Fitzcarraldo não mede esforços, nem muito menos se acanha diante das dimensões dos problemas que serão enfrentados, mesmo após o fracasso na construção de uma linha férrea também em meio à floresta, fará da impossibilidade prática seu único aliado, permanecerá fiel ao objetivo traçado: feitos que causam estranhamento e desprezo em todos os capitalistas da floresta.

Ironicamente no final da trama, a embarcação dos civilizados, que alcançou a proeza de cortar uma montanha, num árduo e penoso trabalho dos nativos, viabilizando uma nova rota para o comércio da borracha e desta forma abrindo caminho para o sonho do teatro de ópera, fica inteiramente a deriva. As amarras são cortadas pelos indígenas, depois de comemorarem junto aos civilizados o êxito da tarefa hercúlea, trabalho que se esforçaram tanto não por submissão aos brancos, mas para cumprirem o ritual, reviverem o seu mito e acalmarem os espíritos do rio.

Paralelo interessante entre estas duas figuras emblemáticas a de Marlow e a de Fitzcarraldo: desajustados, marginalizados, participantes de empreendimentos imperialistas, isolados em seus ideais não compartilhados, símbolos daquelas situações limites, fieis aos seus projetos que permanecem, de certo modo, em suspenso, não realizados. O fracasso da tarefa não realizada ou parcialmente concluída resulta, no entanto, no seu maior triunfo, pois, marca sua persistência, resistência, resiliência diante da pressão que a sociedade impõe aos dissidentes e aos seus ideais que confrontam o já está estabelecido.

Muitas dificuldades, questões inerentes ao modo de vida daqueles que resolveram trilhar um caminho que não é o habitual, ou ainda, problemas enfrentados por aqueles que escapam as veredas impostas segundo a conveniência e de acordo com as regras de quem monopoliza as decisões e os resultados do jogo.

Neste sentido, podemos destacar a cena final da obra de Herzog. O triunfo de Fitzcarraldo significou manter a lealdade ao seu ideal apesar de todas as vicissitudes enfrentadas.

Ele fracassa na sua empresa comercial, jamais será um novo barão da borracha, mas recupera o capital necessário, com a venda do barco, após o insucesso da viagem ao Rio das Mortes na busca por um novo caminho para o escoamento da borracha, para um dos principais capitalistas que controla a produção de látex, e busca toda a companhia de ópera.

Os artistas descem o rio em pequenos barcos, cantando, com a floresta como cenário, para deleite do protagonista que, numa cadeira, também comprada do teatro

de ópera de Manaus e fumando um ótimo charuto, desfruta seu momento de triunfo. Fitzcarraldo, cumpre, de seu modo peculiar, sua promessa inicial de manter-se coerente com seus projetos classificados, pelos demais burgueses, como devaneios inconsequentes.

Fitzcarraldo resistiu ao máximo, diante dos homens e da natureza, para manter seu projeto imaculado. Entretanto, também, como Marlow, permanece isolado, caricatural para o padrão da elite peruana, desprezado e isolado diante do poderio dos capitalistas da borracha. Nesse sentido, ambos são emblemáticos, não se importando com a plausibilidade, com o significado, com o tamanho dos seus sonhos ou com nenhum outro fator externo que possa interferir, tanto para auxiliar quanto para dificultar sua realização.

Eles irão ao extremo físico e psicológico para testar a capacidade humana em permanecer fiel aos seus mais caros sonhos. Tal lealdade é a prova de que são estes sonhos que, justamente, nos tornam mais humanos. Revelando nossa fragilidade, limites e ações temerárias ou sublimes.

Por isso mesmo, o sentimento de isolamento físico e moral do homem que se encontra cercado, que busca sobreviver diante da catástrofe pessoal, o viajante solitário, encurralado e acalentando, segundo a expressão de Antonio Candido, aquele “sentimento de ilha” próprio do “homem surpreendido”: “Dai resulta o sentimento de bloqueio numa situação, cujos limites traçam superfícies exíguas, forçando o homem defrontar de maneira crítica ‘o semelhante ou ele próprio’ (CANDIDO, 2012, p.63).

Este “homem surpreendido” pela ocasião, pelos seus atos, pela situação imperfeita que se oferece a cada momento, projeta-se num caminho diferente daquele que o hábito, as regras instruções e planos advogam como mais corretos para governar nossos comportamentos e conviver adequadamente com os outros. Mas, tal esquisitice revela, instrutivamente, o que temos de mais humano em nós.

Trata-se, portanto, de um momento de crise e de como o indivíduo se posta diante de uma situação de enfrentamento dos seus ideais. Não se trata de um momento excepcional, como vimos, de mais um instante banal, algo aparentemente corriqueiro, que passa despercebido por todos, mas que será decisivo para todos os que se enquadram na categoria do “homem surpreendido”:

Para ele o homem surpreendido é um ser em crise, submetido a uma prova decisiva de individualidade. A crise decorre em geral do conflito com o grupo, ou os padrões: quem tem alicerce, supera e se reconstrói; quem não tem, se dissolve nas coisas, ou, o que para ele é o mesmo, na banalidade do conformismo social. Porque, para esse homem tão respeitador de valores, a adesão a eles só era válida quando representasse uma espécie de aceitação consciente, uma escolha em profundidade. O mero acatamento equivalia à sua ausência (CANDIDO, 2012, p. 69).

Compreendemos, portanto, que tal situação de enfrentamento e solidão nos coloca outros questionamentos importantes. Primeiramente a questão de saber viver bem consigo mesmo, afinal, no profundo silêncio que caracteriza o solitário, muitos não conseguem desfrutar do prazer da própria companhia, sobretudo, pessoas que foram sempre amparadas pela sensação de que um grupo, uma instituição cuidaria de qualquer situação imprevista em suas vidas, garantindo-lhe aparentemente a segurança necessária para se viver tranquilamente. Em segundo lugar, a questão da nossa identidade e da coerência frente aos nossos papéis sociais. Finalmente, toda a atenção ao simbolismo que encontramos nas viagens, físicas ou espirituais, que realizamos e que nos coloca, muitas vezes, a questão da lealdade aos nossos mais caros ideais.

Referências

- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007.
- BALZAC, Honoré de. *O pai Goriot*. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2004.
- CANDIDO, Antonio. “Catástrofe e sobrevivência”. In: *Tese e antítese*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2012.
- CONRAD, Joseph. *Coração das trevas*. Tradução de Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.
- _____. “Um posto avançado do progresso”. In: *Coração das trevas*. Tradução de Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008b.
- FITZCARRALDO. Direção de Werner Herzog. Intérpretes: Klaus Kinski; Claudia Cardinale; José Lewgoy e outros. Alemanha/Peru, 1982. 1 DVD (157 min). Coleção Folha de Cinema Europeu.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos impérios 1875-1914*. Tradução Siene Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- SAID, EDWARD W. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

O IRROMPIMENTO DA MULTIVALÊNCIA EM A INVENÇÃO DOS SUBÚRBIOS, DE DANIEL FRANCOY

THE MULTIVALENCE IRRUPTION ON A INVENÇÃO DOS SUBÚRBIOS, BY DANIEL FRANCOY

Pedro Barbosa Rudge FURTADO¹

FRANCOY, Daniel. *A invenção dos subúrbios*. Edições Jabuticaba: São Paulo, 2018.

Há diversos termos valorativos no embate entre o pensamento clássico e o moderno sobre a literatura, confrontados por Antoine Compagnon (2010) no seu seminal *O demônio da teoria*. Destacam-se dois índices de apreciação da obra literária que norteiam o nosso texto acerca d'*A invenção dos subúrbios*, de Daniel Francoy. O primeiro deles, e o mais relevante para nós, é a multivalência, entendida aqui como o número de camadas interpretativas que o romance oferece; o segundo é a desmoralizada originalidade, vista como pequenas fissuras formais que expandem o eixo semântico da obra.

O projeto estético d'*A invenção dos subúrbios*, extremamente bem cuidado pela Edições Jabuticaba, ocupa importante espaço como motor para a entrada na narrativa. A capa é composta por meio de tons de cor esmaecidos, apresentando, no primeiro plano, um carro nos moldes dos anos 70, 80. Como numa fotografia envelhecida, esse primeiro contato com o livro já figura um tempo anterior ao nosso. A capa antecipa aquela que será, talvez, a principal tensão do romance: o desajuste provocado, incessantemente, pelas variações temporais que o espaço da Ribeirão Preto do narrador-protagonista enceta.

Personagem, aliás, que faz uso do diário a fim de relatar as observações do cotidiano. Formalmente, o livro de Francoy está filiado aos romances-diário da nossa literatura, como *Memorial de Aires*, de Machado de Assis, *O amanuense Belmiro*, de Cyro dos Anjos, *Armadilha para Lamartine*, de Carlos Sussekind, o caderno-diário de *40 dias*, de Maria Valéria Rezende, entre outros. O narrador de Francoy lembra Aires no afã de se remeter bastante à alteridade, provocando, muitas vezes, um movimento de reflexão do outro em direção a si; e, também, Belmiro no que tange ao lirismo e à busca de um passado edênico – ou menos degradado. Ambos sugerem, na oscilação temporal, um desajuste associado ao presente em contraposição ao modo de vida do passado.

Qual é o motivo da inadequação da personagem de Francoy?, podemos perguntar. Não é fácil apontá-lo com precisão e, porventura, seja esse o dado da multivalência

1. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (UNESP) – Araraquara; e-mail: pedro.sonata@gmail.com. Bolsista CAPES. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4786-0716>.

do texto, numa relação dialética entre forma e conteúdo. A porta de entrada interpretativa do romance, que hermenêutas como Alfredo Bosi gostam de fazer uso, muito provavelmente seria a filosófico-existencialista. Entretanto, há outras assomadas pela composição, como a psicanalítica e a marxista.

Essa última pulsa no subtexto da obra e, principalmente, no seu caráter estrutural, pois a forma diário é subvertida, não aceitando o tempo cronológico comum a tal tipo de texto. Como afirma Marcello Duarte Mathias (1997, p. 45), pelo fato do diário ser “mais limitado em termos de elaboração, [...] é difícil libertar-se do prisma cronológico [...]”. Francoy, no entanto, alcança essa libertação, constituindo uma “cronologia em espiral” (FLORES, 2018, p. 125), em que, dentro de cada mês cabem comentários sobre outros anos. A originalidade mediante a insubordinação da forma diário não parece gratuita, como veremos adiante; ela nos dá a chance de passearmos entre 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017.

A escolha desses anos pode parecer aleatória, mas para uma crítica do pormenor ela não o é, nem acreditamos que a seja para o nosso autor. A seleção das entradas do diário funciona sub-repticiamente no que se refere aos conflitos históricos e sociais. Assim, flanamos pelo caos das manifestações de 2013, pelas eleições polarizadas de 2014 e pelo impeachment de Dilma Rousseff. Tais tensões encontram-se no subtexto, uma vez que elas estão espalhadas por meio dos recursos composicionais da forma e, também, mediante um tom nada panfletário das observações do protagonista, como nos eventos esquisitos de 2013:

20 de junho de 2013

A noite estava estranha desde que cheguei em casa do trabalho: aquela sensação de algo que se prolonga no ar, criando uma ideia de mundo em suspensão do tempo, dos ruídos, dos ventos. Tenho noites assim desde muito novo, geralmente perto de datas festivas: carnaval, natal, réveillon, jogo da copa do mundo. Quando, andando ao largo de tudo o que é euforia, percebo algo como uma respiração secreta em ruas desertas. E assim foi hoje a maior parte do tempo e assim mantive as atividades triviais: abasteci o carro, paguei uma conta na agência bancária. Ao longe, o fragor de um helicóptero sobrevoando os manifestantes no centro. Na rua Martinico Prado foi possível divisar, olhando na direção do centro, uma fileira de viaturas policiais em sonâmbula esfera. Finalmente em casa, fiquei vendo imagens das manifestações Brasil afora, e tudo de revestia de um ar de irrealidade. (FRANCOY, 2018, p. 56).

O arranjo da narrativa é bastante intrigante. Por meio dela, nos é sugerido que as manifestações estão em segundo plano. Em primeiro, está a criação poética, o lirismo que percorre o texto, enfim, o sentido de absurdo gestado pela experiência do narrador que, após desnudar a atmosfera do dia pelo filtro do eu, revela o evento enorme do qual várias cidades – e cidadãos – do Brasil tomaram parte. O trecho

citado evidencia, também, a falta de pertencimento ao *modus vivendi* de uma massa de pessoas; o ponto de vista é o de fora, daquele que assiste aos fatos, não que deles participa. Durante o romance há certa disforia naquilo que se relaciona às dinâmicas do que é alheio à personagem:

Eu com minhas tentativas de poemas e torpores nascidos do ócio. O mundo exterior com toda a sua banalidade: promoções de sapatos, um caminhar que traz a palavra ‘Jesus Cristo’ escrita com a mesma fonte dos rótulos das garrafas de Coca-Cola, um lanche chamado ‘Padrão Fifa’. E sobre tudo isso a chuvinha tão triste e tão constante. (FRANCOY, 2018, p. 12-13).

A personagem interessa-se pelo cultivo da percepção do eu sobre as coisas, não pelas coisas em si; mais do que isso, percebemos a sua predileção pelo espaço pessoal, “as singelezas domésticas” (FRANCOY, 2018, p. 47), apesar de ela ter de enfrentar as ruas, os prédios, a cidade:

Prefiro a vida mínima, quieta, respirável, muito embora todos os dias tenha a sensação de acordar para um universo que vem (mas não vem) abaixo, aquela sensação de falta de ar enquanto se respira, aquele sentimento de crisar os dentes porque se tem um nevoeiro diante dos olhos. (FRANCOY, 2018, p. 37).

Na predileção da vida miúda, e nos movimentos saudosistas da memória, os afetos do narrador concentram-se naquilo que a maioria considera insignificante, como uma saparia mal iluminada, uma anacrônica loja de carimbos e os seres desafortunados: “Simpatizo mais com aqueles que são obrigados, todos os dias, a pequenas rendições.” (FRANCOY, 2018, p. 44).

Felipe Charbel (2019, p. 30) sugere que a personagem está “mais para retratista da desolação humana do que para cronista.” Talvez ela seja um cronista da desolação humana; surge, daí, outra camada interpretativa do texto, que pede o cruzamento dialético de dois saberes em retroalimentação: a filosofia e a psicanálise, a fim de analisar a figuração da melancolia. Acreditamos haver certa homologia entre os sentimentos melancólicos e a sua figuração formal na prosa de *A invenção dos subúrbios*.

De acordo com Moacyr Scliar (2003, p. 245), o sujeito saturnino sente-se descompassado temporalmente – “lento demais” – no que tem a ver com a temporalidade do agora; nisso, a afeição pelo pretérito incita lembranças de uma época em que havia – ou apresentava-se a sensação de haver – certo ajuste na absorção subjetiva da temporalidade exterior. No romance em questão, há diversos cotejos entre o antes saudosista recriado pela memória, e o estranhamento diante do agora: “A cidade se esfacela pouco a pouco e não me lembro de outro período em que vivi tamanha desesperança.” (FRANCOY, 2018, p. 65).

As lentes da desesperança são vistas pelo eu; segundo os estudiosos da psicanálise, o temperamento melancólico está ligado, principalmente, “a um comportamento narcisista”, num “ato de afastamento e reflexão sobre si” (CAVALCANTE; VICENTE, 2018, p. 117), em busca de um objeto perdido. A memória pessoal, assim, está intimamente ligada ao sujeito só, desligado das atividades coletivas, resultando numa crítica sensação de desamparo em “consequência do esgarçamento do tecido social” (SCLIAR, 2003, p.46). Haveria algum tipo de escrita tão íntima e privada, escrita de si para si, quanto a do diário? A própria personagem parece denunciar e viver – a partir da escrita – os sintomas da individualidade: “Todos nós ilhas de uma individualidade que se compreende de maneira vaga e profunda.” (FRANCOY, 2018, p. 50).

Os oximoros, como “vago e profundo”, além de acentuarem o lirismo da personagem, permeiam a narrativa de inconsistências próprias de um ser que se percebe em contradição, em constante embate consigo mesmo e com o mundo. O narrador, por exemplo, por mais que tente fechar-se em si, deixa abertas diversas fissuras de sensibilidade em relação ao outro, apresentando, algumas vezes, “um daqueles momentos em que sou atravessado por uma fraturada ternura pelo próximo.” (FRANCOY, 2018, p. 83).

Essa ternura, no entanto, não se converte em *práxis*; ao contrário, ela é o motivo para outro desalento. A cronologia em espiral do livro reverbera um longo período de inação que nos remete à preferência da personagem pelos dias planos, pela “predisposição a viver semanas que se repetem a fio.” (FRANCOY, 2018, p. 67). A indisposição diante do novo e do exterior – distanciando-se deles por meio do tempo interior, da escrita, da vida miúda – é característica do sujeito melancólico que não age, mas contempla o agir.

Esse sentimento da negatividade surge como forma da narrativa – o eu que se entrega a observações sobre o tempo, o espaço e as transformações deles que servem como movimento de inadequação ao agora – e como assunto da obra. São diversos os momentos em que o narrador emprega a palavra melancolia, e outras do mesmo campo semântico, refletindo sobre os motivos da desolação.

Caso não se queira caracterizar a personagem como melancólica – com o intuito de não colocá-la no divã da pessoa analisada pelo terapeuta – pode-se dizer que ela traz à tona sentimentos relacionados ao mal-estar, isto é, um profundo “sentimento existencial de perda de lugar, a experiência real de estar fora de lugar.” (DUNKER, 2015, p. 196). Nesse sentido, a vida suburbana do narrador permite o desenvolvimento de um espaço fora do espaço de fora, onde ele de fato se sente irmanado, seja com os seus escritos, com as suas plantas ou com a sua companheira Ana.

No fim e ao cabo, a prosa de Daniel Francoy, bastante breve, coloca em jogo diversas tensões, sejam elas filosóficas, psicológicas e/ou histórico-sociais. É possível dizer que apenas uma crítica integrativa consiga dar cabo dos abundantes conflitos extrema-

mente condensados e densos, numa espécie de diário, dando indícios de originalidade ao texto. Se levarmos em conta, por fim, o critério da multivalência, exposto por Antoine Compagnon, como relevante na visada valorativa dessa obra, diríamos que ela é excelente. Levando-o em conta, de fato, dizemos que ela é excelente.

Referências

- GOMES CAVALCANTE, Cristovam Bruno; VICENTE, Adalberto Luis. Melancolia em Poèmes Saturniens. *Miscelânea: Revista de Literatura e Vida Social*, [S.l.], v. 23, p. 113-133, 2018.
- CHARBEL, Felipe. Uma geografia recriada para as desolações. *Suplemento Pernambuco*, Recife, n. 158, p. 30, 2019.
- COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- DUNKER, Christian. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.
- FLORES, Guilherme Gontijo. O princípio da saudade, ou uma topografia. IN: FRANCOY, Daniel. *A invenção dos subúrbios*. São Paulo: Edições Jabuticaba, 2018, p. 121-126.
- FRANCOY, Daniel. *A invenção dos subúrbios*. São Paulo: Edições Jabuticaba, 2018.
- MATHIAS, Marcello Duarte. Autobiografias e diários. *Colóquio: Revista de Artes e Letras*. Lisboa, n. 143-144, 1997, p. 41-62.
- SCLIAR, Moacyr. *Saturno nos trópicos: a melancolia europeia chega ao Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.